

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”
(м. ЯЛТА)

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 01.09.2012. Підписано до друку 29.08.2012.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Друк офс.
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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск тридцять сьомий
Частина 2

Ялта
2012

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 29 серпня 2012 року (протокол № 21)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2012. – Вип.37. – Ч.2. – 292 с.

Редакційна колегія:

- О. В. Глузман** – професор, доктор педагогічних наук,
академік НАПН 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 НАПН України
- Т. С. Яценко** – професор, доктор психологічних наук,
академік НАПН України
- В. Ф. Венда** – професор, доктор психологічних наук
- Н. Ф. Каліна** – 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. НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2012 р.

<i>Кот О. П.</i>	ШЛЯХИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 1856 – 1919 РР	252
<i>Хитра З. М.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ.....	256
<i>Овчинникова М. В.</i>	ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	264
<i>Гордиенко Т. П. Реутова В. В.</i>	ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	273
<i>Котикова О. М.</i>	МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	280

УДК 378.14.001(045)
ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ДО ВЕДЕННЯ ДІЛОВИХ ПЕРЕГОВОРІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Іванова Оксана Олександрівна,
старший викладач
Національний авіаційний університет, м. Київ*

Постановка проблеми. Формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості. Спеціаліст будь-якої сфери діяльності повинен володіти ґрунтовними знаннями, мати досконалі професійні уміння та навички, бути професійно самосвідомим, прагнути самовдосконалення. Підвищення рівня якості освіти є важливим завданням для навчальних закладів та викладачів, зокрема, під чим слід розуміти створення умов для навчання студентів, що максимально наближені до реальних виробничих умов. Готовність випускника вузу до професійної діяльності складається з таких блоків, як професійна орієнтація (готовність до професійного навчання), безпосередній процес опанування знаннями і вміннями у відповідній професії (професійна готовність), наявність якостей особистості відповідно до змісту діяльності (особистісна готовність), адаптація до професії після завершення навчання (професійна адаптація). Професійна адаптація випускників навчальних закладів економічного профілю безпосередньо залежить від якості та ефективності готовності молодих спеціалістів економічної сфери до ведення ділових переговорів. Адже представники ділових кіл різних галузей щоденно здійснюють ділове спілкування, зустрічаючись з досить великою кількістю психологічних труднощів у процесі підготовки та ведення ділових переговорів, а отже, потребують спеціальної психологічної та професійної готовності до їх здійснення. У зв'язку з цим особливу увагу у вищих навчальних закладах економічного профілю слід приділяти шляхам (методам, прийомам) формування готовності студентів, майбутніх фахівців, до ведення ділових переговорів і критеріям її оцінювання. Як довготривалий процес психологічна готовність формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, професійних тренінгів, узагальнених характеристик на основі результатів проведеного письмового анкетування чи усного опитування майбутніх спеціалістів, дискусій на професійні теми, лекційних і практичних занять, семінарів тощо, а також формування готовності до роботи в складних умовах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній науці накопичено великий теоретичний і практичний матеріал щодо розв'язання проблеми готовності людини до різних видів діяльності, визначено зміст, структуру, основні параметри готовності та умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів – фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [5]. Окрім психологічної готовності до ведення ділових переговорів, неодмінно слід приділяти увагу й відповідному професійному рівню

підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Проблема ведення ділових переговорів є однією із важливих складових професійної діяльності фахівців в умовах сьогодення. Вона знайшла певне відображення в розробках зарубіжних авторів: Д.В. Джонсона, Х. Корнелюса, Р. Фішера, У.Юрі та ін. Окремі аспекти цієї проблеми проаналізовано у працях російських авторів: П.А. Луньова, Г.С. Никифорова, М.І. Реутова, Б.С. Саркіяна, В.А.Сосніна, В.А. Цепцова та ін. Зазначена проблема протягом останніх років почала розроблятися багатьма українськими авторами. Деякі аспекти її аналізу відображені в публікаціях, які стосуються ведення переговорів у процесі врегулювання міжнародних конфліктів і міжнародного співробітництва (М.В. Цюрупа), у залагоджуванні конфліктів (Т.В. Дуткевич), також визначено різні техніки та методи ведення ділових переговорів (В.С. Лозниця).

Але, незважаючи на наявність досліджень у даному напрямку, все ж можемо спостерігати недостатню теоретичну дослідженість проблеми професійної та психологічної готовності саме до ведення ділових переговорів майбутніми фахівцями економічного профілю. Таким чином, стає очевидним, що існує проблема належної підготовки студентів у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності у сфері ділових відносин, оскільки роботодавці хочуть бачити на робочих місцях висококваліфікованих спеціалістів, здатних вести переговори на достойному професійному рівні з метою налагодження дружніх партнерських відносин між сторонами-учасниками. Саме таким професійним навичкам та глибоким знанням, в тому числі й психологічній підготовці, слід приділяти якомога більше уваги у вищих навчальних закладах економічного профілю. Маючи на меті формування готовності до ведення ділових переговорів майбутніми фахівцями економічного профілю у вищому навчальному закладі, вважаємо необхідним проаналізувати поняття «готовність», визначити його структуру та особливості, які матимуть безпосередній вплив на процес подальшої педагогічної діяльності.

Саме тому метою даної статті є розкриття сутності поняття готовності до ведення ділових переговорів майбутніх фахівців економічного профілю у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури можна розкрити зміст таких понять: «готовність» – категорія сформованості самосвідомості людини, що трактується як наявність здібностей, набуття певних якостей особистості, їх своєрідний синтез (Б.Г.Ананьєв, Г.С.Костюк, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.); «установка» – здійснює регулюючий вплив на всю життєдіяльність особистості, є точкою рівноваги суб'єкта в кожний момент його діяльності, констатуючим фактором внутрішньої психічної організації індивіда, що є основою визначеності поведінки особистості (О.Г.Асмолов, О.В.Імедадзе, О.М.Леонтьєв, Д.О.Леонтьєв, О.С.Прангішвілі, Д.М.Узнадзе та ін.).

Готовність у прямому сенсі має два значення. Перше – це згода здійснювати будь-яку професійну діяльність, друге, як стан, при якому все зроблено, все готово для чого-небудь. Внаслідок численних експериментальних досліджень Д. Н. Узнадзе та його школою розроблена загальнопсихологічна теорія установки; «психологічна готовність до діяльності» – істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович,

<i>Глазкова І. Я.</i>	КОНКРЕТНО-НАУКОВИЙ РІВЕНЬ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗКРИТТЯ ПРОБЛЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАПОБІГАННЯ І ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	195
<i>Хатунцева С. М.</i>	ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ В САМОВДОСКОНАЛЕННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	203
<i>Сас Н. М.</i>	ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	210
<i>Фоміних Н. Ю.</i>	ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ІЗ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	216
<i>Хрулев А. Н.</i>	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАВРИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА ИСТОРИИ, АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОГРАФИИ ПОД РУКОВОДСТВОМ А. И. МАРКЕВИЧА.....	223
<i>Кузьмич Т. А.</i>	МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	228
<i>Шеверун Н. В.</i>	ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ.....	234
<i>Александрова В. В.</i>	РОЛЬ ПРИОМІВ ЛОГІКИ У МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ЮРИСТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	240
<i>Семенченко Т. О.</i>	ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ (ВЕЛИКОБРИТАНІЯ, США, КАНАДА, АВСТРАЛІЯ) У КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	246

Тишакова Л. Данильченко О.	ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	130
Царьова К. С.	МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ТА ПРОЯВИ НАСИЛЬСТВА ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	137
Цубер Е. Н.	СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	144
Шкарлат Л. П.	ПРОСВЕТИТЕЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВЫХ ИЕРАРХОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТАВРИЧЕСКОЙ И СИМФЕРОПОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ В 1959-1982 ГОДЫ.....	151
Ярая Т. А.	ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	158
Турчина Л. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВЫБОРЕ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИИ.....	164
Байкачова К. В.	ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФЦИТУ УВАГИ І ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	170
Кримчак Л.Ю.	ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ПІДЛІТКАМИ.....	178
Кривенкова Р. Ю.	ДЕРЖАВНО-УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ СИСТЕМОТВОРЧИХ СТЕРЖНІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ.....	184
Терещук В. Г.	НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	190

В.А.Крутецький, С.І.Равікович та ін.); «психологічна готовність до професійної діяльності» – цілісне утворення психіки людини, що інтегрує в собі низку психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку, має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки (Д.К.Войтюк, П.П.Горностаї, Л.М.Карамушка, С.М.Кучеренко, О.Ф.Ліненко, С.Д.Максименко та ін.).

Деякі дослідження доводять існування готовності у двох формах: короткочасна, яка обумовлюється перебігом психічних станів у певних ситуаціях; М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович визначають готовність до того, чи іншого виду діяльності як цілеспрямований прояв особистості; довготривала, яка розкриває сутність типових форм поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня – Л.П.Буєва, А.О.Деркач, В.А.Крутецький, І.С.Кон. Указаний напрямок вони розглядають з двох позицій: характеристика особистості (довготривала або загальна) і як психічний стан (тимчасова, або ситуативна готовність). Довготривала готовність – це набуті установки, знання, вміння, навички, досвід, якості і мотиви діяльності. Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент.

Дослідники педагогічної готовності обґрунтовують свої варіанти її структури. Зокрема, Л.В.Кондрашова, розглядаючи готовність до професійної діяльності, вважає, що вона є формою складного особистісного утворення, яка є важливим показником становлення випускника ВНЗ, а також обумовлює бажання займатися професійною діяльністю. Готовність виступає в єдності двох напрямів – психологічного та морального. На її думку, спеціалісту будь-якої галузі необхідно володіти «не тільки певним обсягом професійних знань, але й такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій» [4]. Як вважає Л.В.Кондрашова, до цих функцій належать: професійні здібності, моральні переконання, професійна пам'ять та мислення, інтереси, працездатність, емоційна витривалість, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього спеціаліста.

До структури готовності входять такі компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; пізнавально-операціональний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [4].

Далі зупинимось детальніше на кожному компоненті окремо. Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтерес, здійснювати професійну діяльність. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, здібності та інтерес до неї, бажання поглиблювати та розширювати свої професійні знання, вдосконалювати свою підготовку і т.д. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи над собою майбутнього фахівця економічного профілю в процесі професійного спілкування під час ведення ділових переговорів з метою якомога ширшого використання своїх можливостей і здібностей.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного

компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені переконання, погляди, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях, спираючись на них. Професійні переконання є важливою змістовою стороною психологічної готовності до ведення ділових переговорів, оскільки вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у роботі та в професійному спілкуванні.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності включають професійну спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'ять, професійно спрямоване мислення, здібності спеціаліста, професійні та загальні знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного ведення переговорного процесу.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності до виконання професійних функцій – почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності спеціаліста економічного профілю; емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Психологічний аспект психологічної готовності складають впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших під час ведення ділових переговорів, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, що винагороджується результатом переговорів, вигідним для усіх учасників.

Оцінний компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним способом. Психологічна готовність включає в себе потребу фахівця економічного профілю в постійному самовдосконаленні.

Зміст психологічної готовності до професійної діяльності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички.

Отже, ми прийшли до висновку, що загалом всі компоненти готовності знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності. Проаналізувавши дослідження різних вчених, можна констатувати той факт, що готовність до професійної діяльності складається з трьох складових: 1) сенсорна організація індивіда – показники, що відповідають біофізіологічним характеристикам суб'єкта діяльності; 2) показники, що відповідають різноманітним умовам виконання трудової діяльності; 3) набір психічних властивостей, станів і процесів.

У свою чергу, В.О. Моляко виділяє три рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у випадку подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується з високою якістю) [6]. Також В.О.Моляко, в своїх працях надає класифікацію рівнів готовності: високий – самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.; середній – середній рівень вияву наведених якостей; низький – невміння самостійно ставити і розв'язувати складні задачі [6].

<i>Гричук О. В.</i>	ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	60
<i>Краснобока О. Ю.</i>	СТРУКТУРА НІМЕЦЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ПВДНЯ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	71
<i>Леньохіна М. В. Снісаревська Ю. Б.</i>	НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ. ОПОРИ ТА ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЦІВ АУДІЮВАННЯ.....	76
<i>Марчук О. О.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У ХІХ СТОЛІТТІ (ЗГІДНО ІЗ „СТАТУТОМ ПРАВОСЛАВНИХ СЕМІНАРІЙ”).....	82
<i>Мезенцева А. И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	87
<i>Меліна Н. В. Чумак В. В.</i>	ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	94
<i>Мірошніченко Т. В.</i>	РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ.....	100
<i>Новикова К. В.</i>	ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ У США.....	106
<i>Антонова О. Є.</i>	ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ УЧНІВ.....	112
<i>Секрет І. В.</i>	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	119
<i>Сирцова О. В.</i>	ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	126

ЗМІСТ

<i>Іванова О. О.</i>	ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ДО ВЕДЕННЯ ДІЛЮВИХ ПЕРЕГОВОРІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	3
<i>Крамаренко Т. В.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	10
<i>Манохіна І. В.</i>	ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ.....	16
<i>Карпенко Н. О.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ.....	23
<i>Атаманська К. І.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ІМІДЖУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	28
<i>Башавець Н. А.</i>	СТАТИСТИЧНІ ДАНІ ЗАХВОРЮВАНOSTІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВНЗ М. ОДЕСИ.....	33
<i>Герасименко Л. В.</i>	ІДЕЯ ЄДНОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ П. КАПТЕРЄВА.....	40
<i>Глузман Н. А.</i>	МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	47
<i>Грибан Г. П.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІВ.....	54

Стан готовності до дії визначається поєднанням факторів, що характеризують різні рівні її сторони готовності: фізичну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності. Залежно від умов виконання дії провідною може стати одна із цих сторін готовності. Таким чином, проаналізувавши праці багатьох авторів з проблеми готовності, можна зробити висновок, що не існує єдиного підходу до розгляду цього питання, однак у вітчизняній психолого-педагогічній науці готовність до професійної діяльності розглядається в різних площинах, і найпоширенішими серед них є особистісний підхід, у рамках якого готовність розглядається як особистісне утворення (К.М.Дурай-Новікова, Л.В.Долинська, М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, О.В.Скрипченко) і функціональний, що розкриває поняття психологічної готовності до професійної діяльності як психічний стан, що й описується у працях О.Н.Асмолова, Т.В.Іванової, Н.В.Кузьміної, М.Д.Левітова, Е.О.Мілеряна, К.К.Платонова, Є.А.Фарапанової.

Л.Сохань, І.Єрмакова, Г.Несен, досліджуючи проблему готовності, визначають такі її компоненти: мотиваційний – відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; орієнтаційний – знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості; операційний – володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями; вольовий – самоконтроль, самооблізація, вміння управляти діями; оцінний – самооцінка своєї підготовленості [3].

А.О.Деркач виводить поняття готовності як цілісний прояв властивостей особистості, виділяючи три компоненти: пізнавальний, емоційний, мотиваційний. На його думку, розвиток готовності означає організацію системи з накопиченої громадської інформації, відносин, поведінки та іншої подібної інформації, яка, активізуючись, може забезпечити можливість ефективно виконувати свої функції [1].

М.Дяченко і Л.Кандибович визначили, що психологічна готовність студентів до трудової діяльності містить у собі такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші професійні мотиви; орієнтовний – знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності; операційний – володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями застосовувати аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо; вольовий – самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; оцінний – самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним способом [2].

На нашу думку, дане визначення є найбільш вдалим щодо поняття готовності до професійної діяльності, так як найповніше розкриває сутність кожного його компонента.

В.О.Сластьонін виділяє такі компоненти професійної готовності фахівця до діяльності: психологічна готовність – сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність; практична готовність – наявність сформованих професійних умінь і навичок; науково-методична готовність – володіння повним обсягом суспільно-політичних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності; фізична готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності й професійної працездатності; психофізіологічна готовність – наявність

відповідних передумов для професійної діяльності й оволодіння певною спеціалістською професійно значущих рис особистості [7].

Отже, як бачимо з численних класифікацій, більшість вчених стоять приблизно на однакових позиціях щодо визначення готовності, акцентуючи увагу на адекватності професійної мотивації, загальних і спеціальних знаннях, професійних вміннях і навичках, професійно важливих властивостях особистості. Також підкреслимо важливість поєднання професійної та психологічної готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності, оскільки, на нашу думку, дотримання цього комплексу вимог до спеціаліста ділової сфери діяльності є першим і найнеобхіднішим з точки зору потенційного роботодавця.

У трактуванні психологічної готовності до професійної діяльності виокремлюють два підходи: функціональний та особистісний. У межах функціонального підходу психологічна готовність визначається як певний психічний стан людини, психологічна установка, що функціонує на фоні загальної активності особистості, спонукаючи до діяльності. В межах особистісного підходу психологічну готовність розуміють як складне особистісне утворення, багатопланову і багаторівневу структуру якостей, властивостей і станів.

Отже, приходимо до висновку, що готовність до професійної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують можливість майбутньому спеціалісту економічного профілю свідомо й зі знанням справи виконувати свої професійні функції в процесі ведення ділових переговорів.

Формування психологічної готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів в умовах спеціально організованого навчання, спрямованого на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток функціональних процесів.

Висновки. Значення поняття готовності, яке актуальне сьогодні для галузі психолого-педагогічної науки, зокрема, в контексті вищої школи, вимагає переосмислення його змісту та функцій на методологічному і експериментальному рівнях. Дослідження цього напрямку ґрунтуються на вивченні та психологічному обґрунтуванні засобів навчання й удосконаленні системи підготовки навчальними закладами майбутніх спеціалістів економічного профілю до ведення ділових переговорів на високому професійному рівні.

Підготовку до професійної діяльності, на нашу думку, слід розглядати у контексті розвитку особистості. У зв'язку з цим, основу формування готовності до ведення ділових переговорів, розглядають не тільки як розвиток операційно-технічних умінь та навичок, але й як комплексна здібність. Комплексна здібність розглядається як утворення, що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні й емоційні механізми регуляції діяльності) сторін.

Структура психологічної готовності до професійної діяльності об'єднує в собі такі компоненти: мотиваційний, орієнтовний, операційний, волевий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний та інші. Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на професійну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до здійснення

синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних; інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Особисті розробки автора виявились ефективними для вимірювання критеріїв, показників спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Література

1. Котикова О. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів до виконання професійних ролей / О. М. Котикова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вінниця 2010. – Вип. 25. – С. 378–384.

2. Котикова О. М. Психолого-педагогічна підготовка у стандартах юридичної освіти / О. М. Котикова // Проблеми освіти: наук. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2008. – Вип. 56. – С. 26–30.

3. Котикова О. М. Результати формування ключової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів / О. М. Котикова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук. праць. Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 33. – С. 263–268.

4. Котикова О. М. Результати формування професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 2011 – Вип. 14 (24). – С. 224–229.

5. Котикова О. М. Практико-орієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів: монографія / О. М. Котикова. – К.: КНЕУ, 2010. – 343, [1] с.

6. Психологія та педагогіка: [навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц.] / Л. В. Музичко, А. В. Тімакова, Л. В. Корват та ін.; за ред. Л. В. Музичко. – К.: КНЕУ, 2008. – 303 с.

Подано до редакції 15.05.2012

сформованих психолого-педагогічних умінь, необхідних для виконання професійно важливих ролей спостерігається дисгармонія: при переважанні несформованих умінь, інші визнаються сформованими частково.

Анкета «*Ставлення до результатів професійної психолого-педагогічної підготовки*» була створена задля визначення рівнів спеціальної психолого-педагогічної компетентності, а також з метою отримання інформації щодо умінь, які, на думку опитуваних: мають бути притаманні юристу; яких студенту-майбутньому юристу бракує в житті; яких студент-майбутній юрист хотів би набути з метою опанування конкретною юридичною спеціалізацією (позначалась якась одна бажана).

До переліку умінь було внесено: розуміння мотивів власної поведінки, спонукання себе та інших до взаємодії, самоконтролю, контролю інших, діагностичні, консультативні, ораторські, дослідницькі. За інструкцією, студент міг обрати усі вміння або не обрати жодного. Останнє запитання анкети стосувалося уявлень студентів щодо того, яким чином, на їх думку, було б доцільно вдосконалити психолого-педагогічну підготовку в плані її практико-орієнтованого характеру. За результатами відповідей на це запитання, наданих у довільній формі, надалі підраховувалася кількість згадувань тих чи інших бажаних форм і методів навчання.

Анкета містила як відкриті, так і закриті запитання. На закриті запитання пропонувалися три варіанти відповідей, які відповідали трьом рівням компетентності: «так, не знаю, ні»; «успішно, важко сказати, недало», «постійно, інколи, ніколи», «маю знання глибокі, достатні для спілкування, здійснення управління, виховного впливу»; «маю знання, але вони не зорієнтовані на виконання практичних завдань»; «маю знання, але не вмію їх застосовувати», «маю знання фрагментарні, які не дають уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності»; «уміння сформовані, сформовані частково, не сформовані» тощо. Кількість запитань – 9.

Тест *КОС (комунікативних і організаторських схильностей) В.В.Синяського-Б.О.Федорошича* було використано задля дослідження сформованості особистісних якостей, які забезпечують спеціальну психолого-педагогічну компетентність майбутніх юристів [6, с.125-129].

Для аналізу даних використовувався весь арсенал статистичних та інтерпретаційних методів: кількісні – математичні, статистичні методи (побудова графіків, таблиць, перевірка значущості статистичних розбіжностей тощо) та якісні (аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизація та порівняння, визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків). Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows, версії 16.0 та 11.5.0.

Об'єктивність отриманих даних забезпечувалася значною кількістю вибірки досліджуваних, використанням різноманітних, взаємодоповнюючих діагностичних засобів, перевіркою статистичної значущості отриманої інформації.

Висновки. Обґрунтування методики та організації констатувального етапу дослідження стану професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів надало можливість визначити такі методи дослідження: методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання); кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз,

даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутості у суб'єкта позитивного емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають в робочому середовищі, вміння будувати процес спілкування з діловими партнерами під час проведення переговорів, сформованості позитивного професійного мислення, спостережливості, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, ширості, наполегливості тощо. Орієнтаційний аспект є важливою характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності в процесі ведення ділових переговорів фахівцями економічного профілю, а тому весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі необхідно будувати так, щоб усі форми роботи сприяли формуванню у студентів, майбутніх спеціалістів, відповідальності, професійної етики, уміння доводити розумні вимоги до логічного завершення, співвідносити їх з можливостями тих, кому вони адресовані.

Резюме. У статті здійснений аналіз поняття «готовність» до ведення ділових переговорів майбутніх фахівців економічного профілю у вищому навчальному закладі. На основі опрацьованої літератури розглянуто різні авторські підходи до визначення психологічної та професійної готовності майбутніх спеціалістів економічної сфери діяльності до здійснення процесу ділового спілкування. Розглянуто структуру готовності та подано коротку характеристику кожного з її компонентів. Представлені рівні готовності до професійної діяльності та шляхи її формування а також сформульовано визначення досліджуваної категорії. **Ключові слова:** готовність, професійна діяльність, ділове спілкування, фахівець економічного профілю, мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий компоненти, функціональний, особистісний підходи.

Резюме. Осуществлен анализ понятия «готовность» в рамках профессиональной деятельности специалистов экономического профиля при проведении деловых переговоров. На основе изученных литературных источников рассмотрены разные авторские подходы к определению психологической и профессиональной готовности будущих специалистов к осуществлению процесса делового общения. Рассмотрена структура готовности и дана краткая характеристика каждого из компонентов. Представлены уровни готовности к профессиональной деятельности, а также сформулировано определение исследуемой категории. **Ключевые слова:** готовность, профессиональная деятельность, деловое общение, специалист экономического профиля, мотивационный, ориентационный, операционный, волевой компоненты, функциональный, личностный подходы.

Summary. The definition analysis of readiness in the frames of economical sphere specialists' professional activity during negotiation process is given. Different approaches to psychological and professional readiness determination of economical sphere future specialists are considered on the basis of learned literature sources. The structure of readiness is considered and brief characteristic of each component is given. The levels of readiness to professional activity and the way of its formation are considered. **Keywords:** readiness, professional activity, business communication, economical sphere specialist, motivation, orientation, operational component, functional, personal approach.

Література

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: МПСИ, 2004. – 752 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кадыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.І. Єрмакова, Г.М. Нессен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
4. Кондрашова Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності, Київ, «Вища школа», 1987. – 56 с.
5. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. д. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 412 с.
6. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
7. Сластенин В.А. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально-активной личности учителя / В.А. Сластенин, В.С. Ильин // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1987. – С. 8 – 11.

Подано до редакції 23.05.2012

УДК 378

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Крамаренко Тетяна Володимирівна,
аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля*

Постановка проблеми. Тенденції розвитку світової економіки, розширення міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, її входження до світового співтовариства, об'єктивні потреби ділових відносин із зарубіжними партнерами спонукають до змін в усіх сферах суспільного життя, зокрема, в системі освіти, яка становить основу відтворення інтелектуального й духовного потенціалу народу, слугує потужним засобом розв'язання проблем розвитку науки й техніки, культури й національного відродження, становлення державності, утвердження принципів демократії, професіоналізації життя країни. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, здатних зробити можливим прорив держави та зайняття нею гідного місця у світовому соціально-економічному просторі, царині багатоманітних професійних та культурних зв'язків.

Зазначене зумовлює необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, через глибоке володіння культурою професійного діалогу як атрибутом інтелектуального розвитку людини з вищою освітою. Саме ці спеціалісти мають вільно організовувати професійний діалог з партнерами, застосовуючи можливості

З таблиці 2 видно, що такий показник, як «доцільність вивчення дисципліни» не використовувався з огляду на те, що дисципліни циклу професійної і практичної підготовки, до якої належить і «Юридика психологія», здебільшого є вибірковими. У таблиці вказана саме ця дисципліна, проте при анкетуванні студентів у різних університетах зазначалася саме та психологічна чи педагогічна дисципліна, яку вони вивчали, наприклад, «Психологія і педагогіка професійної діяльності».

Сформованість компонентів психолого-педагогічної компетентності на етапі професійної психолого-педагогічної підготовки визначається досягнутістю рівнів такої компетентності. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень. Студенти мають інтерес до набуття психологічної/психолого-педагогічної компетентності в процесі вивчення відповідної дисципліни циклу професійної і практичної підготовки. Знання, отримані в процесі вивчення зазначеної дисципліни вважають глибокими, достатніми для спілкування, здійснення управління, виховного впливу, виявляють знання відповідності психолого-педагогічних умінь, обраній конкретній юридичній професії, за якою хотіли б працювати у майбутньому. Самооцінка професійно-психологічної компетентності – висока. Така самооцінка підтверджується результатами академічної успішності за даною дисципліною. Комунікативні та організаційні здібності розвинуті на високому рівні. Студенти вважають, що переважають більшість професійно важливих психолого-педагогічних умінь вони набули в процесі професійної психолого-педагогічної підготовки.

Середній рівень. Студентам важко остаточно визначитися з тим, чи викликала у них інтерес дисципліна, якою представлена професійна психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів. Знання, отримані в процесі вивчення зазначеної дисципліни вважають неповними, не зорієнтованими на виконання професійних завдань, виявляють знання лише деяких психолого-педагогічних умінь, які необхідні для обраної конкретної юридичної професії, за якою хотіли б працювати у майбутньому або утруднюються з визначенням значущості зазначених умінь.

Самооцінка професійно-психологічної компетентності – середня. Самооцінка знань з даної дисципліни не узгоджується з результатами академічної успішності за даною дисципліною. Простежується розбіжність у рівнях розвитку комунікативних та організаційних здібностей. У самооцінці сформованих психолого-педагогічних умінь, необхідних для виконання професійно важливих ролей спостерігається дисгармонія: при переважанні умінь, сформованих частково, інші визнаються сформованими або не сформованими.

Низький рівень. Студенти не вважають дисципліну, якою представлена професійна психолого-педагогічна підготовка такою, яка становить для них інтерес. Академічна успішність з дисципліни, якою представлена професійна психолого-педагогічна підготовка є низькою. Свої знання з даної дисципліни студенти вважають фрагментарними, які не дають уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності, утруднюються з визначенням психолого-педагогічних умінь, необхідних для обраної конкретної юридичної професії, з якою пов'язують своє майбутнє або вказують їх помилкові співвідношення. Самооцінка професійно-психологічної компетентності – низька. Комунікативні та організаційні здібності – на середньому або низькому рівнях. У самооцінці

Таблиця 2

Методи дослідження емпіричних показників спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів

Компонент	Критерій	Показники	Методики
Мотиваційний	Нааявність мотивації до вивчення професійної ППД	Інтерес до набуття психологічної компетентності в процесі вивчення дисципліни «Юридична психологія»	Анкета «Ставлення до професійної психолого-педагогічної підготовки» (авторська розробка)
Пізнавальний	Узгодженість суб'єктивної та об'єктивної оцінки психолого-педагогічних знань	Самооцінка знань з «Юридичної психології» Знання психолого-педагогічних умінь, необхідних для обраної конкретної юридичної професії Успішність опанування дисципліни «Юридична психологія»	Анкета «Ставлення до результатів професійної психолого-педагогічної підготовки» (авторська розробка) Анкета «Ставлення до результатів професійної психолого-педагогічної підготовки» (авторська розробка) Успішність за результатами ПМК та/або задачі іспиту з дисципліни «Юридична психологія»
Особистісний	Нааявність комунікативних та організаційних здібностей	Комунікативні та організаційні здібності	Тест КОС В.В.Синявський-Б.О.Федоришин
Поведінковий	Сформованість психолого-педагогічних умінь, необхідних для виконання професійно важливих ролей діагноста, дослідника, мотиватора, організатора, консультанта, оратора	Самооцінка професійно-психологічної компетентності Самооцінка сформованості умінь: діагностичних, дослідницьких, самоорганізації, організації інших, розуміння власних мотивів, розуміння мотивів інших, спонукання себе до дії, мотивування інших, самоконтролю, контролю інших, консультативних, ораторських	Анкета «Ставлення до результатів професійної психолого-педагогічної підготовки» (авторська розробка)

інформаційно-комунікаційних технологій для організації плідного обміну інформацією, глибоко усвідомлювати роль культури діалогу як засобу координації професійного діалогічного спілкування попри національні обмеження, широко послуговуватися інформаційно-комунікаційними технологіями як засобами координації професійної діяльності, об'єднання фахівців, незалежно від географічного розташування, часових, державних та інших обмежень.

Формування культури професійного діалогу являється компонентом загальнокультурної освіти та являє собою основу для всіх рівнів освіти. Особливістю формування культури професійного діалогу у професійних навчальних закладах є оптимально-спрямовані зв'язки з предметами професійного циклу, з майбутньою професійною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень. Значне місце у психологічних та педагогічних дослідженнях посідає питання діалогічної стратегії взаємодії, яке розглянуто в працях Г. Балла, І. Беха, І. Гапійчук, І. Зимньої, М. Кагана, Г. Ковальова та ін. Дослідники акцентували увагу на закономірностях мислення в умовах діалогу (Г. Кучинський, Б. Ломов, В. Полікарпов, Я. Пономарьов); діалозі як провідному принципу професійного спілкування (О. Бодальов, Н. Волкова, Ю. Гільбух, Т. Іванова, В. Кан-Калік, О. Матюшкін, С. Мусатов, В. Панюшкін); особливостях діалогу в умовах навчання (В. Андрієвська, М. Кларін, Ю. Машбиць); готовності до діалогічного навчання, комунікативної діяльності (В. Морозов, О. Макарова та ін.); діалогічній взаємодії викладача й студента як умов особистісно-професійного зростання майбутнього фахівця (Л. Долинська, В. Семиченко) та ін.

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці, в яких розкриваються ідеї щодо значення іншомовного спілкування в професійній діяльності фахівців комерції, як умови поєднання іншомовної та професійної підготовки (Е. Пассов, В. Сафонова, В. Фурманов, І. Халеєва, А. Миролюбов та ін.); ідеї міжпредметної інтеграції (А. Беляєва, М. Берулава, К. Вазіна, Г. Гуроров та ін.), гуманітаризації та особистісно-орієнтованих підходів (В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, В. Беспалько, М. Махмутов, Н. Кузьміна та ін.); дослідження міжпредметних зв'язків дисциплін загальнокультурного та професійного блоків (В. Максимова, Г. Варковецька, М. Пак та ін.); використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі підготовки фахівців різного профілю (Р. Гуревич, Є. Данильчук, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Положенцева, І. Роберт, Г. Чусавитина та ін.). Водночас, незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають особливості формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності й не торкаються послугування інформаційно-комунікаційними технологіями.

Метою статті є дослідження сутності педагогічних умов формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. На початку розкриємо сутність педагогічних умов.

Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей, завдяки яким реалізуються компоненти технології. Вони спрямовані на віддзеркалення структури культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності та вміщують

передбачені технологією формування культури діалогу компоненти моделі або технології. [1].

Під педагогічними умовами розуміємо сукупність педагогічних явищ (засобів, методів, технологій), які можуть впливати на процес ведення діалогу, створення сприятливого психологічного клімату на заняттях, передбачаючи активність студентів у навчальній діяльності, що забезпечує професійне зростання майбутніх фахівців, визначення форм і методів інформаційного сприяння процесу формування культури професійного діалогу майбутніх з фахівців в реальних умовах вищого навчального закладу.

У аспекті нашого дослідження педагогічна умова є інструментом створення моделі формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

У рамках наших розвідок під педагогічними умовами формування культури професійного діалогу розуміємо забезпечення активності студентів під час ведення професійного діалогу (усного) у рольових, дидактичних, симуляційних, ділових та інших інтерактивних іграх із застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, у групі за «круглим столом» та при роботі у парах, при вирішенні складних питань та прийнятті відповідних рішень, при організації спільної діяльності у ході проведення презентацій, веденні діалогу, який ґрунтується на довірі, взаєморозумінні та співробітництві; заохочення студентів, які мають бажання отримувати більше інформації з певної теми через послугування мережевими технологіями та забезпечення їх додатковими завданнями з відповідним ступенем складності, з метою покращення їх додаткових навчальних (діалогічних) навичок; структурно-змістове забезпечення процесу формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців, що передбачає формування системи знань, умінь та навичок у навчальній діяльності; урахування індивідуальних особливостей кожного студента, забезпечення відчуття зацікавленості викладачів діями студентів на заняттях; постійний моніторинг на заняттях як один з мотиваційних компонентів з боку викладачів; впровадження нових підходів при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів, з метою визначення потреб студентів, формування якостей особистості, які є соціально значущими серед майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

Вагомими в рамках дослідження, вважаємо впровадження трьох педагогічних умов:

1. формування моделі культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

2. підвищення компетентності викладачів вищих навчальних закладів, які займаються підготовкою майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій;

3. налагодження та підтримка суб'єкт - суб'єктних відносин у системах «студент-студент», «студент-викладач».

Як наслідок реалізація даних педагогічних умов формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій передбачала:

Процес упровадження першої педагогічної умови – реалізація моделі

Для збору первинної емпіричної інформації використовувалися як готові психодіагностичні методики, так і особисті розробки автора.

Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows, версії 16.0 та 11.5.0. При цьому використовувалися непараметричні статистичні критерії. Програма констатувального етапу дослідження подана у таблиці 1.

Таблиця 1

Програма констатувального етапу експериментального дослідження

Назва етапу	Зміст експериментальної роботи
Підготовчий	<ul style="list-style-type: none"> аналіз наукової літератури з проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів обґрунтування поняття, структури та рівнів психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів розроблення методики дослідження психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів
Констатувальний	<ul style="list-style-type: none"> дослідження стану професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів констатація стану спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів
Результуючий	<ul style="list-style-type: none"> узагальнення результатів констатувального етапу експерименту, розроблення концепції, змісту, форм та методів, моделі та методики психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

На констатувальному етапі експерименту у дослідженні взяли участь 325 студентів четвертих-п'ятих курсів юридичних спеціальностей п'яти університетів України: Одеської національної юридичної академії, Київського університету права НАН України, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, Ужгородського національного університету.

Методика дослідження спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів також передбачала аналіз сформованості мотиваційного, пізнавального, особистісного, поведінкового компонентів. При цьому критерії, показники, і, відповідно методики їх діагностики дещо відрізнялися від тих, які використовувалися на етапі базової психолого-педагогічної підготовки. Наводимо їх у таблиці 2.

УДК 37.032

**МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

*Котикова Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного
університету імені Вадима Гетьмана*

Постановка проблеми у загальному вигляді. З'ясування стану професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів потребує обґрунтування методики та організації констатувального етапу дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Основні результати дослідження, присвяченого теоретико-методичним основам психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, викладені у численних публікаціях автора [1; 2; 3; 4 та ін.]. У своїй монографії ми обґрунтували загальні підходи до створення методики дослідження психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на різних її етапах [5]. Розкриємо докладніше методику та організацію констатувального етапу дослідження стану їх професійної психолого-педагогічної підготовки.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження виступає обґрунтування методики та організації констатувального етапу дослідження стану професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою констатувального етапу дослідження було дослідження сучасного стану професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах України задля подальшого розроблення концепції, змісту і структури, методів і форм, моделі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Відповідно до логіки емпіричного дослідження, на підготовчому етапі необхідно було здійснити аналіз змісту, структури, методів форм існуючої професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, а також рівнів їх спеціальної психолого-педагогічної компетентності.

У процесі емпіричного дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Дослідити стан професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.
2. Дослідити стан спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів за результатами їх професійної психолого-педагогічної підготовки.
3. Намітити можливі шляхи формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Для вирішення дослідницьких завдань та перевірки висунутих гіпотез застосовувалися різноманітні методи, зокрема:

- методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання);
- кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних;
- інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

формування культури професійного діалогу у майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій – спирався на її теоретичну основу.

Наголосимо, що у процесі впровадження моделі формування культури професійного діалогу вважалося за доцільне дотримання певної зв'язності між структурними та функціональними компонентами даної моделі.

Під час проектування моделі формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій ми послуговувалися доцільними елементами вищезазначених моделей, структурну основу якої склали компоненти педагогічного процесу (цільово-мотиваційний, змістовно-технологічний та рефлексивно-результативний).

Метою моделювання є формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Розроблена модель має забезпечити культурне становлення й розвиток особистості; активізувати процес усного та писемного професійного діалогу, удосконалення особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; розвинути у майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності здатність до співробітництва та взаємодії у процесі здійснення професійного діалогу.

Нами була використана чітка система інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечили підвищення мотивації та творчої активності студентів на заняттях (з оновленням змістом), почуття впевненості у власних силах, збагачення власного професійного досвіду ведення професійного діалогу, толерантне ставлення до партнера по професійному діалогу, уважне слухання та прийняття думок та ідей інших людей, уміння висловлювати власну точку зору, підвищення зацікавленості до вирішення проблемних ситуацій, які виникли на реальних підприємствах.

У рамках експерименту оновлювався зміст таких навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Ділова іноземна мова», «Поглиблене вивчення іноземної мови», «Товарознавство молока та молочних продуктів», «Товарознавство одягово-взуттєвих виробів», «Товарознавство товарів рослинного походження», «Товарознавство товарів тваринного походження», «Комерційна діяльність», «Товарознавство виробів культурно-побутового призначення», «Етика бізнесу» за рахунок розширення кола питань по даним дисциплінам.

Під єдністю педагогічного процесу, а у нашому випадку технології формування культури професійного діалогу, науковці розуміють сукупність таких компонентів як структура, мета, засоби її здійснення та результат [4, с.5].

Визначаючи мету ми брали до уваги такі принципи навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність:

цілеспрямованість – даний принцип пов'язаний з визначенням мети підготовки майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності до формування культури (здійснення) професійного діалогу. Основною відмінністю даного принципу є його цілеспрямований характер навчальної діяльності, на якій ґрунтується діалогічна активність студентів; системність – цей принцип передбачає зв'язний, систематичний, послідовний, методичний підхід до змісту, форм та технології організації навчання, навчальної діяльності як викладачів так і майбутніх фахівців [3, с.145]; індивідуалізація –

цей принцип забезпечує спрямованість навчального процесу на особистість майбутніх фахівців, розкриття їх потенціалу та здібностей, самоцінності, пристосування умов навчання до рівня загального розвитку, вікових особливостей, діалогічних умінь та інших можливостей студентів. Заохочення студентів до самостійності у процесі навчання з боку викладачів, що сприяє внутрішній мотивації [2, с.103] та створенню умов для формування ціннісного ставлення до культури професійного діалогу; паритетність – цей принцип забезпечує створення позитивного психологічного клімату та емоційної стабільності у взаємодії між викладачем та студентами при здійсненні іншомовного діалогу. Викладач виступає у ролі консультанта та надає студентам допомогу у процесі здійснення іншомовного безпосереднього та опосередкованого діалогу; інтерактивність – відмінність даного принципу є його діалогічність, розкриття та розгляд проблеми з різних сторін, зміна традиційної активності викладача на активність самих студентів, заохочення студентів до самостійного пошуку необхідної інформації, до обміну знаннями, ідеями, формування навичок взаємодії у групі, спрямованість на максимальне використання особистісного діалогічного досвіду [5, с.30].

Означимо особливості упровадження другої педагогічної умови – підвищення компетентності викладачів в організації ефективного професійного діалогу, удосконалення їх педагогічної майстерності у застосуванні інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій та гармонійному їх поєднанні при підготовці майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

З метою підвищення педагогічної майстерності викладачів різних кафедр, у тому числі і для викладачів іноземної мови Дніпропетровський університет ім. А. Нобеля щомісяця проводяться науково-методичні семінари, метою яких є підготовка викладачів для роботи з майбутніми фахівцями з товарознавства та комерційної діяльності, які повинні бути високоосвіченими, культурними, професійними, конкурентоздатними. Значна увага на семінарі приділена методиці застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання.

Процес упровадження третьої педагогічної умови – суб'єкт-суб'єктні відносини в системах «студент – студент», «студент – викладач» та забезпечення їх педагогічної взаємодії – посилався на її теоретичну основу. Реалізація даної умови передбачала віддзеркалення структури взаємовідносин між студентами та викладачами в умовах профільного навчання та зосередження уваги викладачів на налагодження професійних стосунків зі студентами, які ґрунтувалися на ввічливому ставленні один до одного, прояві моральної та соціальної відповідальності, дотриманні етичної поведінки при веденні професійного діалогу, слідуванні правилу Б. Франкліна «чесність – найкраща політика».

Висновки. Отже, підсумовуючи зазначимо, що саме завдяки впровадженню таких педагогічних умов як формування моделі культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій; підвищення компетентності викладачів вищих навчальних закладів, які займаються підготовкою майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій; налагодження та підтримка суб'єкт - суб'єктних відносин у системах «студент-студент»,

• В обучении, базирующемся на применении информационных технологий, наряду с таким положительным моментом как систематизация знаний, очень часто происходит фрагментация содержания.

• Чрезвычайно опасна потеря контактов между обучаемыми и преподавателями. В этой ситуации, обучаемые и преподаватели перестают ощущать себя членами единого сообщества, им остаются только роли получающих и предоставляющих знания.

В системе образования наметилось много новых проектов, основанных на широком использовании возможностей информационных и телекоммуникационных технологий. Но для выполнения основной задачи – обеспечения разнообразного образования – требуется разработка новых концепций, обеспечивающих изменения на уровне парадигм. Такая измененная образовательная система, в которой современные технологии будут взвешенно и разумно сочетаться с достижениями педагогики, предоставит преподавателям и обучаемым новые возможности и преимущества: от пассивного восприятия учебного материала к самостоятельной продуктивной деятельности; от сообщающего обучения к дискуссиям и совместному творческому поиску; от сухих баллов к интегрированной оценке развития личностных качеств; от ограниченной помощи обучаемому к широкомасштабным образовательным услугам.

Резюме. В статье рассмотрены основные аспекты информатизации современного образования. **Ключевые слова:** образование, информационные и телекоммуникационные технологии

Резюме. У статті розглянуті основні аспекти інформатизації сучасної освіти. **Ключові слова:** освіта, інформаційні та комунікаційні технології.

Summary. In article the main aspects of information of modern education are considered. **Keywords:** education, information and telecommunication technologies.

Література

1. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення / Головань М. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. - № 4. – с. 62 – 69
2. Гордієнко Т.П. Применение информационных технологий в научно-исследовательской работе студентов / Гордієнко Т.П., Смирнова О.Ю., Смирнова Н.Ю. - Научно-практический журнал Південного наукового Центру НАПН, Педагогіка №8, вересень, 2011 – с. 41 – 43
3. Могилев А.В. Информатика / Могилев А.В., Пак Н.И., Хённер Е.К. М.: Academia, 2004. - 342 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров ред / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
5. Элиенс А. Принципы объектно-ориентированной разработки программ. / Элиенс А., 2-е издание. – М.: Вильямс, 2002. – 496 с.

Подано до редакції 13.05.2012

- Программы типа "микромир", похожие на имитационно-моделирующие, однако не отражающие реальность; в идеале – воображаемая учебная среда, создаваемая при участии преподавателя [5].

- *Инструментальные программные средства*, обеспечивают выполнение конкретных операций, например, обработку текста, составление таблиц, редактирование графической информации.

- *Языки программирования*: системы кодирования, позволяющие управлять компьютером.

Использование потенциала современных информационных технологий в образовании студентов позволит осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, способных к поиску и решению социально-экономических проблем современного общества.

Предметом специальных исследований коллективов высшей школы должны стать содержание, методы и средства развития образования как опережающей системы в будущем информационном обществе. Основной проблемой образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в мощном потоке все возрастающей информации, а проблема прямо противоположная – получение, создание, производство знания в соответствии с возникающими потребностями.

На сегодняшний день наиболее адекватным средством реализации современного образования являются компьютерные информационные технологии, которые дают возможность получения информации в любое время и в любом количестве.

Применение информационных технологий и коммуникационных технологий в высшем образовании предполагает использование информационных технологий для изменения того, чему учить и как учить, т.е. содержания и способов обучения в рамках традиционной очной формы. Но здесь возникает проблема, связанная с тем, что внедрение передовых технологий часто создаёт дополнительные преимущества наиболее успевающим, активным и способным клиентам, не влияя на уровень подготовки основной массы.

В сложившейся структуре встаёт вопрос о доступности и качестве образования. Переход к реальной информатизации общего образования возможен на основе *единой образовательной информационной среды*, формируемой всеми участниками информационного процесса.

Создание такой среды должно начинаться со школьной *Internet*-библиотеки с наглядным и доступным для учащихся структурированным предоставлением информации. Организация широкого доступа к необходимым учебным ресурсам на практике способствует кооперации учебных заведений различного уровня по созданию образовательного пространства.

Среди изменений происходящих в системе современного образования есть и негативных стороны:

- Многие обучаемые развивают в себе привычку не разделять досуг (например, компьютерные игры, переписка или блуждание в сети) и собственно работу на компьютере. В результате досуг, и работа носят явно непродуктивный отрывочный характер.

«студент-викладач» була досягнута мета нашого дослідження – формування культури професійного діалогу майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на удосконалення моделі формування культури професійного діалогу.

Резюме. У статті розглядаються основні педагогічні умови формування культури професійного діалогу майбутніми фахівцями з товарознавства та комерційної діяльності. Надані наукові визначення феномену «педагогічні умови». Обґрунтовано процес реалізації педагогічних умов у підготовці майбутніх фахівців товарознавства та комерційної діяльності. Розкрито необхідність підвищення компетентності викладачів, які займаються підготовкою майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Акцентовано увагу на налагодженні суб'єкт - суб'єктних відносин у системах «студент-студент», «студент-викладач». **Ключові слова:** педагогічні умови, культура професійного діалогу, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні фахівці з товарознавства та комерційної діяльності.

Резюме. В статье рассматриваются основные педагогические условия формирования культуры профессионального диалога будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности. Предоставлены научные определения феномена «педагогические условия». Обоснован процесс реализации педагогических условий в подготовке будущих специалистов товароведения и коммерческой деятельности. Раскрыта необходимость повышения компетентности преподавателей, которые занимаются подготовкой будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности средствами информационно-коммуникационных технологий. Акцентируется внимание на налаживании субъект - субъектных отношений в системах «студент-студент», «студент-преподаватель». **Ключевые слова:** педагогические условия, культура профессионального диалога, информационно-коммуникационные технологии, будущие специалисты по товароведению и коммерческой деятельности.

Summary. The article deals with the main pedagogical conditions of forming professional dialogue culture of future commodity analysis and commercial activity specialists in the higher educational establishment. Scientific definitions of the phenomenon «pedagogical conditions» have been given. Process of pedagogical conditions realization while future commodity analysis and commercial activity specialists training has been grounded. The necessity of increasing competence of teachers who are engaged in future commodity analysis and commercial activity specialists training by means of information and communications technologies has been exposed. Attention has been paid to the necessity of organizing subject- subject relations in systems «student-student», «student-teacher». **Keywords:** pedagogical conditions, professional dialogue culture, information and communications technologies, future commodity analysis and commercial activity specialists.

Література

1. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников / И.П.Арефьев // Педагогика. – 2003. – №5. – С.49-55.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні преси у навчанні: Підручник. –К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія,

практика. Монографія. - Д.: Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

4. Ильин В.С. О структуре педагогической теории // Педагогические основы комплексного подхода к учебно-воспитательному процессу. – Волгоград, 1979. – С.3-16.

5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издат. Корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

Подано до редакції 20.05.2012

УДК – 371.13

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ ТА ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

*Манохіна Ірина Вікторівна,
аспірант*

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Постановка проблеми. Сучасна система професійної освіти характеризується появою прогресивних тенденцій, нових альтернативних проєктів і систем, розробкою інноваційних технологій. Це, у свою чергу, передбачає не лише оновлення змісту, форм, засобів та методів роботи, але і зміну характеру діяльності педагогів, рівня їх загальнокультурної та професійної підготовки. Характерний для сучасного суспільства динамізм потребує від майбутнього соціального педагога активізації особистісного потенціалу, самостійності мислення, професійної рефлексії, вміння орієнтуватися в нестандартних, змінних умовах, встановлювати зв'язок теоретичних знань з практичними діями, проєктувати адекватні стратегії та способи розв'язання професійних ситуацій.

Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, потребує оперування комплексом педагогічних знань, соціально-педагогічною технікою, системою необхідних здібностей, адже кожного дня перед фахівцем постає ряд ситуацій, які потребують швидкої реакції, миттєвого прийняття рішення. Варто зазначити, що діяльність соціального педагога складається з цілого комплексу педагогічних ситуацій, що виникають спонтанно, і досить часто є суперечністю між очікуваннями та реальною картиною. Одним із сучасних напрямків вирішення проблеми фахової підготовки соціальних педагогів є використання соціально-педагогічних задач, направлених на подолання розриву між теоретичними знаннями та професійною діяльністю майбутнього спеціаліста.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед дослідників, чії наукові праці присвячені вивченню феномена «задача», можна назвати Г. Балла, Л. Спіріна, М. Степинського, М. Фрумкіна та ін.

У ракурсі розв'язання нашої проблеми викликають інтерес дослідження щодо перспектив використання педагогічних задач у навчальному процесі Н. Бордовської, С. Годника, Д. Гришина, І. Зязюна, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Маригодова, О. Матвієнко, О. Морозової, А. Реана, А. Слободянюка, Г. Сухобської, М. Фрідмана, Н. Черв'якової та ін.

последовательный ряд элементов коррекционного обучения. Из общего количества программ можно выделить такие принципы, которыми руководствуются при их составлении:

- Принцип оперативной обратной связи, присущий всем программам (преимущество компьютера над другими средствами обучения оперативно и конкретно реагировать на каждый ответ обучаемого).

- Принцип программированного индивидуализированного обучения – используемый при составлении многих обучающих программ (самые простые стратегии ветвления могут иногда резко повысить эффективность обучения).

Указанные принципы являются главными средствами индивидуализации обучения, именно они делают обучение более эффективным.

В основу систематизации типов программ положен принцип независимости. Независимость в данном случае предполагает способность обучающихся принимать участие в определении целей и содержания своей деятельности, влиять на процесс обучения и управлять применяемыми средствами, т.е. оборудованием и программами.

Рассмотрим основные типы программ:

- *Управляющие программы* выполняют ряд традиционных функций преподавателя. Они содержат команды, не только касающиеся работы на компьютере, но и, например, дающие различные указания обучающим с тем, чтобы что-то проверить и т.д.

- *Обучающие программы* направляют обучение, исходя из имеющихся у учащихся знаний и индивидуальных способностей. Данные программы предполагают усвоение новой информации.

- *Тестовые (диагностические) программы* предназначены для диагностирования, оценивания или проверки знаний, способностей, умений.

- *Тренировочные и контролирующие программы*, рассчитаны на повторение или закрепление пройденного и не содержащие нового учебного материала. Они предназначены для закрепления знаний, умений и навыков. Предполагается, что теоретический материал уже изучен. Эти программы в случайной последовательности предлагают обучаемому вопросы и задачи, и подсчитывают количество правильных и неправильных ответов. При неправильном ответе обучаемый может получить помощь в виде гиперссылки.

- *Наставнические программы* предлагают обучаемому теоретический материал для изучения. Задачи и вопросы служат в этих программах для организации диалога и управлении ходом обучения, если ответы, даваемые обучаемым, неверны, программа откатывает назад, для повторного изучения теоретического материала.

- *Базы данных* по различным областям знаний, из которых хранимая в них информация может быть запрошена.

- *Имитационные программы*, представляют тот или иной аспект реальности с помощью ограниченного числа параметров для изучения его основных структурных или функциональных характеристик.

- *Моделирующие программы* свободной композиции, предоставляют в распоряжение обучаемого основные элементы и типы функций для моделирования определенной реальности [5].

Недостаточная разработанность методологии и методики применения информационных технологий в процессе обучения студентов является проблемой, которая заключается в поиске и реализации путей и средств организации, экспериментальной апробации и внедрении информационных технологий в высшем учебном заведении.

Благодаря внедрению компьютерных технологий в учебный процесс происходит (см. табл. 1):

- повышение успеваемости по отдельным дисциплинам, т.е. обеспечение ориентированного на результат подхода;
- развитие общих когнитивных (т.е. познавательных) способностей: решать поставленные задачи; самостоятельно мыслить; владеть коммуникативными навыками (сбор, анализ, синтез информации), т.е. акцент на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка.

Таблица 1

Внедрения компьютерных технологий в учебный процесс

№ п./п.	Ориентированный подход	Развитие общих когнитивных способностей
1.	высокоструктурированная обучающая среда, в которой программа контролирует характер и направление (или направления) обучения, при этом возможности и формы участия самого обучаемого ограничены;	высокая степень контроля обучаемого за ходом обучения - компьютер лишь создает операционную среду;
2.	подробный анализ задания;	акцент на процесс, а не на результат; считается, что обучение является органической производной структуры взаимодействия;
3.	последовательное приближение к поставленной конечной цели, обычно определяемой как поведенческая задача;	предложение, что такая свобода взаимодействия внутренне мотивирована и поэтому внешних подкреплений не требуется.
4.	акцент на внешние подкрепляющие факторы, которые могут быть не связаны с характером задания.	

Из таблицы 1 становится очевидным – эффективное применение компьютерных технологий в учебном процессе всецело зависит от качества и концептуальной основы компьютерных программ [2].

Традиционные программы, выполняющие функции преподавателя, подразделяются на "обучающие" и "тренировочно – практические". Данный принцип разделения является неточным, т.к. обучающие программы обычно содержат практический компонент, а тренировочные программы –

Мета статті полягає у науковому аналізі та теоретичному обґрунтуванні використання соціально-педагогічних задач у процесі формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Відповідно до мети було визначено такі завдання: здійснити аналіз науково-педагогічної літератури щодо тлумачення дефініції «педагогічна задача», визначити її основні етапи; теоретично обґрунтувати зміст і визначити особливості та переваги використання соціально-педагогічних задач у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. У контексті першого завдання принципове значення для дослідження нашої проблеми та створення цілісної картини ефективності застосування педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх фахівців, має аналіз тлумачення поняття «задача» у науково-педагогічній літературі. Оскільки нас цікавить лише соціально-педагогічний аспект використання даного феномену, ми розглянемо найбільш важливі для нас визначення (табл. 1).

Таблица 1

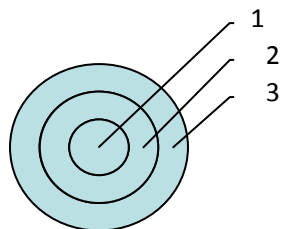
Підходи науковців щодо визначення дефініції «задача»

Визначення	Автор
виявлення суперечностей у навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості; педагогічна мета, задана в певних умовах [8, с. 28]	Словник термінології з педагогічної майстерності
система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель, яка відображає стан предмета, що вимагається умовою задачі [1, с. 32]	Г. Балл
мета, що ставиться у певних умовах [3, с. 107]	О. Леонтьєв
результат усвідомлення суб'єктом діяльності мети, умов і проблеми діяльності, виявлення суперечностей між відомою метою задачі й невідомими шляхами досягнення цієї мети [9, с. 26]	Л. Спірін
результат усвідомлення вихователем у педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання [4, с. 19]	Л. Мільто
протириччя, виявлені під час навчально-виховного процесу, які використовує викладач для стимулювання розвитку особистості; педагогічна ситуація у поєднанні з педагогічною метою [6, с. 38]	І. Зязюн

- У нашому розумінні соціально-педагогічна задача – це:
- структурна одиниця навчально-виховного процесу;
 - засіб, що поєднує основні елементи педагогічної діяльності (обставини, мету, проблеми, аналіз, результат тощо);
 - ситуація, що вимагає вирішення шляхом узгодження мети і засобів педагогічного процесу задля досягнення ефективного, найбільш оптимального результату;
 - подана у визначених умовах, детермінована соціальними чинниками мета професійної діяльності викладача, яка передбачає різнобічне розкриття і

збагачення особистісного потенціалу кожної дитини у навчально-виховному процесі.

Обов'язковими компонентами педагогічної задачі є вихідний стан предмета і бажана модель кінцевого стану (див. рис. 1).



- 1 - педагогічна задача
- 2 - відомий зміст
- 3 - невідоме Як? Чому? Для чого?

Рис. 1. Компоненти педагогічної задачі

У процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з дітьми-сиротами, поділяючи думку Л. Мільто, уважаємо за доцільне послуговуватися педагогічними задачами таких рівнів: стратегічні (найбільш віддалені у часі, мають за мету суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу); тактичні (сприяють реалізації стратегічної мети, вимагають реалізації заходів, які слід здійснити для досягнення віддаленої мети); оперативні або ситуативні (мають за мету спрямувати вчинки вихованців у потрібне русло) [4, с. 21].

Вбачаємо за доцільне здійснювати розв'язання соціально-педагогічних задач за схемою В. Сластьоніна (див. рис. 2).

Узагальнюючи вище зазначене, презентуємо власний погляд на етапність дій під час розв'язання педагогічних задач: розуміння задачі, сформульованої у готовому вигляді викладачем чи визначеної самим об'єктом навчання; сприйняття задачі студентом, її розуміння та визначення способів розв'язання; розв'язання та знаходження найбільш оптимального вирішення проблеми (на даному етапі важливо викликати у студентів емоційне переживання і бажання отримати найбільш ефективний результат); здійснення аналізу результатів розв'язання педагогічної задачі, визначення позитивних моментів та недоліків.

Зупинимо свою увагу на особливостях та перевагах використання соціально-педагогічних задач у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Проведений аналіз досліджень з даного питання дозволив стверджувати, що більшість авторів (Г. Балл, І. Зязюн, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.) вбачають розв'язання педагогічних задач найбільш ефективним методом, який вводить студентів у професійну діяльність і дозволяє синтезувати їх теоретичні

Создание опережающей информационной среды современного образования требует решения ряда методических и организационных проблем:

1. Принятие единой системы программно и аппаратно совместимых средств вычислительной техники и техники связи, используемой в учебном процессе.

2. Подключение образовательных организаций к единой цифровой сети с последующим выходом в Интернет. Решение этой задачи в значительной степени реализуется в настоящее время в высшем образовании.

3. Формирование единой информационной среды современного образования с созданием баз данных по направлениям и специальностям подготовки, которые бы включали в себя методические документы, энциклопедии, справочники, учебники и учебные пособия, а также дополнительные средства, поддерживающие учебный процесс.

4. Необходимо совершенствование инструментальных средств образования, ориентированных на ускоренное освоение материала и приобретение устойчивых навыков обучаемых, а также преследующих цели индивидуального обучения. Сюда можно отнести перспективные программные оболочки по разработке компьютерных учебников и методических материалов, программные и аппаратные средства создания компьютерных обучающих систем, средства технологии разработки мультимедиа продуктов, геоинформационных систем т.д.

5. Необходима организация инфраструктуры информатизации образования как составной части информатизации общества в целом. Эта структура должна обеспечить создание новых, тиражирование и внедрение существующих информационных технологий в современное образование.

Идеологически при информатизации образования необходимо учитывать ряд принципиальных позиций:

- Эволюционное развитие сложившейся методологии образования за счет явных преимуществ информационных технологий, а именно, возможность наглядного, динамичного представления информации с использованием изображений и звука, применения удаленного доступа к информационным ресурсам.

- Непрерывность и преемственность компьютерного образования на всех уровнях обучения от дошкольного до послевузовского. Непрерывность может быть обеспечена компьютерной поддержкой всех предметов и дисциплин учебного процесса.

- Обеспечение свободы выбора методики, стиля и средств обучения с целью выявления творческих индивидуальных способностей обучаемого в сочетании с возможностью их коллективной деятельности на основе информационных технологий и телекоммуникационных систем.

- Создание научно и методически обоснованной системы образования на основе компьютерных технологий.

Анализ научных и научно-педагогических исследований показывает, что, несмотря на значительное продвижение, наметившееся в последнее время, в реализации различных компьютерных технологий обучения, потенциал информационных технологий реализуется в учебно-воспитательном процессе недостаточно полно из-за небольшого количества мультимедийных учебных комплексов по различным дисциплинам и методических рекомендаций по их эффективному применению в учебном процессе.

- регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах;

- интерактивный диалог – взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами и ответами, реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием "ключевого" слова, в форме с ограниченным набором символов); при этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы;

- управление реальными объектами (например, учебными роботами, имитирующими промышленные устройства или механизмы);
- управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов, в том числе и реально протекающих;
- автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренировка, тестирование [3].

Вышеперечисленные виды деятельности основаны на информационном взаимодействии между обучаемым, преподавателем и средствами информационных технологий, которые направлены на достижение учебных целей, их можно назвать информационно-учебной деятельностью.

Современные информационные технологии могут быть использованы в качестве:

1. Средства обучения, совершенствующего процесс обучения, повышающего его эффективность и качество. При этом обеспечивается:

- реализация возможностей программно-методического обеспечения современных компьютеров, в целях сообщения знаний, моделирования учебных ситуаций осуществления тренировки, контроля за результатами обучения;

- использование объектно-ориентированных программных средств или систем (например, системы подготовки текстов, электронных таблиц, баз данных) в целях формирования культуры учебной деятельности;

- реализация возможностей систем искусственного интеллекта в процессе применения обучающих интеллектуальных систем.

2. Инструмента познания окружающей действительности и самопознания.

3. Средства развития личности обучаемого.

4. Объекта изучения (например, в рамках освоения курса информатики).

5. Средства информационно-методического обеспечения и управления учебно-воспитательным процессом учебными заведениями, системой учебных заведений.

6. Средства коммуникаций в целях распространения передовых педагогических технологий.

7. Средства автоматизации процессов контроля, коррекции результатов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики.

8. Средства автоматизации процессов обработки результатов эксперимента (лабораторного, демонстрационного).

9. Средства организации интеллектуального досуга, развивающих игр.

знання та практичні навички, що потребує глибокого педагогічного осмислення дійсності.

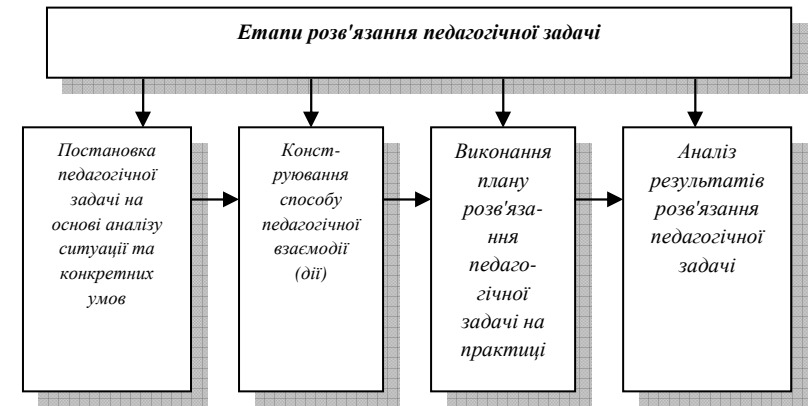


Рис 2. Етапи розв'язання педагогічної задачі [7, с. 509]

Уважаємо, що соціально-педагогічна задача у процесі професійної підготовки виступає дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів, розвитку професійного мислення, умінь і навичок, що відповідають основним структурним компонентам готовності до педагогічної діяльності, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професії, створенню у майбутніх фахівців адекватного уявлення про соціально-педагогічну ситуацію та її вирішення; озброєння майбутніх спеціалістів умінь та навичками успішного розв'язання задач, що у подальшому забезпечить ефективність професійної діяльності.

Саме тому задача є центральним об'єктом уваги соціальних педагогів. Відповідно до вище зазначеного, під час формування у майбутніх студентів готовності до соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами важливого значення набуває аналіз навчальних соціально-педагогічних задач з метою адаптації студентів до нескінченного ланцюга життєвих проблемних ситуацій, які виникатимуть у процесі професійної діяльності.

Аналіз задач варто починати з усвідомлення ситуації, орієнтації в проблемах, постановки мети, оскільки ситуація стає задачею за умови цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності. Загальновідомим є той факт, що високопродуктивна мисленнєва діяльність студентів тісно пов'язана із задачами, оскільки процес їх розв'язання потребує високої розумової напруги і великого самостійного пошуку.

Розв'язання педагогічної задачі передбачає вирішення закладених у ній протиріч. Для розуміння проблеми і знаходження шляхів її вирішення необхідно на базі наявних знань і досвіду розвивати гнучкість мислення, здатність комбінувати і утворювати аналогії.

Професійне вирішення соціально-педагогічної задачі характеризується тим, що у процесі аналізу ситуації педагог свідомо спирається на визначену систему правил та вимог. Він цілеспрямовано обирає з арсеналу педагогічної науки і практики ефективні засоби для розв'язання даної задачі відповідно до

конкретних умов. Одночасно соціальний педагог планує алгоритм своїх дій та вчинків; підсумовуючи результати зробленої роботи з соціально-педагогічної та психологічної позицій, аналізує данні про зміни, що відбулися з об'єктом.

Використовуючи соціально-педагогічну задачу у процесі формування готовності соціальних педагогів до майбутньої діяльності, варто дотримуватися таких вимог:

- конструювання певної сукупності задач на досягнення конкретної мети;
- створення у процесі розв'язання системи задач соціально-педагогічного циклу таких умов, які забезпечуватимуть досягнення не лише близьких навчальних цілей, а і мети усього навчально-виховного процесу взагалі;
- забезпечення засвоєння системи засобів, необхідної і достатньої для успішного здійснення навчальної діяльності;
- конструювання педагогічної задачі таким чином, щоб відповідні засоби діяльності, засвоєння яких передбачено у процесі розв'язання задач, виступали прямим продуктом навчання [2, с. 202-203].

Розробка системи навчальних задач, розв'язання яких забезпечує оволодіння потрібними знаннями та вміннями, сприяє адаптації отриманих знань до практичної діяльності.

Предметом соціально-педагогічної задачі нами було обрано відповідні психолого-педагогічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, їх особистісні якості, поведінка, стосунки. Обиралися всі характеристики, що підлягають кількісним та якісним змінам.

Наведемо приклад такої задачі.

Родина з однією дитиною вирішила усиновити дитину з дитячого будинку. Взяли дівчинку одного віку з їхньою дочкою (7 років). Діти не знайшли спільну мову. Всі конфліктні ситуації закінчувалися сварками. Рідна дочка не хотіла «ділити» своїх батьків з прийомною дитиною. Батьки були змушені повернути дівчинку до дитячого будинку. Поведінка дитини змінилася. Вона стала грубою, замкнулася в собі, перестала довіряти дорослим.

Які наслідки можуть бути в особистісному розвитку дитини?

Як допомогти дитині вийти з цього стану?

Розв'язання задачі здійснюємо згідно зазначених вище етапів.

I. Постановка педагогічної задачі на основі аналізу ситуації та конкретних умов:

- 1) з'ясувати психологічні особливості дітей 7-річного віку;
- 2) виявити основні помилки батьків;
- 3) спрогнозувати можливі негативні прояви особистісного розвитку дитини після повернення до дитячого будинку;
- 4) визначити план дій соціального педагога;
- 5) Конструювання способу педагогічної взаємодії (дії).

визначення діагностичної й прогностичної функцій соціального педагога, дотримуючись такої логіки: вивчати, щоб знати → знати, щоб розуміти → розуміти, щоб допомогти.

III. Виконання плану розв'язання педагогічної задачі на практиці

(У даному випадку простежується фактор «повторного сирітства» - зміна форми соціально-правового статусу дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківської турботи, і повторне її влаштування в інтернатний заклад має травмуючий вплив на розвиток дитини.

За умови дезадаптації в особистісному розвитку дитини можуть

УДК 371

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гордиенко Татьяна Петровна,

доктор педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой Информационных систем и технологий

Крымский экономический институт ГВУЗ КНЭУ им. В. Гетьмана

Реутова Виктория Владимировна,

доцент кафедры инклюзивной педагогики и андрагогики

Крымский республиканский институт

последипломного педагогического образования

Процесс становления системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. Появлении новых информационных технологий и реализация прикладных информационных систем занимают достойное место в науке и образовании.

Информационные технологии (ИТ) это – программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации. Особого внимания заслуживают возможности информационных технологий, реализация которых создает предпосылки для небывалой в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого [1]. Перечислим эти возможности:

- незамедлительная обратная связь между пользователем и ИТ;
- компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и "виртуальных";
- архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных;
- автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

Реализация вышеперечисленных возможностей информационных технологий в образовании позволяет организовать такие виды деятельности как: [4].

8. Збанацкая, А.Б. Некоторые аспекты проблемы стилевых особенностей обучения студентов ВУЗа [Текст] // Прикладная психология. — 2006. — №6. — С. 28-37.

9. Зеер, Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога [Текст] / Э.Ф. Зеер. — Свердловск, 1988. — 117 с.

10. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 476 с.

11. Качалова, Л.П. Возрастная психология с основами возрастной педагогики: Личностная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л.П. Качалова. — Шадринск: ШГПИ, 2001. — 149 с.

12. Котлярова Ирина Олеговна. Теоретические основы личностно ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01: Челябинск, 1999. — 341 с.

13. Маслоу, А.Г. Дальние пределы челвеческой психики /перев. С англ. А.М. Татлыдаевой; науч.ред. Н.Н.Акулина. — СПб.: Евразия, 1997. — 430 с.

14. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития: Публицистическая монография /А.М.Новиков. — М.: Эгвес, 2000. — 272 с.

15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие для студ. пед вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат.- М.: Издательский центр «Академия», 2002.- 272 с

16. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапанцевич. — Мн.: Соврем. Слово, 2005. — 720 с.

17. Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоевої. — Київ: Віпол, 2001. — 502 с.

18. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник/ О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева, К.Ф.Нор, В.І.Шуляр, І.М.Михайлицька, І.В.Манькусь; За ред. І.А.Зязюна,О.М.Пехоти. —К.: Видавництво А.С.К., 2003. — 240с.

19. Полат Е.С. Проблемы образования в канун XXI века // Интернет-журнал «Эйдос». — 1998. — 11 ноября.

20. Хуторской А.В. О соотношении личностно-ориентированного и человеко-сообразного типов образования // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 16 октября. <http://www.eidos.ru/journal/2006/1016.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

21. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики [Текст] / В.Д. Шадриков. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Издательская фирма «Логос», 1993. — 181 с.

22. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.

Подано до редакції 13.05.2012

спостерігатися такі негативні прояви: зниження антропометричних показників та наявність порушень трьох груп: адаптаційних, психічного розвитку, супровідних психічних захворювань, деприваційні розлади, низький рівень внутрішньої позиції, емоційний дисбаланс, відчуття відсутності перспективи, проблемність статево-рольового самовизначення, домінування імпульсивності та залежності в поведінці, ситуативність мислення; розвиток комплексу неповноцінності та формування симптомокомплексу провини).

IV. Аналіз результатів розв'язання педагогічної задачі

1) діагностувати психологічні особливості цієї дитини;

2) визначити негативні прояви у поведінці дівчинки;

3) провести психо-корекційну роботу;

4) надати психотерапевтичну допомогу;

5) доручити дитині відповідальні доручення з використанням публічної похвали;

6) забезпечити комплементарне спілкування з дорослим персоналом.

Розглядаючи переваги використання даного методу у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності, ми виходили з того, що навчальний процес, організований як розв'язання соціально-педагогічних задач, набуває рис пошукової, дослідницької діяльності, де майбутній спеціаліст разом з відтворенням теоретичних знань виявляє інтуїтивні навички, кмітливість тощо. Така діяльність не лише дає можливість студентам зрозуміти зміст педагогічної діяльності, але й сприяє професійному використанню загальноосвітніх і спеціально-навчальних знань, стимулює до самостійних пошуків правильного рішення.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях навчальна діяльність розглядається як комплексний процес розв'язання великої кількості задач, а визначення навчальної задачі, як моделі проблемної соціально-педагогічної ситуації, дає підстави вважати такий метод ефективним засобом формування розумової активності майбутніх фахівців, оскільки навчання проблемного характеру є однією із дидактичних умов розвитку самостійності студентів та готовності їх до майбутньої професійної діяльності. Оволодіння умінням розв'язувати педагогічні задачі сприятиме прискореному удосконаленню теоретико-практичних знань студентів, розвитку відповідних умінь для успішної взаємодії з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування.

Резюме. Розглянуто один із напрямів формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, - розв'язання соціально-педагогічних задач. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури щодо тлумачення дефініції «педагогічна задача». Визначено компоненти педагогічної задачі та етапи її розв'язання. Теоретично обґрунтовано значення соціально-педагогічних задач у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Наведено приклад розв'язання соціально-педагогічної задачі. **Ключові слова:** формування готовності, діти-сироти, соціальний педагог, педагогічна задача.

Резюме. Рассмотрено одно из направлений формирования готовности будущих социальных педагогов к работе с детьми-сиротами и детьми, лишёнными родительской опеки, - решение социально-педагогических задач. Осуществлён анализ научно-педагогической литературы касательно толкования дефиниции «педагогическая задача». Определены компоненты

педагогической задачи и этапы её решения. Теоретически обосновано значение социально-педагогических задач в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Подан пример решения социально-педагогической задачи. **Ключевые слова:** формирование готовности, детироты, социальный педагог, педагогическая задача.

Summary. One of the directions of formation of preparedness of future social teachers dealing with orphans and children deprived of parental care –social-pedagogical task accomplishing has been considered. Analysis of scientific pedagogic literature to the definition of “pedagogic tasks” has been made. Some components of pedagogic task and stages of its accomplishing have been defined. The meaning of social-pedagogical tasks in the course of professional training of future social teachers has been theoretically grounded. The example of social-pedagogical tasks accomplishing has been given. **Keywords:** formation of preparedness, orphans, social teacher, pedagogical tasks.

Література

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Зимняя М.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2 изд. – М.: Политиздат, 1977.
4. Мильто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: Навч. посібник. – Х.: Ранок-НТ, 2004. – С. 19.
5. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общеобразовательной подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
8. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава, 1995.
9. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М., Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

Подано до редакції 21.05.2012

діалог, ігрові і рефлексії методи і прийоми, а також способи педагогічної підтримки особи дитини в процесі його саморозвитку і самореалізації.

Наявність знань про сутність, побудову і структуру особистісного підходу дозволяє педагогові цілеспрямовано і ефективно моделювати і будувати особистісно орієнтовані конкретні навчальні і виховні заходи.

Таким чином, особистісний підхід має три основних складових: основні поняття, що є головним інструментом при здійсненні педагогічних дій та дозволяють педагогові свідомо і обґрунтовано будувати педагогічний процеспочаткові положення і основні правила побудови педагогічного процесу; принципи особистісного навчання: самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, вибору, творчості і успіху, мотивованого навчання; технологічну складову, що включає найбільш адекватні для особистісної орієнтації способи педагогічної діяльності. Особистісний підхід є методологічною основою дослідження дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Резюме. У статті аналізується поняття „особистісний підхід”, що розглядається як методологічна основа дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності. **Ключові слова:** особистісний підхід в освіті, особистісний підхід до навчання.

Резюме. В статье анализируется понятие «личностный подход», которое рассматривается как методологическая основа исследования личностно ориентированной подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности. **Ключевые слова:** личностный подход в образовании, личностный подход к обучению.

Summary. A concept «Personality approach», which is used as methodological basis of research of the personality oriented preparation of future teachers of mathematics to research activity, is analysed in the article. **Keywords:** personality approach in education, personality going near teaching.

Література

1. Бернс Р. Развитие «Я» концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М., 1986. – 210 с.
2. Бондаревская Е.В. Личностно ориентированный подход как основной путь модернизации образования: Доклад на августовской конференции работников образования г.Ростова-на-Дону /Е.В.Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2002. – 48 с.
3. Викулина М. А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: Учеб. пособ. / М. А. Викулина. – Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 296 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Гусинский Э. Н. Образование личности: Пособие для преподавателей / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Интерпракс, 1994. – 134 с.
6. Деркач, А.А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности [Текст] / А.А. Деркач. – М.: РАУ, 1993. – 137 с.
7. Збанацкая, А.Б. Индивидуальные стили обучения и мотивация обучающегося [Текст] // Аспирант и соискатель. – 2004. – № 5. – С. 342-347.

«Я-концепція» – система уявлень про себе, що усвідомлює і переживає людина, на основі якої вона будує свою життєдіяльність, взаємодію з іншими людьми, відносини до себе і оточення [1; 6];

вибір – здійснення людиною або групою можливості обрати з деякої сукупності найбільш прийнятний варіант для прояву своєї активності;

педагогічна підтримка – діяльність педагогів по наданню превентивної і оперативної допомоги дітям в рішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, спілкуванням, успішним просуванням в навчанні, життєвим і професійним самовизначенням.

Друга складова особистісного підходу – початкові положення і основні правила побудови процесу навчання і виховання молоді, принципи особистісного навчання: само актуалізації, індивідуальності, суб'єктності, вибору, творчості і успіху, мотивованого навчання.

Принцип самоактуалізації. У кожній людині існує потреба актуалізації своїх інтелектуальних, комунікативних, художніх і фізичних здібностей. Важливо спонукати і підтримати прагнення студентів до прояву і розвитку своїх природних і соціально надбаних можливостей.

Принцип індивідуальності. Створення умов для формування індивідуальності особистості студента і педагога – це одне з головних завдань вчнз. Необхідно не лише враховувати індивідуальні особливості студента, але і всіляко сприяти їх подальшому розвитку. Кожна людина має бути собою, знайти свій образ.

Принцип суб'єктності. Індивідуальність властива лише тій людині, яка реально має суб'єктні повноваження і уміло використовує їх в побудові діяльності, спілкування і відносин.

Принцип вибору. Педагогічно доцільно, щоб студент жив, вчилася і виховувався в умовах постійного вибору, мав суб'єктні повноваження у виборі мети, змісту, форм і способів організації навчально-виховного процесу і життєдіяльності у вчнз [7; 8].

Принцип творчості і успіху. Індивідуальна і колективна творча діяльність дозволяє визначати і розвивати індивідуальні особливості молоді і унікальність навчальної групи. Завдяки творчості молода людина виявляє свої здібності, дізнається про «сильні» сторони своєї особистості. Досягнення успіху в тому або іншому виді діяльності сприяє формуванню позитивної «Я-концепції» студента, стимулює здійснення ним подальшої роботи з самовдосконалення і самопобудови свого «я»;

Принцип мотивованого навчання. Мотивація навчання включає як зовнішні компоненти (обґрунтування ясних і зрозумілих для студента цілей навчання), так і внутрішні компоненти (активацію внутрішніх можливостей людини і його бажання удосконалити себе в професійній сфері).

Третя складова особистісного підходу – це технологічна складова, що включає найбільш адекватні для особистісної орієнтації способи педагогічної діяльності. Технологічний арсенал особистісного підходу, на думку Е. Бондаревської [2], складають методи і прийоми, що відповідають вимогам діалогічності, мають діялісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку того, хто навчається, надання йому необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання і поведінки. Крім того, до цього включати в цей арсенал

УДК 376.36:378.132

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Карпенко Наталя Олександрівна,

асистент кафедри педагогіки та психології

Єваторійського інституту соціальних наук

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх логопедів полягає у тому, що наявність правильного, чіткого, виразного мовлення є обов'язковою складовою загальнопрофесійної компетентності педагога. Оскільки мовлення логопеда є головним компонентом корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, то ми вважаємо формування комунікативної компетентності одним із пріоритетних напрямків професійної освіти.

Успішність та ефективність формування компетентностей студентів залежать від форм та методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому відношенні стають сучасні педагогічні технології, інноваційні методи навчання, інформаційні комп'ютерні технології, презентації, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Формування комунікативної компетентності досліджено в працях В. Берези, Ю. Васькова, В.Введенського, А. Гірник, Д. Годлевської, Л. Голуб, М. Заброцького, С.Комісарової, Р. Короткової, Т. Олоховецької, О. Онопрієнко, В.Пелагейченко, В. Полторацької, В. Приходька. Дослідженням використання інноваційних технологій у вищій школі займаються Н.Гушинець, Н. Дзямулич, Н.Заячківська, Л.Ковальчук, Л.Пироженко, О.Пометун, Г.П'ятакова, Л. Ревуцька, Т.Туркот, І. Яцик.

Аналіз праць цих видатних психологів та педагогів свідчить, що важливе місце у підготовці майбутнього педагога займає формування його професійної компетентності, яка передбачає вільне володіння своїм предметом, усвідомлення своєї ролі у навчанні, вихованні та розвивальній роботі з дітьми, досконале володіння своєю мовленнєвою діяльністю, володіння професійно – педагогічними якостями. Крім того, є недостатньо вивченим формування комунікативної компетентності у студентів, оскільки, як засвідчує практика, дуже незначний відсоток молоді приходить до ВНЗ із сформованими комунікативними вміннями.

Метою даної статті є здійснення аналізу наукових джерел з проблеми формування комунікативної компетентності у студентів в процесі вивчення профільних логопедичних дисциплін з використанням інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Як доводить аналіз наукової літератури, зміст підготовки майбутнього логопеда має бути зорієнтовано на формування знань, умінь, навичок, які забезпечать ефективність у таких напрямках навчально-професійної діяльності: здійсненні ефективної комунікаційної взаємодії в умовах професійного середовища (А. Карпов); компетентному

розв'язанні професійних завдань (А. Кирсанов); самостійному прийнятті рішень, критичному оцінюванні результатів своєї діяльності, гнучкому внесень коректив (Н. Ничкало); оволодінні іншою професією, самостійному навчанні та поповненні знань, орієнтованих на особистісний професійний розвиток (О. Грішнова, П. Смоловик).

З метою набуття комунікативної компетентності майбутніми логопедами вивчення фахових дисциплін, зокрема основ дефектології та логопедії, має спрямовуватися на формування в них стійкого інтересу до педагогічної комунікації, на оволодіння професійною термінологією та відповідними прийомами спілкування, комунікативно-професійними вміннями і навичками у розв'язуванні комунікативних задач під час викладання логопедичних дисциплін. Виходячи з цього, на заняттях з основ логопедії необхідно здійснювати:

1) розвиток «логопедичного» мовлення студентів, формування мовленнєвих моделей (варіантів стійких словосполучень або виразів), що найчастіше застосовуються в логопедичній практиці;

2) вироблення у студентів правильної вимови з чітким темпом та ритмом, оскільки саме мовлення логопеда є прикладом для дітей в процесі корекційно-розвивальної роботи;

3) опанування прийомами та засобами, що застосовуються на окремих етапах розв'язування комунікативних задач на певному етапі заняття або під час роботи над окремим завданням;

4) моделювання мовленнєвої поведінки логопеда в заданих педагогічних ситуаціях;

5) формування умінь відстоювати, обґрунтовувати власну думку, позицію; вставати на бік співрозмовника й приймати його доводи; уміння слухати; емоційно забарвлювати власне мовлення.

У цьому плані використання інноваційних педагогічних технологій відіграє велику роль. В університеті використовується багато методів та підходів, серед яких варто назвати:

Перетворення лекцій на інтерактивні, а саме: впровадження коротких запитально-відповідних співбесід зі студентами протягом лекції; проведення коротких підготовлених самостійно або під керівництвом викладача презентацій студентів у ході лекції, які б розкривали одне з питань, поставлених у ній; проведення коротких тестів на 5-10 хвилин, що демонструвало б розуміння студентами викладеного матеріалу, тощо.

- Перетворення практичних занять/семінарів у так звані „майстерні”, тобто такі види занять, де студенти в ході обговорень, дискусій вирішують значущі проблеми спеціальності на основі власних самостійних напрацювань, а не просто „опитуються” за матеріалом, начитаним у лекціях.

- Широке впровадження у практичні/семінарські заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами за завданнями викладача.

- Широке впровадження рольових та ділових ігор.

- Широке впровадження кейсів (кейс-стаді).

- Включення до навчального процесу як обов'язкової складової виконання студентами індивідуальних та групових короткострокових довгострокових (протяжністю до одного семестру) навчальних проектів, які відображають практику роботи за фахом.

Відмітимо, що особистісний підхід розглядається як тактика, що припускає виявлення практичних аспектів вирішення проблеми на підставі сукупності наукового досвіду. З точки зору методології особистісний підхід дозволяє виявити специфіку побудови діяльності учасників процесу на основі пошани до особистості, довіри до неї, виявити роль і місце суб'єктів освітнього процесу і забезпечити розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду.

До основних ознак особистісного підходу в освіті відносяться (І. Зімня, Е.Зеер): організація суб'єкт суб'єктної взаємодії; створення умов самоактуалізації студентів; активізація студентів; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів студентів; отримання задоволення від вирішення індивідуальних навчальних завдань та завдань, що виконуються в співпраці з іншими; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації; перенесення акценту у функціях педагога на позицію фасилітатора. [9; 10]. Ці ознаки знаходять відображення та продовження в дослідженні [18, с.45], де стверджується, що центральним положенням особистісного підходу у вищому педагогічному навчальному закладі є новий погляд на особистість студента і викладача університету, що включає такі основні позиції: особистість студента є унікальним явищем, тому вона гідна поваги (навіть якщо не є зразковою); особистість, її професійний розвиток є метою педагогічної системи університету; студент є не об'єктом, а суб'єктом психолого-педагогічної підготовки.

До структури особистісного підходу, як методологічного явища, входять три основних складові (поняття; принципи; прийоми та методи), характеристика яких така.

Перша складова особистісного підходу – основні поняття, що є головним інструментом при здійсненні педагогічних дій та дозволяють педагогові свідомо і обґрунтовано будувати педагогічний процес. Відсутність їх у свідомості педагога або спотворення їх сенсу обмежують або навіть роблять неможливим усвідомлене і цілеспрямоване застосування особистісної орієнтації педагогічної діяльності.

Основними поняттями особистісного підходу є такі:

індивідуальність – неповторна своєрідність людини або групи, унікальне поєднання в них одиничних, особливих і загальних рис, що відрізняє їх від інших індивідів і людських спільностей;

особистість – системна якість, що постійно змінюється, проявляється як стійка сукупність властивостей індивіда і що характеризує соціальну сутність людини;

самоактуалізована особистість – людина, що усвідомлено і активно реалізує прагнення бути собою, якнайповніше розкрити свої можливості і здібності;

самовираження – процес і результат розвитку і прояву індивідом властивих йому якостей і здібностей;

суб'єкт – індивід або група, що мають усвідомлену і творчу активність і свободу в пізнанні і перетворенні себе і навколишньої дійсності;

суб'єктність – якість окремої людини або групи, що відображає здатність бути індивідуальним або груповим суб'єктом і виражається мірою володіння активністю і свободою у виборі і здійсненні діяльності;

І. Якіманська вважає, що в основі особистісного підходу „лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкту, але, передусім, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом” [22, с. 9].

Особистісний підхід вимагає врахування якісних характеристик особистісних психічних процесів майбутнього вчителя. Є.Полат відмічає, що відповідно до особистісного підходу „зусилля педагога мають бути спрямовані на організацію продуктивної діяльності, створення найбільш сприятливих умов для такої діяльності” [15, с. 74].

Реалізацію особистісного підходу Л.Качалова розглядає крізь призму педагогічної підтримки і вказує, що в його основі лежать сопроцеси і самопроцеси, що мають спрямування на розкриття особистісного потенціалу і створюють умови для самоактуалізації особистості. [11, с. 65].

На думку І. Котлярової, „особистісний підхід до освіти є цілісною системою наукових положень, що обґрунтовують можливість здійснювати освіту кожної людини з врахуванням його природного потенціалу і здібностей, що склалися” [12, с.143].

Аналіз наведених дефініцій особистісного підходу показав, що категорія особистісного підходу не має однозначних тлумачень. По-перше, особистісний підхід розглядається як концепція, в якій мета вчителя полягає в формуванні особистості, що задовольняє потребам суспільства. По-друге, особистісний підхід розглядається як спосіб надання особистісного сенсу навчанню. По-третє, особистісний підхід розглядається як ключовий методологічний інструментарій для організації освітнього процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації системи освіти в цілому та навчання зокрема на розвиток особистості того, хто навчається. По-четверте, особистісний підхід розглядається як відношення до того, хто навчається в умовах особистісно орієнтованого навчання. Але при розбіжності в трактуванні поняття особистісного підходу спільним є орієнтація на розвиток особистості того, хто навчається. Доповнимо до сказаного, що Е. Бондаревська розглядає особистісний підхід як основний шлях модернізації сучасної освіти [2].

У нашому дослідженні ми дотримуємось такої дефініції: особистісний підхід в освіті – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самопобудови і самореалізації особистості того, хто навчається, розвитку його неповторної індивідуальності. Найбільш важливі аспекти цього феномену такі: по-перше, особистісний підхід являється, передусім, орієнтацією в педагогічній діяльності; по-друге, він є комплексним утворенням, що складається з понять, принципів і способів педагогічних дій; по-третє, цей підхід пов'язаний із спрямуванням педагога сприяти розвитку індивідуальності того, хто навчається, прояву його суб'єктивних якостей.

Іншими словами, у контексті нашого дослідження ми розглядаємо особистісний підхід як методологічну орієнтацію власної педагогічної діяльності з організації науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики, яка дозволяє за допомогою опори на систему взаємозв'язаних понять, ідей і способів дій, що є базовими для особистісно орієнтованої освіти, забезпечити і підтримати процеси самопізнання, самопобудови і самореалізації особистості студентів в процесі їх науково-дослідницької діяльності.

- Проведення майстер-класів представниками виробництва на практичних/семінарських заняттях.

- Широке використання мультимедійних засобів у процесі читання лекцій та проведення практичних/семінарських занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, Інтернет-пошук як студентами, так і викладачами для цілей навчального процесу тощо [4].

- Робота в парах, в групах змінного складу дозволяє вирішити і завдання виховання: бажання і вміння співпрацювати в групах з одногрупниками. Головне в роботі – студенти вільно говорять, сперечаються, відстоюють свою точку зору, шукають шляхи вирішення проблеми, а не чекають готових відповідей.

Серед педагогічних засобів активізації навчального процесу у ВНЗ особливе місце належить навчальній дидактичній грі, яка являє собою цілеспрямовану організацію навчально-професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес); комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування); самореалізації (кожен студент реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримують задоволення); діагностичну (виявлення прогалин у знаннях); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців).

У сучасній вищій школі ігрова діяльність використовується: як самостійна технологія для засвоєння теми, розділу, поняття; як елемент іншої технології; як елемент окремих частин семінарського заняття (вступ, пояснення, закріплення, контроль).

У процесі навчання застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові, діловий театр та інші [2].

Зокрема, для студентів 5 курсу на практичному занятті була запропонована гра-вправа «Невідомі світи» [1, С. 70], метою якої було розвинення міжособистісного спілкування та розвитку творчої уяви, що, на нашу думку, є невід'ємною складовою комунікативної компетентності. Студентам було запропоновано повідомлено, що кожна з груп – це невідома інопланетна цивілізація, яка повинна бути створена зусиллями всіх членів команди. У результаті було створено 2 світи: ангелів та фігурок-солодошців, які виробляти на своїй планеті кондитерські вироби та постачали на інші планети.

На семінарських та практичних заняттях широко використовується метод дискусії.

Дискусії – це словесний обмін ідеями, думками з будь-якої теми. Вони корисні тим, що дають можливість активізувати розумову діяльність студентів, уміння висловлювати власні думки, використовувати набуті знання [2].

Наприклад, під час вивчення теми «Дислалія» студенти дискутували на тему : «Яка форма дислалії складніша у подоланні та чому?». В результаті обговорення було висунуто 2 різні, але цілком обґрунтовані точки зору.

Першокурсникам була запропонована дискусія на тему: «Вплив

комп'ютерних технологій на розвиток дитини». Студенти виказали декілька оригінальних точок зору на проблему, зокрема: комп'ютер розвиває логічне мислення, допомагає виховувати маленького генія; ПК негативно впливає на розвиток дитини, оскільки батьки дуже мало спілкуються з нею, сподіваючись, що цю функцію виконає комп'ютер.

На нашу думку, обов'язковою складовою комунікативної компетентності є розвинене письмове монологічне мовлення. Для розвитку цього виду мовлення першокурсникам під час вивчення теми «Професійні та особистісні якості логопеда» в якості підсумку лекції студентам було запропоновано скласти казку про компетентного та некомпетентного спеціаліста – «Казка про Доброго та Поганого Логопеда». Усі студенти впоралися з завданням, причому всі казки мали оригінальний сюжет, непередбачувану кінцівку. Це допомогло їм розкритися, проявити себе по новому. В якості підсумку студенти обговорили всі казки, роз'яснили, який твір сподобався найбільше, обгрунтувавши відповідь.

Для підсумку інформації, визначення головних ідей, думок, основних понять, які були введені на лекції або практичному занятті, використовується метод сенкану.

Сенкан – це білий вірш, невеличкий слоган, у якому наявні п'ять рядків.

Алгоритм складення сенкану:

1-й рядок має містити слово, яке позначає тему (звичайно, це іменник).

2-й рядок – це опис теми, який складається з 2-х слів (два прикметники).

3-й рядок визначає дію, пов'язану з темою; він складається з трьох слів (дієслів).

4-й рядок є фразою, яка складається з 4-х слів і виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного.

Останній рядок складається з одного слова; в ньому висловлюється сутність теми, ніби робиться підсумок [3, С. 64 ;6].

Студентам під час вивчення теми «Особливості навчання, виховання та розвитку дітей з вадами зору» (курс «Основи дефектології та логопедії») було запропоновано скласти сенкан з головним словом «зір».

Наприклад (сенкан із творчого доробку автора дослідження):

Зір

Необхідний, важливий

Керує, дає інформацію, дає змогу бачити

Без нього дуже важко жити

Очі

Сенкан допомагає розкрити свої творчі здатки, активізувати пасивний словник, показати оригінальність словесно-логічного та образного мислення.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу наукових джерел, нами було визначено, що використання інноваційних методик у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивчення циклу логопедичних дисциплін, створює умови для розвитку самореалізації особистості, допомагає досягти високого інтелектуального та комунікативного розвитку студентів, що є необхідною вимогою до їх професійної компетентності.

Це ще раз засвідчує, що розвиток комунікативної сфери потрібно розглядати як один із пріоритетних напрямів роботи щодо підвищення якості сучасної освіти, а комунікативну компетентність як важливу частину професійної підготовки майбутнього фахівця.

створення людини і є процесом її освіти, тобто переходу від потенційно закладеної можливості до її втілення в реальності [20].

Але підходи, що розглянуті вище на сучасному етапі розвитку освіти знаходяться ще тільки у стані філософського осмислення та теоретико-методологічного обгрунтування, коли як особистісний підхід є предметом вивчення багатьох науковців, та має досить широке практичне впровадження.

Відмітимо, що терміни особистісний та особистісно орієнтований підхід в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях використовуються як синонімічні, тому ми будемо використовувати перший з них.

В дослідженнях Д. Белухіна, Е. Бондаревської, Е. Зеєра, Л. Качаловой, С. Кульневича, О. Пехоти, А. Старєвої, В. Серикова, І. Якіманської сутність змісту особистісного підходу в освіті розкривається через порівняння його з традиційною освітою, яка характеризується знанієвим і соціократичним спрямуванням, але всі дослідники стверджують, що визначення ролі особистісного підходу в сучасній педагогіці має найважливіше значення, оскільки є не що інше, як своєрідне позначення функціонування людини в системі соціально-педагогічних і інших відносин.

У педагогічному словнику особистісний підхід визначається таким чином: це послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, в здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самовизначень, самореалізації, самоутвердження [4, с.280].

Як стверджує О.Пехота, особистісний підхід доцільно розглядати, як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку [17, с.57]. Це певний методологічний інструментарій, що спирається на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей побудови, функціонування та розвитку особистості.

За трактуванням М. Вікуліної, особистісний підхід в педагогіці розглядає людину як абсолютну цінність, що припускає гуманне відношення до особистості, що розвивається, в діаді „суб'єкт-студент – суб'єкт-викладач”, яке побудоване на принципах співпраці і свободи вибору студентом змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних і життєвих потреб [3].

На думку Е. Зеєра, особистісний підхід це «становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність. Метою виховання є створення умов для задоволення потреби бути особистістю духовно багатою, морально стійкою, психічно здоровою» [9, с. 34].

А. Маслоу вважає, що основою особистісного підходу в педагогіці є гуманізм і включає в цей підхід виховання вільної особистості і розвиток її самостійності; індивідуалізацію виховання і визнання пріоритету особистісного перед громадським; організацію виховання на основі єдності соціальної, психічної і біологічної; всіляке задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення і реалізацію особистісного потенціалу тих, хто навчається; розвиток внутрішнього світу дитини» [13, с. 305].

Мета статті – розглянути теоретичні засади особистісного підходу в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях у контексті дослідження особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Особистісний підхід в педагогіці заснований на визнанні права кожного з учасників освітнього процесу бути особистістю, що здатна до самовизначення, вільного вибору свого життєвого шляху, особистістю, що уміє скористатися правом на реалізацію власних мотивів і цінностей, правом на формування власного унікального відношення до себе і інших, до навколишньої дійсності. Як справедливо стверджує В. Шадріков, – ця якісна індивідуальність і повинна враховуватися в навчальному процесі, саме нею багато в чому визначається інтерес і успіхи того, хто навчається, вибір навчальних предметів і своєрідність індивідуальної освітньої траєкторії [21, с. 123].

Розглянемо теоретичні засади особистісного підходу в освіті. Аналіз психолого-педагогічної літератури, сучасних дисертаційних досліджень показав використання у науковому світі близьких за сутністю підходів: особистісно (людино) центрований (Е. Гусинський, К. Роджерс), особистісно (людино) відповідний (Н. Анциперова, А. Хуторської). особистісний, особистісно орієнтований.

Так, наприклад, дослідження, що проведені Е. Гусинським [7] у сфері освіти, дозволили виділити принципи особистісної центрації (моделі побудови сучасної освіти в будь-якій області): людина – неповторна цінність і цілісність; мета – сам для себе і для світу; активна, творча істота; відкрита система; прийняття суб'єктом освітнього процесу; процес діалогу «суб'єкт-суб'єкт» в освіті; вільний розвиток суб'єкта; персоналізація педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних ним дій і вчинків); самоврядування процесів з опорою на допомогу інших суб'єктів (на управління); пошук і надання змісту освіти особистісного сенсу; відкриття в собі і у навколишньому світі змісту; творчість над світом і самим собою як метод освіти; проектування майбутнього як мета; прийняття і побудова освітнього середовища як умови існування освітніх процесів; реалізація принципу професійно-етичної взаємовідповідальності (не йти на повіді у обставин, що складаються в педагогічному процесі, а творити ці обставини, розробляти власну стратегію, свідомо і планомірно вдосконалювати себе).

Н. Анциперова, з позицій особистісно відповідного підходу підкреслює, що особистісний підхід є послідовним відношенням педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого і відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта виховної взаємодії. Але дослідниця підкреслює, що важливо не лише визнання особистості, відношення до неї як до суб'єкта, але і взаємодія з ним згідно його даності і потенційними можливостям. Цей фактор і враховує особистісно відповідний підхід, який, на наш погляд, є одним з проявів людино відповідного підходу. На думку А.Хуторського, відмінність людино відповідного підходу від людино орієнтованого або людино центрального така: відповідність – це відповідність образу, а центрованість – це використання образу людини як об'єкту дії – мішені. Людино відповідність означає не суперечність образу людини, а відповідність цьому образу. Людино відповідний підхід близький за сутністю людино створенню, в якому

Саме тому, що недостатньо уваги приділяється розвитку комунікативної компетентності у студентів, дана тема потребує подальшого вивчення та розробки.

Резюме. Дана стаття розглядає питання формування комунікативної компетентності при навчанні майбутніх логопедів, дає характеристики необхідних комунікативних умінь, як невід'ємної частини комунікативної компетентності. Охарактеризовано комунікативну компетентність фахівця-логопеда як базову, ключову компетенцію його професійної діяльності. Автор знайомить з деякими видами інноваційних методів навчання, говорить про використання інформаційних ресурсів Інтернету при формуванні основи комунікативної компетентності. У статті розглядаються також такі методи навчання, як ділова гра, дискусія, складання сенкана. **Ключові слова:** комунікативна компетентність, логопед, «кейс-стаді», ділові ігри, метод дискусії, сенкан.

Резюме. Данная статья рассматривает вопросы формирования коммуникативной компетентности при обучении будущих логопедов, дает характеристики необходимых коммуникативных умений, как неотъемлемой части коммуникативной компетентности. Охарактеризована коммуникативная компетентность специалиста-логопеда как базовая, ключевая компетенция его профессиональной деятельности. Автор знакомит с некоторыми видами инновационных методов обучения, говорит об использовании информационных ресурсов Интернета при формировании основы коммуникативной компетентности. В статье рассматриваются также такие методы обучения, как деловая игра, дискуссия, составление сенкана. **Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, логопед, «кейс-стади», деловые игры, метод дискуссии, сенкан.

Summary. The article deals with the problems of formation of the communicative competence while teaching future speech therapists, gives characteristics to the communicative skills required as an integral part of the communicative competence. Communicative competence of the speech therapist is characterized as the basic, key-competence of his professional activity. The author acquaints with some types of innovative teaching methods, tells about using of Internet information resources in forming of the basis of communicative competence. The article also deals with the such methods as business game, discussion method, senkan. **Keywords:** communicative competence, speech therapist, case-study, business games, the method of discussion, senkan.

Література

1. Войчихова А. Виховуємо лідерів / А. Войчихова. – К.: Главник, 2007. – 112 с. – (серія «Бібліотечка соціального працівника»)
2. Гушинець Н.О. Інноваційні методи і форми проведення семінарських занять / Н.О. Гушинець // Зб. наук. праць за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції „Гуманізм та освіта” (10–12 червня 2008 року). – Вінниця, 2008. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/gushinez.php>.
3. Дзямулич Н. І. Сенкан у системі інноваційного навчання / Н.І.Дзямулич // Педагогічний пошук. – 2010. – № 4. – С.64-66.
4. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. – Ч. 2 / Відп. ред. А.А. Мазаракі. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 259 с.

5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи [Текст]: навч. посіб. / Т.І.Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

6. Яцик І. С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності / І.С.Яцик // Зб. наук. праць за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції „Гуманізм та освіта” (10–12 червня 2008 року). – Вінниця, 2008. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Jazik.php>

Подано до редакції 23.05.2012

УДК 17.022.1.001.891

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ІМІДЖУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*Атаманська Кристина Ігорівна,
асистент кафедри педагогіки і психології,
Сваторійський інститут соціальних наук
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку науки неабияк увага приділяється такому поняттю, як „імідж”. В період постіндустріального розвитку суспільства імідж тісно пов'язаний з проблемою якості людського життя, коли якість оточуючих речей визначається не стільки їхніми технологічними характеристиками, скільки їхніми іміджевими еквівалентами, наприклад, репутацією виробника, вдалою рекламою і т.д. Людина починає працювати над створенням власного позитивного іміджу фахівця, професіонала своєї справи. Імідж виступає ідентифікатором вибору товарів і послуг в умовах конкуренції. Позитивний імідж є головним критерієм успішності особистості або ефективного розвитку організації. Як визначає Д. Спичева, при такій значимості іміджу в сучасній соціально-економічній та соціокультурній ситуації він часто ототожнюється із зовнішніми характеристиками його носія [7].

Наука намагається дати відповідь на питання: що таке імідж, з яких елементів він складається, коли можна говорити про професійний імідж. Аналіз філософської, психологічної, соціальної, педагогічної, політичної літератури дає змогу відповісти на ці питання.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідницькі передумови до розроблення науково-теоретичних і методологічних основ теорії іміджу широко представлені світовою (А. Адлер, М. Вебер, Дж. Келли, Г. Лебон, Дж. Г. Мид, Г. Олпорт, Т. Парсонс, К. Роджерс, Дж. Роттер, Б.Ф. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Б. Уотсон, З. Фрейд, Т.Халл) науково-дослідницькою практикою. Вивчення феномену „імідж” представлено в роботах таких вітчизняних авторів, як: О. Абдуллоїнової, Т. Бедеяєва, П. Берда, Є. Бондаревської, О. Володарської, І. Вікент'єва, Л. Водовіч, В. Ділман, О. Газман, Є. Грешуніної, П. Гуревіча, І. Зарецької, В. Королько, Р. Кричевського, Ф. Кузіна, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, В. Музиканта, О. Панасюк, Е. Перелігіної, Г. Почепцова, Р. Ромашкіної, Л. Соколовой, В. Тимошенко, Н. Трошиної, Б. Ушикова, О. Феофанова, І. Фьодорова, І. Черемушнікової, Н. Чипиленко, М. Шишкіної, В. Шепелі.

середовища. Знаходячись в цьому середовищі, кожна людина, з одного боку, засвоює її цінності, вимоги, до них адаптується, а з іншої – активно створює для себе необхідні умови входження в культуру суспільства, згідно зі своїми індивідуальними особливостями, світоглядними цінностями і особистісними установками. Освіта забезпечує не лише пізнання світу, але і розвиток особистості в її індивідуальності, неповторній своєрідності [9].

Аналіз досліджень і публікацій показав, що Як справедливо зазначає Є. Полат, завдання інтелектуального і морального розвитку особистості (одне без іншого дуже небезпечно) на сучасному етапі набули особливої актуальності. В умовах вnz перед викладачем стоїть завдання організації такого освітнього процесу, що спрямований не просто на засвоєння студентами знань, а умінь їх творчо використовувати для отримання нового знання, розвитку їх самостійного критичного мислення. Тобто йдеться про необхідність розвитку особистості, а не деякого середнього студента. Пріоритетним напрямком має бути особистісно орієнтована педагогіка, особистісно орієнтовані педагогічні технології [19]. Таким чином, стратегічні напрями розвитку освітніх систем, у тому числі, системи вищої освіти, в сучасному суспільстві очевидні: інтелектуальний і моральний розвиток людини на основі залучення її в різноманітну самостійну доцільну діяльність в різних областях знання. Саме особистісний підхід, на наш у думку, є реальним засобом досягнення цієї мети.

Реалізація гуманістичних начал в освіті є фундаментом її розвитку в сучасних умовах. Відповідно до цього О. Новиков формує чотири основні ідеї розвитку освіти як цілісної системи. В даному випадку поняття «ідея» вчений розглядає у філософському сенсі – як провідна думка, як вищу форму пізнання світу, що не лише відбиває об'єкт вивчення, але і спрямована на його перетворення. У цьому сенсі ідеї в науці не лише підсумовують досвід попереднього розвитку знання, але і служать основою для синтезу знання в деяку цілісну систему і визначення нових шляхів вирішення проблем. Вказані ідеї охоплюють чотириох основних суб'єктів, на яких спрямовані цілі освіти: особистість, суспільство, виробництво і сама сфера освіти.

Перша ідея (в діаді освіта – особистість) – гуманізація освіти як корінний поворот від її технократичної мети як забезпечення виробництва кадрами, їх пристосування потребам виробництва, до гуманістичних цілей становлення і розвитку особистості, створення умов для її самореалізації.

Друга ідея (в діаді освіта – суспільство) – демократизація освіти як перехід від жорсткої централізованої і повсюдно однакової системи організації навчання до створення умов і можливостей для кожного учбового закладу, кожного педагога і учня якнайповніше розкрити свої можливості і здібності, особовий потенціал.

Третя ідея (в діаді освіта – виробництво) – випереджаюча освіта: рівень загальної і професійної освіти людей, рівень розвитку їх особистості повинен випереджати і формувати рівень розвитку виробництва.

Четверта ідея витікає з рефлексії, тобто звернення об'єкту на самого себе, категорії освіти (адже споживачем освіти є і сама система освіти) – ідея безперервної освіти як перехід від конструкції «освіта на все життя» до конструкції «освіта крізь усе життя» [14, с. 42-43].

Перелічені ідеї розвитку освіти виступають методологічними підставами реалізації особистісного підходу.

4. Ковальчук В. Інтенсифікація світоглядно-методологічної та професійної підготовки вчителів початкових класів: модернізації ний ракурс / В. Ковальчук // Початкова школа. – 2009. - № 10. – С.15-16.
5. Колбіна Л.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтирів у молодших школярів.: дис...канд.пед.наук: 13.00.04 / Колбіна. - Одеса,2008. - 205 с.
6. Малик Г.Д. Умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця: дис...канд.пед.наук:13.00.04 / Малик Галина Дмитрівна. - К., 2011.-350 с.
7. Моніторинг професійної діяльності вчителя: теорія і практика: метод.посіб. / За заг.ред.В.О. Огнев'юка, Л.Л. Хоружої / Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л. [та ін.]. - К.:КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. - 60 с. - Бібліогр.: с.41-43.
8. Онищук Л.А.Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини / С.У.Гончаренко // Шлях освіти. – 2011.- № 2. – С.15-19.
9. Стасюк В.Д. Педагогічні умови підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»: дис...канд. пед. наук:13.00.04 / Стасюк В.Д. – О., 2003. - 280с.
10. Хриков Є.М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є.М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. - № 2 (60). – С.11-15.
11. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: Теоретико-методологічний аспект: Моногр. / МОН України. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. - Черкаси:Брама –Україна, 2006. -560 с.
12. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика.-202. - № 6. – С. 8-14.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 371.68

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Овчинникова Марина Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики
теорії та методики навчання математики, докторант
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м Ялта*

Постановка проблеми. Суспільно-економічні зміни викликали потребу до переосмислення засад існування сучасної вищої школи і до пошуку нового сенсу її існування. Вітчизняні науковці та педагоги-практики знову звернулися до педагогічного пошуку, розробки нових освітніх концепцій, що мають своєю методологічною основою особистісно орієнтований підхід, присвячені особистісно орієнтованому навчанню та вихованню, розробці та теоретичному обґрунтуванню різних напрямків особистісно орієнтованих технологій.

В межах цих досліджень сучасна вища освіта розглядається як найважливіший чинник становлення і розвитку особистості людини як індивідуальності. Вона є невід'ємною частиною складного соціокультурного

Метою даної статті є аналіз наукових досліджень в різних галузях знань щодо визначення особливостей феномену „імідж”.

Визначення основного матеріалу. Поняття іміджу є багатограним і розглядається в різних наукових галузях (філософії, соціології, політології, економіки, психології, педагогіки) з різних точок зору та має свої особливі риси.

Актуальність досліджень іміджу в області філософії в тому, що він бере участь в формуванні сучасної системи цінностей та індивідуальної картини світу людини. Імідж у філософії розглядається з позиції моральності. Імідж – категорія універсальна, застосовна до будь-якого об'єкту або предмету соціального пізнання: людини (персональний імідж), організації (корпоративний імідж), соціальної позиції (імідж політичного діяча), професії (імідж юриста), освіти (імідж випускника Гарвардського університету), торгової марки, предмету (імідж діаманта). Філософія відносить поняття імідж до галузі соціального пізнання. У ХХ сторіччі намітилися контури нової ідеології, у зв'язку з якою реальність розглядається як суб'єктивний продукт свідомості індивіда. Засобом пізнання реальності стає імідж. Імідж як знак, як символ, впливаючи на свідомість і підсвідомість людини, змушує його діяти певним чином.

У філософській науці виділяються такі функції іміджу: 1) екзистенційна (буттєва представленість суб'єкта у свідомості інших людей); 2) аттїтюдно-формуюча (формування установок в свідомості людей); 3) відносинно-детермінуюча (визначаюча взаємовідносини між людьми та соціальними інститутами); 4) функція соціокультурної віднесеності (ідентифікація з певними категоріями поля іміджів); 5) функція об'єктивізації характеристик носія іміджу (фізичних і психічних) [7].

Соціологія як наука вивчає збірний імідж соціальних груп та соціальних інститутів. При аналізі іміджу на перший план виходять соціокультурні чинники його функціонування. В якості об'єкту дослідження виділяється імідж сім'ї, політиків, творчої інтелігенції, підприємців, сучасної держави, міста. Часто феномен іміджу розглядається в парадигмі соціології управління, а засобом впливу на соціальну поведінку стає імідж організації.

В якості синонімів іміджу соціологія висуває на перше місце такі поняття як образ, соціальний портрет, соціальний престиж.

Імідж з точки зору соціології – це узагальнена, емоційно забарвлена в громадській та особистісній свідомості форма відображення правової дійсності у вигляді комплексу уявлень про закони і методи соціально-правового впливу. Імідж – індивідуальний вигляд або ореол, створюваний засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою залучення до себе уваги з боку оточуючих [1].

Політологію, як і політичну психологію, імідж цікавить з позиції управління поведінкою, формування довіри до влади. Об'єкт дослідження може бути персональним (імідж політика) або колективним (імідж регіону), конкретним (імідж кандидатів на пост президента) і абстрактним (інститут державної влади).

З точки зору політології імідж особистості – ореол, створюваний навколо конкретної особи з метою її популяризації та надання емоційно-психологічного впливу на громадську думку. Імідж політика – це своєрідне уявлення про ідеальне втілення тієї чи іншої соціальної ролі [7].

Імідж політика складається з цілого ряду компонентів, які, в ідеалі, повинні „працювати” на створення єдиного образу:

1) програм, заяв, в яких відображені основні ідеї лідера. Це, як правило, кілька найбільш злободенних проблем суспільного життя, що вимагають рішення; 2) поведінки, що дозволяє продемонструвати риси характеру, які в суспільній свідомості пов'язуються з поняттям лідера: рішучість у відстоюванні своїх ідей, компетентність. Важливо, щоб поведінка політика демонструвала простоту, відкритість у спілкуванні та інші якості, що викликають симпатію і довіру у людей; 3) зовнішності (одяг, обличчя, фігура), манер, жестів, ходи, красномовства. Ставлення до політика визначається не тільки тим, що він говорить і пропонує, але також тим, як він виглядає; 4) біографії: походження, освіта, професія, партійність. Авторитет кандидата може підкріпити його посадовий статус та імідж тієї організації, з якою він у професійному плані пов'язаний. Підтвердити право на лідерство можуть і яскраві факти життєвого шляху, що свідчать про сміливість і рішучість політика, наприклад, служба в армії, участь у військових діях, боротьба з корупцією та привілеями, з проявами несправедливості.

Імідж включає в себе додаткові складові, які покликані наблизити політика до пересічного громадянина, що роблять його образ більш близьким і знайомим: це характеристики, що розкривають взаємини з членами сім'ї, а також хобі, захоплення спортом, домашні тварини [6].

Економічна наука оперує в основному поняттям „корпоративний імідж підприємства”. Дисертаційні дослідження останніх років присвячені іміджу торгових організацій, підприємницьких структур, організацій споживчої кооперації, підприємств малого бізнесу, ВНЗ, готельно-ресторанного бізнесу.

Імідж в економіці визначається як „репутація”, „узагальнений портрет особистості або організації”. В економічних словниках підкреслюється емоційно-вольова складова даного феномена [7].

З точки зору психології імідж є різновидом образу, що виникає в результаті соціального пізнання, тобто імідж описується з точки зору стереотипу, емоційно забарвленого образу або думки про людину, організацію, групу [5]. Компонентами іміджу виступають міжособистісні відносини, виконувані ролі, індивідуальні характеристики носія (зовнішні і внутрішні), суб'єктивне сприйняття реципієнтами. Досліджуючи мотивацію формування іміджу, психологи розрізняють імідж, орієнтований на самовідчуття (внутрішня мотивація) і імідж, орієнтований на сприйняття (зовнішня мотивація). Залежно від мотивації вибираються відповідні тактики формування іміджу: саморозкриття, самомаскіровка, самопрезентація образу „Я”. Фундаментом для побудови іміджу є психологічні особливості особистості (темперамент, інтереси, характер, здібності) [7].

Виділяють такі психологічні підходи у вивченні поняття „імідж”: синонімічний, класифікаційний, функціональний, комунікативний, проєктивний.

Синонімічний підхід. Суть даного підходу полягає в тому, що в науковій літературі деякі автори (Д. Захаров, А. Кибанов, В. Коновалова, Є. Манякіна, Г. Поцещов, В. Шепель, В. Шпалинський) отожднюють „імідж” з близькими йому за значенням поняттями, наприклад, „ділова репутація”, „візуальна привабливість особистості”, стереотип, роль, символ.

Класифікаційний підхід. Імідж визначається як набір певних якостей, які

Отже, усунення або нейтралізація вище згаданих інгібіторів та використання виявлених педагогічних умов, на нашу думку, сприятиме забезпеченню реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ЦКС. Проте, враховуючи істотний розрив між якістю традиційної професійної підготовки та вимогами, що постають перед випускниками освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» у контексті конкурентоздатності та готовності до професійної діяльності, необхідне глибоке бачення та осмислення процесуальних особливостей забезпечення запропонованих умов в освітнє середовище ВНЗ I-II рівнів акредитації. Саме тому виникає необхідність в пошуку таких механізмів впровадження запропонованих педагогічних умов, які дозволили б врахувати сучасні освітні вимоги, поєднати всі професійні складники процесу формування професійних компетенцій майбутніх учителів початкової школи.

Резюме. У статті на основі компетентнісного підходу обґрунтовані педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу (ЦКС). Розкривається сутність понять «фундаменталізація професійної освіти» та «моніторинг професійної діяльності вчителя». **Ключові слова:** цілісна картина світу молодшого школяра, формування в учнів ЦКС, педагогічна умова, фундаменталізація освіти, компетентнісний підхід, педагогічний моніторинг, мотивація педагогічної діяльності.

Резюме. В статье на основе компетентного подхода раскрыты педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя младшей школы к формированию в учащихся целостной картины мира (ЦКМ). Раскрывается сущность понятий «фундаментализация профессионального образования» и «мониторинг профессиональной деятельности учителя». **Ключевые слова:** целостная картина мира младшего школьника, формирование в учащихся ЦКМ, педагогическое условие, фундаментализация образования, компетентный подход, педагогический мониторинг, мотивация педагогической деятельности.

Summary. The main task of the article is to substantiate pedagogical conditions of training future primary school teachers to form the comprehensive worldview (CWV) of pupils on the base of the competence approach. The article discloses the essence of the concepts: "fundamentalization of professional education" and "monitoring of professional teacher's activity." **Keywords:** comprehensive worldview of primary pupils, the formation CWV of pupils, the pedagogical condition, fundamentalization of education, competence approach, teaching monitoring, and motivation of pedagogical activity.

Література

1. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. - № 1. – С.2-6.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
3. Калегина О.А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: теоретико-методологический аспект: автореф. дис...док.пед.наук: 05.25.03 «библиотекведение, библиографведение и книговедение» / О.А. Калегина. - Санкт –Петербург, 2007. - 46 с.

В професійній педагогічній освіті М. Сорока розглядає моніторинг педагогічної діяльності вчителя як «форму організації, збирання, збереження і поширення інформації про професійну діяльність учителя та її складники, яка дає змогу вибрати подальші стратегії й тактики змін, що необхідні для розвитку професіоналізму вчителя; результати якої є підґрунтям для розроблення індивідуальної карти розвитку вчителя» [9,11].

В нашому дослідженні, ми розглядаємо моніторинг як інформаційну систему, основним призначенням якої буде коригування та прогнозування розвитку досліджуваного об'єкта, а саме, підготовки майбутніх учителів до формування в учнів ЦКС. Об'єктами моніторингу виступають процес підготовки майбутніх учителів до формування в учнів ЦКС, навчальна діяльність студентів та їх професійна компетентність щодо формування в учнів ЦКС, система особистісно-професійних компонентів (мотиви та цінності), кількісні та якісні показники знань (повнота, глибина, цілісність, узагальненість, систематичність, системність, оперативність, усвідомленість, міцність); уміння та навички; рівень сформованості професійних компетенцій, методичне забезпечення навчальних курсів тощо.

Завдяки педагогічному моніторингу формується уявлення про педагогічну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, яка складається протягом певного періоду діяльності завдяки низці зв'язаних між собою чинників. Таким чином, зростання вимог до професійних якостей та компетентностей майбутніх учителів потребує адекватної методики оцінювання якості їх професійної діяльності.

Отже, виокремлені нами педагогічні умови складають собою цілісну систему, оскільки вони логічно між собою пов'язані та взаємообумовлені. Проте, щоб забезпечити реальну ефективність підготовки майбутніх учителів до формування в учнів ЦКС, необхідно нейтралізувати дію інгібіторів, так званих стримуючих факторів. До інгібіторів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів ЦКС, на нашу думку, належать:

- 1) недостатній рівень природничонаукової освіти студентів, які здобувають кваліфікацію вчителя початкових класів;
- 2) невідповідність рівня інформаційної культури випускників базової середньої школи викликам суспільного прогресу, темпу духовно-інформаційних перетворень;
- 3) відсутність / неузгодженість наукових позицій щодо змісту світоглядно-виховної роботи і структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи;
- 4) професійна інертність та неготовність суб'єктів освітнього процесу до змін у вітчизняній освіті;
- 5) недостатнє матеріально-технічне та методичне забезпечення навчального процесу ВНЗ I-II рівнів акредитації;
- 6) труднощі упровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у підсистемах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-учень» щодо підготовки майбутніх учителів до формування в учнів ЦКС;
- 7) формальність щодо реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів (не враховується вихідний рівень компетенцій з предметних галузей).

люди асоціюють з певною індивідуальністю (фізичні, психофізичні особливості (властивості темпераменту, характер, тип особистості, індивідуальний стиль прийняття рішень) та соціальні характеристики (статус, моделі ролі, поведінки, зв'язок з різними соціальними групами, норми і цінності). Це може бути: лідер, лицар, господар, мислитель, романтик, професіонал тощо.

Функціональний підхід. Сучасні дослідники відзначають такі функції у персонального іміджу: терапевтична функція (вдало сформований імідж викликає позитивні емоції, підвищує самооцінку); функція самовираження (за допомогою формування свого іміджу людина здатна розкрити свою індивідуальність); функція психологічного захисту (імідж допомагає людині приховати від інших свої недоліки, вселити їм бажане уявлення про себе); функція досягнення цілей (вдало сформований імідж допомагає людині досягти певних цілей діяльності); функція соціального тренінгу (створюючи імідж, людина свідомо або стихійно коригує власні прояви, пристосовуючи їх до виконання групових ролей).

Комунікативний підхід. Комунікативний підхід розглядає імідж з точки зору включеності його в комунікаційні процеси (імідж з позиції реципієнта – проблема сприйняття і розуміння іміджу з боку спостерігача (персони, групи, соціуму в цілому); носій іміджу (інципієнт).

Проективний підхід. Під час проведення досліджень зовнішнього і внутрішнього іміджу об'єкту (товару, послуг, організації) вчені встановили, що при визначенні іміджевих характеристик об'єкту приписуються властивості, що характеризують його як психологічний суб'єкт (його наділяють здатністю відчувати і викликати емоції, проявляти характер, мислити). Але ніяка організація, товар або послуга не може мислити, відчувати. Все це за них роблять люди, тобто відбувається проєкція людських якостей [3, с.13–43].

Останнім часом з'являються дисертації з педагогіки, предметом дослідження яких є імідж. Імідж в педагогіці часто виконує ту ж функцію, що і в політології – формування громадської думки. Проникнення феномена іміджу в педагогічну науку пояснюється тим, що держава зацікавлена у формуванні позитивного іміджу влади і використовує для цього (поряд із ЗМІ) потужний канал формування певних іміджевих установок – освіту. Увага до питання іміджу в педагогіці також пояснюється активною (в порівнянні з останніми десятиліттями) державною політикою в галузі освіти та необхідністю піднімати престиж педагогічних професій. Дослідників цього напряму цікавить імідж з точки зору ефективності комунікації: педагог – учень [7]. Професійний імідж педагога включає в себе сукупність зовнішніх та внутрішніх індивідуальних, особистісних й професійних якостей, які мають за мету продемонструвати його бажання, готовність та здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування. Професійний імідж – це система особистісних якостей (толерантність, фактичність, доброзичливість, рефлексивність) і психологічних засобів (вербальних і невербальних, засобів спілкування, позицій, ролей), які цілеспрямовано використовує соціальний педагог з метою досягнення результату соціально-педагогічної діяльності [2, с.52].

Вивчення характеристик іміджу (цілісність і індивідуалізоване уявлення відображуваного об'єкту, гнучкість, активність, діалогічність, символічна природа) і виконуваних ним функцій (комунікативна, адресна, естетична, функція спонукання) дозволяє визначити його педагогічну сутність, яка

полягає в тому, що імідж може виступати засобом педагогічного впливу на учня: імідж впливає на емоційну сферу учня (іноді на його підсвідомість), а через них – на його свідомість, поведінку і діяльність [8, с.29].

Таким чином, феномен іміджу можна визначити як особистісно орієнтовану структуру, яка є еквівалентом суб'єктивного ставлення людини до тих чи інших соціальних процесів, явищ, речей, людей.

Висновки. Феномен іміджу став предметом дослідження в різних галузях наукового знання, що пов'язано з особистісним оформленням всіх сфер діяльності суспільства.

Так, імідж з точки зору філософії має підґрунтя моральності і розглядається в цьому зв'язку. З точки зору соціології важливе місце займає повторюваність і впізнаваність іміджу, будівельним матеріалом для нього слугують діючі в суспільстві стереотипи, під які імідж „підганяється”. З політологічної точки зору імідж здебільшого розглядається саме політика і являє собою образ людини, яка включає і зовнішні, і внутрішні характеристики, а також його передвиборчу компанію, біографію, захоплення тощо. Імідж для економіки є інструментом стратегічного управління, функціональної стратегією. Економіку цікавить імідж з точки зору формування громадської думки, яка може вплинути на зміни економічних характеристик об'єкта. Імідж з психологічної точки зору цінний своїми індивідуальними характеристиками (імідж повинен запам'ятовуватися, бути яскравим, спиратися на індивідуальні особливості особистості). З точки зору педагогіки імідж пов'язаний з гармонізацією відносин носія іміджу (людини, колективу, організації, суспільства) до свого іміджу та раціональною взаємодією з ним. Педагогіка іміджу виступає механізмом соціальної регуляції та соціалізації людей, оскільки здатна цілеспрямовано формувати соціально адаптовану особистість.

Аналіз феномену „імідж” в різних науках дає змогу стверджувати, що імідж в педагогіці є актуальною проблемою сьогодення. У подальших дослідженнях планується вивчення поняття іміджу з точки зору соціальної педагогіки та сам процес формування професійного іміджу у майбутніх соціальних педагогів.

Резюме. У статті розглядаються особливості феномену іміджу. Дається характеристика цього поняття з точки зору філософії, соціології, політології, економіки, психології, педагогіки. Аналізуються особливості підходів до поняття „імідж” в різних наукових галузях знання. Розкриваються загальні характерні риси до даного поняття в різних наукових дослідженнях. **Ключові слова:** імідж, персональний імідж, імідж організації, імідж соціальної позиції, імідж освіти, імідж торгівельної марки, функції іміджу, компоненти іміджу.

Резюме. В статье рассматриваются особенности феномена имиджа. Дается характеристика этого понятия с точки зрения философии, социологии, политологии, экономики, психологии, педагогики. Анализируются особенности подходов к понятию «имидж» в разных научных областях знания. Раскрываются общие характерные черты к данному понятию в разных научных исследованиях. **Ключевые слова:** имидж, персональный имидж, имидж организации, имидж социальной позиции, имидж образования, имидж торговой марки, функции имиджа, компоненты имиджа.

Summary. The article discusses the phenomenon of image features. The characteristics of this concept in terms of philosophy, sociology, political science,

- змістово-професійний, що передбачає дослідження, вивчення та узагальнення досвіду світоглядної освіти, окреслення вимог до компетентності педагогічних кадрів з означеної проблеми;

- педагогічний, що передбачає розроблення, впровадження та адаптацію моделей підготовки майбутніх учителів початкової шкли до формування в учнів ЦКС;

- організаційно-процесуальний, що робить можливим проектування нових професійно значущих спецкурсів, розроблення на компетентнісній основі навчальних та робочих програм дисциплін, які орієнтовані на формування загальних та професійних компетенцій майбутнього вчителя початкової школи.

Четверта педагогічна умова упровадження інноваційних освітніх технологій, які сприяють формуванню професійної компетенції щодо формування в учнів ЦКС, у навчально-виховний процес, що базуються на особистісному та компетентнісному підходах. Вказана умова тісно пов'язана з попередньою умовою, виступаючи втіленням та конкретизацією розробленого науково-методичного супроводу.

З метою актуалізації та підсилення професійного спрямування навчання майбутніх учителів необхідна зміна співвідношення теоретичної та практичної підготовки, інтенсифікація самостійної роботи студентів, введення спецкурсів, індивідуалізація траєкторії навчання, використання активних методів навчання тощо.

На нашу думку, поєднання описаних вище методів підвищить ефективність професійної підготовки студентів, створюватиме комфортні умови для інтеграції студентів в професію, впливатиме на показники, що характеризують професійні критерії компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Зазначимо, що забезпечення реалізації вищезазваної умови неможливе без відповідного рівня готовності викладачів ВНЗ I-II рівнів акредитації в інноваційному освітньому середовищі. Ця готовність включає бажання відстежувати інновації та здійснювати оцінку їх ефективності, спонукання до пошукової діяльності викладачів, розроблення зразків моделей професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення світоглядної освіти, апробації навчальних технологій; рефлексію та моніторинг викладачами результатів своєї педагогічної діяльності тощо.

П'ята педагогічна умова передбачає використання системного моніторингу як засобу управління процесом формування компетентності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ЦКС.

Під моніторингом в освіті (англ. monitor – той, що нагадує, наглядає, застерігає) розуміють спеціальну систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [1, 519].

Г. Малік розглядає педагогічний моніторинг у логіці компетентнісного підходу як науково обґрунтовану систему спостереження за динамікою формування ключових і професійних компетенцій майбутніх фахівців з метою досягнення рівня, передбачуваного ГСВО та міжнародними професійними стандартами [6,127].

4) цілісне, системне уявлення про процеси і явища, які відбуваються в живій і неживій природі, професійних явищах і процесах;

5) володіння загальнонауковими професійно значущими методами наукового пізнання;

6) здатність до культуротворчого діалогу;

7) здатність до інтеграції раціонального логічного мислення й інтуїції, теоретичного та емпіричного мислення;

8) здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв'язання.

Основою професійної компетентності спеціаліста в цілісно-смысловому контексті фундаменталізації навчання в сучасній вищій школі є його методологічна, креативна, інтелектуальна й інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію в моделюванні дидактичної системи й умов її реалізації в реальній освітній практиці [1,5].

На думку Л.А. Онищук, фундаментальна освіта відображає процес нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, яке збагачує її внутрішній світ. Головним завданням фундаментальної освіти є створення оптимальних умов для розвитку гнучкого та багатогранного наукового мислення, різних способів пізнання дійсності, для виникнення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті впродовж життя. Ідеться про створення системи і структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні вузькоспеціалізовані знання, а інваріантні, методологічно важливі, що сприяють *цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу*, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації до суспільного життя, що швидко змінюється [8,15].

Як вважає В. Ковальчук, для досягнення цілей інтенсифікації процесу фундаменталізації освіти необхідно: спрямувати увагу викладачів та студентів на проблеми розвитку загальної культури. Пізнання кращих досягнень цивілізації, формування наукових форм системного мислення; змінити зміст та методологію навчального процесу таким чином, щоб попри вивчення історії розвитку культури, суспільства та процесу формування сучасної науки, які безумовно, необхідні для загального розвитку кожної людини, значна частина часу приділялась виробленню сучасних уявлень *про цілісний зміст системи наук*, про перспективи їх подальшого розвитку [4,16].

Отже, фундаменталізація змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів в цілому та зокрема її природничо-наукової складової покликана створювати необхідні й достатні умови для поетапного розвитку методолого-культурологічного фундаменту особистості студентів, що забезпечує творчу самореалізацію їх у навчально-пізнавальній, навчально-дослідницькій та згодом професійній діяльності і значною мірою може гарантувати їх якість.

Третя педагогічна умова полягає в забезпеченні відповідного науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ЦКС. Вона забезпечуватиме той базис, на якому буде можлива та ефективна модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Для цього виділимо такі напрямки роботи:

economics, psychology, pedagogy. The features of the approaches to the concept of «image» in the various scientific fields. Reveals common features of this concept in various scientific studies. **Keywords:** image, personal image, the image of the organization, the social position of the image, the image formation, image, brand, image features, the components of the image.

Література

1. Имидж как научное понятие. Семантика понятия «имидж». [Электронный ресурс].: Режим доступа к статье: <http://www.psychology.vuzlib.net>

2. Камышева Е. Ю. Педагогический имидж учителя / Е. Ю. Камышева // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 4 (68). – С. 48–53.

3. Матвеева Т. Н. Социально-психологические условия формирования имиджа успешного руководителя женщины: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Матвеева Татьяна Николаевна. – М., 2005. – 239 с.

4. Педагогика имиджа / В. Футин, М. Ефимова // Корпоративная имеджология: научно-практический журнал. [Электронный ресурс].: Режим доступа к статье: http://www.ci-journal.ru/article/69/200701pedagogika_image

5. Перельгина. Е. Б. Психология имиджа: Учебное пособие / Е. Б. Перельгина // Раздел I. Параграф №1: Понятие имиджа (с сокращениями). М.: Аспект Пресс. – 2002. – С. 11-23.

6. Политическое лидерство [Электронный ресурс].: Режим доступа к статье: <http://imp.rudn.ru/ffec/polit/p12.html>

7. Спичева Д. И. Феномен имиджа в современных научных исследованиях [Электронный ресурс].: Режим доступа к статье: <http://pr.tsu.ru/articles/139/>

8. Шеляг А. А. К вопросу о престиже и имидже психолога и социального педагога / А. А. Шеляг // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования [Текст]: научно-практический журнал. – Воронеж, 2008 – С.28–65.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК: 378.169.14+614.59+613

СТАТИСТИЧНІ ДАНІ ЗАХВОРЮВАНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВНЗ М. ОДЕСИ

Башавець Наталія Андріївна,

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання

Одеського інституту фінансів Українського державного університету фінансів та міжнародної торгівлі, м. Одеса

Постановка проблеми. Сучасне життя вимагає від студентів мати добру працездатність, конкурентоспроможність, психофізичну готовність до обраної професії, що потребує відповідного гарного здоров'я. Відомо, що стан здоров'я людини залежить не лише від спадковості, способу, стилю, якості життя (матеріальні можливості повноцінно харчуватися, оздоровлюватися у санаторіях, займатися улюбленим видом спорту, активно відпочивати, мандрувати), екологічних умов, а від рівня освіченості та культури самої людини.

Відтак виникає суперечність між замовленням держави у здорових, конкурентоспроможних фахівцях та станом їх здоров'я, який окреслює медичний огляд сучасної студентської молоді.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему погіршення здоров'я сучасної молоді розглянуто в публікаціях Н.А. Башавець, С.О. Гримблата, В.П. Зайцева, С.І. Крамського та ін. [1; 2].

Мета статті полягає у висвітленні статистичних даних захворюваності сучасної студентської молоді ВНЗ м. Одеси та пошуку шляхів збереження їхнього здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті ми висвітлюємо стан здоров'я за 2011 рік студентів різних вищих навчальних закладів м. Одеси, а саме: ОНУ (Одеський національний університет імені І.І. Мечникова), ОНЕУ (Одеський національний економічний університет), ОНАЗ (Одеська національна академія зв'язку імені О.С. Попова), ОДМА (Одеська державна музична академія імені А.В. Нежданової), ПНПУ (Державний заклад "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського"), ОРІДУ (Одеський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президенті України), ОДАБА (Одеська державна академія будівництва та архітектури), ОДАХ (Одеська державна академія холоду), ОДЕкУ (Одеській державній екологічний університет), ОДІВТ (Одеський державний інститут вимірювальної техніки). Результати проходження студентами медичного огляду у вищих навчальних закладах Одеси за 2011 рік подано в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, серед 352 студентів 1-4 курсу коледжу ОНУ 69,9 % студентів віднесено до основної групи, 15,8 % – до підготовчої групи, 14,3 % – до спеціальної "А групи, 0 % – до спеціальної "Б групи, 0 % – звільнених від занять.

Серед 1341 студентів 1 курсу ОНУ 66,8 % студентів віднесено до основної групи, 11,3 % – до підготовчої групи, 17,6 % – до спеціальної "А групи, 1,7 % – до спеціальної "Б групи, 2,6 % – звільнених від занять; серед 1577 студентів 2 курсу 66,8 % студентів віднесено до основної групи, 15 % – до підготовчої групи, 14,5 % – до спеціальної "А групи, 2,5 % – до спеціальної "Б групи, 1,2 % – звільнених від занять; серед 1501 студентів 3 курсу ОНУ 63,9 % студентів віднесено до основної групи, 17,3 % – до підготовчої групи, 17,4 % – до спеціальної "А групи, 1 % – до спеціальної "Б групи, 0,4 % – звільнених від занять; а на 4 курсі ОНУ серед 1289 студентів 62,1% студентів віднесено до основної групи, 19,5 % – до підготовчої групи, 16,5 % – до спеціальної "А групи, 1,1 % – до спеціальної "Б групи, 0,8 % – звільнених від занять.

Серед 152 студентів 1-2 курсу коледжу ОНАЗ 69,2 % студентів віднесено до основної групи, 14,9 % – до підготовчої групи, 15,9 % – до спеціальної "А групи, 0 % – до спеціальної "Б групи, 0 % – звільнених від занять.

Серед 435 студентів 1 курсу ОНАЗ 72 % студентів віднесено до основної групи, 14,7 % – до підготовчої групи, 11,3 % – до спеціальної "А групи, 1,4 % – до спеціальної "Б групи, 0,6 % – звільнених від занять; серед 453 студентів 2 курсу 70,9 % студентів віднесено до основної групи, 11,7 % – до підготовчої групи, 14,6 % – до спеціальної "А групи, 1,7 % – до спеціальної "Б групи, 1,1 % – звільнених; 619 студентів 3 курсу ОНАЗ 72,4 % студентів віднесено до основної групи, 10,1 % – до підготовчої групи, 14,5 % – до спеціальної "А групи, 2,5 % – до спеціальної "Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 663

керуватися різними формами мотивації, розрізняються за змістом та рівнем спорідненості [5,71].

У цілому, мотиваційна сфера підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів ЦКС визначається характером самої учбової діяльності студентів, розігнутістю та зрілістю її структури, сформованістю її компонентів (навчальних завдань, навчальних дій, дій самоконтролю та самооцінки), взаємодією упродовж учіння з іншими, смислом учіння (підготовки) для кожного студента, тобто його світоглядом, ідеалами, ціннісними орієнтаціями, характером мотивів учіння, зрілістю цілей, особливостями емоцій, що супроводжують процес як процес учіння, так і процес професійної підготовки. Мотиваційна настанова відповідної педагогічної діяльності характеризується сприйняттям, усвідомленням та прагненням майбутніх учителів початкової школи формувати в учнів ЦКС. Тому основною умовою ефективності його навчання є узгодження цілей навчання із внутрішніми запитами, потребами та інтересами студента.

На нашу думку, необхідно, щоб вказана вище педагогічна умова підготовки вчителя до формування в учнів ЦКС узгоджувалися та знаходили своє відображення в навчально-виховному процесі ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Друга педагогічна умова - фундаменталізація змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів в цілому та зокрема її природничо-наукової складової.

Проблему фундаменталізації освіти вивчали С. Гончаренко, В. Кінельов, В. Краєвський, М. Карпов, Л. Зоріна та ін., фундаменталізації вищої освіти присвячено праці А. Гладуна, А. Кочнева, О. Голубєвої, А. Суханова, В. Князєвої, О. Поліщук, О. Філатова та ін. Фундаменталізацію як принцип вищої освіти розглядали С. Гончаренко, В. Кінельов, В. Садовничий, А. Субетто та ін.

Нині існують різні тлумачення фундаментальності освіти. В широкому розумінні будь-яка освіта має бути фундаментальною; а в вузькому цей феномен відносять лише до вищої освіти, вважаючи його противагою професійному спрямуванню навчання.

Як зазначає С. Гончаренко, "фундаменталізація освіти на сучасній основі має виступати провідним імперативом освітніх реформ" [1,2]. «Майбутній спеціаліст має бути методологом, який характеризується широтою та глибиною наукових поглядів і культурою як дисциплінарного, так і міждисциплінарного мислення» [1,3].

Фундаменталізація освіти ставить такі вимоги до сучасного рівня загальнонаукової і професійної компетентності майбутніх фахівців:

1) володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних, природничо-наукових і культурологічних знань; здатність до ціннісно-смиислового самовизначення в сучасному соціокультурному, інформаційному та професійному просторі;

2) розвинуте теоретичне мислення, основні показники якого – цілісність, системність, проблемність, логічність, діалектичність, інтерактивність, прогностичність, діалогічність, критичність, рефлексивність, інтуїтивність тощо;

3) високий рівень професійної культури, основою якої є методологічна, інтелектуальна, креативна й інформаційна культура;

формування в учнів ЦКС таку сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених обставин у навчальному процесі, які забезпечують позитивний вплив на формування готовності майбутнього вчителя до вище означеного виду діяльності.

Проведений нами науковий пошук дозволив виділити групу педагогічних умов та інгібіторів підготовки майбутніх учителів до формування в учнів ЦКС за умови реалізації компетентнісного підходу в освіті.

На нашу думку, ефективними педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ЦКС, виступатимуть:

1) забезпечення у структурі педагогічної діяльності ціннісного ставлення та позитивної мотивації майбутнього вчителя щодо формування в учнів ЦКС;

2) фундаменталізація змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів в цілому та зокрема її природничо-наукової складової;

3) забезпечення відповідного науково-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ЦКС;

4) упровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес, що базуються на особистісному та компетентнісному підходах;

5) системний моніторинг процесу реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ЦКС.

Першою педагогічною умовою буде забезпечення у структурі педагогічної діяльності ціннісного ставлення та позитивної мотивації майбутнього вчителя щодо формування в учнів ЦКС. Проаналізуємо роль та значення мотивації як рушійної сили в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

В Енциклопедії освіти «мотивація праці або учіння» розглядається як система детермінант, причин, стимулів, мотивів, що спонукає людину до діяльності [2,528].

За М. Чобітько, ефективність процесу самовизначення майбутнього вчителя багато в чому залежить від внутрішньої позиції, ставлення студента вищого навчального педагогічного закладу до педагогічної діяльності, тобто вмотивованості цієї діяльності. Успішність процесу самовизначення у студентів вищого педагогічного навчального закладу неможлива без цілеспрямованої роботи з формування професійних мотивів. Розвиток професійної мотивації означає не внесення в особистість готових мотивів, а створення таких умов, в яких бажані мотиви формувалися б на підставі минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх потреб самого студента [11, 102]. Основними мотивами професійного самовизначення особистості майбутнього педагога вчений вважає: любов до дітей, суспільна і особистісна значимість професії вчителя, можливість мати постійну роботу, любов до предмету, інтерес до професії вчителя, потреби отримати вищу освіту, можливість спілкування з дітьми, колегами; задоволення, яке приносить робота, її творчий характер [11, 103-104].

Л. Колбіна зазначає, що діяльність майбутніх учителів початкової школи під час вивчення навчальних дисциплін мотивується їх уявленнями про навчальні, професійно-педагогічні цінності, а тому може спонукатися й

студентів 4 курсу ОНАЗ 62,8 % до основної групи, 23,8 % – до підготовчої групи, 11,5 % – до спеціальної “А групи, 1,4 % – до спеціальної “Б групи, 0,6 % – звільнених від занять.

Таблиця 1

Підсумки проходження студентами медичного огляду у ВНЗ Одеси за 2011 рік

ВНЗ	курс	Підляга до мед. огляду / оглянуто осіб	Основна група		Підготовча група		Спеціальна "А група		Спеціальна "Б група		Звільнені		Обстежувані	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
ОНУ	3	1783/1501	959	63,9	259	17,3	261	17,4	15	1	7	0,4	282	15,8
ОНУ	4	1502/1289	800	62,1	251	19,5	212	16,5	14	1,1	12	0,8	213	14,2
ОНАЗ	3	638/619	448	72,4	63	10,1	90	14,5	15	2,5	3	0,5	19	3
ОНАЗ	4	684/663	416	62,8	158	23,8	76	11,5	9	1,4	4	0,6	21	3,1
ОДЕК у	3	496/485	329	67,8	63	13	84	17,3	7	1,4	2	0,5	11	2,2
ОДЕК у	4	475/463	360	76,7	68	14,4	31	16,6	6	1,2	4	0,8	12	6,1
ОНЕУ	3	989/975	702	72	103	10,6	150	15,4	20	2	-	-	14	1,4
ОНЕУ	4	946/907	569	62,7	125	13,8	195	21,5	18	2	-	-	39	4,1
ОДАБ А	3	962/752	558	74,2	88	11,7	94	12,5	8	1	4	0,6	210	21,9
ОДАБ А	4	797/405	304	75,1	51	12,6	41	10,2	5	1,3	4	0,8	392	49,2
ОДАХ	3	626/608	443	72,8	67	11	86	14,4	8	1,3	4	0,5	18	2,9
ОДАХ	4	581/567	405	71,5	69	12,1	83	14,7	6	1	4	0,7	14	2,4
Всього на 3-4 курсі	3-4	10479/9234	6293	68,2	1365	14,8	1403	15,2	131	1,4	48	0,4	1245	11,9
ОНУ	1	1566/1341	896	66,8	151	11,3	236	17,6	23	1,7	35	2,6	225	14,4
ОНЕУ	1	829/819	595	72,7	83	10,1	132	16,1	6	0,7	3	0,4	10	1,2
ОНАЗ	1	435/435	313	72	64	14,7	49	11,3	6	1,4	3	0,6	-	-
ОДАХ	1	417/410	306	74,8	41	9,9	50	12,1	9	2,2	4	1,0	7	1,7
ПНПУ	1	783/767	571	74,4	77	10,1	106	13,8	9	1,2	4	0,5	16	2
ОДАБ А	1	803/761	591	77,7	75	9,9	84	11	7	0,9	4	0,5	42	5,2
ОДМА	1	97/92	59	63,2	18	20	12	13,5	3	3,3	-	-	5	5,2
ОДЕК у	1	440/436	344	78,9	38	8,7	46	10,6	2	0,4	6	1,4	4	2,3
ОРДУ	1	51/51	39	76,5	4	7,8	6	11,8	2	3,9	-	-	-	-
ОДІВТ	1	124/114	83	72,5	13	11,1	16	14,1	2	2,3	-	-	10	8,1
Всього на 1 курсі	1	5545/5226	3797	72,7	564	10,8	737	14,1	69	1,3	59	1,1	319	5,8
ОНУ	2	1703/1577	1053	66,8	237	15	228	14,5	39	2,5	20	1,2	126	7,4
ОНЕУ	2	845/813	578	71,1	93	11,5	129	15,9	8	1	5	0,5	32	3,8
ОНАЗ	2	486/453	321	70,9	53	11,7	66	14,6	8	1,7	5	1,1	33	6,8
ОДАХ	2	474/455	328	72	54	11,8	66	14,6	5	1,1	2	0,5	19	4
ПНПУ	2	699/679	483	71,2	65	9,6	101	14,9	19	2,8	11	1,5	20	2,9
ОДАБ А	2	934/911	664	72,9	117	12,8	119	13,1	7	0,8	4	0,4	23	2,5
ОДМА	2	95/90	54	60	17	19	15	17,1	4	3,9	-	-	5	5,3
ОДЕК у	2	359/355	228	64,2	32	9	86	24,2	6	1,7	3	0,8	4	1,1
ОРДУ	2	80/78	50	64,1	11	14,1	17	21,8	-	-	-	-	2	2,5
ОДІВТ	2	227/207	151	73,1	30	14,5	21	10,1	5	2,3	-	-	20	8,8

Всього на 2 курсі	2	5902/5618	3910	69,6	709	12,6	848	15,1	101	1,8	50	0,9	284	4,8
Коледж ПНПУ	1-3	359/331	215	65,1	52	15,8	54	16,4	6	1,7	4	1	28	7,8
Коледж ОНАЗ	1-2	161/152	105	69,2	23	14,9	24	15,9	-	-	-	-	9	5,6
Коледж ОНУ	1-4	401/352	246	69,9	56	15,8	50	14,3	-	-	-	-	491	12,2
Разом	1-4	22847/20913	14566	69,7	2769	13,2	3116	14,9	307	1,5	161	0,7	1934	8,5

Серед 436 студентів 1 курсу ОДЕКУ 78,9 % студентів віднесено до основної групи, 8,7 % – до підготовчої групи, 10,6 % – до спеціальної “А групи, 0,4 % – до спеціальної “Б групи, 1,4 % – звільнених від занять; серед 355 студентів 2 курсу 64,2% студентів віднесено до основної групи, 9 % – до підготовчої групи, 24,2 % – до спеціальної “А групи, 1,7 % – до спеціальної “Б групи, 0,8 % – звільнених від занять; серед 485 студентів 3 курсу ОДЕКУ 67,8 % студентів віднесено до основної групи, 13 % – до підготовчої групи, 17,3 % – до спеціальної “А групи, 1,4 % – до спеціальної “Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 463 студентів 4 курсу ОДЕКУ 76,7% віднесено до основної групи, 14,4 % – до підготовчої групи, 16,6 % – до спеціальної “А групи, 1,2 % – до спеціальної “Б групи, 0,8 % – звільнених від занять.

Серед 819 студентів 1 курсу ОНЕУ 72,7 % студентів віднесено до основної групи, 10,1 % – до підготовчої групи, 16,1 % – до спеціальної “А групи, 0,7 % – до спеціальної “Б групи, 0,4 % – звільнених від занять; серед 813 студентів 2 курсу 71,1 % студентів віднесено до основної групи, 11,5 % – до підготовчої групи, 15,9 % – до спеціальної “А групи, 1 % – до спеціальної “Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 975 студентів 3 курсу ОНЕУ 72 % студентів віднесено до основної групи, 10,6 % – до підготовчої групи, 15,4 % – до спеціальної “А групи, 2 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять; серед 907 студентів 4 курсу ОНЕУ 62,7 % студентів віднесено до основної групи, 13,8 % – до підготовчої групи, 21,5 % – до спеціальної “А групи, 2 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять.

Серед 761 студентів 1 курсу ОДАБА 77,7 % студентів віднесено до основної групи, 9,9 % – до підготовчої групи, 11 % – до спеціальної “А групи, 0,9 % – до спеціальної “Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 911 студентів 2 курсу 72,9 % студентів віднесено до основної групи, 12,8 % – до підготовчої групи, 13,1 % – до спеціальної “А групи, 0,8 % – до спеціальної “Б групи, 0,4 % – звільнених від занять; серед 752 студентів 3 курсу ОДАБА 74,2 % студентів віднесено до основної групи, 11,7 % – до підготовчої групи, 12,5 % – до спеціальної “А групи, 1 % – до спеціальної “Б групи, 0,6 % – звільнених від занять; серед 405 студентів 4 курсу ОДАБА 75,1 % студентів віднесено до основної групи, 12,6 % – до підготовчої групи, 10,2 % – до спеціальної “А групи, 1,3 % – до спеціальної “Б групи, 0,8 % – звільнених від занять.

Серед 410 студентів 1 курсу ОДАХ 74,8 % студентів віднесено до основної групи, 9,9 % – до підготовчої групи, 12,1 % – до спеціальної “А групи, 2,2 % – до спеціальної “Б групи, 1 % – звільнених від занять; серед 455 студентів 2 курсу 72 % студентів віднесено до основної групи, 11,8 % – до підготовчої групи, 14,6 % – до спеціальної “А групи, 1,1 % – до спеціальної “Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 608 студентів 3 курсу ОДАХ 72,8 % студентів віднесено до основної групи, 11 % – до підготовчої групи, 14,4 % –

ін.); упровадження активних методів та сучасних інформаційних технологій навчання у вищій школі (Т. Байбара, В. Бондар, Н. Бібік, І. Зязюн, С. Мартиненко, Л.Коваль, О. Савченко, С. Сисоева, Л. Хоружа, П. Щербань, І. Шапошнікова та ін.).

Проблему формування цілісності знань в різних аспектах досліджували Н. Бібік, С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, О. Ільченко, І. Лернер, Н. Міщук, А. Степанюк, О. Ярошенко та ін.. Формування наукової картини світу особистості досліджували Б. Бірюков, Г. Вишинська, В. Кузьменко, В. Михайловський, М. Яременко, Г. Пантелеєва та ін. Останнім часом відбувається утвердження наукових шкіл з інтеграції змісту природничонаукової підготовки, концептуальні засади яких розробили В. Ільченко, К. Гуз, С. Клепко та В. Моргун, розроблення концепції світоглядної освіти Р. Арцишевським та ін. Необхідно відзначити випереджальний характер педагогічних теорій та науково обґрунтованих інноваційних технологій з вказаної проблеми в дослідженнях Т. Байбара, Н. Бібік, Л.Коваль, О. Савченко, А. Степанюк, О. Ярошенко та ін.

Незважаючи на наявні наукові напрацювання, проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів ЦКС вивчена ще недостатньо.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності ефективних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування в учнів ЦКС.

В сучасній науці існують різні тлумачення змісту поняття «педагогічні умови». Переважна більшість авторів пов'язують забезпечення педагогічних умов з ефективністю педагогічного процесу.

Так зокрема, Є. Хриков розглядає педагогічні умови як «обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [10,12].

В. Стасюк педагогічні умови характеризує як «обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю або продуктивністю особистості, групою людей» [9,176].

Н. Яковлева педагогічні умови трактує як «сукупність заходів у навчально-виховному процесі, що забезпечує досягнення студентами професійно-творчого рівня діяльності» [12,8-14].

Для з'ясування педагогічних умов підготовки вчителя початкової школи звернемо увагу на дослідження О. Калегіної, яка вважає, що ефективність становлення компетентнісної парадигми освіти залежить від дотримання п'яти груп умов: а) цільової – становлення інформаційного суспільства, зміни інформаційних потреб і форм їх задоволення; б) організаційної – оновлення організаційного контексту розвитку системи освіти; в) змістовно-сислової – формування ідейно-сислового контексту; г) динамічної – нагромадження синергетичного потенціалу в системі професійної освіти, здатного протистояти ідейно-сислової та організаційній ентропії; д) технологічної – підсилення інноваційно-технологічного характеру змін у системі професійної освіти [3,20].

Узагальнюючи погляди щодо сутності змісту поняття «педагогічні умови», можемо стверджувати, що вони спрямовуються на ефективну і результативну організацію педагогічної діяльності. Відтак, маємо підстави вважати педагогічними умовами підготовки вчителя початкової школи до

school in 1856 – 1919 it was established that the problem of the development of anthropological ideas of the mentioned period is diverse. The theory and practice of the elementary school are needed to be studied. The analyzed historical, science and pedagogy sources in the studied issue helped to establish that exactly at the stated period of time the education focus had changed from the personality's formation to its development and self-development. The trends of science researches of an issue of the anthropological ideas in the native elementary school in 1856 – 1919 were stated. The core of the definitions of “anthropology” («антропология»), “pedagogical anthropology” («педагогична антропология») and “idea” («ідея») were defined, the approaches to the concretization of a definition of “pedagogical anthropology” were highlighted. The conclusion of the studied and specified issue in different trends of science researches was drawn. **Keywords:** the trend of science research, anthropology, pedagogical anthropology, idea.

Література

1. Аносов І.П. Антропологізм як чинник реалізації освіти (теоретико-концептуальні основи) / І.П. Аносов // Автореф...дис...д-ра пед. наук – Київ, 2004.
2. Болтівець С.І., Драніщева Е.І. Антропология / С.І. Болтівець, Е.І. Драніщева // Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 27 – 28.
3. Борисова О.В. Соціально-історична антропология / О.В. Борисова // Електронний навчальний посібник. – Луганськ, 2009. – 270 с.
4. Воробьева К.Н. Развитие антропологического подхода в педагогике семейного образования во второй половине XIX – начала XX вв. / К.Н. Воробьева // Автореф. дис... канд. пед.наук. – М., 2007.
5. Електронний ресурс // <http://www.vedu.ru/BigEncDic/23122>.
6. Никитюк Б.А. Педагогическая антропология / Б.А. Никитюк // Учеб. пособие для студ. пед. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
7. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. Б 61 — М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

Подано до редакції 12.05.2012

УДК 373.3.091.12

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Хитра З. М.,

викладач Університетського коледжу

Київського університету імені Бориса Грінченка

За умов динамічності сучасної системи освіти проблема професіоналізму діяльності вчителя початкової школи має першочергове значення. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів приділяється велика увага, зокрема теоретичним та методичним аспектам підготовки вчителя (О. Абдуліна, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Мороз, О. Пехота, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сухомлинський); закономірностям формування пізнавальної активності та педагогічної майстерності (В. Андреев, П. Давидов, В. Лозова, В. Паламарчук, С. Сисоева та

до спеціальної “А групи, 1,3 % – до спеціальної “Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 567 студентів 4 курсу ОДАХ 71,5 % студентів віднесено до основної групи, 12,1% – до підготовчої групи, 14,7 % – до спеціальної “А групи, 1 % – до спеціальної “Б групи, 0,7 % – звільнених від занять.

Серед 331 студентів 1-3 курсу коледжу ПНПУ 65,1 % студентів віднесено до основної групи, 15,8 % – до підготовчої групи, 16,4 % – до спеціальної “А групи, 1,7 % – до спеціальної “Б групи, 1 % – звільнених від занять.

Серед 767 студентів 1 курсу ПНПУ 74,4 % студентів віднесено до основної групи, 10,1 % – до підготовчої групи, 13,8 % – до спеціальної “А групи, 1,2 % – до спеціальної “Б групи, 0,5 % – звільнених від занять; серед 679 студентів 2 курсу 71,2 % студентів віднесено до основної групи, 9,6 % – до підготовчої групи, 14,9 % – до спеціальної “А групи, 2,8 % – до спеціальної “Б групи, 1,5 % – звільнених від занять.

Серед 92 студентів 1 курсу ОДМА 63,2 % студентів віднесено до основної групи, 20 % – до підготовчої групи, 13,5 % – до спеціальної “А групи, 3,3 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять; серед 90 студентів 2 курсу 60 % студентів віднесено до основної групи, 19 % – до підготовчої групи, 17,1 % – до спеціальної “А групи, 3,9 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять.

Серед 51 студентів 1 курсу ОРІДУ 76,5 % студентів віднесено до основної групи, 7,8 % – до підготовчої групи, 11,8 % – до спеціальної “А групи, 3,9 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять; серед 78 студентів 2 курсу 64,1% студентів віднесено до основної групи, 14,1 % – до підготовчої групи, 21,8 % – до спеціальної “А групи, 0 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять.

Серед 114 студентів 1 курсу ОДІВТ 72,5 % студентів віднесено до основної групи, 11,1 % – до підготовчої групи, 14,1 % – до спеціальної “А групи, 2,3 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять; 207 студентів 2 курсу 73,1 % студентів віднесено до основної групи, 14,5 % – до підготовчої групи, 10,1 % – до спеціальної “А групи, 2,3 % – до спеціальної “Б групи, 0 % – звільнених від занять.

Узагальнюючи одержані результати серед окреслених вищих навчальних закладів м. Одеси з-поміж 20913 студентів 1-4 курсу визначено в основній групі 14566 студентів (69,7 %), у підготовчій групі 2769 студентів (13,2%), у спеціальній “А групі 3116 студентів (14,9 %), 307 студентів (1,5 %), 161 студент (0,7%). Згідно з цими даними 1/3 студентів вищої школи мають відхилення у стані здоров'я, а саме 30, 3 % майбутніх фахівців.

Порівняльний аналіз розподілу студентів на медичні групи у 2011 році порівняно з 2010 роком констатує негативну динаміку стану здоров'я, фізичного розвитку, фізичної підготовленості, функціонального стану організму студентів, що підтверджується зменшенням кількості студентів, віднесених до основної групи.

Так, у процесі порівняльного аналізу стану здоров'я майбутніх фахівців виявлено на перших курсах збільшення кількості студентів основної групи на 0,7 %, спеціальної “Б – на 0,4 %, звільнених від занять – на 0,7 %, зменшення в підготовчій групі – 1,8 %. У цілому медиками в них визначено середній рівень здоров'я.

На других курсах збільшення кількості студентів підготовчої групи відбулося на 0,8 %, спеціальної “А – на 0,2 %, зменшення в основній групі – на

0,9 %, спеціальній “Б – на 0,1 %. Така динаміка відбувається за рахунок погіршення фізичного розвитку та функціональних показників серцево-судинної та дихальної систем організму та наслідком недостатньої рухової активності студентів.

На старших курсах визначено збільшення кількості студентів основної групи на 0,6 %, зменшення підготовчої – на 0,4 %, спеціальної “А – на 0,1%, “Б – на 0,1%, звільнених від занять – на 0,1 %.

Тобто, загалом у зазначених ВНЗ визначається негативна динаміка зниження стану здоров'я, фізичного розвитку, фізичної підготовленості та функціонального стану організму майбутніх фахівців, що підтверджується зменшенням кількості студентів, віднесених до основної медичної групи.

В цілому у ВНЗ на 2 курсі спостерігається зменшення кількості студентів основної групи на 0,9 %, спеціальної “Б на 0,1 %, збільшення їхньої кількості в підготовчій групі на 0,8 %, спеціальній “А на 0,2 %.

Так, при порівняльному аналізі других курсів 2011 року з першими курсами 2010 року виявлено зменшення кількості студентів в основній групі на 2,4%, збільшення у спеціальній “А на 1 %, спеціальній “Б на 0,9 %, звільнених від занять – на 0,5 %.

Безумовно, що така критична ситуація потребує перегляду системи фізичного виховання молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах та перенаправлення її у бік рекреації, здоров'язбереження та здобуття позитивних емоцій, насолоди від руху та заняття обраним видом спорту, наданні інформації, як зберігати здоров'я при різних видах захворювання та важливості своєчасного діагностування будь-якого захворювання, належній професійно-прикладній підготовці майбутніх фахівців. На нашу думку, окрім вищезазначених причин погіршення здоров'я студентів, є ще й несформованість їхньої культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації.

Перспективи покращення якості та заходів системи фізичного виховання вищих навчальних закладів, спрямованих на збереження і поліпшення здоров'я студентської молоді, вбачаються через: дотримання систематичної рухової активності студентською молоддю в навчальний та позанавчальний час в обсязі до 10 годин на тиждень (за рахунок обов'язкових занять з фізичного виховання, додаткових – у позанавчальний час та самостійних занять); здійснення належного медико-педагогічного контролю; проведення спортивно-масової роботи; дотримання правил безпеки під час проведення занять з фізичного виховання; секційної форми організації фізичного виховання; підвищення якості занять завдяки пріоритетності здоров'язбережувальних технологій та методик; прийняття активної участі у формуванні здорового способу життя студентів адміністрації вищих навчальних закладів, студентських рад, вихователів гуртожитку, кураторів навчальних груп, медичних та соціальних працівників; створення відповідного здоров'язбережувального навчально-виховного середовища навчального закладу та ін.

Ми доходимо висновку, що ситуація, яка склалася зі станом здоров'я студентської молоді, пов'язана з тим, що в них не сформована культура здоров'язбереження як світоглядна орієнтація (вони не вміють контролювати свій стан здоров'я, не можуть застосовувати індивідуальну систему оздоровлення, не усвідомлюють особистісну відповідальність за свій стан

культуровідповідності й опори на традиційний релігійний світогляд у формуванні особистості; природовідповідності розвитку дитини, орієнтовані на збереження її здоров'я; єдності навчання, виховання і розвитку особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що досліджена проблема певною мірою конкретизована у різних шляхах наукових досліджень, зокрема сучасне розкриття категоріального апарату «антропологія», «педагогічна антропологія», «ідея» (І. Дерболов, В. Сластьонін, І. Аносов, В. Слободчиков, Е. Ісаєв, Б. Бім-Бад, І. Котова); дослідження спадщини педагогів-класиків А. Алчевської, Б. Грінченка Т. Лубенця, С. Русової, К. Ушинського І. Франка крізь призму антропологічних ідей у контексті історичного розвитку гуманістичної педагогіки (Б. Бім-Бад, Н. Гончаров, Л. Генік, В. Ворожбіт, В. Довбня, С. Карпенчук, О. Рогова, К. Тимошенко, М. Соловей, В. Чаплигін, О. Шашков, Л. Юда); історія розвитку педагогічної антропології (О. Ляшченко, О. Гентух, Т. Смирнова, О. Шашков, Т. Петруніна).

Досвід використання теоретичних та практичних питань розвитку антропологічних ідей, накопичений у практиці вітчизняних початкових шкіл 1856 – 1919 рр., сприятиме удосконаленню педагогічного процесу в сучасній початковій ланці освіти, допомагатиме педагогам утверджувати у свідомості дітей життєві цінності та розриватиме гуманістичний світогляд вчителя.

Резюме. Характеризуючи діяльність вітчизняної початкової школи 1856 – 1919 рр. було визначено, що проблема розвитку антропологічних ідей зазначеного періоду є багатогранною. Вона вимагає дослідження теорії та практики початкового навчання. Проаналізовані історичні та науково-педагогічні джерела з досліджуваної проблеми, дали змогу установити, що саме в указаний історичний період відбулася зміна орієнтації освіти з формування особистості на її розвиток і саморозвиток. Сформульовано шляхи дослідження проблеми антропологічних ідей у вітчизняній початковій школі 1856 – 1919 рр. Визначено суть понять «антропологія», «педагогічна антропологія», «ідея», виділено підходи в конкретизації поняття «педагогічна антропологія». Зроблений висновок про те, що досліджувана проблема конкретизована в різних шляхах наукових дослідженнях. **Ключові слова:** шлях дослідження, антропологія, педагогічна антропологія, ідея.

Резюме. Характеризуя деятельность отечественной начальной школы 1856 – 1919 гг. было определено, что проблема развития антропологических идей отмеченного периода является многогранной. Она требует исследования теории и практики начального образования. Проанализированы исторические и научно-педагогические источники по исследуемой проблеме, дали возможность установить, что именно в указанный исторический период состоялось изменение ориентации образования из формирования личности на ее развитие и саморазвитие. Сформулированы пути исследования проблемы антропологических идей в отечественной начальной школе 1856 – 1919 гг. Определено суть понятий «антропология», «педагогическая антропология», «идея», выделены подходы в конкретизации понятия «педагогическая антропология». Сделан вывод о том, что исследуемая проблема конкретизирована в разных путях научных исследований. **Ключевые слова:** путь исследования, антропология, педагогическая антропология, идея.

Summary. In the process of characterizing the work of the native elementary

дисциплін у системі наук про навчання і виховання людини, свого роду теорія педагогічної діяльності.

Такі науковці, як І. Котова, Е. Шиянов вважають, що «педагогічна антропологія визначається як система знань про людину – суб'єкта і об'єкта освіти, що дозволяє здійснити пошук нових типів освітніх стратегій і технологій».

Сучасна дослідниця В. Максакова вважає, що «педагогічна антропологія» сьогодні відіграє роль інтегрованого знання про дитину як цілісну істоту, повноцінного представника виду *Homo sapiens*, повноправного учасника виховного процесу.

Досліджуваний термін «педагогічна антропологія» – це наука про людину як предмет виховання сутність якої полягає в тому, щоб на основі глибокого знання природи людини об'єктивних законів людського розвитку, особистостей та можливостей дитини, створити необхідні педагогічні умови для вдосконалення її «внутрішнього світу», вважає В. Сластьонін.

Керуючий такими критеріями як предмет і метод пізнання людини, спосіб систематизації знань про неї, А. Данилюк визначає три етапи розвитку педагогічної антропології: 1) від виникнення освіти як такої до середини XIX століття – «наївна» антропологія; 2) середина XIX – XX століття «сумарна педагогічна антропологія», в основі якої лежить визнання самотності кожної особистості, прагнення до максимального повного та об'єктивного наукового знання про людину; 3) «феноменологічна антропологія», предметом якої виступає певний феномен людського існування, який розглядається у контексті освіти та виховання [4].

В. Слободчиков, Е. Ісаєв вважають, що «педагогічна антропологія» – це вчення про людину, яка становиться у сфері освіти.

Проведений аналіз праць дав підстави виділити два підходи у конкретизації педагогічної антропології, а саме:

1) педагогічна антропологія, як самостійна галузь науки про освіту, як цілісне і системне знання про людину, що виховується, яку виховують і, що виховує; людину як суб'єкт і об'єкт освіти, як інтеграційна наука, узагальнююча різні знання про людину в аспекті виховання, що передбачає визначення її предмету, об'єкту, методів, цілей, завдань, специфічних закономірностей і вмісту, місця у системі наук, перш за все, в системі педагогічного й антропологічного знання;

2) педагогічна антропологія інтерпретується як основа педагогічної теорії і практики, як методологія наук про виховання, не як окрема дисципліна, а своєрідне ядро загальної педагогіки, яке вбирає у себе наукові результати знань про людину в процесі виховання.

Вважаємо за доцільне відмітити, що у педагогічному словнику поняття «ідея» тлумачиться як думка, що отримала концептуальне оформлення. Звернення до енциклопедичного словника показало, що «ідея» – (грец. *idea*) спочатку "то, що видно", "видиме" (як *ейдос*), потім "видима сутність", прообраз [5].

Дослідженням встановлено, що вітчизняними вченими було виділено провідні антропологічні ідеї, розвиток яких відбувався у межах хронології нашого дослідження: цілісності людської істоти; самоцінності особистості, її саморозвитку; взаємовпливу процесів індивідуального та соціального розвитку, розуміння праці як головного чинника загального розвитку людини;

здоров'я та спосіб життя, не володіють засобами профілактики професійних захворювань та ін.).

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання до володіння здоров'язбережувальними технологіями та методиками.

Резюме. У статті розглядаються статистичні дані захворюваності сучасної студентської молоді ВНЗ м. Одеси. У статті визначається негативна динаміка зниження стану здоров'я, фізичного розвитку, фізичної підготовленості та функціонального стану організму майбутніх фахівців, що підтверджується зменшенням кількості студентів, віднесених до основної медичної групи. Автором акцентовано, що така критична ситуація потребує перегляду сучасної системи фізичного виховання молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах та перенаправлення її у бік рекреації, здоров'язбереження, вибору виду фізичної активності, належної професійно-прикладної підготовки майбутніх фахівців тощо. Автором наголошено, що ситуація, яка склалася зі станом здоров'я студентської молоді, безпосередньо пов'язана з тим, що в них не сформована культура здоров'язбереження як світоглядна орієнтація. **Ключові слова:** стан здоров'я, майбутній фахівець, здоров'язбереження.

Резюме. В статье рассматриваются статистические данные заболевания современной студенческой молодежи высших учебных заведений г. Одессы. В статье раскрывается негативная динамика снижения уровня здоровья, физического развития, физической подготовленности и функционального состояния организма будущих специалистов, что подтверждается уменьшением количества студентов, отнесенных к основной медицинской группе. Автором акцентировано, что такая критическая ситуация требует пересмотра современной системы физического воспитания молодежи, которая обучается в высших учебных заведениях и направленности её в сторону рекреации, здоровьесбережения, выбора вида физической активности, соответствующей профессионально-прикладной подготовки будущих специалистов и т. д. Автором акцентируется, что ситуация, которая сложилась со состоянием студенческой молодежи непосредственно связана с тем, что у них не сформирована культура здоровьесбережения как мировоззренческая ориентация. **Ключевые слова:** состояние здоровья, будущий специалист, здоровьесбережение.

Summary. The statistics of the disease of modern students of higher educational institutions in Odessa is examined in the article. The article reveals the negative dynamics of the lowering state of health, physical development, physical fitness and functional state of future specialists which is evidenced by the quantity reduction of students assigned to the main medical group. The author has emphasized that such a critical situation needs the review of the modern system of physical education of youth who are enrolled in higher educational institutions and focus it towards the recreation, the health saving, the choice of the type of physical activity, which is appropriate to the professionally applied training of future specialists, etc. The author emphasizes that the situation that has arisen from the state of students is directly related to the fact that they have not formed the culture of the health saving as the world outlook orientation. **Keywords:** a state of health, a future specialist, the health saving.

Література

1. Башавець Н.А. Проблема стану здоров'я сучасного майбутнього фахівця

в психолого-педагогічній літературі / Н.А. Башавець // Наукові записки / М-во освіти і науки України; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. П.В. Дмитренко, Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Випуск LXXVIII (78). – С.27-41.

2. Гримблат С.О. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов: [учебно-методическое пособие] / С.О.Гримблат, В.П.Зайцев, С.И. Крамской. – Харьков: Коллегиум, 2005. – 184 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 371. 018

ІДЕЯ ЄДНОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ П. КАПТЕРЄВА

Герасименко Лариса Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка

Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди

Постановка проблеми. Проблеми духовної й культурної аномії надзвичайно хвилюють останнім часом українське суспільство. На жаль, усі суспільні й соціальні реформи, зміни в освітньому процесі не сприяють розв'язанню проблем бездуховності, падіння моральності, невизначеності цінностей сучасної молоді. Подолання цієї негативної тенденції бачиться дослідникам Д. Левітесу й О. Леонтєву в посиленні виховного начала в практиці загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим актуальним є звернення до ідей представників другої половини XIX століття М. Весселя, П. Каптерєва, С. Миропольського, М. Пирогова, І. Сікорського, П.Юркевича та інших, доробку яких належить розробка ґрунтовної концепції виховуючого навчання, що лягла в основу педагогічного процесу й сприяла моральному вдосконаленню школярів засобами навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній педагогіці аналіз проблеми виховуючого навчання здійснено в працях Л. Зоріної, Б. Ліхачова, Л. Худякової, в історичному аспекті дане питання ґрунтовно висвітлено С. Золотухіною, що свідчить про актуальність ідеї в наш час.

Однак, не зважаючи на безумовну цінність педагогічних теорій виховуючого навчання в історії педагогічної думки, вони не отримали належного висвітлення в наукових працях, окрім монографій та дисертаційних досліджень, присвячених персоналіям В. Водовозова, С. Миропольського, М. Демкова. Актуальність дослідження й недостатня увага до його проблем в сучасних умовах і обумовила тему даної статті.

Метою дослідження є розкриття ідеї виховуючого навчання видатного педагога другої половини XIX століття П.Каптерєва як основи теорії цілісного педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Ідея сприяння всебічному вдосконаленню особистості учня відповідно до соціального ідеалу – основа теорії цілісного педагогічного процесу П. Каптерєва. Потреба в досягненні вихованості учнів обумовлювала необхідність планування й організації навчання, яке б здійснювало виховний вплив, що, на думку вченого, забезпечується:

- 1) типом взаємодії між учителями й учнями;
- 2) змістом навчання;

джерела з досліджуваної проблеми, сформулювати шляхи дослідження антропологічних ідей у вітчизняній початковій школі 1856 – 1919 рр., визначити суть понять «антропологія», «педагогічна антропологія», «ідея», виділити підходи в конкретизації поняття «педагогічна антропологія».

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході наукового пошуку було визначено шляхи, які презентують сучасне категоріальне поле антропології, що в нашому дослідженні згруповано в окремі напрями дослідження. Зокрема, вивчення електронних науково-педагогічних джерел [4; 6] та довідкової літератури [5] свідчить про те, що в сучасній науці широко використовуються такі поняття як «антропологія», «педагогічна антропологія», «ідея». Розкриємо їх сутність.

Термін «антропологія» має грецьке походження (антропос – людина; логос – наука). Це спеціальна наука про людину, як складний феномен, визначає у якості свого предмета сферу «власне людського» буття, природи людини, людської індивідуальності. Цей феномен прагне через антропологічний принцип пояснити людину, як унікальний прояв «життя взагалі», як творця культури та історії, довкілля.

На думку В. Гінзбурга, «антропологія – наука про природну історію людства аж до сучасності (1963 р.).

За твердженням В. Алексєєва, «антропологія – наука про мінливість біологічних властивостей людського організму в просторі й у часі» (1979 р.).

Цей термін у науці закріплений за дисципліною, що вивчає природне походження людини та її рас, мінливість будови тіла людини у часі й територіально. Антропологія включає три розділи: вчення про походження людини (антропогенез), морфологію людини і етногенез (расознавства) [2].

Зазначений термін, як стверджують дослідники (І. Аносов, Б. Болтівець, Е. Драніщева), був уведений до наукового обігу головним чином у англомовних країнах. Наприклад, у Німеччині його заміщує поняття «етнографія», у Франції – «етнологія». На сьогодні термін «антропологія» трактується у вузькому й широкому сенсі. У вузькому значенні антропологія розуміється як виключно вчення про людину (взаємодія тіла й мозку, анатомії та фізіології). У широкому розумінні антропологія трактується як наука про людство в єдності її культурних і соціальних аспектів. Ці вчені зазначають, що у західноєвропейській літературі досить рано було введено подвійне розуміння терміну «антропологія», а саме як науки про людське тіло, з одного боку, і про людську душу – з іншого.

Щодо поняття «педагогічна антропологія» зазначимо, що, на думку І. Аносова, вона не досліджує конкретні педагогічні проблеми, а виступає як методологія наук про виховання. Водночас, педагогічна антропологія узагальнює біологічні, психологічні, соціологічні дані про буття людини в освітньому процесі.

Відомий сучасний російський учений Б. Бім-Бад дав визначення поняттю «педагогічна антропологія». На його думку, «педагогічна антропологія» – це людинознавство, яка слугує вихованню і навчанню людей. Вона являє собою фундамент, підґрунтя педагогіки. Вона вивчає природу дитини, дітей, їх груп, а також середовища, у якому зростають діти. Нею досліджуються сутність виховання, навчання, освіти, взяті у взаємозв'язок із навколишнім світом [7, с. 34].

На думку І. Дерболова, «педагогічна антропологія» – це одна з наукових

УДК [37.015.2: 001] (100)

ШЛЯХИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 1856 – 1919 РР.

*Кот Олена Петрівна,
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

Постановка проблеми. На сучасному етапі діяльність вітчизняної початкової школи кризь призму антропологічних ідей набуває особливої актуальності. Це зумовлено тим, що педагоги концентрують свою увагу на розв'язанні проблеми всебічного розвитку особистості, де велике значення мають антропологічні ідеї.

Проблема розвитку антропологічних ідей у вітчизняній початковій школі 1856 – 1919 рр. є багатогранною, вимагає дослідження теорії і практики початкового навчання в історичному та соціально-економічному контекстах. Так, дослідженням встановлено, що саме в указаний історичний період відбулася зміна орієнтації освіти з формування особистості на її розвиток і саморозвиток. Це потребувало від теорії педагогічної науки і шкільної практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, поєднанні процесів індивідуальних та соціальних чинників становлення особистості учня початкової школи. Це свідчить про те, що в педагогічній науці набули розвитку антропологічні ідеї, шляхи яких ми повинні визначити.

Аналіз досліджень і публікацій. Значна кількість наукових джерел презентує сучасне категоріальне поле антропології, що в нашому дослідженні згруповано в окремий напрям дослідження. Зокрема, вивчення електронних науково-педагогічних джерел [3] та довідкової літератури [5] свідчить про те, що в сучасній науці широко використовуються такі поняття як «антропологія» та «педагогічна антропологія», «ідея». Розкриємо їх сутність.

Частково предмет дослідження відображено й у дисертаціях О. Ляшенко «Становлення педагогічної антропології в Росії: етапи розвитку, особливості сучасних підходів» (2003), О. Гентух «Філософсько-антропологічні основи російської педагогіки XIX – XX століття» (2004), Т. Смирнової «Розвиток ідей педагогічної антропології в Росії» (2009), О. Шашкова «Педагогічна антропологія в контексті світоглядної парадигми педагогічних поглядів К.Д. Ушинського» (2007), Т. Петруніної «Філософсько-антропологічні основи російської педагогіки XIX – XX століття» (2004), В. Пичугіної «Антрополого-педагогічні концепції в Росії другої половини XIX – початку XX століття» (2009).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Разом із тим, проаналізувавши велику кількість науково-педагогічних джерел можна стверджувати, що на сучасному етапі в педагогіці не розкрита динаміка розвитку антропологічних ідей у вітчизняній початковій школі, не конкретизовано ідеї зарубіжних та вітчизняних учених-педагогів із вище згаданої проблеми, не створено періодизації, яка відбивала б етапи та тенденції розвитку антропологічних ідей у діяльності вітчизняної початкової школи.

Постановка завдання. Проаналізувати історичні та науково-педагогічні

3) використанням різноманітних форм навчання.

Допомога учневі у вдосконаленні: оволодінні основами моралі, культури поведінки, не руйнуючи його індивідуальності, потребувала чітко продуманої системи взаємодії між учителем і школярами, яка розгорталася в цілеспрямованому спілкуванні на уроці на двох рівнях: вчителя з учнями та учнів між собою. Аналізуючи ситуацію в тогочасній школі, П. Каптерев відмічав нерозуміння вчителями необхідності активної діяльності учнів на уроці. Основне своє завдання більшість педагогів, на думку вченого, вбачали в односторонньому спілкуванні, спрямованому на повідомлення школярам нових знань. Це спричиняло утиски допитливих дітей, пригнічення їх бажання запитувати, висловлювати власні думки, що негативно впливало на процес цілісного гармонійного розвитку дитини.

У своїй дидактиці процес взаємодії між учасниками педагогічного процесу вчений називає «зустріччю двох свідомостей, одна з яких сповнена жаги знань, а інша – жагою задовольнити цей духовний голод» [3, с.94]. Уперше в педагогіці другої половини XIX століття П. Каптерев описує процес спільної діяльності двох взаємозацікавлених осіб, які є невід'ємною складовою педагогічного процесу: «Шкільна праця є спільна робота багатьох – учителя й учнів для їхньої взаємної користі» [2, с.611]. Отже, ґрунтовне вивчення творів П. Каптерева та їх інтерпретація дозволяють визначити суб'єкт-суб'єктну взаємодію основою педагогічного процесу.

За переконанням вченого, учителі повинні відмовлятися від звички домінувати й повністю підпорядковувати діяльність учнів. Їх основним завданням має бути задоволення вродженої потреби дитини до пізнання, її допитливості в процесі здійснення педагогічного впливу, що розглядається вченим з двох боків:

- загальнолюдський (допомога у формуванні мотивів, інтересу, характеру, цінностей учнів);
- спеціальний учительський (виявляється в системі зв'язків, які він будує з учнями).

Загальнолюдський вплив педагога, як відзначав вчений, виявляється в манері триматися, правильності й виразності мовлення, в улюблених фразах, охайності в одязі, акуратності в роботі, ерудованості. Цей вплив має велике значення в процесі навчально-виховної діяльності, оскільки ставлення учнів до навчальних предметів визначається їхнім ставленням до вчителів [4].

Питання професійно важливих якостей учителя обговорювалося різними вченими другої половини XIX століття. Зокрема П. Каптерев значну увагу у своїх наукових працях приділяв розробці цієї проблеми: «Особистість учителя в умовах навчання займає провідне місце, ті чи інші його якості будуть підвищувати або знижувати виховний вплив навчання» [2, с.595]. Він поділяв думку своїх попередників М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича щодо важливості поваги, любові, справедливості, законності дій учителя по відношенню до дітей. При цьому П. Каптерев, як і М. Пирогов, вказував на необхідність постійного вдосконалення педагогів, що забезпечує можливість вести за собою й учнів: «Учителі самі повинні постійно читатися, вчитися й учитися – це найважливіший заповіт, який тільки може дати їм дидакт, у виконанні його – основна сила», - наголошував П. Каптерев [2, с.598].

Як досвідчений практик, вчений вказував на необхідність постійної сумлінної підготовки вчителя до уроків, їх планування, глибоких знань з

навчальної дисципліни, яка викладається, та з історії науки, що допомогло б у розвитку допитливості учнів, їх активності, бажання здобувати нові знання для особистісного вдосконалення.

Окрім особистісних рис, учителі, як доводить аналіз педагогічних праць П. Каптерєва [2, 4], здійснюють спеціальний вплив, що виявляється у здатності виховувати змістом і формами навчання.

Учений зазначав, що самі по собі знання не виховують, але способи побудови системи знань впливають на формування в школярів ставлення до навколишнього світу й вдосконалення їхнього характеру. Тому доцільно вибраний зміст навчального матеріалу та його раціональна організація здійснює виховний вплив на учнів.

П. Каптерєв особливе значення в процесі виховання учнів та формування їхнього характеру відводить таким навчальним дисциплінам як рідна мова, література, математика, історія, географія, релігія, які розкривають душу народу, природні особливості рідного краю, специфіку господарської діяльності людей та обумовлені нею властивості їх особистості; сприяють вихованню системи відносин до рідної природи, людей, суспільства. Аналіз праць науковця дозволяє визначити також навчальні дисципліни, які впливають на загальний розвиток, на формування загальнонавчальних умінь, що в майбутньому позитивно впливатимуть на побудову системи взаємовідносин учнів із іншими людьми та допоможуть реалізувати себе в житті. Так, уроки природознавства, на думку П. Каптерєва, розвивають індуктивне мислення й виховують спостережливість, уважність, якими учні користуватимуться протягом всього життя, реалізуючи ці вмінні в процесі взаємодії з іншими людьми.

Математика забезпечує розвиток у дітей дедукції, гнучкості знань, точності суджень і загалом діяльності, що в подальшому сприятиме розв'язанню ними як життєвих, так і професійних проблем.

Грунтуючись на працях К. Ушинського, який вивчення рідної мови уважав основою нормального психічного розвитку учня і формування народності виховання та спираючись на погляди В. Стоюніна щодо ролі рідної мови в процесі виховання свідомого громадянина, П. Каптерєв уважав рідну мову та літературу найголовнішими із зазначених предметів, що знайомлять з народною душею. Цю думку вченого поділяла С. Русова, зазначаючи, що рідна мова відображає ядро народної душі, тому закликала глибоко вивчати та плекати любов до неї у дітей [6]. П. Каптерєв у «Дидактичних нарисах» наголошував, що з психологічної точки зору мова найкраща для розвитку розуму: « У мові народу міститься душа його, його світогляд; вивчати рідну мову – значить долучати себе до народної душі...» [2, с.467]. П. Каптерєв не тільки констатував здійснення виховного впливу завдяки мові, а й уперше в педагогічній науці вказав, які елементи мови виховують особистість:

- лексична різноманітність, яка відображає багатство думок, почуттів і переживань конкретного народу;
- виділення змістовних груп слів, що відображають найбільш характерний вид занять даного народу, його основні якості, що дає можливість усвідомити їх наявність чи відсутність у конкретного учня;
- процес створення синонімів і синонімічних рядів, які в порівнянні з іншими мовами, вказують на відмінності різних народів у світосприйнятті, характері оцінних суджень;

професійні організації, які розробляють державні стандарти програм підготовки вчителів, акредитують заклади професійної освіти, забезпечують підтримку професійного розвитку вчителів. **Ключові слова:** професійна педагогічна освіта, педагогічна діяльність, професійні заклади підготовки вчителів.

Резюме. В статті розглянуто проблему розвитку професійного педагогічного образования в англійськомовних країнах. Прослідковано шлях становлення сучасного погляду на завдання професійної діяльності і підготовки майбутніх учителів. Визначено напрями підготовки майбутніх учителів, які сформувалися в кінці ХХ століття і є актуальними в ХХІ столітті. Охарактеризовано основні нормативно-правові акти, які регламентують функціонування механізму професійного педагогічного образования. Зазначено, що в кінці ХХ століття були створені професійні організації, які розробляють державні стандарти програм підготовки учителів, акредитують заклади професійного образования, забезпечують підтримку професійного розвитку учителів. **Ключевые слова:** професійне педагогічне образование, педагогічна діяльність, професійні заклади підготовки учителів.

Summary. The article considers the issue of the professional teacher education development in English speaking countries. The way of formation of the modern view on the objectives of teacher activity and initial teacher training was retraced. The trends of initial teacher training that were formed in the end of the 19th century and are still topical were detected. The basic regulatory acts that determine the functioning of the professional teacher education mechanism were characterized. It was mentioned that in the end of the 19th century the professional bodies that work out national standards of teacher training programs, accredit professional education establishments, provide support of teachers' professional development were set. **Keywords:** professional teacher education, teacher activity, professional teacher training establishments.

Література

1. A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education [Електронний ресурс]. – 1983. – Режим доступу: <http://teachertenture.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>
2. Croker Robert C, Dibbon David C. Teacher education in Canada [Електронний ресурс] / Robert C. Croker, David C. Dibbon. – 2008. – 137 p. – Режим доступу: http://www.sae.ca/upload/Teacher_Education_in_Canada.pdf
3. Wiggins Sam P. Revolution in the Teaching Profession: A Comparative Review of Two Reform Reports. [Електронний ресурс] / Sam P. Wiggins // Education Leadership. – 1986. – October. – P. 56 – 59. Режим доступу до журн.: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198610_wiggins.pdf
4. Young Jon. Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education [Електронний ресурс] / Jon Young // Canadian Journal of Education and Policy. – 2004. – # 32. Режим доступу до журн.: http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/young.pdf

Подано до редакції 25.05.2012

Education Review). Документ окреслював необхідні уміння та компетентності учителів, ставив за мету подовження практичної підготовки, введення дворічної інтернатури перед постійною сертифікацією, досягнення узгодженості програм підготовки майбутніх учителів з питань тривалості та графіку педагогічної практики. Рада підготовки та сертифікації учителів зосередилась на питаннях тривалості та структури програм підготовки та у вересні 1995 року та подала до Міністерства освіти наступні введення до затвердження:

1. Тривалість програм підготовки майбутніх учителів має складати мінімум 150 кредитів, з яких принаймі 60 кредитів – зі спеціальності;

2. Програми можуть бути побудовані або за послідовною, або інтегрованою моделлю;

3. Розширені програми підготовки майбутніх учителів мають вміщувати етап професійної роботи досвідчених учителів з вчителями-новачками на першому році роботи у школі.

За правління Давкінса, федерального міністра освіти, у 1987 році бінарна система вищої педагогічної освіти Австралії була замінена уніфікованою національною системою вищої освіти, яка й існує наразі (закладами професійної підготовки учителів виступали університети та коледжі додаткової освіти, надалі університети поглинули коледжі). Регламентация питань професійної педагогічної діяльності відноситься до компетенції уповноважених органів штатів та земель Австралії. Інститути виконують функції реєстрації учителів, надання професійної підтримки вчителям на першому році роботи, затвердження та акредитації програм професійної підготовки вчителів, розглядає випадків порушення норм професійної етики та питань професійної непридатності, у співпраці з учителями розробляє стандарти професійної педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Період від 1980-х років у педагогічному просторі досліджуваних країн (США, Австралія, Великобританія, Канада) характеризується прийняттям низки важливих нормативно-правових актів, які визначили першочерговим завданням професійної діяльності вчителів підготовку націй до активного життя у інформаційному суспільстві. Провідними тенденціями розвитку систем професійної підготовки майбутніх вчителів стали – обов'язковий університетський рівень знань та умінь, професіоналізація педагогічної діяльності, посилення контролю держави за підготовкою вчителів шляхом запровадження національних стандартів, зміна співвідношення між теоретичною та практичною педагогічною підготовкою, а також подовження періоду практичної підготовки майбутніх учителів у школі. Перспективним напрямом подальших розвідок у даному напрямку є розкриття динаміки становлення і розвитку практичної підготовки майбутніх вчителів у англійських країнах.

Резюме. У статті розглянуто проблему розвитку професійної педагогічної освіти в англійських країнах. Простежено шлях становлення сучасного погляду на завдання професійної діяльності та підготовки майбутніх учителів. Окреслено напрями підготовки майбутніх учителів, що сформувалися у кінці ХХ та є актуальними у ХХІ столітті. Охарактеризовано основні нормативно-правові акти, що регламентують функціонування механізму професійної педагогічної освіти. Зазначено, що наприкінці ХХ століття були створені

• етимологічний і синтаксичний склад мови, що забезпечує певне уявлення про світогляд, особливості та прийоми мислення народу: «Витонченість або грубість думки народу, чіткість і легкість його мислення або плутаність, висота, культурність його розвитку абсолютно чітко й рельєфно виявляються в етимології та синтаксисі мови» [2, с.469].

Виховний вплив здійснюється лише за умови «розумного і ґрунтового» вивчення мови, що передбачає, як зазначав П. Каптерев, обов'язкове знайомство з кращими творами видатних майстрів літератури. Читанню повинно передувати вивчення конкретних персоналій, стилю їх письма, системи ідеалів, що здійснюють виховний вплив на учнів, розкриваючи глибину народної душі: «Кожний письменник є син свого народу, і його душа є честь, виливи народної душі» [2, с.470]. Це дає можливість дітям познайомитися з авторськими поглядами, переконаннями, усвідомити свою приналежність до народних прагнень, ідей, що впливає на формування власної системи ставлень і оцінок навколишньої дійсності, людей, суспільства. З літературою тісно пов'язана історія конкретної країни, що відображає весь хід розвитку, особливості суспільних і державних змін. Їх вивчення має неабиякий вплив на свідомість вихованців, сприяючи формуванню ставлень до суспільства, до людини в цьому суспільстві, вихованню патріотичних почуттів.

Релігія, на думку вченого, теж несе величезний виховний потенціал. Ця позиція П. Каптерева була близькою Л. Толстому, С. Миропольському, які вважали релігію, Закон Божий – основою формування моральності учнів. Релігія розглядалася вченим з двох точок зору як особиста справа (теоретичне явище, що визначає низку догматів про існування Бога, творця і засновника світу), як соціальне явище (вчення, яке обумовлює ставлення людей один до одного під керівництвом Отця Небесного). «Для виховання особливо важливо зрозуміти релігію як соціальне явище й із її допомогою навчати жити», – відзначав П. Каптерев [2, с.471]. Саме соціальний аспект релігії описує сферу людських настроїв і обов'язків, особливості побудови людського життя, забезпечуючи формування морально-етичних та необхідних громадянських якостей школярів.

Таким чином, П. Каптерев доводить, що система наук: мова, література, історія, географія, релігія – впливають на формування характеру учнів, оцінних ставлень, патріотичних почуттів, навчають глибинним переживанням, сприяють формуванню особистісних якостей, розвитку необхідних властивостей мислення, що в майбутньому будуть реалізовані в різноманітних життєвих ситуаціях.

Для забезпечення виховного впливу зміст навчання, як зазначав П. Каптерев, повинен характеризуватися раціональністю, щоб знання розкривали принципи науки, її методи, логічні особливості; ідейністю, цілісністю і філософічністю, що виявляється у взаємозв'язку між окремими елементами науки та між навчальними предметами для забезпечення формування цілісного світогляду учнів. Сприятим підсиленню цього аспекту, на думку вченого, повинно вивчення філософії та історії філософії, які б структурували спроби й способи осмислення дійсності в історичному аспекті і таким чином об'єднали людські знання і забезпечили формування стрункого світогляду школярів. Але й на інших уроках, як зазначав П. Каптерев, теж необхідно формувати світоглядні настанови учнів, демонструючи практичну цінність знань, їх зв'язок з реальним життям окремої особистості і суспільства. Вчений

продовжував думки О. Острогорського щодо необхідності використання в педагогічному процесі найрізноманітніших прийомів і засобів, щоб наблизити отримані знання до реального життя та допомогти учням краще усвідомити цінність моральних настанов. Прямий виховуючий вплив «...ми приписуємо життю, його урокам і навіюванням, його враженням і вимогам» [5, с.261]. Прийоми навчання, що поєднують теоретичні знання з їх практичною реалізацією, як уважав О. Острогорський, сприяють розумовому розвитку, «який робить людину моральніше» на основі узагальнення життєвих спостережень, допомагає прийняти їй самостійне правильне рішення, визначитися з життєвими цілями та пріоритетами [5]. П. Каптерев, поділяючи думки О. Острогорського, приходять до висновку, що джерелом моральності повинні бути не тільки книжки й релігійні заповіді, а вся система відносин між людьми: особистісних, суспільних, державних, у чому також виявляється цілісність педагогічного процесу. Отже, тісний зв'язок навчального матеріалу з життям допомагає виробити у дітей ставлення до життєвих подій та оточуючих людей.

Зміст навчання виявляється у конкретних формах організації навчальної діяльності. Спочатку дитина оволодіває певною формою навчальної діяльності, а потім усвідомлює характер відносин, запропонований нею та виховний вплив. П.Каптерев, ґрунтуючись на історичних працях з педагогіки й наукових роботах своїх попередників (П. Юркевича) визначає дві основні форми навчання: акроаматичну (логічна структурована розповідь вчителя і сприймання її учнем) і еротематична (запитання вчителя, що спонукають учнів до самостійного знаходження відповіді та формування нового знання). П. Каптерев, як і П. Юркевич, відзначав важливість обох форм навчання в здійсненні виховного впливу на учнів. Так, акроаматична форма викладу дозволяє впливати на почуття, волю вихованців емоційною художньою розповіддю, живим описом, творчою характеристикою. Учений зауважував, що важливу роль у вихованні відіграє внутрішнє переживання почуття чи побаченого: «У почутті, а не в розумі зростає душа і розвивається особистісне «я»; почуття – основа особистісного життя, на ньому ґрунтується велич, цінність і щастя людини» [2, с.584] Основну перевагу гарної художньої розповіді П. Каптерев убачав у впливі на глибокі почуття слухачів, завдяки настрою, що встановився між оповідачем і слухачами, і в спонуканні співчутливого обміну враженнями, отриманими від різних частин оповідання.

Форма питань і відповідей, на думку П. Каптерева, теж має значний виховний вплив, бо ґрунтується на живому спілкуванні з вчителем, що сприяє приверненню уваги до предмета вивчення, залученню учнів до процесу дослідження і пошуку нових знань, а також формуванню самостійності учнів, упевненості їх у власних силах, ініціативності, активності й працелюбності.

П. Каптерев у своїй теорії педагогічного процесу широко використовував ідею впровадження самостійної роботи школярів у навчання. Активна напружена самостійна робота, на думку вченого, здійснює виховний вплив на учнів, змінюючи їх характер й формуючи внутрішнє почуття самоконтролю, яке вчений уважав найголовнішим здобутком особистості, спрямованої на саморозвиток й вдосконалення.

Щоб впливати навчанням на характер, необхідно, на думку П. Каптерева, так викладати, щоб кожний урок викликав свідому роботу, посилену напругу кожного учня, щоб протягом навчальних занять школярі постійно розвивали

досягнення високих позицій у рейтингах економічної свободи та конкурентноздатності. У Канаді право затвердження програм підготовки вчителів належить місцевим освітнім закладам провінцій. Лише у провінціях Онтаріо та Британській Колумбії створені професійні органи ліцензування програм підготовки вчителів – колегії учителів (college of teachers).

Упродовж тридцяти років після закриття Звичайних шкіл (Normal Schools) у 1950-х роках у Британській Колумбії університети провінції зміцнили фактичний контроль над усіма аспектами підготовки майбутніх учителів, беручи до уваги той факт, що місцеві органи влади зберегли за собою повноваження видачі відповідних дипломів. Однак зазначена ситуація докорінно змінилася у 1987 році, коли правління видало Закон про викладацьку діяльність (Teacher profession Act), який заснував Колегію вчителів Британської Колумбії (The British Columbia College of Teachers), на той час єдиний орган у Північній Америці, що переклав повноваження щодо контролю над сертифікацією, підготовкою та професійним розвитком учителів до рук інституту професійної підготовки.

Маючи право затверджувати програми підготовки вчителів у провінції, хоча й без можливості розробляти критерії для затвердження, Колегією було видано тимчасове затвердження програм трьох існуючих курсів підготовки майбутніх учителів університету Британської Колумбії, університету імені Симона Фрейзера та університету Вікторії та у 1989 році було переглянуто зміст зазначених програм. Завдяки сумісній праці факультету освіти та Колегії вчителів у 1991 році Радою Колегії вчителів прийнято локальний нормативно-правовий акт, що уповноважив колегію затвердити раніше прийняті та дорацьовані три тимчасові як постійні програми підготовки майбутніх учителів. Крім того Радою визначено критерії оцінювання існуючих та нових програм для надання їм статусу офіційно акредитованих. Критерії містили визначальні принципи щодо змісту та природи програм навчання (розгляд та прийняття кандидатур, базова підготовка, курси професійної підготовки, поєднання теорії і практики, тривалість та якість практичної підготовки).

Перегляд програм підготовки у провінції Манітоба завершився поданням пропозицій реформування програм підготовки майбутніх учителів, найсуттєвішими з яких були наступні:

- а) подовження програми підготовки бакалавра педагогіки до не менш як 60 кредитних годин;
- б) реструктуризація програми: поділ за спеціалізаціями початкові, середні та старші класи;
- в) розширення та перебудова клінічного (шкільного) компоненту підготовки.

Зазначені пункти були затвержені радою факультету освіти університету Манітоба у липні 1993 року. Процес імплементації рекомендацій зазнав впливу двох факторів: призначення на посаду нового голови факультету освіти та видання правлінням провінції двох директив щодо навчання та підготовки педагогічних кадрів. Поява директив свідчила про початок періоду втручання правління у механізм освіти, в тому числі й педагогічної підготовки. У проведенні освітньої реформи дорадчим органом за рішенням правління стала Рада підготовки та сертифікації учителів. У жовтні 1994 року заступником міністра освіти було подано на розробку до Ради проект документу під назвою «Загальна схема перегляду підготовки учителів» (A Framework for Teacher

роботи студента, визначено коло тем, які повинні бути розглянутими у рамках програм підготовки майбутніх учителів.

Одночасно з реформуванням традиційних уряд розробляв нові, альтернативні шляхи підготовки майбутніх учителів. Такий захід мав дві мети: залучення нових ресурсів до вчительської професії та кидання виклику традиційним моделям підготовки учителів та інститутам вищої освіти, які здійснювати таку підготовку. У результаті наприкінці 1990-х років з'явилися проекти «практикуючий учитель» (articulated teacher) та «дипломований учитель» (licensed teacher) [4]. Проект «практикуючий учитель» офіційно розпочався у вересні 1980 року. Проект як частина програми, встановленої місцевими уповноваженими органами у галузі освіти сумісно з інститутами вищої освіти, являв собою нову модель післядипломної педагогічної освіти, за якої студенти займалися два роки замість одного і 80% часу підготовки проводили у шкільному середовищі.

Помітно більш радикальним був проект «кваліфікований учитель», введений у тому ж році, що і проект «практикуючий учитель», який дозволяв студентам з мінімум двома закінченими роками навчання у вищому навчальному закладі бути безпосередньо зайнятим у школі з подальшим індивідуальним безвідривним від виробництва тренуванням. Відмінна від інших існуючих моделей підготовки майбутніх учителів, така інновація, з одного боку, відкрила шлях до навчання без наявності базової освіти, а, з іншого, – повністю відібрала контроль у інститутів вищої освіти у контексті підготовки майбутніх учителів.

Якісно новий розвиток підготовки учителів відбувався у напрямку створення загальнонаціональної, централізованої, зосередженої на «підготовці» а не на «освіті» програмі підготовки вчителів. Зазначені ідеї набули поширення за рахунок незалежності університетів та факультетів освіти та знайшли практичне втілення у 1990-х роках з появою Циркулярів 9/92 та 14/93 щодо програм підготовки фахівців початкової та середньої освіти відповідно. Норми циркулярів вимагали більшого залучення шкіл до підготовки учителів та визначили розширений перелік необхідних компетенцій випускників педагогічних закладів.

Закон про освіту 1992 року (Education Act of 1992) став правовою базою появи комітету стандартів освіти (Office for Standards in Education), який вперше, у 1993 році, опублікував критерії моніторингу якості програм підготовки майбутніх учителів у професійних закладах освіти. У 1994 році, з появою державного уповноваженого органу Teacher Training Agency, підготовка майбутніх учителів остаточно відійшла до відома правління. Організація перейняла як більшість функцій Ради з акредитації освіти учителів (the Council for the Accreditation of Teacher Education), так і повноваження у галузі фінансування усіх програм підготовки майбутніх учителів в Англії. Упродовж наступних трьох років Організацією підготовки вчителів було розроблено та офіційно визначено 1997 року стандарти статусу кваліфікованого вчителя (Циркуляр 10/97) та на базі цих стандартів представлено державний навчальний план підготовки майбутніх учителів (National Curriculum for initial teacher training).

У професійній педагогіці Канади доповідь державного діяча Джорджа Радванського (The Radwanski Report) у 1987 році стала першим вагомим політичним документом, чітко визначившим провідну роль освіти як засоба

енергію і наполегливість у процесі набуття знань. Учений, активно використовуючи ідею самодіяльності у своїй теорії педагогічного процесу, спирається на праці А. Дістервега щодо важливості самодіяльності як сутнісної характеристики людини, М. Весселя, який свідому самостійність у навчанні розглядав як природний закон розвитку особистості: «...давати, докладати, додавати зовні можна тільки до мертвого тіла, до живого розумного організму неможливо: він повинен сам засвоювати, ...вкладати в себе» [1, с.183]. Близькими П. Каптереву були й погляди П. Юркевича, він розглядав самодіяльність як мету навчання, що спонукає прагнення «...рухатися від думок, через думки, до думок і не потребує сторонньої підтримки» [7, с. 300]. П. Каптерев підтримував погляди П. Юркевича і вважав, що самостійна діяльність сприяє реалізації внутрішньої активності індивідуальності щодо власного вдосконалення.

Отже, самодіяльність, як зазначав П. Каптерев, - є одним із природних прагнень людини: «...потяг до вільної діяльності, нескутої педагогічними путями...» [2, с.195]. Однак, слід відзначити, що самостійна робота учнів у педагогіці П. Каптерева – це, перш за все, компонент цілісного педагогічного процесу, що планується й організовується педагогом. Тому вченому були близькі погляди О. Острогорського, який підіймав питання своєчасності самостійної роботи, вказуючи на необхідність базових знань і вмінь для її виконання. П. Каптерев поділяв думки вченого щодо ролі вчителя в організації самодіяльності. Вчений указував, що педагог повинен планувати цю роботу й організовувати її, готовий прийти, за необхідності, на допомогу учням.

Беручи до уваги ідеї, висунуті О. Острогорським, П. Юркевичем, П. Каптерев визначав умови для успішного впровадження форм самостійної роботи: відповідний рівень базових знань, наявність у учнів вільного часу, організація позакласного читання, написання творів та інших видів творчих робіт, обмін думками з однолітками у процесі дискусій на уроках та в позанавчальний час.

Але попри визначену корисність самодіяльності, П. Каптерев відзначав необхідність використання і колективних форм організації навчання, які теж здійснюють виховний вплив на учнів: спільні екскурсії, подорожі, гуртки, літературні читання, виставки, музичні вечори, проведення яких мало забезпечити формування загальної зацікавленості спільною роботою, взаємоповаги на рівні інтересів і особистих якостей, товариськості, взаємної допомоги в процесі підготовки та проведення різноманітних заходів та ін.

Визнаючи важливість впливу соціального оточення на процес саморозвитку і вдосконалення особистості, П. Каптерев уважав обов'язковим входження дітей у колектив однолітків. Така думка вченого поділялася прогресивним педагогом і громадським діячем С. Русовою, яка відзначала важливість виховувати дитину з перших років життя в колективі, спрямовувати її до товариства, до спільної праці, до громадянства [6]. Дитина, як наголошував П. Каптерев, повинна входити до шкільних об'єднань і гуртків, що допомагає навчатися і спільно працювати. Ця вимога ніяк не вступає у протиріччя з сутністю педагогічного процесу – забезпечення саморозвитку і вдосконалення особистості у відповідності до соціального ідеалу. П. Каптерев відзначає, що «Спільна з іншими діяльність не означає відмови від свого особистісного «Я» і окремих особистісних інтересів, а потребує лише узгодження, гармонії в прагненнях окремих особистостей. У спільній дружній

роботі виконавців між іншими «Я» є і окреме «Я». Воно не забуте, воно не загинуло: воно тільки увійшло в союз із іншими «Я» і свій особистий інтерес поєднало з подібними особистісними інтересами інших «Я» [2, с.196]. У цій спільній діяльності, як відзначав учений, формуються соціальні вміння (встановлення контакту, здатність керувати діяльністю інших, виявлення лідерських якостей, завоювання вигідного місця в групі під час спільної діяльності та ін.); а також риси характеру (повага до себе і паралельно повага до інших, піклування про інших, мужність, спритність, винахідливість). Шкільний колектив, за переконанням П. Каптерева, загартовує учнів, готує їх до життя в суспільстві, навчає вести дискусії, відстоювати власну позицію, що є невід'ємною частиною суспільної активності. Спільне і особистісне, необхідне і вільне постійно переплітаються в поглядах гуманіста П. Каптерева. Так, він відзначає, що потреба суспільної активності повинна відрізнити в свідомості кожної особистості. Тому вчений зазначає, що відданість суспільним інтересам повинна взаємодіяти зі свободою діяльності та ініціативою.

Висновки. Таким чином, єдність навчання і виховання, які доводять цілісність педагогічного процесу реалізується:

- в суб'єкт-суб'єктній взаємодії між вчителями й учнями;
- у виборі змісту навчального матеріалу, виховне значення якого виявляється в правильному підборі навчальних предметів, раціональності, цілісності й філософічності знань, демонстрації їх практичного значення;
- у використанні різних форм організації навчальної діяльності.

Подальшу розробку ідей П. Каптерева знайшли в працях В. Вахтерова, В. Сухомлинського, Н. Щуркової.

Резюме. У даній статті розкривається питання виховуючого навчання педагога другої половини XIX століття П. Каптерева як основи теорії цілісного педагогічного процесу. Аналізуються напрями здійснення виховного впливу, запропоновані вченим: характер відносин між вчителем й учнями, зміст навчання, форми навчання. Ідеї П. Каптерева розглядаються в широкому контексті вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX століття. **Ключові слова:** виховуюче навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, зміст навчання, акроаматична й еротематична форми навчання.

Резюме. В данной статье раскрывается проблема воспитывающего обучения педагога второй половины XIX века П. Каптерева как основа теории целостного педагогического процесса. Анализируются направления осуществления воспитательного воздействия, предложенные ученым: характер отношений между учителем и учениками, содержание обучения, формы обучения. Идеи П. Каптерева рассматриваются в широком контексте отечественной педагогической мысли второй половины XIX века. **Ключевые слова:** воспитывающее обучение, субъект-субъектное взаимодействие, содержание обучения, акроаматическая и эротематическая формы обучения.

Summary. This article reveals how issues of educating teaching basic theory of a holistic educational process the teacher the late nineteenth century P. Kapteryeva. Analyzes the trends of educational influence, offered scientists: nature of the relationship between teacher and students, learning content, learning. Ideas APKapteryeva considered in the broader context of national educational idea of the second half of the nineteenth century. **Keywords:** fostering education, subject-subjective interaction, training content, akroamatychna notation and learning.

залежати від вроджених здібностей чи таланту та матеріального стану родини» [1]. Далі зазначалося, «що американські вчителі є погано підготовленими, що програми підготовки учителів потребують суттєвого вдосконалення, що існує проблема дефіциту учителів провідних дисциплін, що надзвичайно мало фахівців з науковими ступенями викладають у навчальних закладах» [1]. У відповідь доповіді «Нація у небезпеці» спеціальною комісією було складено звіт «Нація підготовлена: Вчителі 21 сторіччя» (1986р.), що підкреслював важливість академічного та практичного компонентів професійної освіти та їх тісну взаємодію, вносилися пропозиції створення «клінічних» шкіл на базі середніх на зразок того, як організоване медичне навчання. «Клінічні» школи, або школи професійного розвитку, або школи професійної практики з'явилися на основі спільної діяльності середніх шкіл та факультетів освіти вищих навчальних закладів [3, с. 57]. У 1987 році створено Національну раду з питань професійних педагогічних стандартів (National Board for professional Teaching Standards), завданням якої було встановити високі стандарти знань та вмінь майбутніх учителів та сертифікувати фахівців, які відповідають визначеним критеріям. Зараз у США функціонують дві незалежні організації, що мають повноваження акредитувати програми підготовки учителів закладів професійної освіти. Це – Національна Рада з акредитації підготовки учителів (The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)) та Рада з акредитації підготовки учителів (The Teacher Education Accreditation Council). Незважаючи на те, що принципи обох інститутів значною мірою схожі, методи акредитації відрізняються. В той час як державні представники-професійні експерти Національної Ради з акредитації учителів оцінюють заклади освіти згідно з державними професійними стандартами, фахівці Ради з акредитації підготовки учителів з'ясовують якість навчальних закладів у відповідності до цілей, заявлених ними в установчих документах [2, с. 52].

До 1980-х років виключне право управління змістом та структурою програм підготовки майбутніх учителів у Великобританії належало інститутам вищої освіти. Упродовж наступних п'ятнадцяти років сформована система зазнала докорінних змін завдяки спрямованому втручання уряду. Кабінет Маргарет Тетчер мав на меті скоротити витрати, поширюючи на систему освіти ринкові закони, що передбачали виживання лише найкращих за якістю навчальних закладів. Політика уряду була зосереджена навколо трьох ключових питань: 1) забезпечення достатньої кількості кваліфікованих професійних педагогів; 2) визначення національної доктрини, яка б вимагала більшої відповідальності щодо змісту і якості освіти; 3) перенесення акценту у визначенні поняття «професійний вчитель» з «академічний професіонал» на «висококомпетентний практик» [4].

Першим істотним кроком у рамках визначеної політики стала поява у 1984 році Ради з акредитації освіти учителів (Council of Accreditation of the teachers' education). Організація ставила вимогою до викладачів наявність відповідного та недавнього досвіду шкільної практики. Положеннями організації також визначалася відведена на педагогічну практику кількість часу.

У 1989 році Циркуляр 24/89 (Circular 24/89) розширив повноваження Ради з акредитації освіти учителів шляхом заснування місцевих комітетів Ради, які почали контролювати усі курси підготовки майбутніх учителів. Циркуляр приділяв увагу практичній підготовці учителів, а саме: було збільшено тривалість педагогічної практики, введено обов'язкове оцінювання практичної

5. Новоселецька С.В., Шапран Н.В. Теоретико-методологічні основи політичної комунікації // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – №4, 2011. – С. 72-77.

6. Стехіна В.М. Софізми, міфи і парадокси в українській пресі // електронна бібліотека Інституту журналістики. [електронний ресурс]. Доступ до джерела: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2193>

Подано до редакції 17.05.2012

УДК 371.13(4)«18/19»

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ (ВЕЛИКОБРИТАНІЯ, США, КАНАДА, АВСТРАЛІЯ) У КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

*Семенченко Тамара Олександрівна,
аспірант кафедри
теорії і методики професійної освіти*

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Постановка проблеми. Загострення "холодної війни", науково-технічна революція, світові економічні кризи 1974-1975, 1979-1982 рр. вимагали від багатьох держав світу перегляду курсу як зовнішньої, так і внутрішньої політики та формування нового мислення, де ключову роль закликає виконувати освіта як соціальний інститут, відповідальний за процес соціалізації особистості, розвитку загальноосвітньої культури, побудови міцної конкурентноздатної держави, формування інтелектуально здорової нації. У зв'язку із цим виникла необхідність висунення нових вимог до вчителя, його професійної підготовки та пошуку нових стратегій стандартизації педагогічної освіти (Н. М. Авшенюк), організації підготовки вчителів (В. М. Базуріна, Ю. В. Кіщенко, М. В. Нагач, Н. В. Муқан, К. В. Рибачук, Н. П. Яцишин) та інші. Втім не було проведено спеціального дослідження, у якому наукова увага зосереджувалася б на комплексному огляді динаміки розвитку професійної педагогічної освіти у англomовних країнах (США, Австралія, Канада, Великобританія) кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Метою даної статті є розкриття основних напрямів розвитку професійної педагогічної освіти у англomовних країнах (у кінці ХХ – початку ХХІ століття).

Виклад основного матеріалу. Період на межі 1980-х та 1990-х років у педагогічному просторі досліджуваних країн (США, Австралія, Великобританія, Канада) характеризується прийняттям низки важливих нормативно-правових актів, які по-новому визначають завдання професійної діяльності вчителів. У Сполучених Штатах Америки зміна якості освіти стала національною доктриною. У 1983 році за дорученням президента США Рональда Рейгана була написана та опублікована Доповідь «Нація у небезпеці» (A Nation at Risk), у якій зазначалося, що «наразі неможливо забезпечити прогрес у галузі науки та техніки лише за рахунок невеликої групи підготовлених людей. Лише нація як єдиний носій інтелекту, знань та духовності здатна до суттєвих перетворень. Мета реформи освіти має полягати у максимальному розвитку здібностей кожного індивіда. Досягнення визначеної мети можливо за умови, що заявлені освітою вимоги до знань учнів будуть дійсно високими, а не мінімальними. У жодному разі це не може

Література

1. Вессель Н.Х. Педагогические сочинения / Николай Христофорович Вессель. – М., 1959. – 320 с.

2. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704с.

3. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели / Петр Федорович Каптерев. – СПб, 1914. – 212 с.

4. Каптерев П.Ф. О педагогическом образовании / Петр Федорович Каптерев // Педагогическая мысль. – 1921. - №5-8 – С.1-13.

5. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения / Сост. М.Г.Данильченко / Алексей Николаевич Острогорский. – М.: Педагогика, 1985. – 385 с.

6. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

7. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании / Памфил Данилович Юркевич. – М., 1865. – 268 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 371.13: 061.237

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Глузман Неля Анатоліївна,
доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри методик початкової та дошкільної освіти
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)*

Постановка проблеми. У сучасний період в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки педагогів у вищій школі, що зумовлені об'єктивними чинниками – процесами реформування системи освіти, які відбуваються не тільки в Україні, але й США та країнах Західної Європи та національні соціально-педагогічні зміни, які пов'язані з введенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру системи підготовки спеціалістів. Тому виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до їх професійної підготовки. У зв'язку з цим постає проблема обґрунтування теоретико-методологічних основ системи організації професійної підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю у вищій школі в сучасних умовах.

Метою статті є – аналіз сучасних методологічних підходів в освіті, визначення методологічної бази професійної підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю у вищій школі та обґрунтування принципів такої підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення цілісної наукової системи організації навчання майбутніх педагогів-гуманітаріїв передбачає вибір теоретико-методологічних засад. „Методологія (від грец. methodos – шлях дослідження, logos – навчання) – система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності” [7, с.315], „застосування принципів світогляду у процесі пізнання і перетворення

дійсності, у духовній творчості і в практиці” [8. с.128]. Методологія дослідження ґрунтується на сукупності наукових ідей, концепцій, підходів, що відображають не тільки рівень володіння фундаментальними теоріями, принципами, а й сповідувану глобальну філософсько-світоглядну позицію.

Педагогічною ідеєю є завершена, обґрунтована думка, апробована в науково-дослідній діяльності, яка привносить новизну в навчальну або виховну діяльність. До таких ідей, які сьогодні є домінуючими у системі вищої освіти розвинених країн, можна віднести: гуманізацію та гуманітаризацію вищої освіти; визнання особистості студента такою, на яку повинні орієнтуватись організатори процесу його навчання, виховання та розвитку; неперервну освіту фахівців – випускників вищого навчального закладу, підготовка їх до подальшого самонавчання і самовдосконалення за обраним профілем.

Важливу роль в теорії та практиці вищої школи відіграють сучасні педагогічні концепції. „Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система) – певний спосіб розуміння, трактування якого-небудь предмету, явища, процесу, основна точка зору на предмет або явище, провідна ідея для їхнього систематичного висвітлення. Термін „концепція” використовується також для позначення провідного замислу, конструктивного принципу в наукових, художніх, технічних, політичних й інших видах діяльності” [6, с. 279]. Зазвичай під концепцією розуміють „систему поглядів на певне явище, спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії” [5, с. 361]. Педагогічна концепція – „система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії” [3, с. 177].

У педагогіці вищої школи є кілька концепцій, які практично підтверджені світовою та вітчизняною практикою, займають провідне місце у вищій освіті в Україні і лежать в основі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й педагогів гуманітарного профілю: державна концепція модернізації системи освіти, державна концепція модернізації системи освіти, психологічна концепція професійної діяльності, психологічна концепція навчальної діяльності, концепція цілісності навчально-освітнього та виховного процесу навчального закладу, концепція гнучких педагогічних технологій навчання та ін.

Педагогічний процес, як складний і динамічний процес, має значну кількість різноманітних зв'язків і закономірностей, що зумовлюють його ефективність. Серед сучасних методологічних закономірностей педагогічного процесу вищої школи виділимо ті, які є найбільш характерними для визначення змісту освіти, доборі методів і засобів навчання, написанні підручників і навчальних посібників [2, с. 20-22]: закономірність єдності історичного та логічного в педагогічному процесі; закономірність єдності емпіричного та теоретичного характеру пізнання в процесі вивчення об'єктів дослідження: закономірність взаємозв'язків у реальному житті, що об'єднують всі процеси, які відбуваються у вищому навчальному закладі. При цьому до основних взаємозв'язків можна віднести: органічну єдність всіх процесів, які охоплюють комплекс навчально-освітньої, наукової, виховної та професійно-педагогічної діяльності; закономірна взаємообумовленість мети, змісту, методів, засобів і форм навчання, виховання і розвитку з мотивацією, інтересом та престижністю вищої освіти студентів; взаємообумовленість процесу підготовки професіонала у педагогічній галузі та виховання любові до

Оволодіння прийомми логіки важливе у формуванні культури мислення майбутнього юриста, оскільки його практична діяльність постійно вимагає вміння аргументувати свою думку, відрізнити істинні положення від хибних для прийняття правильних рішень.

Резюме. У статті визначено та проаналізовано логічне мислення як складова моделі формування культури мислення. Підкреслено, що професійний розвиток особистості й становлення її творчої індивідуальності відбувається більш успішно за умови комплексного впливу на її інтелектуальну та емоційно-почуттєву сфери. На заняттях з кожного навчального предмета педагогу необхідно вміти поєднувати логічне (вербальне) та образне мислення. Цього можна досягти, наприклад, у процесі роботи з текстами культури. **Ключові слова:** рефлексія, сприйняття, образне мислення, тексти культури, культурологічний підхід.

Резюме. В статье определены и проанализированы составные модели формирования культуры мышления будущего юриста: логическое и образное мышление в их синтезе; интуиция, связанная с бессознательным; рефлексия; личностное восприятие; организация восприятия в контексте культурологического подхода. Подчеркнуто, что профессиональное развитие личности и становление ее творческой индивидуальности происходит успешнее при условии комплексного влияния на интеллектуальную и эмоционально-чувственную сферы. На занятиях по каждому учебному предмету педагогу необходимо уметь объединять логическое (вербальное) и образное мышление. Этого можно достигнуть, например, в процессе работы с текстами культуры. **Ключевые слова:** рефлексия, восприятие, образное мышление, тексты культуры, культурологический подход.

Summary. In the article there are determined and analyzed the components of the model of formation the cognitive culture of a future lawyer: logical and imaginative thinking in their synthesis; intuition connected with unintentional; reflection; personal perception; organization of perception in the context of culturological approach. It is underlined that professional development of a person and realization of his creative individuality is more successful under the condition of complex influence onto intellectual and emotional spheres. During the lessons of every subject the teacher has to know how to unite logical and imaginative thinking. It can be reached, for example, while working with the texts of culture. **Keywords:** reflection, perception, imaginative thinking, texts of culture, culturological approach.

Література

1. Бурого С.Б.Собрание сочинений: У 3-х томах. – К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2007. – Т.2: Мелодия стиха. (Мир. Человек. Язык. Поэзия): Монография. - 432 с.
2. Васильев Л.Г. К аргументированному содержанию сообщения: взгляд интерпретатора / Л.Г. Васильев //Понимание и рефлексия: Материалы Третьей Тверской конференции/. ред. Г.И. Богин, А.А. Романов. - Тверь, 1993. - С. 127-133.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь. – 376 с.
4. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, В.И. Атаханов. - М.: Издательский центр “Академия”, 2003. - 208 с.

подразник, а водночас і в іншому органі чуття [3, с.303]. Синестезія може виникати між усіма можливими типами відчуттів. Розглянемо на прикладі практичної діяльності майбутнього юриста.

Практичним матеріалом для використання софізмів послужать тексти-задачі, запропоновані для аналізу читачам у монографії Г.Кахейна [2, с.128-132]. Кахейн називає подані ним тексти задачами, тому що вони вже містять помилку, яку треба знайти не тільки через інтерпретацію мовних засобів тексту, але й через інтерпретацію інших знаків. Свої висновки рішення треба аргументувати. Такий підхід до інтерпретації тексту можна назвати *сучасною риторикою*. Дослідження аргументованих помилок бере свій початок від Сократа, який навчав мистецтву мислити шляхом зіткнення точок зору, думок у діалозі. Ці роботи прийнято вважати риторичними. Для нас важливою є думка дослідника Л.Г.Васильєва, який зазначає, що на побутовому рівні риторика пов'язується у нашій свідомості з проблемою культури мовлення, ораторського мистецтва, софістики [там само, с.127]. Різниця аргументаційних помилок від софізмів полягає в тому, що в них помилки продумані й розставлені заздалегідь, суть в тому, щоб помітити й правильно побудувати аргументацію за правилами логіки. Логіка виступає як формальне й семантичне втілення аргументації. Г.Кахейн поділяє аргументовані помилки на 9 типів помилок: приховані факти, сумнівна статистика, поспішний висновок, одиничний випадок, непоказовий випадок, сумнівна причина, невідома статистика, неоднозначність. Ряд визначень цих помилок показує, що значення більшості з них буквально. Одиничні випадки можуть представляти собою поспішний висновок. Непоказові випадки мають місце тоді, коли думка однієї групи видається за думку іншої. Тексти-задачі можуть містити у собі одну або кілька аргументаційних помилок.

Технологію роботи над текстами-задачами поділяємо на кілька етапів: 1) робота над перекладом тексту; 2) виокремлення слів, які мають культурний компонент значення; 3) аналіз смислу таких слів; 4) інтерпретація тексту; 5) пошук інформації, що веде до отримання множин смислів (час, місце дії, різні умови); 6) співставлення даних про дійових осіб чи групи осіб або предметів (вік, освіта, соціальний статус, умови життя та ін.); 7) побудова структури аргументації знайдених помилок за допомогою зібраної інформації. Розглянемо приклад тексту-задачі та аргументацію знайдених помилок. *"We are seeing a tremendous switch back to alcohol", Dr. Chafetz ... cited a recent national survey of 15.000 boys and girls, aged 11 to 18, in which 92% reported alcohol use but only 38% said they smoked marijuana*. Майбутній юрист повинен визнати наведені висновки помилковими. Опитування проводилося в цілому на невеликій кількості підлітків; невідомий їх соціальний статус і чи багато з них належало до різних вікових груп; відсутні дані, наскільки часто вживалися алкогольні напої. Аргументація повинна будуватися на наступних виявлених помилках: одиничні випадки, поспішний висновок, непоказові висновки [2, с.132].

Висновки. Логіка є важливою частиною у формуванні культури мислення майбутнього юриста. У своїй роботі ми детально розглянули приклади рішення мисленевих задач за допомогою логічних операцій, а саме: силлогізм, оскільки вони поєднують знання з його практичним застосуванням, і софізми, які відносять до *логіко-психологічних прийомів* маніпулювання розумовою діяльністю. Також були розглянуті *прийом розбудови суджень, прийом переходу від посилення до інших тверджень, прийом ігрової діяльності.*

майбутньої професії; взаємообумовленість якості викладання професорсько-викладацького складу з психолого-педагогічною обізнаністю кожного члена педагогічного колективу ВНЗ; взаємообумовленість якості викладання з підвищенням кваліфікації кожного викладача, зокрема через аспірантуру і докторантуру.

Методологічне забезпечення наукового обґрунтування процесу підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю полягає у визначенні сукупності теоретичних знань і положень, необхідних і достатніх для обґрунтування програми, логіки, структури, вибору і реалізації системи методів і засобів навчання майбутніх фахівців.

Реалізація конкретної концепції професійної підготовки педагогів-гуманітарів залежить від підходу к освіті як „сукупності організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та педагогіко-методичних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця та громадянина” [2, с. 12].

У психолого-педагогічній науці виділяється велика різноманітність підходів до організації процесу навчання, які існують в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Єдність даних підходів становить сутність методології педагогіки. Це означає, що для створення цілісної наукової системи професійної підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю необхідна реалізація на практиці цілої низки методологічних підходів.

Провідна ідея сучасної освіти виражена у спробі привести у відповідність професійну освіту й потреби ринку праці, пов'язати результати освіти з очікуваними результатами розвитку особистості студента. На розв'язання цих завдань спрямований компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей, добору змісту освіти, організації освітнього процесу і оцінки результатів освіти. [4, с. 3]. Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для активного набуття студентами системи компетенцій.

Упровадження компетентнісного підходу в освіту обумовлює необхідність перегляду змісту освіти, подолання у ньому традиційних когнітивних орієнтацій, надання йому діяльнісного характеру, насичення професійно орієнтованими ситуаціями, що відповідають сучасному рівню розвитку науки, техніки та соціального життя. У процесі навчання мають бути створені умови для формування функціональних професійних знань і вмій, потрібних для розв'язання складних педагогічних проблем та ситуацій, для вибору студентами індивідуальних освітніх траєкторій, що, в свою чергу, сприяє реалізації принципу варіативності освіти та виробленню у студентів позитивної мотивації до навчання.

Системний підхід (П. К. Анохін, В. Г. Афанасьєв, Е. Г. Юдін) є одним з фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, а у взаємодії і зв'язках різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей Системний підхід вимагає розгляду явищ у їхній цілісності і розвитку.

Процес становлення і розвитку у майбутніх педагогів-гуманітарів професійної компетентності в умовах кредитно-модульної системи, організації

процесу навчання, слід розглядати як досить специфічну і складноструктуровану педагогічну систему, що охоплює різноманітні компоненти, елементи та їх функціональні взаємозв'язки, які вимагають обґрунтованого виявлення і теоретичного моделювання, а також віднаходження системоутворювальних чинників для педагогічного управління процесами формування та розвитку професійної компетентності. Науковий пошук таких системних якостей та системоутворювальних чинників має бути комплексним, враховувати діяльнісні та особистісні прояви професійної компетентності, звертатися до інтегративних, суб'єктних властивостей педагогічної праці сучасного вчителя.

Синергетичний підхід є новим міждисциплінарним науковим напрямом, що ґрунтується на ідеях системності, цілісності світу та теорії самоорганізації Р. Пригожин, Г. Хакен). Принципи і положення теорії самоорганізації показують значущість і перспективність застосування синергетичних ідей при вивченні педагогічних систем, яким притаманні явні синергетичні ознаки: спільний рух, використання односпрямованих впливів, що збігаються з внутрішніми спонукуваннями та тенденціями розвитку особистості і колективу.

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійного розвитку фахівця, зокрема, педагога-гуманітарія. Професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійної картини світу фахівця, його ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну та самовиховну активність. (Б. Г. Ананьев, Я. О. Пономарьов, Д. І. Фельдштейн, Д. Б. Ельконін та ін.).

З позицій синергетики професійна компетентність гуманітарія виступає досить специфічною системою, самостійною структурою, відмінною від інших природних та суспільних явищ, яка функціонує на основі діади „свобода – необхідність”, що визначає механізми її самоорганізації та саморозвитку, показує особисто-виразну та особисто-відповідальну творчість (М. С. Каган). Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності розвитку професійної компетентності гуманітарія їй, як системі, притаманні синергетичні властивості, а отже, процесії формування та розвитку виступає специфічною формою самодермінації, самопроектування педагога гуманітарного профіля як професіонала, що дає йому змогу виходити на нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку. З позицій синергетичного підходу „навчити” студента професійній компетентності неможливо, компетентність формується і розвивається лише з ініціативи самого студента, тобто є самодетермінованим явищем. Синергетичний характер професійної компетентності педагога визначає дискретність шляхів еволюційного розвитку педагога-професіонала.

Діяльнісний підхід (О. М. Леонтьев, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Л. С. Рубінштейн та ін.) розглядає провідні механізми формування та розвитку особистості шляхом проектування, конструювання, організації і управління процесом людської діяльності.

Суть діяльнісного підходу полягає у залученні студентів у процесі навчання в різні види діяльності, що дозволяє не тільки засвоювати знання, уміння і навички, а й застосовувати їх у реальному житті в процесі

бути пустим, але його можна заповнити завдяки метафорам, які здатні посилювати ефект впливу оптико-акустичних структур.

Великого значення у даному випадку набуває *прийом ігрової діяльності*, який ґрунтується на оперуванні образами, в яких фігурують нереальні істоти. Якщо звернутися до тексту Григорія Остера “Як добре дарувати подарунки” (Пампукская хрюрі), то можна побачити елемент ігрової ситуації, в якій демонструється зразок взаємозв'язку метафор, новизна яких полягає у забезпеченні багатозначного впливу за допомогою варіювання сполученнями літер голосних та приголосних. Згідно С. Бураго, існує думка про те, що динаміка промови кодує внутрішній підтекст тексту культури, впливає на осмислення комунікативних аспектів семантики, сенс якої може бути усвідомленим за допомогою математичних та геометричних методів розуміння текстів культури [1, с. 111].

З'ясування потребує сполучення “*е не е*”, а саме “трикутник *е* багатокутник”. Трьохчасна форма притаманна сонатному *allegro* у п'єсах різноманітних жанрів. У наведених вище реченнях мова йдеться про включення одних множин сутностей в інші. У теорії множин цей випадок задається за допомогою відношення $S \in P$. Якщо навести приклад висловлювання про те, що повтор, контраст, тотожність є інтегруючим механізмом закономірностей становлення художнього образу, де “*е*” трактується відношенням наявності елемента множин, тобто як “*а*” відноситься до “*Р*”: $a \in P$. У третьому висловлюванні під “*е*” слід розуміти знак рівняння, останнє висловлювання означає, що “*е*” допомагає фіксації причин. “*С*” – це відображення як відношення, так і не відношення до множин.

Істинність висловлювання зумовлена необхідністю мати, виокремити процедури, які здатні перевіряти взаємозв'язок класів S і P , а також конкретне входження конкретної сутності a в клас P . Наведемо приклад висловлювань з одночасним визначенням царини, в якій ці висловлювання інтерпретуються як істинні: 1) Всякий результат моделювання мисленнєвої наукової інтегративно-професійної діяльності пізнаваємий. Тут S – клас людей, які здійснюють пізнання сутності наукової поліхудожньої діяльності (горизонталь семантичної моделі на основі взаємодії мистецтв), P – клас суб'єктів, які здійснюють пізнавальну діяльність, наприклад, пізнають види мистецтва (P – сутність кожного виду мистецтва); 2) Всякий вид мистецтва, що характеризується диференційованими ознаками, є класом сутностей індивідуальних (S – музика, P – кіно, поезія, театр); 3) У музиці є відображення метафори, яка ґрунтується на праїтонаціях і забезпечує стрибки у царині свідомості. Звідси S може визначати клас людей, що вивчають музику (музиканти-педагоги, композитори, студенти, учні). Художня метафора має відбиток у музично-пластичних мистецтвах, кіномистецтві, поезії. P – клас людей, які здатні до поліхудожньої діяльності, здійснюють синтез та інтеграцію; 4) Всякі поліхудожні технології є засобом перехресного ототожнення множин на основі взаємодії мистецтв. Технологія пізнання символіки є способом пізнання поліхудожньої діяльності. Вона є перехресним ототожненням у контексті усвідомлення єдності раціонального та ірраціонального. Символічне мислення є важливим компонентом професійного мислення не тільки письменників, художників, але і майбутніх юристів. У процесі професійної діяльності відбувається синестезія – сприйняття, що полягає у виникненні в людини (у нашому випадку – юриста) відчуття не лише у тому органі чуття, на який діє

Стає питання про *істинність запропонованих положень*. Істинність поняття не абсолютна, мова йде про *прийоми розбудови суджень*, які були б переконливими для опонентів. Розбудову суджень можна представити у вигляді наступного алгоритму дій: 1) *Використати софістичне судження*, де логічне положення доводиться істинним (таким чином доводиться ціннісна роль абсурду у контексті визначення механізмів творчої діяльності, можливості з інформаційними методами, традиційними, коли взаємодія раціональних й ірраціональних впливів утворюють дихотомію на основі єдності та боротьби протилежностей); 2) *Реалізувати процес утворення дихотомії* за допомогою прийомів софістики. Помилка надається завуальовано; 3) *Виявити помилку за допомогою формалізації суджень*. Наприклад, математизація музики чи інших видів мистецтва не можлива. Але дослідники Бураго С., В.Хлебніков довели протилежне [1, с.111].

Для правильної побудови доведення відомі наступні типи розмірковувань.

Перший тип розмірковування: від загального до часткового. Ґрунтується на положенні про вірність загального твердження за умови, що вірними є часткові твердження, які визначають загальне розмірковування. Такого типу розмірковування називаються дедуктивними.

Другий тип розмірковувань: від часткового до загального. Він передбачає узагальнення часткових одиничних дослідних фактів у єдності всіх сукупностей. Такі розмірковування називаються індуктивними. Істинність такого результату є очевидною, якщо часткових тверджень є достатня кількість.

Третій тип мислення передбачає інтуїтивний зв'язок часткових тверджень, які зумовлені вихідними джерелами. Автор виокремлює твердження, які зумовлені рухом між кордонами дозволених та недозволених форм розмірковувань.

Аристотель обирає дедуктивні форми розмірковувань. Частіше обираються такі положення: вихідні посилення суджень є істинними. Згідно *прийому переходу від посилення до інших тверджень*, що виходять з них і з раніше отриманих посилок, нові твердження повинні зберігати істинність усіх отриманих тверджень. Істинні посилення народжують тільки істинні знання.

Форма Аквінату використовує теорію дедуктивних розмірковувань для обґрунтування теології. Згідно з учінням християнської церкви, складові Ветхого і Нового Завітів є богонатхненними. З цього можна продовжувати нові істинні твердження. Вірю тому, що є абсурд, як логіка виходу на нові вібрації, абсурд є компонентом логіки на основі єдності раціонального й ірраціонального.

Модифікацією є введення поняття "*сутність*" - те, що можна стверджувати: об'єкти, предмети, процеси, які реалізуються, суб'єкти. Ці сутності мають свої імена, або номінації. Сукупність різноманітних сутностей розподіляється на *класи*. Окремі сутності можуть мати власні імена номінації. Для визначення класів сутностей можливе використання літер: S, P, M та ін., конкретних сутностей: а, в, с та ін.. Літерою S зазвичай позначається твердження у висловлюванні, P – конкретне твердження, про що йдеться, тому S можна вважати суб'єктом висловлювання, P – предикатом висловлювання. Квантор "всі" поруч з іменем класа стверджує єдність загальних ознак усіх сутностей, які включені в певний клас. Якщо сутностей немає, то клас може

життєдіяльності. Діяльність обумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, у свою чергу, виявляючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого, вдосконалення.

Діяльнісно-орієнтована освіта має чітко виражену функціональну спрямованість: освіта за своєю функцією є соціокультурною технологією формування знань, умінь і навичок, а також узагальнених способів розумових і практичних дій, що забезпечують успішність соціальної, трудової і художньо-прикладної діяльності.

Технологічний підхід до процесу навчання полягає в діагностичному цілепокладанні і проектуванні навчального процесу у формі сумісної діяльності викладача й студента щодо досягнення поставлених цілей.

Особистісно-орієнтована освіта спрямована, перш за все, на неперервний розвиток особистості студента. Ця парадигма освіти передбачає не тільки освіту, але й самоосвіту, не тільки розвиток, але й саморозвиток і самоактуалізацію особистості. Орієнтована на індивідуально-психологічні особливості особи, особистісно-орієнтована освіта за своєю суттю має бути варіативною, надавати студентам вільний вибір освітніх маршрутів.

Особистісно-орієнтована освіта ґрунтується на таких положеннях: надається пріоритет індивідуальності, самоцінності учня, який є суб'єктом навчального процесу; технології освіти, на всіх його ступенях співвідносяться з закономірностями становлення особистості; зміст освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, педагогічних технологій і конгруентно майбутній професійній діяльності; освіта має випереджальний характер, що забезпечується формуванням соціально-професійних компетенцій і розвитком екстрафункціональних якостей майбутнього педагога-гуманітарія в процесі навчально-професійної і квазіпрофесійної діяльності; дієвість навчального процесу визначається організацією навчально-просторового середовища; особистісно орієнтована освіта максимально звернена до індивідуального досвіду студента, його потреб у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку [1].

З цих концепцій і підходів випливають дидактичні принципи, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної діяльності відповідно до цілей і закономірностей навчання. У сучасній дидактиці принципи навчання спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес в цілому на досягнення цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу.

Перший принцип, що впливає з системного підходу, – принцип цілісності, який полягає в тому, що процес професійної підготовки педагога повинен володіти єдністю, взаємозв'язністю, організованістю і завершеністю усіх компонентів, що входять до його складу. Принцип цілісності передбачає також формування у студентів цілісності картини світу, що забезпечується взаємозалежністю й взаємозумовленістю суміжних предметів, інтегрованістю навчальних курсів. Практичне втілення принципу відбувається за рахунок міжпредметної інтеграції, інтеграції теоретичного та виробничого навчання, соціокультурної Інтеграції.

Другий принцип, який впливає з компетентнісного та системного підходів, – принцип відповідності, який полягає в тому, що зміст освіти повинен відповідати рівню наукових досягнень відповідної галузі знань, задовольняти вимоги ринку праці і не тільки результати освіти повинні бути

сформульовані у вигляді компетенцій, але й зміст, методи, форми і засоби навчання були орієнтовані на їх досягнення в навчальному процесі і повинні відповідати цілям професійної підготовки педагогів гуманітарного профілю.

Принцип спрямованості на результат передбачає розгляд результату освіти з погляду його затребуваності суспільством, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати запитам ринку праці, мати потенціал для практичного розв'язання професійних та життєвих проблем. Успішність життєдіяльності особистості значною мірою залежить від здатності працювати самостійно, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу; від готовності помічати проблеми і умінь знаходити шляхи їх розв'язання, умінь аналізувати нові ситуації, застосовуючи для цього знання; здатності співпрацювати з іншими; здатності застосовувати нові знання; умінь приймати рішення. Саме на формуванні цих якостей майбутніх фахівців має бути зосереджена увага в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Синергетичний підхід до освіти передбачає виконання принципів відкритості та самоорганізації. Принцип відкритості полягає в тому що система складається з підсистем, між якими відбувається обмін інформацією; система ж є підсистемою більш високого порядку і також обмінюється інформацією з іншими підсистемами. Принцип самоорганізації полягає в забезпеченні у процесі навчання переходу від управління до самоуправління, від розвитку до саморозвитку особистості. Практичне втілення цього принципу передбачає перетворення процесу навчання з позиції «той, хто навчає, попереду того, хто навчається» на «той, хто навчається, поруч з тим, хто навчає» (викладач незримо керує самостійним рухом студента від незнання до знання, що призводить до самоорганізації його навчальної діяльності). У такому випадку зникають проблеми дисципліни та мотивації навчання, адже студенти усвідомлюють, що знання, вміння, навички та досвід діяльності – їх найважливіший капітал у сучасних соціально-економічних умовах.

З технологічного підходу впливає принцип технологічності навчання. Його суть полягає в тому, щоб спроектувати навчальний процес у вигляді послідовності процедур, спрямованих на досягнення діагностично поставлених цілей. Принцип діяльнісного підходу до навчання полягає в тому, що набуття студентом професійної компетентності можливе лише в процесі навчально-пізнавальної діяльності, яка відповідає зоні його найближчого розвитку. У поєднанні з першим принципом він передбачає діяльнісний характер усіх компонентів методичної системи професійної освіти, а в поєднанні з другим принципом – посилення практичної спрямованості навчання, що особливо важливо для професійної діяльності.

З особистісно-орієнтованого підходу до навчання впливає принцип гуманізації та гуманітаризації навчання, який акцентує на пріоритеті людських цінностей і полягає у формуванні в студентів системи відношень і ставлень у процесі професійної діяльності: до самого себе (професійно-естетичне виховання); до інших людей, суспільства (професійно-етичне виховання); до учнів (професійно-педагогічне виховання), до природи (професійно-екологічне виховання); до держави (професійно-праве виховання). Гуманітарний зміст орієнтований на потреби суспільства щодо виховання громадянина, патріота України, який шанує її історію, національну культуру, мову. Водночас він має вектор спрямованості на особистість молодшої людини, її розумовий розвиток, сформовану систему цінностей.

структура процесу навчання є системою вирішення мисленнєвих задач за допомогою відомих розумових операцій: *аналізу, синтезу, абстракції*. Результатом часто є формування понять, узагальнень.

Силогізм (від грец. – міркування, умовивід) – дедуктивний умовивід, в якому з двох суджень (засновків) отримують зумовлене ними третє судження: висновок. [3, с.303]. Суттєвою властивістю всякого силогізму є те, що його висновок впливає із засновків з логічною необхідністю. При цьому, якщо засновки істинні, то за умови, що не порушено логічні закони, висновок є завжди істинним.

Силогізм поєднує знання з його практичним застосуванням, концентруючись на наслідках цього знання; визначає взаємозв'язок між річчю та її властивістю; співвідносить властивості загального певного класу з “частковими” складовими даного класу, наприклад: *Люди* можуть оволодіти культурою мислення. *Юристи* – люди. Юристи можуть оволодіти культурою мислення. Аристотель вважав, що “середній термін” є властивість або причина, яка поєднує даний клас з його окремими членами.

“Середній термін” має такі визначення в силогізмі: 1) Явище або клас речей має деяку властивість або причину; 2) Конкретна ситуація або особистість володіє цією властивістю або причиною; 3) Дана конкретна ситуація або особистість являється прикладом або проявом даного явища чи класу речей [4, с.15].

За такої побудови, як вважав Аристотель, знання, застосоване на практиці, може бути корисним.

Мислення, в якому допущені логічні помилки внаслідок недотримання законів та правил логіки, називають неправильним. Логічні помилки у процесі мислення можуть припускатися як ненавмисно (через незнання), так і навмисно, з метою введення в оману опонента, обґрунтування неправдивого твердження, якоїсь нісенітності тощо. У першому випадку логічна помилка називається *паралогізмом*, у другому – *софізмом*. Софізми започаткував Аристотель для вирішення мисленнєвих задач, тому що слід було знайти завуальовану помилку й довести знайдену помилковість. У Стародавній Греції софізми використовувалися у політичних дискусіях як прийоми аргументації для отримання перемоги у суперечці.

Софізми відносять до *логіко-психологічних прийомів* маніпулювання, тому що вони можуть бути побудовані на порушенні законів логіки, а з іншого боку, навпаки, використовувати логіку з метою маніпуляції недостатньо досвідченим об'єктом. Відмінною рисою софізму є те, що він, будучи неправильним мисленням, видається за правильне.

Софістичне міркування використовує зовнішню схожість явищ, навмисний неправильний підбір вихідних положень, те, що події висмикуються із зв'язного контексту. Розрізняють кілька різновидів софізмів: побудовані на основі змішування значень слів; побудовані на підміні обсягу поняття; такі, що ґрунтуються на витлумаченні меж обсягу; засновані на суперечності у вирішенні через недостатність умови [5, с.75]. Наведемо приклад софізму, відомого ще з часів Аристотеля: “Ліки, які приймає хворий, є добром. Чим більше робитимеш добра, тим краще. Отже, ліків треба приймати якомога більше”. Таким чином можна довести будь-яке абсурдне положення [6].

Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt, 2002. – S. 69–79.

5. Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“: Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. – Bonn: BMBF Publik, 2010. – 200 s.

6. Kempfert G. Pädagogische Qualitätsentwicklung: ein Arbeitsbuch [für Schule und Unterricht] / G. Kempfert, H.-G. Rolf. – Weinheim: Beltz, 1999. – 175 s.

7. Köller O. Schulqualität und Schülerleistung / O Köller, U. Trautwein. – Weinheim, München: Juventa, 2003. – 240 s.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 81.378.147

РОЛЬ ПРИОМІВ ЛОГІКИ У МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ЮРИСТА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Александрова Віра Василівна,
старший викладач*

*Криворізького факультету
Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*

Постановка проблеми. Педагогічний процес формування культури мислення майбутнього юриста у вищих навчальних закладах потребує знання логіки. Логіка формує досвід нашого інтелекту, на основі якого можна розвивати мислення і вирішувати різноманітні мисленнєві задачі. Таке вміння є важливим компонентом у практичній діяльності майбутнього професіонала, у тому числі юриста.

У зв'язку з викладеним, доцільно виокремити прийоми логіки, які пропонується розглядати з точки зору побудови процесу мислення по вирішенню певної задачі.

У процесі професійної підготовки майбутнього юриста виникають протиріччя між потребою впровадження прийомів логіки у процес практичної діяльності фахівця та відсутністю закономірностей їх застосування. Виокремленні протиріччя свідчать про актуальність обраної тематики дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Моделювання мисленнєвих процесів і процесів сприйняття вивчали В. Гумбольдт, Ю. Лотман, Г. Богін, О. Пометун та ін.. У цих працях зазначається доцільність тренування різних мисленнєвих процесів (у тому числі й побудованих на законах логіки), застосування інформативних, герменевтичних моделей та моделей інтерпретації текстів культури.

Зазначеним проблемам приділяли увагу у своїх роботах Х.-Г. Гадамер, А. Вежицька, П. Козловский, В. Волкова, Т. Рейзенкінд, В. Онищенко та ін.

Мета дослідження – визначити та проаналізувати прийоми логіки, які розвивають мисленнєві процеси майбутнього юриста. Розробити алгоритм застосування прийомів логіки у побудові мисленнєвих процесів і розв'язанні професійних задач.

Виклад основного матеріалу. Логіка є важливим компонентом у моделі формування культури мислення майбутнього юриста, оскільки логічна

Особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи передбачають принцип особистісної спрямованості навчання, який базується на ставленні до студента як до суб'єкта, ціннісному сприйнятті кожної особистості, повазі до її самобутності. Реалізація цього принципу передбачає підтримку студента, формування у нього механізмів саморозвитку, самозахисту, самовиховання, які необхідні для життя людини. За цих умов завдання освіти полягає у підтримці та розвитку природних задатків студента, збереженні та зміцненні його здоров'я, становленні його самобутності, формування здатності до соціальної та творчої самореалізації. Провідними принципами особистісно зорієнтованої освіти є реалістичність, природовідповідність, соціалізація навчання, які дозволяють вибудувати навчальний процес навколо реальних об'єктів і подій навколишнього світу, з опорою на особистісний досвід та індивідуальні особливості студентів. Це передбачає формування здатності студента до саморозвитку та самореалізації, забезпечення його права на проектування індивідуальної освітньої траєкторії.

Висновки. Отже, кожний з представлених підходів розкриває хоч і сутнісні, але все-таки однобічні характеристики явищ. Дослідження ж настільки складного багатофункціонального поліструктурного об'єкта, яким є професійна підготовка майбутнього педагога гуманітарного профілю, не може обмежуватися якимось одним уявленням про нього. Тільки комплексне поєднання та використання положень, проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння і осягнення сумності професійної підготовки педагога-гуманітарія й ефективного моделювання його змісту та науково-методичних засад формування у студентів вищого навчального закладу гуманітарного профілю професійної компетентності як стратегічного напрямку їх підготовки. Крім того, на наш погляд, слід також враховувати не тільки виявлений зміст цих підходів, а й динамічну спрямованість їх розвитку, що визначає переходи від поелементної, атомістичної орієнтації – до цілісної, системно-структурної, від вузької діяльнісної, технократичної – до антропоцентричної, гуманістичної, від жорстко-нормативної, стандартизованої – до індивідуально-творчої, суб'єктної.

Перспективи подальшого дослідження. Потреба у технологічній моделі реалізації означених підходів щодо професійної підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю в умовах Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання.

Резюме. У статті висвітлено основні ідеї, концепції, підходи та принципи професійної підготовки майбутніх педагогів гуманітарного профілю у вищій школі. Розкрито сутність педагогічного процесу, який має складну та динамічну структуру та значну кількість різноманітних зв'язків і закономірностей, що зумовлюють його ефективність. **Ключові слова.** Компетентність, підходи, принципи, концепції, професійна підготовка.

Резюме. В статье освещены основные идеи, концепции, подходы и принципы профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в высшей школе. Раскрыта сущность педагогического процесса, который имеет сложную и динамическую структуру, а также большое количество разнообразных связей и закономерностей, которые определяют его эффективность. **Ключевые слова.** Компетентность, подходы, принципы, концепции, профессиональная подготовка.

Summary. Basic ideas, conceptions, approaches and principles of professional preparation of future specialists of humanitarian type at higher school, are lighted up in the article. The essence of the educational process, which has a complex and dynamic structure, as well as a wide variety of relationships and patterns that determine its effectiveness. **Keywords.** Competence, approaches, principles, concepts, training.

Література

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навчальний посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологи. – 2004. – № 5. – С. 3–7.
5. Словник іншомовних слів. – К.: Видавництво УРЕ. – 1975. – С. 361.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
7. Філософська енциклопедія. – К., 1985. – Т. 3. – 420 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.; НАН України. Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 796.011.3:37–057.87

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Грибан Григорій Петрович,

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський національний агроекологічний університет

Постановка проблеми. Однією із основних вимог, яка висувається сучасним аграрним сектором до системи загальної підготовки фахівця в сфері фізичного виховання є формування здатності самостійно і творчо вирішувати не тільки аграрні та соціально-економічні питання розвитку інфраструктури села, а й складні освітні, фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові завдання серед сільської молоді. Фахівець має усвідомлювати особистісну й громадську значущість власного прикладу в дотриманні здорового способу життя, формуванні спортивно-оздоровчого клімату у трудових колективах, ціннісного ставлення до засобів фізичного виховання, бути прикладом і організатором всіх фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів на селі та готовим нести відповідальність за їх результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомий російський психолог Б.Г. Ананьев розглядає студентські роки як особливу онтогенетичну стадію соціалізації індивіда і визначає: “Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій,

затвердженням єдиних стандартів для різних рівнів навчання, участь німецьких загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних порівняльних дослідженнях, створенням Інституту забезпечення якості освіти.

Резюме. Поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти. Проблема якості шкільної освіти завжди була предметом наукового і практичного інтересу педагогів. Дослідження німецького досвіду є важливим з погляду використання ефективних стратегій забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні. Зокрема питання якості завжди було в центрі освітянської політики уряду Німеччини. Це підтверджується розробленням законодавчої бази, затвердженням єдиних стандартів для різних рівнів навчання, участь німецьких загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних порівняльних дослідженнях з високими показниками навчальних досягнень німецьких школярів. **Ключові слова:** якість освіти, якість шкільної освіти, загальна середня освіта Німеччини.

Резюме. Улучшение качества образования и равный доступ к нему является одним из основных заданий современной государственной политики в сфере образования. Проблема качества школьного образования всегда была предметом научного и практического интереса педагогов. Исследование немецкого опыта является важным с точки зрения использования эффективных стратегий обеспечения качества общего среднего образования в Украине. Это подтверждается разработкой законодательной базы, утверждением единых стандартов для разных уровней обучения, участие немецких общеобразовательных учебных заведений в международных сравнительных исследованиях с высокими показателями учебных достижений немецкими школьниками. **Ключевые слова:** качество образования, качество школьного образования, общее среднее образование Германии.

Summary. The improvement of education quality and equal access to it is one of the main tasks of contemporary state policy in education sphere. The problem of quality of school education has always been the subject of scientific and practical interest of teachers. The investigation of German experience is important from the point of effective strategies using of general secondary education quality ensuring in Ukraine. In particular the issue of quality has always been in the centre of educational policy of German government. It is confirmed by legislative base development, by admitting sole standards for different levels of education, by German general secondary establishments participation in international comparative investigations with high results of German schoolchildren educational achievements. **Keywords:** quality of education, quality of school education, general secondary education in Germany.

Література

1. Bildungsgesetz über Schule und Bildung. – Berlin, 2004. – 28 s.
2. Bos W. Internationale Schulleistungsforschung / Bos W., T.N. Postlethwaite // Leistungsmessungen in Schulen / F.E. Weinert. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. – S. 251–267.
3. Fend H. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen / H. Fend // Zeitschrift für Pädagogik. – 2000. – № 41, Beiheft. – S. 69.
4. Gonon Ph. Beurteilung durch Qualitätssicherung als tückenreiche Neubestimmung der Institution Schule / Ph. Gonon // Beurteilung macht schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule / H. Rhy. – Bern,

отримують атестат про неповну середню освіту, який дає можливість продовжити навчання в старших класах гімназії або вступити у професійно-технічну школу (Berufsschule);

– реальні школи (Realschule) – навчання підлітків проводиться протягом 5–10 класів. Учні отримують розширену базову освіту за науково-технічним, економічним або суспільствознавчим напрямом. Після успішного завершення вони мають право навчатись на курсах професійної підготовки публічних службовців середнього рівня або продовжити навчання у вищих професійних школах, середніх спеціальних навчальних закладах або старших класах гімназії;

– гімназії (Gymnasium) – навчання проводиться у залежності від профілю та місця розташування (приналежності до тієї чи іншої федеральної землі) протягом 5–12(13) класів. Учні разом із загальноосвітньою програмою, поглиблено опановують ще 2–3 обрані ними дисципліни. По закінченню отримують атестат, який дає право навчатись у будь-якому вищому навчальному закладі країни [4].

Оцінки загальних досягнень з предметів відповідних років навчання (починаючи з третього класу) виставляються в кінці навчального року і вносяться в сертифікат про закінчення школи відповідного рівня. Учні також отримують оцінки за дисципліну та поведінку. Передбачається, що оцінки досягнень учнів, отримані протягом навчання, та екзаменаційні оцінки використовуватимуться для інформування суспільства, потенційних роботодавців та освітніх установ.

У Німеччині функціонує розвинена система шкільних іспитів по закінченню початкової, загальної, середньої та вищої гімназійної школи, яка включає екзамени на центральному та місцевому рівнях. Курикулум з кожного предмета визначає, на якому етапі навчання учень повинен скласти іспит з цього предмета, а також тип іспиту, та на якому рівні (місцевому чи центральному) він має складатися. Директорат з освіти та підготовки відповідає за укладання так званих централізованих іспитів та інструктуванні учнів на національному рівні.

Для перевірки рівня забезпечення якості освіти у загальноосвітніх навчальних закладах Німеччини у грудні 2004 р. було створено у Берліні Інститут забезпечення якості освіти (Institut zur Qualitätsentwicklung in Bildungswesen – IQB), який окрім роботи над стандартами освіти та перевіркою рівня забезпечення якості освіти також здійснює дослідницьку роботу з психолого-педагогічних питань.

Німеччина бере активну участь у міжнародних порівняльних дослідженнях з метою забезпечення моніторингу якості досягнень учнів, які проводяться OECF (PISA, TALIS) та IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, TIMSS Advanced). Зокрема, підтвердженням високого рівня якості освіти у Німеччині є результати міжнародного дослідження якості математичної та природничої освіти TIMSS 2007, в якому Німеччина посіла п'яте місце з 17-ти країн ЄС, та міжнародної програми з оцінювання навчальних досягнень учнів PISA 2006, в якій німецькі школярі продемонстрували результати вище середнього.

Висновки. Таким чином питання якості завжди було в центрі освітньої політики уряду Німеччини, який прагнув внаормувати всі сторони оцінювальної діяльності і спрямувати освітню діяльність на підвищення якості загальної середньої освіти. Це підтверджується розробленням законодавчої бази,

формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік” [1, с. 25].

Фізичне виховання нині є одним із провідних предметів в системі освіти аграріїв, який направлений на забезпечення і реалізацію освітнього, виховного і оздоровчого потенціалу майбутнього фахівця. Однак, комплексне вирішення цих завдань пов'язане з подолання певних труднощів, які, перш за все, викликані відсутністю моделі методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів та цілим комплексом помилок, які були допущені в організації і управлінні фізичним виховання студентів в Україні.

Однією з головних причин низької результативності фізичного виховання у ВНЗ є також те, що при існуючій організації навчального процесу викладачі використовують одноосібний, за своєю сутністю – директивний, авторитарний стиль управління. Він характеризується тим, що викладач сам приймає всі основні рішення в організації процесу фізичного виховання без узгодження зі студентами. Діяльність студентів у навчальних заняттях суворо регламентована, викладач одноосібно контролює її і оцінює. Спількування є в основному офіційним, в ньому переважають протекційно-наказові форми [6, с. 10-11].

Високі зростаючі психофізичні вимоги до сучасних спеціалістів-аграріїв обумовлюють: інтелектуалізацію, інтенсифікацію, автоматизацію, комп'ютеризацію праці; суттєве збільшення у життєдіяльності та професійній роботі фізіологічних і психологічних стресорів; об'єктивну необхідність продовження професійної дієздатності, працездатності; значне збільшення у професійній діяльності екстремальних компонентів [4, с. 151]. Дослідження останніх років [2, с. 52; 3, с. 42; 5, с. 22-23 та ін.] дають підстави стверджувати, що дійсний рівень психофізичної підготовленості випускників аграрних ВНЗ в Україні не відповідає сучасним вимогам життєдіяльності та професійної праці фахівців аграрного сектору. Така тенденція була підтверджена в процесі аналізу стану здоров'я, фізичної підготовленості студентів аграрних ВНЗ наявністю: професійних, професійно обумовлених захворювань, травматизму в представників екстремальних, масових і творчих професій; порушень у виробничих технологічних процесах, пов'язаних з недостатнім рівнем прояву фізичних і психічних якостей у випускників.

Метою даної статті є дослідження особливостей організації навчального процесу з фізичного виховання в аграрних університетах для створення на цій основі нової методичної системи фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Виховання фахівців для аграрного сектору можливе лише за умови кардинального переосмислення кінцевих цілей фізичного виховання в аграрних університетах в напрямі формування у студентів не розрізнених знань, навичок і вмінь, а цілісного комплексу базових фізкультурно-оздоровчих компетенцій випускника. Наразі виникла педагогічна доцільність введення категорії “фізкультурно-оздоровча компетентність” як терміна для коректної характеристики кінцевого результату фізичного виховання в аграрному університеті. Вона зумовлена багатовекторністю цільових координат його поняттєвого змісту, що об'єднує, не лише освітні знання і вміння, але й практичний досвід, систему ціннісних орієнтацій особистості (потреби, інтереси, мотиви, ставлення до засобів фізичного виховання тощо), здатність ефективно використовувати отримані знання,

вміння і навички та набувати нові, ефективно володіння різними способами вирішення проблемно-організаційних завдань, особистісні вольові риси та духовну чуттєвість, світогляд, переконання та інші регулятори поведінки необхідні для досягнення кінцевої мети.

Динаміка інтересів, мотивів та зацікавленості студентів засобами фізичного виховання за час навчання у ВНЗ показує, що не відбувається суттєвих змін в розумінні їх значення для дотримання здорового способу життя, трудової та професійної діяльності. Тому майбутні фахівці після отримання заліку або закінчення ВНЗ припиняють заняття фізичними вправами. Проведені соціологічні дослідження серед спеціалістів аграрного сектору показали, що тільки ті, хто активно займався спортом під час навчання у ВНЗ, продовжують займатися фізичною культурою та спортом, намагаються вести активний спосіб життя під час трудової діяльності в аграрному секторі (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз рухової активності спеціалістів аграрного сектору після закінчення вищого навчального закладу (n = 264, в %)

Фізична активність під час навчання у ВНЗ	Після закінчення ВНЗ			
	Займаються фізичною культурою та спортом	Займаються риболовлюю і полюванням	Займаються ходьбою	Працюють на присадибній ділянці і в полі
Відвідували тільки навчальні заняття з фізичного виховання (n = 205)	4,4	11,2	14,1	59,5
Займалися активно спортом, брали участь у змаганнях (n = 59)	35,6	23,7	52,5	71,2

Опитування студентів показує, що певна їх кількість, починаючи з 1990 і до 2010 року, в тій чи іншій мірі незадоволені системою організації, методами, що застосовуються, і формами проведення навчальних занять, їх змістом і направленістю, а це, в свою чергу, негативно впливає на відношення до навчального процесу з фізичного виховання і самостійних занять фізичними вправами. Ще більша кількість студентів не задоволена організацією і проведенням спортивно-масової і оздоровчої роботи у ВНЗ (табл. 2).

Однією із важливих особливостей формування змісту методичної системи фізичного виховання в аграрних університетах є професійно-прикладна спрямованість навчального процесу. Контингент студентів аграрних університетів складається біля 60–80 % із представників сільської молоді, яка готується до професійної діяльності саме в агропромисловому комплексі.

Варто також звернути увагу на те, що фізичне виховання в аграрних ВНЗ переслідує більш широкий діапазон завдань, чим відрізняється від фізичного виховання студентів ВНЗ гуманітарного та педагогічного профілів. Фізичне виховання в цих закладах спрямоване не тільки на поліпшення і збереження

Водночас було розроблено спільні для всіх земель (16 Länder) стандарти початкової освіти (2004) (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich) та стандарти навчання німецької мови і математики в початковій школі (2004) (Bildungsstandards im Fach Deutsch und Mathematik für den Primarbereich). У 2009 р. було прийнято стандарти старшої школи (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss) та стандарти навчання німецької мови, математики і першої іноземної мови (англійської/французької) (Bildungsstandards im Fach Deutsch, Mathematik und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss). У 2010 р. затверджено стандарти середньої школи (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss) та стандарти навчання німецької мови, математики і першої іноземної мови (англійської/французької), а також навчання хімії, фізики і біології (Bildungsstandards im Fach Deutsch, Mathematik und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss; Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Biologie, Chemie, Physik).

Запровадження стандартів стало ще одним кроком на шляху реформ, спрямованих на підвищення якості загальної середньої освіти шляхом запровадження навчання, базованого на результаті.

Сьогодні на загальнодержавному рівні у Німеччині освітою опікується Федеральне міністерство освіти, науки, досліджень і технологій (Bundesministerium für Bildung und Forschung), але регіональне управління в землях належить місцевим міністерствам. Зокрема, вони відповідають і за загальноосвітні школи та професійну освіту. За традицією, освітня політика федерації та земель спрямована на ефективне поєднання теорії та практики, розвиток досліджень, забезпечення наступності в розробленні й запровадженні інновацій для утримання рівня німецької освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Місцеві органи влади здійснюють державне управління школами та підпорядковані земельному Міністерству освіти, молоді та спорту. До їх компетенції належить формування та реалізація місцевої освітньої політики (розвиток та підвищення якості освіти), а також структурне формування та кадрові призначення (директорів, розподілення вчителів та психологів). Представники районних відомств у справах школи входять до складу шкільних рад та мають авторитетний вплив на формування їх рішень. Оскільки у Німеччині на законодавчому рівні кожному громадянину країни гарантовано одержання обов'язкової середньої освіти, то й більшість освітніх установ мають державну форму власності (98 %), де навчання проводиться безкоштовно. Загалом у федеральних землях Німеччини існує чотири основні типи шкіл, серед яких:

- початкові школи (Grundschule) – навчання дітей починається з 5–6 річного віку та проходить з 1 по 4 класи. Заняття проводяться за єдиної державної програми. По закінченню учень отримує рекомендаційний лист початкової школи щодо вибору наступного закладу середньої освіти (гімназії, основної чи реальної школи);

- базові школи (Hauptschule) – навчання підлітків проводиться протягом 5–9(10) класів та спрямовано на формування професійної зрілості, особливий акцент робиться на практичному спрямуванні (профорієнтація, практика на підприємствах). Заняття проводяться для учнів із середніми здібностями, які

Федеративною Республікою Німеччини (ФРН) на заході). У зв'язку з цим було збільшено фінансування освіти, як найбільш пріоритетної для федерального уряду галузі, що надало більше можливостей для необхідних інвестицій і проведення докорінних шкільних реформ, зокрема:

- перехід від традиційної трьохетапної до двохетапної системи;
- зниження тривалості навчання у гімназіях зі збереженням високого рівня загальноосвітньої підготовки;
- встановлення тіснішого зв'язку між загальноосвітньою та професійною освітою;
- використання ресурсів самих шкіл та творчий підхід вчителів до покращення шкільного життя, надання школам більшої автономії [2].

Основні результати аналізу найважливіших міжнародних досліджень якості освіти у 1990-х роках ХХ ст. (TIMSS і PISA) вплинули на здійснення в об'єднаній Німеччині перегляду цілей та завдань середньої освіти, модернізації її змісту з метою входження у “єдину європейську школу”. Результати програм TIMSS і PISA показали, що введення чітких орієнтирів у німецькому освітньому просторі, спрямованих на розвиток актуальних компетенцій, є передумовою досягнення вимог міжнародного стандарту якісної освіти [5, с. 63–67].

Необхідно зазначити, що в процесі реформування середньої освіти у ФРН визначальною рисою була не радикальна зміна її структури, а так звана “внутрішня модернізація” усіх навчальних закладів. Зокрема, після набрання чинності “Договору про відновлення єдності” з 3.10.1990 р. всі дипломи і сертифікати про закінчення загальноосвітніх закладів НДР були визнані в умовах об'єднаної Німеччини [5, с. 26–31]. З 1991/92 н.р. існуюча в НДР п'ятиступенева шкала оцінок була замінена на систему оцінок від 1 (дуже добре) до 6 (незадовільно), що затверджена КМК ФРН (КМК – міжземельний орган, який виконує функції надання рекомендацій та координує роботу усіх земель) від 3.10.1968 р. Прийняття загальнонімецької системи оцінок за письмові, усні і практичні роботи дало змогу створити єдині стартові умови для абітурієнтів усіх земель Німеччини [5, с. 34–38].

Отже, у 1999-х–2000 рр. пріоритетним завданням німецької шкільної освіти став пошук нових технологій підвищення її якості в контексті інтеграції єдиного європейського освітнього простору. Особливої уваги набуває формування навичок, необхідних для успішної адаптації у високотехнологічному інформаційному просторі. Водночас, забезпечення якісної освіти розглядається у контексті реалізації принципу всебічного та гармонійного розвитку особистості. У цьому руслі особливого значення набували: проблема запобігання неуспішності учнів; сприяння обдарованим учням; створення умов для позитивної мотивації навчання.

Особливо активна робота з покращення якості освіти в Німеччині здійснюється з кінця 90-х рр., що підтверджується прийняттям Національної програми “Покращення якості в шкільній освіті 1999–2004” (“Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen 1999–2004”) та розробкою проекту “Запровадження освітніх стандартів” (2003). У 2004 р. було прийнято новий “Закон про освіту” (2004) (Bildungsgesetz), у якому передбачена відповідальність муніципалітетів за створення належної системи забезпечення якості освіти шляхом оцінювання результатів шкільного навчання, а також забезпечення моніторингу якості освіти [3].

власного здоров'я студентів, але й займає значне місце в підготовці майбутніх фахівців, професійна діяльність яких вимагає цілого комплексу високорозвинених психофізичних якостей і спеціальної фізичної підготовленості.

Таблиця 2

Задоволеність студентів організацією фізичного виховання під час навчання у вищому навчальному закладі (на прикладі аграрних університетів, в %)

Види діяльності	Суб'єктивна оцінка	Рік дослідження							
		1990		2000		2007		2010	
		чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.
Навчальна	Задоволені	58,9	53,6	27,4	36,6	39,2	38,1	49,7	44,3
	Частково задоволені	34,4	37,1	47,7	46,2	51,0	49,5	44,1	47,4
Спортивна і оздоровча	Незадоволені	6,7	9,3	24,9	17,2	9,8	12,4	6,2	8,3
	Задоволені	53,7	46,2	22,1	24,4	31,3	27,7	41,8	36,1
	Частково задоволені	40,1	44,5	63,6	55,9	53,4	53,5	48,6	52,5
	Незадоволені	6,2	9,3	14,3	19,7	15,3	18,8	9,6	11,4

Тому сучасна методична система фізичного виховання студентської молоді аграрних університетів має передбачати впровадження цілого ряду ефективних не тільки оздоровчих, а й тренувальних засобів, які повинні використовуватися як в процесі основних навчальних занять, так і під час самостійних занять фізичними вправами для розвитку психофізичних якостей, поліпшення стану здоров'я, працездатності та функцій серцево-судинної, дихальної, нервової та інших систем.

Окрім того, загальна фізична підготовка фахівців-аграріїв не може цілком вирішити всіх проблем, тому що сучасна висококваліфікована праця в аграрному секторі вимагає певного профілювання фізичного виховання відповідно до особливостей кожної професії. Фізичне виховання студентів аграрних ВНЗ має враховувати специфічні особливості: конкретна спрямованість його як дисципліни навчального плану визначається не тільки загальними завданнями, але й вимогами, запропонованими фахом, за яким готують студента. У зв'язку з цим професійно-прикладну фізичну підготовку необхідно включати самостійним розділом у програму фізичного виховання студентів аграрних ВНЗ України, що також потребує внесення змін і доповнень до існуючої методичної системи студентів аграрних ВНЗ.

Відсутність на державному рівні системи тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості студентів, не дозволяє ефективно і якісно оцінити процес фізичного виховання. В Україні не вироблена методологія розробки критеріїв оцінки ефективності системи фізичного виховання. Донині не розроблені тести, вимірювання та нормативи оцінки, що враховують специфіку підготовки студента до конкретної майбутньої професійної діяльності.

В той же час зміна соціальних і економічних умов існування суспільства, переміна зовнішньополітичної ситуації в Україні, високий життєвий рівень окремих слоїв населення, суттєві зміни способу життя і трудової діяльності, проблеми гіподинамії, надлишкової ваги, ожиріння тощо пред'являють нові

вимоги до системи фізичного виховання. Це вимагає вивчення особливостей навчального процесу з фізичного виховання студентів-аграріїв для оновлення методичного забезпечення та удосконалення матеріально-технічного оснащення навчальних занять.

Дослідженнями доведено [3, с. 43; 5, с. 23-24 та ін.], що засоби фізичного виховання суттєво сприяють вирішенню важливих соціально-економічних проблем фахівців аграрного сектору, де варто виділити найважливіші напрями їх ефективності такі, як: збільшення національного доходу за рахунок зниження захворюваності, інвалідності, смертності в працездатному віці, продовження періоду трудової діяльності; економія державних засобів щодо соціального страхування і соціального забезпечення; зменшення витрат на лікування хворих у зв'язку зі зниженням захворюваності, підвищення продуктивності праці; раціональне використання вільного часу і активне проведення дозвілля; формування і розвиток соціально-психологічних явищ і відношень; оздоровлення психологічного клімату у виробничих колективах; підвищення ступеня активної участі молоді в громадському житті села, її закріплення в аграрному секторі; профілактика пияцтва, алкоголізму і шкідливих звичок.

Тому вишукування нових науково обґрунтованих форм, засобів і методів фізичного виховання, що відповідають вимогам розвитку агропромислового сектору у нових умовах праці і життя трудівників села, є сьогодні важливим завданням теорії і практики фізичного виховання в аграрних ВНЗ. При організації навчального процесу перед кожним викладачем ВНЗ ставиться завдання підготувати фахівців для села на високому науково-методичному рівні із застосуванням сучасних методів організації навчально-виховного процесу. Однак повноцінне оволодіння студентами професійними знаннями і вміннями, добрим станом здоров'я, високою працездатністю, оволодіння фізкультурно-оздоровчими і спортивними компетенціями можливе лише при новій методичній системі фізичного виховання, яка враховуватиме сучасні вимоги і можливості ВНЗ.

Висновки. Вивчення особливостей системи фізичного виховання в аграрних ВНЗ показує, що на процес формування методичної системи фізичного виховання може впливати цілий ряд чинників, які як позитивно, так і негативно відображаються на якості та ефективності навчального процесу з фізичного виховання та на підготовці фахівців-аграріїв до життєздатності та професійної діяльності. Негативними показниками є відсутність чіткого програмно-нормативного забезпечення, невідповідність і неузгодженість навчальних планів аграрних університетів з державними і урядовими документами, відсутність професійних кваліфікаційних вимог з фізичного виховання до фахівців-аграріїв різних профілів підготовки, низьке матеріально-технічне забезпечення системи фізичного виховання, низький кваліфікаційний рівень викладачів аграрних університетів, відсутність сучасної методичної системи фізичного виховання.

Перспективи подальших досліджень направлені на розробку шляхів впровадження методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів на загальнодержавному рівні.

Резюме. Розглянуто вимоги з фізичного виховання до майбутніх фахівців-аграріїв. Показано роль випускника аграрного університету в організації фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності в аграрному секторі та

стандартом [6, с. 23]. Іншими словами, якість освіти можна визначити як міру відповідності її педагогічної ефективності соціальним потребам, потребам розвитку учасників навчально-пізнавальної діяльності та освітнім стандартам. Більшість німецьких науковців [7, с. 14] дотримується думки, що якість шкільної освіти досягається шляхом ідентифікації та задоволення освітніх потреб школярів в умовах розвитку та удосконалення освітнього процесу.

Розуміння необхідності покращення показників якості знайшло своє відображення в нормативних документах та в освітніх реформаційних перетвореннях, спрямованих на процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави, що супроводжується констатацією досягнень учасниками навчально-пізнавального процесу певних освітніх рівнів. З метою підвищення рівня загальної середньої освіти у Німеччині був здійснений перехід від авторитарної освіти до освіти в контексті диференціації та індивідуалізації навчання. При цьому питання оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та дотримання необхідних наукових критеріїв якості перебувало у центрі уваги уряду, який через призму педагогічної діагностики сприяв оптимізації освіти, відслідковуючи результативність освітньої системи [5, с. 18–26].

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі проблеми забезпечення якості освіти у Німеччині знайшли відображення у науковій літературі вітчизняних та німецьких авторів. Певну дослідницьку роботу з вивчення проблеми якості шкільної освіти Німеччини провели українські вчені. Заслужують на увагу праці таких українських компаративістів, як Н. Абашкіної, І. Трилінського (становлення і розвиток школи в НДР); Н. Боріної, Г. Века (система перевірки та особливості оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл НДР); Г. Віцлака (оцінювання поведінки та характеристики учнів у школах НДР); О. Кашуби (організація та оцінювання навчального процесу в початкових школах Німеччини); М. Кольчугіної, Л. Писаревої, Т. Яркіної (розвиток освіти у ФРН); Х. Даурової, М. Овсянкіної (інтеграція системи освіти колишньої НДР в загальну німецьку освіту); Н. Іванової, Т. Полуянової (становлення і розвиток системи шкільної освіти об'єднаної Німеччини); І. Шимків (моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ ст.) та ін.

З-поміж німецьких дослідників, які займалися питаннями забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині, слід відзначити відомих німецьких дидактів К. Арнольд (K. Arnold), Х. Бамбах (H. Bamber), С. Бойтель (S. Beutel), Ф. Вінтер (F. Winter), В. Захер (W. Sacher), К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Г. Ленерт (G. Lienert), К. Тільманн (K. Tillmann), Й. Цігеншпек (J. Ziegenspeck), А. Юргенс (E. Jürgens) та ін., які здійснювали фундаментальні дослідження проблеми контролю успішності.

Метою статті є аналіз освітньої політики уряду ФРН із забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань сучасної німецької школи є входження в європейський простір водночас зі збереженням кращих національних традицій. У зв'язку з цим в Німеччині здійснюється перегляд цілей і завдань середньої освіти, модернізація її змісту.

Основні труднощі переходу в єдиний освітній простір полягають, перш за все, в істотній економічній різниці між старими і новими землями (враховуючи той факт, що до об'єднання Німеччини у 1990 році країна була поділена на дві держави з Німецькою Демократичною Республікою (НДР) на сході та

practical aspects, exposes the essence of main definitions of the research, gives the notion of the fundamental media educational theories, the media educational model of a Russian teacher Usov U.N., defines the operational program of the elective course “Media education” with due regard for definite in the article positions. **Keywords:** media education, social competence of pupils, critical thinking, media educational conceptions, media educational model.

Література

1. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
2. Медиаобразование в контексте теории «диалога культур» - [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov/dialog_k.htm
3. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
4. Федоров А. В., Чельшева И. В., Новикова А. А., Мурюкина Е. В., Федорцова С. С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю. Н. Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
5. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
6. Усов Ю. Н. В мире экранных искусств. М.: SvR Аргус, 1995. 224 с.

Подано до редакції 19.05.2012

УДК 371

ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

*Шеврун Надія Володимирівна,
науковий співробітник
Інститут педагогіки НАПН України*

Постановка проблеми. Досягнення високої якості освіти – одна з найактуальніших проблем у країнах Євросоюзу. Освітня якість асоціюється з економічними досягненнями, конкурентоспроможністю країн, а відтак – лідерством ЄС у вимірі світового розвитку.

Крім того, сьогодні Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання. Зокрема, в Угоді про ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їхні дії, поважаючи одночасно їхню відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність задля досягнення суспільної злагоди [3, с. 8]. Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий, але й соціальний, політичний та управлінський сенси.

У Німеччині, як і в інших країнах ЄС, освітня якість завжди була пов'язана з перспективами розвитку цивілізації та рефлексією соціально-суспільних змін. Під якістю освіти німецькі дослідники розуміють системну характеристику освіти, що відображена в критеріях оцінювання процесу і результату освітньої діяльності у порівнянні з ідеальною моделлю чи освітнім

відновлені соціальної інфраструктури села. Доведено доцільність введення категорії “освітньо-оздоровча компетентність” як терміна для характеристики кінцевого результату фізичного виховання студентів в аграрних університетах. Встановлено, що одним із чинників формування змісту методичної системи фізичного виховання в аграрних університетах є професійно-прикладна спрямованість навчального процесу на контингент студентів, який складається біля 60–80 % із представників сільської молоді, яка повернеться на роботу в аграрний сектор. **Ключові слова:** система, фізичне виховання, методична система, компетентність, студент, аграрій.

Резюме. Рассмотрено требования с физического воспитания к будущим специалистам-аграриям. Показано роль выпускника аграрного университета в организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в аграрном секторе и восстановлении социальной инфраструктуры села. Доведено целесообразность введения категории “образовательно-оздоровительная компетентность” как термина для характеристики конечного результата физического воспитания студентов в аграрных университетах. Установлено, что одним из факторов формирования содержания методической системы физического воспитания в аграрных университетах есть профессионально-прикладная направленность учебного процесса на контингент студентов, который состоит с 60–80 % из представителей сельской молодежи, которая возвратится на работу в аграрный сектор. **Ключевые слова:** система, физическое воспитание, методическая система, компетентность, студент, аграрий.

Summary. The paper considers the requirements of students-agrarians physical education. The paper investigates the role of agrarian university post-graduate in agrarian sector and restoration of rural social infrastructure. At proves the necessity of introducing the category “educational and sanitational competence” as a term for characterizing the final result of agrarian university students physical education. The author determines that one of the reasons for forming the context of methodical system for physical education in agrarian universities is professional and applicational direction of educational process to the students contingent. 80% of students are representatives of rural use, who will return into agrarian sector. **Keywords:** system, physical education, methodical system, competence, student, agrarian.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 228 с.
2. Грибан Г.П. Пути становления творческой личности будущего специалиста в процессе занятий по физическому воспитанию / Г.П. Грибан // Психологическая наука: проблемы и перспективы: Тез. Всесоюз. конф., посвященной 90-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР Г. С. Костюка. – Ч. 1. – К., 1990. – С. 52–53.
3. Грибан Г.П. Роль физической культуры и спорта в решении задач социально-экономического развития села / Г.П. Грибан // Физическая культура и спорт и их роль в оздоровлении и повышении работоспособности трудящихся агропромышленного комплекса: Матер. Всесоюз. науч.-практ. конф. – Кишинев, 1989. – С. 42–43.
4. Грибан Г.П. Формування адаптації студентів до фізичних навантажень і умов навколишнього середовища в процесі професійно-прикладної фізичної

підготовки / Г.П. Грибан, Ф.Г. Опанасюк // Актуальні проблеми фізичного виховання у вузі: Республ. збірка наук. праць III Всеукр. наук.-практ. конф. – Донецьк: ДонДМУ ім. Горького, 2001. – С. 151–152.

5. Грибан Н.Г. Стан та перспективи розвитку фізичної культури і спорту в соціальній інфраструктурі села / Н.Г. Грибан, Г.П. Грибан // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10. – Т. 3. – Львів: НВФ “Українські технології”, 2006. – С. 22–27.

6. Чернобаб И.Ф. Пути повышения эффективности физического воспитания в вузах / И.Ф. Чернобаб, Г.П. Грибан, М.М. Чубаров // Физическая культура и спорт в повышении социальной активности студентов: Сб. науч. трудов. – Умань, 1990. – С. 9–20.

Подано до редакції 20.05.2012

УДК 159.9

ДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Грицук Оксана Вікторівна,

кандидат психологічних наук

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. У психології проблема взаємозв'язку діяльності та особистості, професії та свідомості набула актуальності. Професійна деформація виявляється, в першу чергу, в професійному середовищі "людина-людина" [1]. Робота з людьми потребує особливої відповідальності та емоційних навантажень, тому професія педагога містить у собі ймовірність виникнення емоційного вигорання.

Емоційне вигорання як професійний феномен є послідовністю безлічі кроків, що призводять вчителя до посилення симптомів емоційного виснаження, зміцнення негативних установок по відношенню до інших людей, перш за все – до учнів. Прагнучи економити власні життєві ресурси, вчитель дистанціюється від інших учасників навчального процесу, що згубним чином позначається на його ефективності [3]. На цій основі може виникнути і зафіксуватись негативна установка по відношенню до власних професійних досягнень, або їхня редукція.

Аналіз досліджень і публікацій. Синдром емоційного вигорання входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень, труднощами управління власним життям» цей синдром знаходиться під номером Z 73.0.

Існуючі підходи до вивчення синдрому емоційного вигорання не дозволяють отримати єдину систему психологічних детермінант даного явища. Чинники, що викликають емоційне вигорання, можна згрупувати у два великі блоки: 1) особливості професійної діяльності та 2) індивідуальні характеристики професіоналів. Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко в окрему групу виділяють соціально-економічні і соціально психологічні чинники, до яких належать: соціально-економічна ситуація у країні, статус системи освіти, наявність соціально-економічної підтримки [2].

Метою даної статті є дослідження динамічних особливостей емоційного

можно сделать вывод о потенциальных направлениях адаптации основных концепций медиаобразования в современных условиях Украины. Учитывая, с одной стороны, сложившуюся непростую политическую ситуацию в стране, общественный гуманитарный кризис, а с другой – отечественные образовательные традиции, на наш взгляд, самыми эффективными теориями медиаобразования по формированию социальной компетентности у школьников могут быть так называемые теории «защитного» (или «прививочного») подхода. Именно с их помощью педагоги могут дать своим воспитанникам верные жизненные ориентиры, приобщая их к признанным ценностям.

Модель медиаобразования, предложенная Ю. Н. Усовым, актуальна и в настоящее время. Ее основной целью является развитие и социализация личности на материале художественных медиатекстов. Взяв за основу ценности личностно-ориентированного образования, мы тем самым способствуем выполнению условий, которые необходимы для успешной реализации медиаобразовательной модели, а именно: создание благоприятного микроклимата; развитие и учет общих компетенций (прежде всего, социальных) обучающихся и готовности личности учащегося к медиаобразовательной деятельности; интеграция сред (информационной, социализирующей, релаксационной, развивающей). Эти условия не противоречат как основным принципам, так и самой концепции личностно-ориентированного образования.

Формирование социальной компетентности средствами медиаобразования способствует пониманию учащимися места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей, развитию эстетического сознания, творческой индивидуальности учащегося, его гуманистической, деятельной позиции в современном обществе.

Резюме. Автор розглядає новий напрям у педагогіці – медіаосвіта як засіб формування соціальної компетентності учнів у теоретичному та практичному аспектах: розкриває сутність головних дефініцій дослідження, дає поняття про основні медіаосвітні теорії, медіаосвітню модель російського педагога Ю. М. Усова, характеризує Робочу програму факультативного курсу «Медіаосвіта» з урахуванням визначених у статті позицій. **Ключові слова:** медіаосвіта, соціальна компетентність учнів, критичне мислення, концепції медіаосвіти, медіаосвітня модель.

Резюме. Автор рассматривает новое направление в педагогике – медиаобразование как средство формирования социальной компетентности учащихся в теоретическом и практическом аспектах: раскрывает сущность главных дефиниций исследования, дает понятие об основных медиаобразовательных теориях, медиаобразовательной модели российского педагога Ю. Н. Усова, характеризует Рабочую программу факультативного курса «Медиаобразование» с учетом определенных в статье позиций. **Ключевые слова:** медиаобразование, социальная компетентность учащихся, критическое мышление, концепции медиаобразования, медиаобразовательная модель.

Summary. The author considers a new direction of pedagogy – media education as a means of formation of social competence of pupils in theoretical and

Особый интерес представляют программы спецкурсов, факультативов по медиаобразованию, которые уже внедряются в учебные планы общеобразовательных учебных заведений. Так, например, «Рабочая программа факультативного курса «Медиаобразование» (авторы – А. С. Галченков и О. Б. Барабаш, учителя русского языка и литературы, члены Ассоциации медиапедагогике России) является действующей в МОБУ СОШ № 22 г. Таганрога (Россия). Программа рассчитана на учащихся 5–11 классов: «История медиакультуры» (5–6 классы), «Технология медиаобразования в школе» (7 класс), «Медиаобразование на материале рекламы» (8–9 классы), «Медиаобразование старшеклассников на материале кино» (10–11 классы).

Интересно, что авторы Программы трактуют понятие «медиа» достаточно обширно. Оно включает в себя как предшественников рождения печатных медиа (наскальные изображения, изобретение алфавита), так и появление книгопечатания, рождение прессы, фотографии, радио, кинематографа, телевидения, видео, Интернет.

Актуальность данного факультативного курса состоит не только в том, что он становится основой для обретения школьниками исторических, теоретических представлений о медиаобразовании как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока. Подобные курсы, используя лучший классический медийный материал, помогают педагогам в формировании социальной компетентности учащихся.

Медиаобразование в данном курсе рассматривается как система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии социальной адаптации школьника.

Мироощущение современных учащихся, их нравственные убеждения зависят от каждодневного неуправляемого воспитателями воздействия массовой электронной культуры, вызывающей такие болезненные отклонения, как видеоклипизм, видеомания, видеофилия. И в то же время открывается перспектива использования благотворных образовательных возможностей в развитии интеллекта и эмоций на основе аудиовизуальной и медиакультуры: различных видов мышления, художественно-творческой деятельности, восприятия, навыков интерпретации, эстетической оценки многообразных медиатекстов.

Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей по адаптации в социуме.

Выводы. Итак, в современной социокультурной ситуации как никогда ранее велики роль и значение медиакультуры в жизни людей, в первую очередь – молодежи. Каждое средство массовой коммуникации (телевидение, кинематограф, пресса, Интернет и др.) обладает широким спектром выразительных средств. В свою очередь, растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя умения не только ориентироваться в нем, но и находить нужное, уметь осмыслить и применить полученную информацию.

Из проведенного в статье анализа основных медиаобразовательных теорий

вигорання вчителів протягом навчального року в процесі професійної діяльності.

Вигляд основного матеріалу. На початковому етапі дослідження виявилися основні характеристики процесу емоційного вигорання вчителів, що відбувається у масштабах одного навчального року. Визначався ступінь сформованості трьох основних фаз емоційного вигорання за В.В.Бойко – «Напруги», «Резистенції» та «Виснаження» у вчителів з різним стажем, у чоловіків і жінок. Опитувальник В.В.Бойко має задовільні показники ретестової надійності [1], що дозволило використати його на одній і тій самій вибірці випробовуваних тричі: на початку, в середині і наприкінці навчального року. Три групи показників, що відображали динаміку процесу вигорання, були використані для угруповання випробовуваних на «вигорілих», «частково вигорілих» і «стабільних». Приналежність випробовуваних до однієї з цих груп виступила надалі як незалежна змінна для оцінки особистісних, ситуативних і інтерактивних чинників емоційного вигорання вчителів.

Підсумковий (сумарний за трьома фазами) показник емоційного вигорання знайшов виразну тенденцію до зростання від початку до кінця навчального року. Так, якщо на початку навчального року для всієї вибірки випробовуваних він був рівний ,в середньому, 109,61 бали при стандартному відхиленні (σ) у 46,59 бали, то до середини року він вже досяг величини у 118,03±54,88 бали. На кінець навчального року підсумковий показник став ще більшим – 120,68±51,53 бали. Відмінності між результатами I і II діагностування значущі за критерієм Т Вілкоксона на рівні $p < 0,0001$ ($T = 1365,5$; $Z = 3,99$), між результатами I і III діагностування – на рівні $p < 0,001$ ($T = 1521,0$; $Z = 3,45$), між результатами II і III діагностування – на рівні $p < 0,05$ ($T = 1816,5$; $Z = 2,15$). Згідно з отриманими показниками, симптоми емоційного вигорання посилювалися впродовж всього навчального року, причому декілька вищими темпами – у першій його частині.

Таблиця 1

Динаміка фаз емоційного вигорання вчителів протягом навчального року (середні та стандартні відхилення, бали)

Фази емоційного вигорання	Етапи діагностування			T; Z; p		
	I	II	III	I/II	I/III	II/III
Напруга	31,00±18,78	32,29±20,92	35,20±22,07	1741,5; 2,28; 0,05	1510,0; 3,24; 0,001	1559,5; 3,19; 0,005
Резистенція	48,16±18,07	51,88±19,61	52,18±18,78	1318,5; 3,81; 0,0005	1569,0; 3,03; 0,005	1871,5; 1,36; -
Виснаження	30,64±17,00	33,81±20,56	33,94±19,14	1369,5; 3,62; 0,0005	1750,0; 2,66; 0,01	17,86; 1,22; -

Таблиця 1 відображає динаміку формування фаз емоційного вигорання вчителів протягом навчального року. Простежується виразне і, у більшості випадків, статистично значуще зростання показників у бік посилення симптомів вигорання. Середньогрупові показники не дають можливості одержати детальну картину процесу. Так, всі показники напруги і виснаження,

отримані на трьох етапах діагностування, свідчать про те, що ці фази вигорання не сформувалися. Проте великі величини стандартних відхилень говорять про те, що між випробовуваними спостерігаються істотні індивідуальні відмінності, що можуть бути обумовлені безліччю різних чинників. Фаза резистенції, хоча і виявляє помітне зростання (особливо протягом першої половини навчального року), знаходиться у більшості вчителів у стадії формування з початку навчального року.

Готовність чинити опір наростаючому стресу, прагнення до психологічного комфорту шляхом дозування і обмеження інтенсивності емоційних реакцій для багатьох вчителів є корисною навичкою, що виробляється поступово і є важливим засобом співвродіння з труднощами педагогічної професії. Проте, ця навичка за певних умов може стати фактором обмеження емоційної віддачі у взаємодії з учнями і колегами.

Аналіз загальних показників вигорання вчителів дозволяє виявити лише приблизну картину формування синдрому і не дає можливість судити про реальні внески у даний процес окремих факторів (індивідуальних, особистісних, організаційних, інтерактивних і т.п.), тому результати тестування за допомогою методики В.В. Бойко були оброблені з урахуванням віку, стажу і статі випробовуваних. При цьому акцент ставився не стільки на взаємозв'язок віку з результатами вигорання, скільки з його формуванням в процесі реальної педагогічної діяльності.

Згідно з отриманими даними, не вдалося одержати жодного значущого коефіцієнта лінійної кореляції (гху Пірсона) віку (у роках), з одного боку, і показників емоційного вигорання (напруги, резистенції та виснаження, сумарного показника) – з іншого. Беручи до уваги той факт, що цей зв'язок може мати нелінійний характер, були обчислені поліноміальні рівняння, що відображають відповідні взаємозв'язки. Припущення про криволінійність (у вигляді переверненої букви U) взаємозв'язку віку з показниками вигорання на різних етапах діагностики підтвердилося, як мінімум, для чотирьох випадків. На рисунку 1 (а – г) представлені відповідні криві й поліноміальні рівняння, що є їхнім математичним виразом.

Показники резистенції, одержані на першому, другому та третьому етапах діагностування, а також показник напруги, зареєстрований при другому діагностуванні, є більш вираженими у випробовуваних середньої вікової групи (40-50 років). Молоді вчителі, а також учителі пенсійного віку, які продовжують працювати, відрізняються нижчими показниками резистенції. Середній вік для представників педагогічної професії є своєрідним «сензитивним» періодом для формування звички економити на емоціях у міжособистісних контактах. Саме в ці роки найбільш велика вірогідність невіривданого розширення сфери економії емоцій, редукції професійних досягнень і емоційно-етичної дезорієнтації.

В залежності від величини стажу всі випробовувані були розділені на три групи: 1) групу з великим стажем (25 років і більш); 2) групу з середнім стажем (від 5 до 25 років) і 3) групу з малим стажем (менше 5 років). В першій групі опинилося 35 вчителів, у другій групі – 45, у третій групі – 20. Показники ступеня сформованості фаз емоційного вигорання при першому, другому і третьому діагностуванні представлені в таблиці 1 і відображені на малюнках 1(а) – 1(в). Ці дані свідчать про те, що незалежно від величини стажу найбільш вираженою (сформованою) у всіх випробовуваних є фаза резистенції. У

Гудилина, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, Л. С. Найденкова, Г. В. Онкович) підтверджує: если аудитории дать право свободно извлекать из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, то тогда будет происходить тотальное увлечение большей частью продуктами так называемой массовой культуры. Соответственно, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируется, слабо развивается критическое мышление аудитории [4, с. 30–61].

Философско- методологической основой многих исследований в области медиаобразования является теория «диалога культур», которую разрабатывали М. М. Бахтин и В. С. Библер. Согласно данной концепции, различные культуры находятся в постоянном диалоге между собой, непрерывно взаимодействуют и взаимодействуют друг с другом: «культура современного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [5, с. 8]. Диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им человеческих смыслов. Гуманитарное мышление является человеческим инструментом этого поиска. Цель – общение, взаимопонимание, обмен смыслами. Диалог рассматривается в этом случае как единственный способ общения и понимания.

Данный подход учитывал российский медиапедагог Ю. Н. Усов (1936–2000) в разработке своей *медиаобразовательной модели*. Медиаобразование он определял как «систему использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально- интеллектуального развития школьника, его возможностей» [6, с. 55]. Концептуальной основой указанной модели является эстетическая и культурологическая теории медиаобразования, целью – развитие социальной компетентности личности на материале художественных медиатекстов. Среди основных разделов содержания медиаобразовательной программы есть следующие:

- человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т. д.);

- технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т. д.);

- дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т. д.).

Среди разнообразных форм организации медиапедагогического процесса Ю. Н. Усов выделял: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. Циклы игровых заданий, тренинги, коллажи, видеосъемка, чтение и анализ медиатекстов как методические приемы. Данная модель имеет довольно широкую область применения: дисциплины обязательного и факультативного цикла, кружки, клубы, учреждения дополнительного образования и досуга.

Целью данной статьи является анализ различных теорий медиаобразования с целью выявления разнообразных средств по формированию социальной компетентности учащихся, которые помогут им успешно реализовать себя в социуме.

Изложение основного материала. Современный человек находится под воздействием значительного количества медиаинформации, объем которой постоянно увеличивается. Юная, находящаяся в процессе становления личность, часто даже не осознает, что медиапространство влияет на формирование ее ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге жизненной позиции настоящих и будущих поколений.

С бурным развитием новых технологий возникла такая проблема как увеличение количества свободного времени. С одной стороны, появляется много времени для всестороннего развития личности. С другой стороны, в реальности свободное время не всегда используется во благо; как следствие – рост молодежной преступности, правонарушений, наркомании и др. Таким образом, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи. В этом контексте медиаобразование может предоставить большие возможности для развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

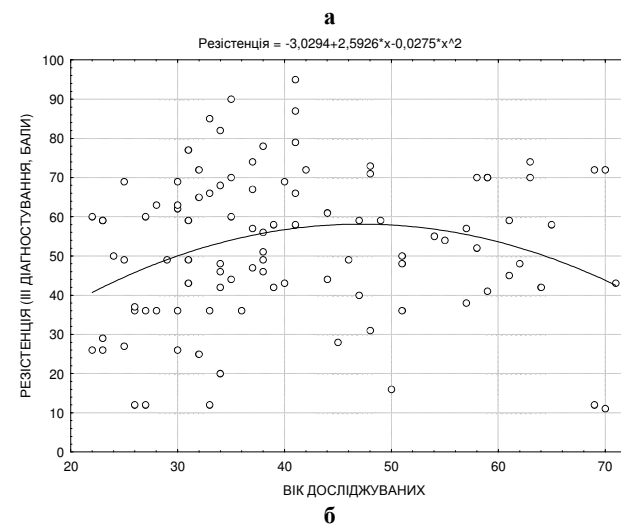
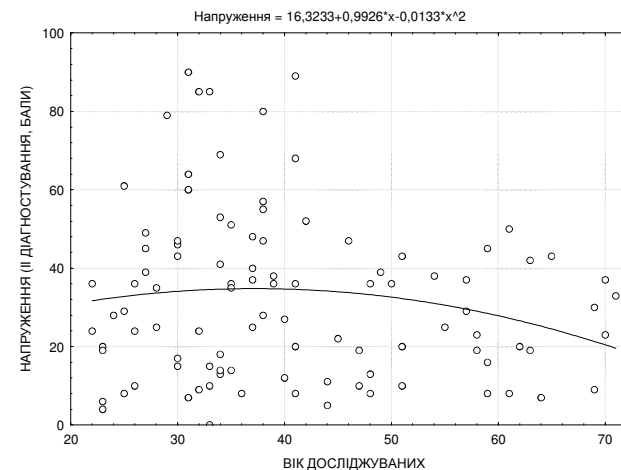
Анализируя теорию и практику медиаобразования в разных странах, приходим к выводу, что не существует единой теоретической концепции медиаобразования. Впервые попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования предпринял в начале 90-х годов XX столетия российский исследователь А. В. Шариков [3, с. 8–11], выделив их в самом общем виде. Позже более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны в трудах Л. Мастермана, Ж. Пьетта и Л. Жиру.

Анализ указанных выше трудов позволяет сделать следующие выводы. К так называемому «защитному» (или «прививочному») подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную» и «эстетическую» теории медиаобразования, основная мысль которых состоит в том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения (книги, фильмы, телепередачи и др.).

К «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно отнести как теорию «развития критического мышления», так и «идеологическую», «семиотическую», «культурологическую» теории. Важнейшая задача – научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке.

Особо следует отметить теорию медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории. Учащимся предлагается самим правильно выбрать и оценить медиапродукт в соответствии со своими потребностями. Здесь отсутствуют запреты со стороны педагогов. Однако практика славянских медиапедагогов (Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, С. И.

переважної більшості вчителів вона знаходиться у стадії формування, а у невеликої кількості педагогів – ще навіть до початку чергового навчального року.



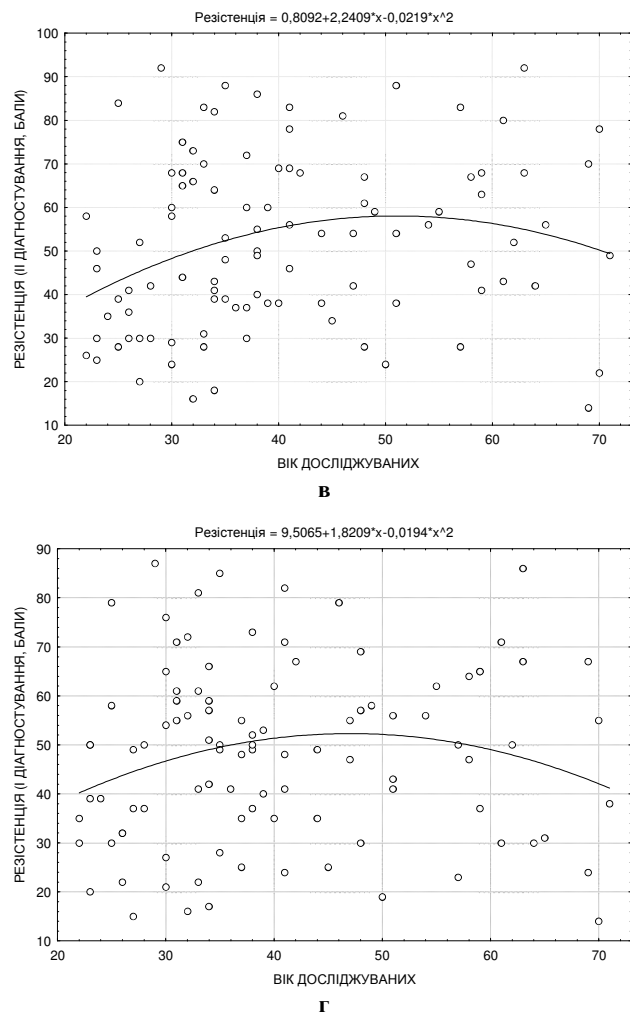


Рис.1. Взаємозв'язок між віком та показниками емоційного вигорання вчителів

Отже, можна говорити про особливий напрям, в якому може відбуватися специфічна деформація особистості людини, зайнятої педагогічною працею. Вчителі вимушені обмежувати емоційну віддачу; вони ризикують більшою мірою, ніж представники інших професій, у своїх міжособистісних контактах підпасти під вплив настрою та власних суб'єктивних переваг. Через пересиченість контактами сфера економії емоцій у них може розповсюдитися

(англ. *media education* от лат. *media* – *середства*) як напрямлення в педагогіці, выступаюче за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, овладевать способами общения на основе невербальных форм» [1, с. 555].

Анализ исследований и публикаций. В 70-е годы XX столетия в зарубежной и отечественной педагогике появились термины «медиаобразование» и «медиаграмотность» (ранее использовались – «киноработа», «кинообразование», «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность»). В таких ведущих странах мира, как Великобритания, Франция, Австралия, США, Канада существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В 1989 году Совет Европы, руководствуясь докладом ЮНЕСКО, принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», в которой была указана основная цель этого направления в педагогике: «медиаобразование должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета» [2].

В 60–80-х годах XX столетия проблемам внедрения медиаобразования в высшие учебные заведения посвящали работы Л. Н. Сереженкова, С. М. Одинцова. Художественное образование школьников на материале аудиовизуальных искусств исследовали Н. В. Гончарова, С. В. Соколова, И. С. Левшина, Г. С. Лабковская, С. М. Иванова, З. С. Малобицкая, В. А. Монастырский. Параллельно продолжался процесс исследования возможностей медиаобразования школьников: путем создания и использования экранно-звуковых средств в школе (Л. П. Прессман, В. И. Булавко, А. З. Сайдашев), самостоятельного кинотворчества школьников (Ю. Н. Божков, П. Д. Генкин, Э. Н. Янеляускас), социально-психологических аспектов воспитания и восприятия (Н. Б. Кириллова, Ч. А. Шакева, С. А. Шеин, А. В. Шариков).

В 90-х годах XX столетия появились исследования, касающиеся проблем медиаобразования в контексте развития личностной культуры в новых информационных условиях (В. В. Гура, М. Ю. Бухаркина, Н. К. Карпова, А. В. Федоров). В Украине вопросами медиаобразования занимаются научные сотрудники Института инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, Института социальной и политической психологии Национальной Академии педагогических наук. Среди основных тем их научных исследований – проблемы манипуляционного воздействия медиа, обзоры аналитических исследований уровня медиакультуры старшеклассников украинских школ, анализ компьютерных игр как самостоятельной медиасистемы, психологические аспекты медиаобразования, проблемы медиасоциализации и т. д. (В. Ф. Иванов, О. С. Пашкова, Д. И. Дзюба, Л. В. Кульчицкая, О. И. Баршполец, Л. С. Найденова, Г. В. Онкович, О. А. Голубева и другие).

В работах исследователей рассматриваются самые различные проблемы современного зарубежного и отечественного медиаобразования. Во многих из них анализируется опыт, накопленный известными медиапедагогами. Однако работ, где медиаобразование представлено как непосредственное средство формирования социальной компетентности учащихся, в настоящее время явно недостаточно.

краєвчення / Непомнящий А. А. – Симферополь, 2005. – 432 с.

5. Филимонов С. Б. Документальные материалы Таврической ученой архивной комиссии и Таврического общества истории, археологии и этнографии 1920–1931 гг. / С. Б. Филимонов // Археологический ежегодник за 1982 г. – М., 1983. – С. 203.

6. Філоненко В. Наукова діяльність Таврійської наукової архівної комісії і Таврійського товариства історії, археології та етнографії, (1887–1929) / В. Філоненко // Арх. України. – 1967. – № 1. – С. 32.

Подано до редакції 10.05.2012

УДК 37.017.4

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Кузьмич Татьяна Александровна,
аспирант кафедры педагогики и психологии,
заведующая научно-методическим отделом управления
Коммунального высшего учебного заведения
«Херсонская академия непрерывного образования»*

Постановка проблемы. Для того чтобы успешно учиться на протяжении всей жизни, работать, эффективно решать проблемы личного и общественного характера, осознанно выстраивать свою жизнь, и каждая отдельная личность, и социум в целом должны не только иметь необходимую информацию о самих себе и окружающей их физической и социальной среде, но и уметь эффективно ею пользоваться.

Подготовка учащихся к жизни в новых условиях отстает от темпов технического развития и социальных изменений. Под социальной компетентностью сегодня понимают способность и возможность представителей молодого поколения реализовать себя в социуме: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов.

Социально-педагогическая компетентность – интегрированно-личностное образование, которое обеспечивает эффективную реализацию всех педагогических функций, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, направленную на успешную интеграцию в современном социуме, создание условий для разумного удовлетворения основных жизненных потребностей, способность осознанно планировать образование, исходя из личных особенностей и социальной ситуации, учитывая приоритеты ценностных ориентаций социального развития.

Вот почему сегодня так важно специальным образом готовить учащихся к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в чрезвычайно сложной информационной среде, учить их самостоятельно действовать в этой среде, эффективно использовать ее возможности и защищаться от негативных воздействий. Такие задачи ставит перед собой новое направление педагогики – медиаобразование.

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование

навіть на близьких людей. Вони ризикують піти шляхом скорочення (редукції) обов'язків, що вимагають особливих емоційних витрат. Що стосується фаз напруги і виснаження, то вони опинилися у випробовуваних менш вираженими. Проте значні стандартні відхилення свідчать про індивідуальну різноманітність показників.

Таблиця 2

Результати першого, другого і третього етапів діагностування ступеня сформованості трьох фаз емоційного вигорання у вчителів з різним стажем (середні ± стандартні відхилення, у балах)

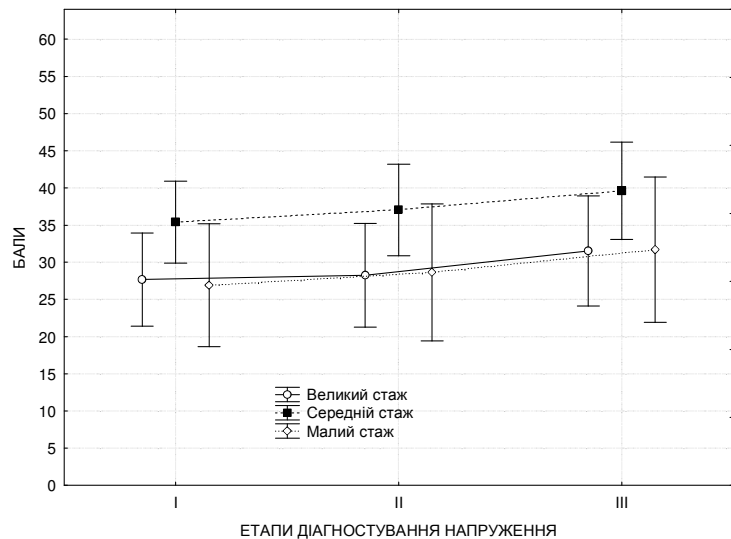
Групи досліджуванних	Фази емоційного вигорання								
	Напруження			Резистенція			Виснаження		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
<i>Малій (до 5 р.)</i>	26,90 ± 16,08	28,65 ± 18,89	31,70 ± 18,39	43,05 ± 18,14	43,65 ± 19,21	42,90 ± 15,91	24,05 ± 10,41	27,50 ± 14,73	28,05 ± 17,95
<i>Середній (5-25 р.)</i>	35,40 ± 21,32	37,04 ± 24,10	39,62 ± 25,39	49,38 ± 17,70	53,02 ± 18,97	56,84 ± 19,20	32,49 ± 20,24	36,27 ± 24,64	36,11 ± 22,42
<i>Великий (понад 25 р.)</i>	27,69± 16,06	28,26± 16,79	31,51± 19,06	49,51± 18,76	55,11± 20,17	51,49± 18,39	32,03± 15,10	34,26± 17,47	34,51± 14,83

Примітка: I – перше діагностування, II – друге діагностування, III – третє діагностування.

Майже за всіма показниками для представників всіх трьох груп випробовуваних знайдена зростаюча протягом навчального року динаміка (Табл. 2). Так, напруга збільшувалася у всіх групах, але особливо – у групі з середнім стажем. Необхідно відзначити, що випробовувані цієї групи, і порівнянні з вчителями з малим і великим стажем, були найбільш напружені з самого початку навчального року. Єдиний показник, що не збільшувався, – це резистенція у молодих вчителів. Цей факт можна пояснити великим запасом міцності психічних регуляторів емоційної поведінки у молодості.

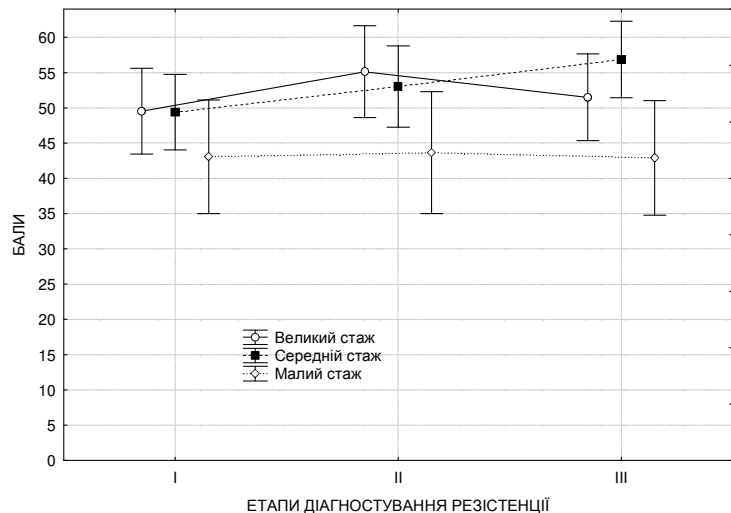
Випробовувані з малим стажем виявилися найменш підверженими емоційному вигоранню. Впродовж всього навчального року вони були менш напружені, ніж вчителі з середнім стажем. Тільки у молодих вчителів не посилювалася резистенція. Вони помітно перевершували своїх старших колег у протистоянні виснаженню.

Між представниками груп випробовуваних знайдений ряд значущих відмінностей. Між вчителями з великим і малим стажем відмінності значущі за результатами другого діагностування резистенції за кількістю інверсій Манна-Уїтні на рівні достовірності $p < 0,05$ ($U = 227,5$). Між цими групами випробовуваних відмінності також значущі при першому і третьому діагностуванні виснаження (відповідно $U = 233,0$; $p < 0,05$ і $U = 239,0$; $p < 0,05$). Відмінності дуже близькі до значущих на третьому етапі діагностування резистенції і на другому етапі – виснаження.



А

F=2,95; p<0,02131



Б

сочлена С. А. Усова, ревностного исследователя крымской статистики и экономики в историческом аспекте, всегда принимавшего деятельное участие в работах Общества. Его памяти было посвящено специальное заседание Общества совместно с другими научными организациями» [1]. Как отмечает А. Маркевич, «В течение сорока лет число заседаний Комиссии и сменившего ее Общества Истории, Археологии и Этнографии было следующее: с 1887 по 1917 гг. – 222, в период от 1918 до 1923 гг. – 38 и со времени преобразования Комиссии в Общество Истории, Археологии и Этнографии, т. е., с 1923 до начала 1927 г., – 49, всего 309 заседаний. В заседаниях Комиссии и Общества за все это время 155 членами их было сделано 468 сообщений, из которых почти все, сделанные до прекращения печатания „Известий” Комиссии в 1921 г., были напечатаны в них. Самое малое число заседаний, всего 2, было в 1921 г., самое большое – 18 в 1926 г.» [1]. Таврическое Общество Истории, Археологии и Этнографии „находится в ведении Главнауки и получает от него субсидию, в 1926 и 1927 г. по 240 р. и в настоящем 840 р., которая дала ему возможность издать нынешний второй выпуск своих „Известий”. Производить научные экскурсии и раскопки Общество не имеет возможности. Несмотря на скудость своих средств, Общество ведет свою работу с энергией и бодростью. Оно утешается тем, что изучение прошлого все более и более усиливается, что успехи археологии во всем, можно сказать, мире и на всем пространстве государства поразительны, и что наша старая Таврида вызывает все новые и новые научные проблемы, открывает новые перспективы в изучении ее прошлого. Краеведческие интересы становятся все шире и глубже и в широких кругах населения, и среди учащейся молодежи.

Выводы. Бережно относясь к науке и Крыму, помня заветы своих предшественников, Таврическое Общество истории, археологии и этнографии под руководством А. И. Маркевича вело свою деятельность с надеждой, что его работа в будущем облегчит широким кругам населения Крыма познания прошлого своего края, его истории, древностей, быта и, может быть, внесет новые страницы в историю и археологию Крыма.

Резюме. Статья раскрывает деятельность Таврического Общества Истории, Археологии и Этнографии под руководством А. И. Маркевича и подчеркивает необходимость ее изучения для организации этой деятельности в современных условиях. **Ключевые слова:** А. И. Маркевич, Крым, история, краеведческая работа.

Summary. The article reveals the activity of the Tauride Company of History, Archaeology and Ethnography under the leadership of A. I. Markevich, and stresses the need to study for the organization of this activity nowadays. **Keywords:** A. I. Markevich, Crimea, history, natural history work.

Література

1. А. Маркевич. Отчет о деятельности Таврического Общества Истории, Археологии и Этнографии за 1927 г. – С. 191.
2. Каминский В. «Известия Таврического общества истории, археологии и этнографии (бывшей Таврической ученой архивной комиссии)». – Т. 1 (58); Рецензия // Этногр. вестн. – 1928. – Кн. 7. – С. 224.
3. Краткий очерк деятельности Таврической ученой архивной комиссии и Общества истории, археологии и этнографии за 1887–1927 гг. – № 2 (59) «ИТОИАЭ».
4. Непомнящий А. А. Арсений Маркевич: Страницы истории крымского

Личный состав Общества за 1926 г. был следующий: Президиум состоял из Председателя – профессора А. Маркевича, Товарища Председателя – профессора В. Филоненко, Секретаря – Н. Эрнста, Казначей – О. Акцокры, Библиотекаря – П. Никольского. Число почетных членов Общества к 1 января 1926 и 1927 гг. было 13. Число действительных членов местных было 68, избрано за отчетный год новых – 2, выбыло по случаю смерти – 2. Действительных членов иногородних было 81, избрано новых – 9. Заседаний Президиума, посвященных текущим делам Общества, было за отчетный год 7 [4].

Библиотека Общества продолжала пополняться книгами путем получения изданий научных учреждений в порядке бесплатного обмена. В отчетном году Общество на основании соответствующих декретов передало из своей библиотеки в Крымцентрархив многочисленные, собранные Обществом, рукописные и печатные материалы, относящиеся к эпохе Революции и гражданской войны в Крыму, а также по требованию Крымцентрархива и другие рукописные материалы как татарской, так и русской эпохи истории Крыма.

В «Отчете о деятельности Таврического Общества Истории, Археологии и Этнографии за 1927 г.» А. Маркевич подчеркивал, что «Начало 1927 г. ознаменовалось в работе Общества знаменательной датой – исполнилось 40 лет со дня основания предшественницы Общества – Таврической Ученой Архивной Комиссии в 1887 г. Эта дата была отмечена Обществом устройством торжественного заседания 6 февраля, на котором Председателем Общества А. И. Маркевичем был изложен очерк 40-летней деятельности Комиссии и Общества, а К. Гринвичем сделан доклад о 100-летию раскопок Херсонеса. Общество могло с удовлетворением констатировать огромную научную работу, проделанную Таврической Ученой Архивной Комиссией в изучении прошлого Крыма, каковую и Общество ныне продолжает в меру своих сил и возможностей» [1].

В порядке научно-исследовательской работы в 1927 г. состоялось 17 заседаний Общества, на которых 20 членами было прочитано 32 научных доклада. Их подавляющее большинство по прежнему было посвящено изучению Крыма в его истории, археологии и этнографии. Все доклады вызвали живые прения, приводившие к выяснению новых точек зрения и новых данных.

Общество продолжало иметь оживленные связи с учреждениями, руководящими научной и краеведческой работой: с Академией Наук СССР, Академией Истории Материальной Культуры, с Главнаукой РСФСР, Центральным Бюро Краеведения. Эта связь и участие Общества в общекраеведческом движении выразилась в участии в III Всероссийской Конференции по краеведению в Москве в декабре 1927 г. [4].

В отчетном году Общество по прежнему поддерживало связь с местными краеведческими организациями, госорганами, общественными организациями, широкой общественностью.

Личный состав Общества за 1927 г. был следующим: Президиум остался таким же, как и в 1926 г. Таким же осталось число почетных и действительных местных членов, избрано новых 8, выбыл по случаю смерти – 1. Действительных иногородних членов было к 1 января 90, избрано новых – 2. «Общество за отчетный год потерпело тяжелую утрату за смертью своего

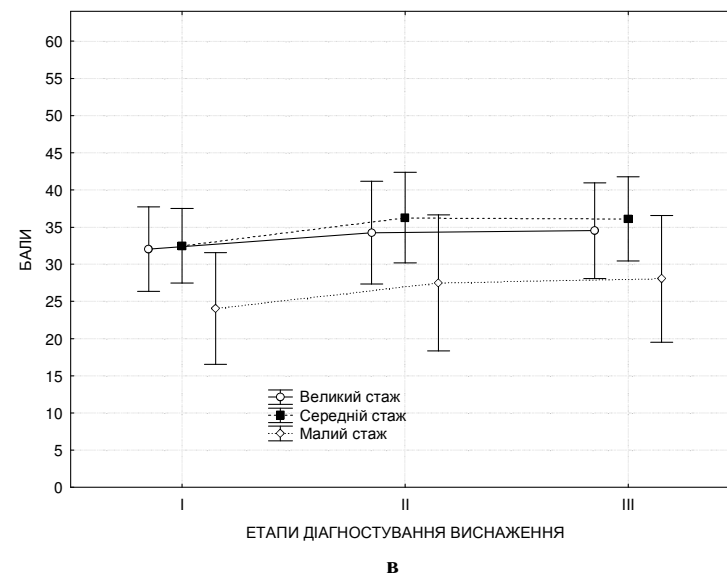
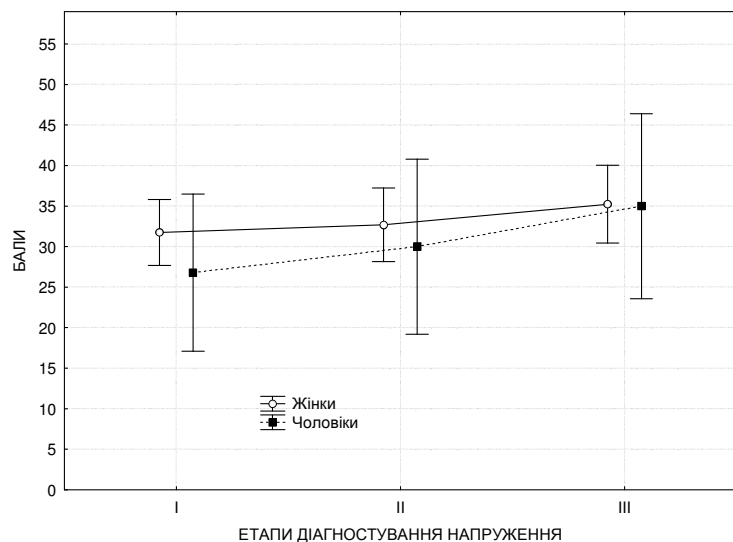


Рис. 2. Динаміка показників емоційного вигорання (а – напруги, б – резистентії, в – виснаження) у вчителів з великим, середнім та малим стажем протягом навчального року

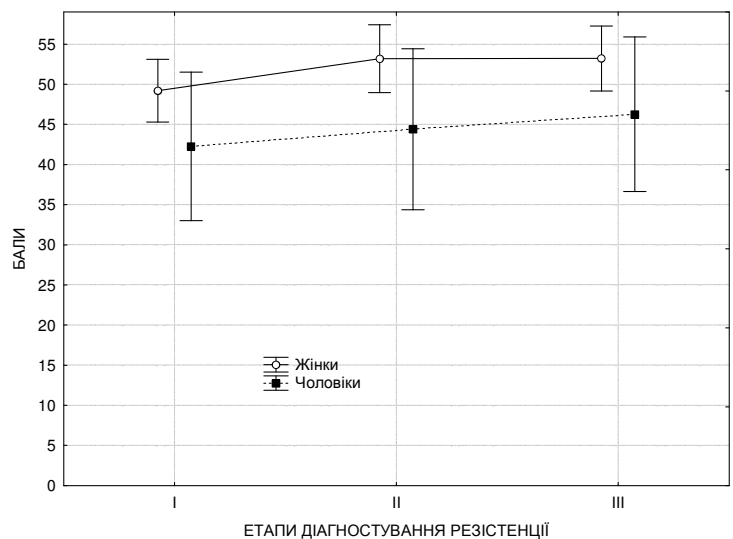
Вчителі з малим стажем у меншій мірі піддалися емоційному вигоранню за параметром «резистенція» у порівнянні з вчителями з середнім стажем. Знайдені статистично значущі відмінності на другому і третьому етапах діагностування резистентії (відповідно $U = 312,0$; $p < 0,05$ і $U = 262,5$; $p < 0,01$).

Дисперсійний однофакторний аналіз за алгоритмом ANOVA дозволив виявити факт достовірності відмінностей між групами випробовуваних з урахуванням етапів діагностування за параметром «резистенція» ($F = 2,95$; $p < 0,05$).

Таким чином, молоді вчителі виявилися найменш підверженими до емоційного вигорання за всіма трьома параметрами його оцінки. Так, на початку навчального року 80% молодих вчителів вільні від напруги, 40% - не повідомляють про ознаки резистентії і 95% - не виявляють симптомів виснаження. Наприкінці року ці показники складають, відповідно, 45%, 30% і 70%. Вчителі з середнім стажем починають навчальний рік у гірших «стартових» умовах. Тільки 57,8% з них не проявляють ознак зайвої напруги, близько 24,5% – не резистентні і 64% не виснажені. Показники кінця року у них найпоганіші: не напружені 44,44% педагогів, не розвили резистенцію тільки 8,9%, не скаржаться на виснаження лише 51,1% випробовуваних. Випробовувані з великим стажем схожі на вчителів із середнім стажем як за окремими параметрами вигорання, так і за їхньою динамікою.



а



б

развернутая программа издания записок иностранцев о Крыме, начиная с писателей древности и заканчивая первой половиной XIX века [5].

Академик И. Крачковский назвал «Известия» ТУАК-ТОИАЭ «своеобразной энциклопедией по истории и культуре Крыма, которая долго еще будет служить путеводной нитью для всех исследователей Крыма». В статье Арсения Маркевича «Краткий очерк деятельности Таврической ученой архивной комиссии и Общества истории, археологии и этнографии за 1887–1927 гг.», помещенной в номере 2 (59) «ИТОИАЭ», дан перечень докладов и статей членов ТУАК-ТОИАЭ за период 1920–1927 гг.

В отчетном 1926 г. Общество продолжило свою научную работу по изучению истории, древностей и народного быта Крыма. А. Маркевич в «Отчете о деятельности Таврического Общества Истории, Археологии и Этнографии за 1926 г.» отмечает, что в порядке научно-исследовательской работы, в отчетном году состоялось 18 заседаний, на которых 16 членами Общества сделано 29 докладов. Большинство докладов было посвящено изучению Крыма в его истории, археологии и этнографии. На заседаниях присутствовало большинство членов Общества, примерно 25 и граждане, не состоящие членами Общества, главным образом педагоги и учащиеся [1].

Члены Общества вели за отчетный год усиленную краеведческую работу по изучению прошлого Крыма и быта его населения. Председатель Общества, Арсений Маркевич, а также ряд ее членов занимались изучением крымских архивов. Секретарь Общества Н. Эрнст и его члены – профессора П. Голландский, К. Гриневиц, Ю. Марти, Г. Бонч-Осмоловский, А. Башкиров, И. Бороздин, Н. Репников, С. Забнин вели полевую археологическую работу (раскопки и разведки в Крыму в области палеолита, микролита, бронзового века, античных, скифских, ранневизантийских древностей и памятников древнейшей татарской культуры). Члены Общества О. Акчокраклы и У. Боданинский и товарищ Председателя Общества профессор В. Филоненко занимались исследованием татарского народного быта. Члены Общества С. Усов, Б. Вологдин и А. Маркевич вели исследования в области статистики населения Крыма, подготавливая разработку Всесоюзной переписи 1926 г.

Общество ограничивалось устными докладами, не имея возможности напечатать их из-за отсутствия средств. Общество тесно контактировало с учреждениями, руководящими краеведческой работой – с Академией Наук СССР, Академией Истории Материальной Культуры, с Главнаукой РСФСР (под руководством и в ведении которой Общество состоит и от которой получает субсидию) и с Центральным Бюро Краеведения. Общество было одним из инициаторов созыва Конференции Археологов СССР в Керчи в сентябре 1926 г. по случаю столетия Керченского Музея Древностей. Общество принимало непосредственное участие в подготовке и проведении этой конференции и командировало на нее 8 своих делегатов, причем ряд их состоял в Президиуме Конференции, а среди участников Конференции – 40 состоят членами Общества [6].

Общество поддерживало тесные связи с Крымпединститутом, Крымпланом, Крымстатуправлением, Крымохрисом, Центральным Музеем Тавриды, Херсонесским, Керченским, Бахчисарайским, Евпаторийским музеями, Крымским Обществом Естествоиспытателей, Обществом по Изучению Крыма, с преподавателями-обществоведами местных школ 2 ступени.

Николай Эрнст. Общество владело небольшой коллекцией документов, которая позже была передана в Крымский Центральный архив [5].

Помимо исторического архива, у ТУАК-ТОИАЭ имелся свой делопроизводственный архив. Основная его часть включает списки членов, переписку, заполненные анкеты по учету памятников древности в Крыму, отчеты за 1920–1927 гг., отличающиеся от изданий большей полнотой, рукописи некоторых опубликованных и неопубликованных работ, все 130 неопубликованных рукописных и машинописных протоколов заседаний членов Комиссии (Общества), которые состоялись за период с 17 января 1920 г. по 15 января 1931 г. насчитывает 106 дел и хранится в фондах Крымского краеведческого музея [3].

На протяжении 1923–1927 гг. состоялось 49 заседаний членов ТОИАЭ, на которых было сделано около 100 сообщений. После выхода в 1920 г. последнего, 57 выпуска «ИТУАК», у Комиссии накопилось материала примерно на пять томов «Известий». ТОИАЭ начало издавать свои труды лишь в 1927 г.

«Известия Таврического общества истории, археологии и этнографии» явились изданием, фактически продолжившим «ИТУАК», о чем свидетельствует двойная нумерация выпусков «ИТОИАЭ»: первая цифра указывает на номер выпуска собственно «ИТОИАЭ», вторая, заключенная в скобки, – на номер выпуска «Известий» ТУАК-ТОИАЭ со времени начала их печатания в 1887 г. Том 1 (58) «ИТОИАЭ» вышел в 1927 г. Он был издан по случаю 40-летия существования общества и посвящался Арсению Маркевичу в связи с 50-летием его научной деятельности и 70-летием со дня рождения. В 1928–1929 гг. Были выпущены номера 2 (59) и 3 (60). Том 4 (61) и последний, посвященный 10-летию власти Советов в Крыму, был подготовлен в 1930 г., а вышел из печати в 1931 г. Первые три тома редактировались Н. Эрнстом, четвертый – редколлегией в составе Л. Невского, Н. Эрнста, О. Акчокраклы. «ИТОИАЭ» издавались небольшим тиражом в 600 экземпляров [2].

Тематика статей и публикаций «ИТОАЭ» носила тот же историко-краеведческий характер, что и тематика «ИТУАК». Их значительное количество касалось вопросов искусствоведения, литературоведения, этнографии. Большинство статей в номер 4 (61) «ИТОИАЭ» уже имели достаточно ярко выраженную политическую окраску и были посвящены событиям революции и гражданской войны в Крыму, истории музейного дела и охраны памятников культуры Тавриды за первые десять лет Советской власти [4].

По мнению С. Филимонова, в работе ТУАК-ТОИАЭ советского периода особого внимания заслуживает деятельность, связанная с разработкой вопросов источниковедения и других специальных исторических дисциплин. Главным объектом охраны, собирания и изучения оставались письменные источники.

Значительное место в деятельности ТУАК-ТОИАЭ советского периода занимала археографическая деятельность. Члены ТУАК-ТОИАЭ занимались розыском и публикацией летописных и мемуарных источников по истории Крыма, изданием малоизвестных или совершенно неизвестных текстов, их объяснением и комментированием. Рукописи некоторых из подготовленных Комиссией к изданию ценных малоизвестных источников по истории Крыма хранятся в Крымском краеведческом музее. Уже в начале 1918 г. существовала

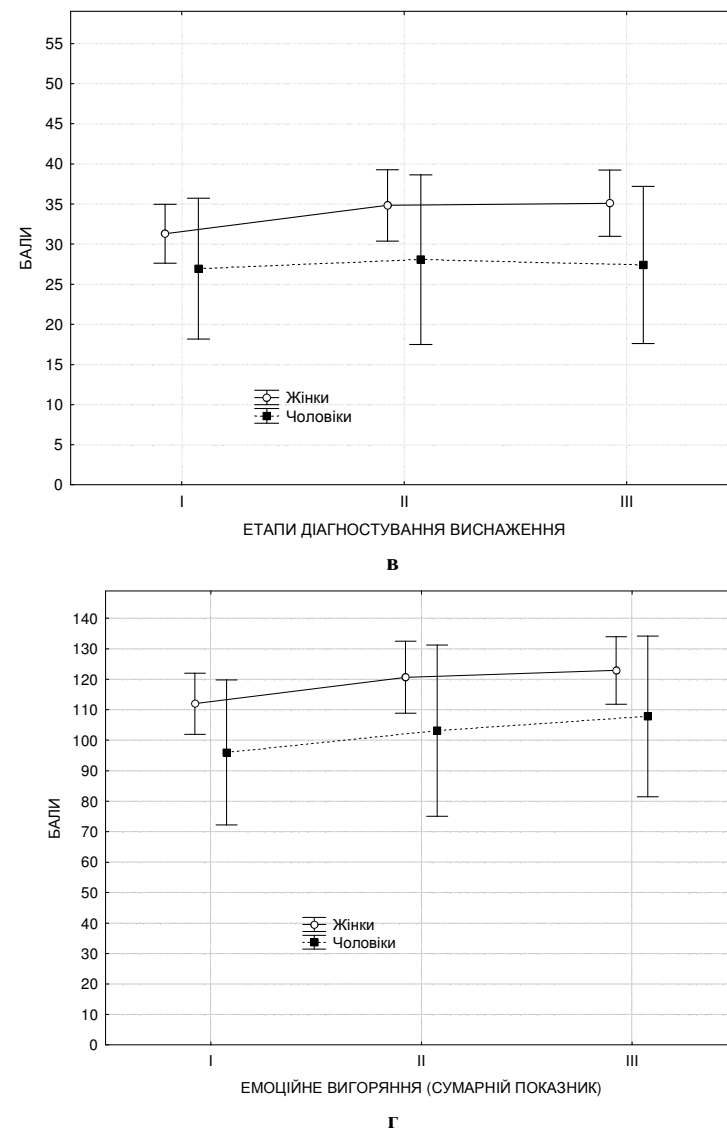


Рис. 3. Динаміка показників емоційного вигорання (а – напруги, б – резистенції, в – виснаження) у вчителів чоловічої й жіночої статі протягом навчального року

Серія рисунків 3 (а)–3 (г) ілюструє наступні закономірності динаміки емоційного вигорання вчителів чоловічої і жіночої статі: 1) і чоловіки, і жінки вигорають, перш за все, за параметром «резистенція»; 2) чоловіки підвержені емоційному вигоранню в декілька меншому ступені, ніж жінки; 3) чоловіки демонструють більшу, ніж жінки, різноманітність у показниках емоційного вигорання.

Висновки. По-перше, «позитивний ефект малого стажу» (менша вираженість у молодих вчителів симптомів емоційного вигорання в порівнянні з вчителями з середнім і великим стажем) є переважно чоловічим феноменом. У переважній більшості випадків молоді вчителі-чоловіки випереджають своїх старших колег-чоловіків у здатності чинити опір дії чинників емоційного вигорання. Ця обставина робить актуальними дослідження не тільки мікродинаміки емоційного вигорання вчителів (в межах одного навчального року), а і його своєрідної макродинаміки (у межах всієї вчительської кар'єри), причому, в гендерному аспекті.

По-друге, «негативний ефект середнього стажу» є переважно жіночим феноменом. Теза про більшу схильність до емоційного вигорання вчителів із середнім стажем є справедливою, головним чином, по відношенню до осіб жіночої статі. Найбільшою мірою це стосується першої фази емоційного вигорання – напруги, а також завершальних етапів діагностування резистенції і виснаження. Чоловіки демонструють стійке зростання показників вигорання при збільшенні стажу.

По-третє, в переважній більшості випадків (практично для всіх етапів діагностування всіх трьох фаз вигорання) чоловічі відповіді відрізняються більшою різноманітністю, ніж жіночі. Вчителі-жінки незалежно від величини стажу в цілому демонструють тенденцію до більш певних, ніж вчителі-чоловіки, думок щодо ознак напруги, резистенції і виснаження у зв'язку зі своєю професійною діяльністю.

По-четверте, на основі трьохетапного діагностування фаз емоційного вигорання за допомогою опитувальника В.В.Бойко всі випробовувані були розподілені на три групи – «вигорілі», «частково вигорілі» і «стабільні». У групі повністю вигорілих опинилися 34,00% вибірки випробовуваних, в групі «частково вигорілих» – 24,00% і в групі «стабільних» – 42,00%.

Резюме. Стаття присвячена дослідженню динамічних особливостей емоційного вигорання вчителів в процесі професійної діяльності. Виявлено, що симптоми емоційного вигорання у педагогів посилюються впродовж всього навчального року, причому декілька вищими темпами – у першій його частині. Доведено, що незалежно від величини стажу найбільш вираженою у вчителів є фаза резистенції. **Ключові слова:** синдром емоційного вигорання, професійна діяльність, динамічні особливості, напруга, резистенція, виснаження.

Резюме. Стаття посвящена исследованию динамических особенностей эмоционального выгорания учителей в процессе профессиональной деятельности. Выявлено, что симптомы эмоционального выгорания у педагогов усиливаются на протяжении всего учебного года, причем несколько более высокими темпами – в самом начале года. Доказано, что независимо от величины стажа наиболее выраженной у учителей является фаза резистенции. **Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность, динамические особенности, напряжение, резистенция, истощение.

6. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

7. Фоміних Н. Ю. Принципи організації самостійної роботи з англійської майбутніх інженерів із інформаційних технологій / Н. Ю. Фоміних // Вища освіта України – Додаток 3 до №1, Том I. – 2012 р. – Тематичний випуск „Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – С. 395–401.

8. Hoven D. A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments / Debra Hoven // Language Learning & Technology. – 1999. – №1 (vol. 3). – P. 88–103.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК – 37(091)(477.75)“186/194”

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАВРИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА ИСТОРИИ,
АРХЕОЛОГИИ И ЭТНОГРАФИИ ПОД РУКОВОДСТВОМ
А. И. МАРКЕВИЧА**

Хрулев А. Н.,

*ассистент кафедры педагогики и управления учебными заведениями
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Постановка проблемы исследования. Роль Таврического общества истории, археологии и этнографии в истории нашей культуры довольно велика в основном благодаря самоотверженной деятельности ее председателя – А. И. Маркевича. Его публикации приобрели известность среди научных организаций не только в нашей стране, но и за рубежом. Труды и публикации общества представляют своеобразную энциклопедию по истории и культуре Крыма, которая еще долго будет служить путеводной нитью для всех исследователей края.

В настоящее время мы часто встречаемся с уничтожением памятников истории и культуры Крыма. Очень много их исчезло безвозвратно. Изучая деятельность Таврического общества истории, археологии и этнографии, мы узнаем историю своего государства, необходимую нам для построения действительно многонационального, демократического государства Украина.

Автономная Республика Крым создала Государственный комитет по охране и использованию памятников истории и культуры. Хочется верить, что большинство памятников Крыма будет сохранено для науки и будущих поколений.

Цель статьи заключается в рассмотрении деятельности Таврического общества истории, археологии и этнографии под руководством А. И. Маркевича.

Изложение основного материала. На заседании ТУАК 25 марта 1923 г. было принято решение о ее преобразовании в Таврическое общество истории, археологии и этнографии. В октябре 1923 г. был разработан и учрежден его устав. К концу 1927 г. в Обществе состоял 191 член. Живое участие в его работе принимали видные деятели науки и культуры Д. Айналов, О. Акчокраклы, У. Боданинский, Г. Вернадский, Н. Гудзий, И. Крачковский, Е. Петухов, В. Филоненко, Ф. Шмит. Председателем ТООИАЭ до 1930 г. оставался Арсений Маркевич, 3 апреля 1930 г. им стал историк и археолог

підготовки майбутніх інженерів із ІТ.

Резюме. У статті обґрунтовано необхідність комплексного дослідження питань проєктування, розробки та розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів із інформаційних технологій; сформульовано мету, завдання, концепцію означеної наукової розвідки; визначено наукову новизну, теоретичну та практичну значущість дослідження. **Ключові слова:** комп'ютерно орієнтоване середовище, іншомовна професійна підготовка майбутніх інженерів із інформаційних технологій, інформатизація освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов.

Резюме: В статті обґрунтовано необхідність комплексного дослідження питань, пов'язаних з проєктуванням, розробкою та розвитком комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів по інформаційним технологіям; сформульовано мету, завдання, концепцію означеного наукового пошуку; визначено наукову новизну, теоретичне та практичне значення дослідження. **Ключевые слова:** комп'ютерно орієнтоване середовище, іншомовна професійна підготовка майбутніх інженерів по інформаційним технологіям, інформатизація освіти, використання інформаційно-комунікаційних технологій в викладанні іноземних мов.

Summary: The necessity of complex research of problems connected with design and development of computer oriented environment of professional language Information Technologies engineers training is grounded in the article; the goals, objectives, concept and main ideas of the research are formulated in the paper; scientific innovation and novelty, theoretical and practical value of the research are given as well. **Keywords:** computer oriented environment, professional language Information Technologies engineers training, implementing information and communication technologies into education, using information and communication technologies in teaching languages.

Література

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – №1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06bvymps.html>
2. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности использования ИКТ, как орудия образовательной деятельности / А. А. Вербицкий // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/technology/interaction/9.2.htm>
3. Верлань А. Ф. Обучающие системы – от классических форм до современных информационных технологий и их использование в образовании / А. Ф. Верлань, А. О. Пастух // Информатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 82–83.
4. Манако А. Ф. Інструментальні та прикладні засоби комп'ютерної навчання української мови: дис. ... канд. техн. наук: 05.25.05 / Манако Ала Федорівна. – Київ, 1995. – 130 с.
5. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Морзе Наталія Вікторівна. – К., 2003. – 605 с.

Summary. The article is devoted to the investigation of the dynamic characteristics of burnout of teachers' professional activities. It is found that the symptoms of burnout of teachers are reinforced throughout the school year, with a higher tempo at the beginning of the year. It is proved that irrespective of the experience of the teachers the most marked is the phase of resistance. **Keywords:** a syndrome of emotional burnout, professional activity, the dynamic characteristics, voltage, resistance, exhaustion.

Література

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. - М.: Филин, 1996. – 196 с.
2. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / [наук. ред. С.Д. Максименко] / С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова. – К.: Міленіум, 2006. – 368 с.
3. Форманюк Т.В. Синдром «емоціонального» вигорання як показатель професійної дезадаптації учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – С. 57-63.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 37(09)371

СТРУКТУРА НІМЕЦЬКОГО НАСЕЛЕННЯ ПІВДНЯ УКРАЇНИ НАПРИКІНЦІ XIX - ПОЧАТКУ XX СТ.

Краснобока О. Ю.,

викладач кафедри практики іноземних мов

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Німецьке населення півдня України наприкінці XIX - початку XX століття відіграло значну роль в економічному і культурному розвитку цього регіону і, таким чином, невід'ємно ввійшло в загальноукраїнську історію.

Постановка проблеми. Дослідження німецького населення України, взагалі, потребує комплексного розгляду взаємодії найбільш впливових чинників культурного та економічного розвитку. До факторів, що зумовили достатньо стійку характеристику німецького етносу півдня України можна віднести релігійну належність, етнічну незалежність та організаційно-педагогічну незалежність. А беручи до уваги етнічну неоднорідність німецькомовного населення півдня України наприкінці XIX - початку XX століття, німецькомовна належність зумовлювала особливості економічної діяльності, впливала на взаємовідносини між німецькими поселенцями, створювала характерні умови існування і розвитку.

Аналіз останніх проблем і публікацій. Питання історії німецького населення півдня України наприкінці XIX - початку XX століття порушувались у працях таких дослідників, як А. Клаус [1], Я. Штах [2], А. Айсфельд [3], В. Дизендорф [4], Н. Осташева-Венгер [5], Е. Г. Пльська-Зебольд [6], Ю. Лаптев [7], В. Васильчук [8]. Історію окремих конфесій (менонітів та лютеран України) вивчали, О. Курило [9], О. Лиценбергер [10], О. Князева [11]. Історію німецьких поселень південної України досліджували також закордонні дослідники К. Штумпп [12], Ф. Епп [13], Д. Тевс [14], Д. Юрри [15], И. Флейшхауер [16]. З сучасних комплексних праць необхідно відмітити посібник

групи авторів - Германа А., Іларіонової Т., Плеве І. [17], де окремо розглядаються німецькі колонії в Україні та аналізується загальна конфесійна структура та специфіка німецьких поселень півдня України кінця XIX - початку XX.

Мета статті. Розгляд структури німецького населення України в вищезначений період потребує також розподілу за місцем проживання (міські, сільські) та хронологічної послідовності, тому що модернізація правового статусу німецьких поселенців призводила до значних соціальних та економічних перетворень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Територіально німецьке населення півдня України наприкінці XIX - початку XX мешкало в Катеринославській, Херсонській та Таврійській губерніях Російської імперії. Визначити з високою достовірністю кількість німецького населення буде важко тому, що національність з джерел перепису населення 1897 року можна визначити тільки за допомогою мовних та конфесійних ознак. Мовна ознака виконує роль головного критерію, критерії конфесійні потребують окремих підрахунків та співставлення з іншими джерелами: статистичними збірками, списками приходів та ін. Також важко визначити кількість колоній, тому що ці данні змінювались постійно: створювались дочірні, також були поселення змішаного типу (тобто німецьке населення складало деякий відсоток), поселення були різними за розмірами (від хуторів до десяти тисяч мешканців і більше). Наприклад, у відповідності зі списком населених пунктів Таврійської губернії від 1869 року в Феодосійському повіті нараховувались: 1 - менонітсько-татарське поселення - (Султан-сарай), російсько-німецьке - (Отуз - 144 двора), німецько-татарське - (Ескікой - 8 дворів, Кільсе-Мечеть - 9 дворів, Багальчак (Аблеш) - 16 дворів) [19].

Відповідно до маніфесту 1763 року Катерини II, іноземцям, що мали переселятись до Російської імперії гарантувалося вільне відправлення віри та державна допомога при будівництві церков. Заборонялося здійснювати місіонерську діяльність серед християн православного віросповідання.

Внутрішній устрій церковних громад та порядок богослужіння обиралися приходами самостійно, тому що спеціальних законів церковного устрою не існувало. І, відповідно до вчення Мартина Лютера, найвища церковна влада повинна була належати государю країни, який і мусив піклуватись про устрій та управління Церквою. Тому і в Російській імперії того часу в перші часи існування Лютеранської церкви громади не мали строгої церковної організації.

Формально пастори підпорядковувались Юстиц-колегії духовних справ, яка через віддаленість від приходів не мала змоги постійно контролювати їх діяльність. Відповідно до такої ситуації Юстиц-колегія видала указ, в якому церковні приходи повинні були керуватись шведським церковним законом 1686 року, не дивлячись на його недосконалість і неузгодженість з місцевими умовами [20].

За участю графа Карла фон Лівена, який був першим протестантом, що очолив в 1828 році департамент духовних справ іноземних сповідань, був створений проект Статуту Свангельсько-лютеранської церкви Росії, який набув чинності 28 грудня 1832 року. Юстиц-колегія була ліквідована і замінена Генеральною консисторією, а Управління церковних справ іноземних сповідань було переведено у підпорядкування Міністерства внутрішніх справ. Ще до цього в 1821 році вийшов закон, який почав регламентувати порядок

експеримент для перевірки ефективності експериментальної методики реалізації і розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ; діагностувальні методи (анкетування, інтерв'ювання, тестування викладачів, інженерів із ІТ і студентів щодо змісту іншомовної підготовки; бесіди; спостереження за роботою викладачів і студентів із метою визначення найбільш доцільних і ефективних методів і форм роботи щодо застосування КОС); *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних із метою отримання достовірних результатів щодо ефективності методики реалізації і розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* обґрунтовано теоретичні й методологічні засади створення і розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ; принципи побудови структурних компонентів КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, розроблено дидактичну модель КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ як сукупність взаємопов'язаних компонентів: технічно-технологічного, інформаційно-компетентісного, комунікативного, методичного, змістового; науково обґрунтовано, розроблено і перевірено ефективність методики реалізації і розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ; аргументовано педагогічний супровід пізнавально-дослідницької діяльності студентів і науково-методичної діяльності викладачів щодо використання і розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій; *удосконалено*: зміст, форми та методи іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, технології педагогічного спілкування у КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, форми співтворчості викладача і студентів у КОС; уточнено: зміст понять „комп'ютерно орієнтоване середовище іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ”, „співтворчість викладача і студентів у КОС”, „педагогічний супровід розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ”; *подальшого розвитку набули* теорія і практика іншомовної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що в його ході розроблені, апробовані й можуть бути використані в практиці роботи вищих навчальних закладів: принципи побудови структурних компонентів КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, дидактична модель КОС, методика реалізації й розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ; програми та методичне забезпечення курсу „Англійська мова за професійним спрямуванням” (навчальні модулі „Socializing”, „Presentations in English”, „Academic reading”) для студентів спеціальності „Комп'ютерні науки” з використанням КОС; у впровадженні в навчально-виховний процес технічних ВНЗ електронного словнику спеціальних термінів для інженерів із ІТ, педагогічних програмних засобів із англійської „У відрядженні”, „Переговори з продажу”, „Телефонні переговори”, „Ділове листування”, „Формули ділового мовлення”, тестів для визначення рівня володіння англійської за професійним спрямуванням, он-лайн проєктів із англійської для інженерів, навчального сайту для студентів і викладачів із ділової англійської мови, методичних рекомендацій для вивчення англійської граматики із застосуванням КОС; програми та методичного забезпечення постійно діючих семінарів для викладачів щодо педагогічного супроводу КОС іншомовної

проектування. Нарешті, інформаційний характер КОС визначає звернення до інформологічного підходу, у рамках якого розглядаються закономірності просторового розташування інформаційних систем.

Теоретичний концепт охоплює систему теоретичних засад, зокрема уточнення дефініцій основних понять, концептуальних положень, виокремлення характерних ознак і сутності педагогічного моделювання як провідного методу дослідження, обґрунтування структури дидактичної моделі КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ.

КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ розглядається в дослідженні як реальність, яка розвивається, і містить передумови розвитку особистості викладачів і студентів у процесі вирішення освітніх завдань. Основні напрями розвитку КОС ми пов'язуємо з розвитком його структурних компонентів: технічно-технологічного (обґрунтування вибору технічної платформи для побудови КОС); інформаційно-компетентнісного (інформаційна компетентність і культура суб'єктів середовища); комунікативного (спілкування суб'єктів у КОС); методичного (методи, форми, засоби навчання, технології використання КОС); змістового (визначення змісту і структури іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ).

Технологічний концепт передбачає розробку методики реалізації й розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх комп'ютерних інженерів. Означену методику розроблено на основі інтегративного та комунікативного підходів. Інтегративний підхід передбачає доцільне поєднання іншомовної та професійної підготовки майбутніх інженерів, комунікативний підхід вважаємо основним під час навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням, тобто наближення навчально-виховного процесу до умов реальної комунікації. *Організаційний концепт* передбачає застосування полісуб'єктного підходу (навчання в діалозі, моделювання професійних ситуацій) з метою розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, що потребує організації спеціальної діяльності щодо його педагогічного супроводу, під чим розуміємо пізнавально-дослідницьку діяльність студентів і науково-методичну діяльність викладачів.

Для розв'язання визначених завдань застосовувалися такі **методи дослідження**: *теоретичні* – системний аналіз та узагальнення наукової, педагогічної, методичної, технічної літератури, державних документів із проблеми інформатизації освіти та використання ІКТ у навчально-виховному процесі, зокрема у викладанні іноземних мов; ретроспективний аналіз національного та зарубіжного досвіду – для встановлення підходів щодо аналізу, оцінки й інтерпретації моделей змісту і структури іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ; теоретичне осмислення й узагальнення передового педагогічного досвіду викладачів із метою аналізу стану досліджуваної проблеми в практиці вищих технічних навчальних закладів, структурне моделювання для побудови дидактичної моделі КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ як сукупності взаємопов'язаних компонентів і моделі педагогічного супроводу розвитку КОС, проектування, прогностичний аналіз із метою визначення пріоритетних напрямів розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ; *емпіричні*: аналіз документації вищих технічних навчальних закладів, навчальних планів і програм із метою виявлення стану досліджуваної проблеми, педагогічний

складання та затвердження визивних грамот лютеранських пасторів до приходів.

Прийняті документи стали головними законодавчими актами, якими керувалась Євангельсько-лютеранська церква в наступне сторіччя свого існування. Устав 1832 року вміщував загальні закономірності про протестантизм в Російській імперії, визначав порядок управління приходами, визначав також порядок призначення вищого церковного керівництва [21]. Таким чином, відповідно Статуту 1832 року лютеранство отримало в Російській імперії статус офіційної релігії, такої ж, як і Православна Церква.

На кінець XIX ст. Православна Церква мала в країні статус *primus inter pares* (перша серед рівних), тобто всі інші віросповідання офіційно ставали рівними їй. На відміну від лютеранства, Католицька Церква, наприклад, не мала подібного привілейованого становища. В 1847 році внаслідок односторонньої відміни конкордату (угоди між Святим Престолом Ватикану та керівництвом країни), була ліквідована папська нунціатура в Російській імперії, і таке становище зберігалось до 1917 року. Вищим органом церковного керівництва був Генеральний Синод, до складу якого входили генеральні суперінтенданти консисторіальних округів, пробсти, депутати від провінціальних синодів та особи, призначені царем або урядом.

В 1844 році з дозволу імператора Олександра II була створена Каса взаємодопомоги євангельсько-лютеранським приходам в Росії. Вона надала чималу матеріальну допомогу лютеранам країни в важкі часи посух та неврожаїв. В підпорядкуванні Євангельсько-лютеранської церкви по всій країні перебували десятки благочинних організацій (лікарні, дитячі приюти, каси для незаможних, піклування для незаможних жінок та дітей та ін.) [22].

Процес формування єдиної Євангельсько-лютеранської церкви набув завершення в другій половині XIX ст. Загальні закономірності про протестантизм Російській імперії в відповідності зі Сводом законів видання 1896 року (т. II, ст. 1, 2) проголошували повну свободу сповідання протестантської віри і виконання богослужінь. Крім цього, Свод законів Російської імперії визначав обов'язки пасторів (т. II, ст. 257-238, 432-465) та кюстерів (т. II, ст. 505), визначав порядок проведення лютеранського богослужіння (т. II, ст. 257-266, 787-797) також передбачав внутрішню будову церкви, устрій та управління протестантськими громадами.

До складу Петербурзької консисторії входили наступні приходи південної України: Херсонська губернія - Херсон, Невсац, Слісаветград, Миколаїв, Одеса; Катеринославська губернія - Грюнов; Таврійська губернія - Севастополь, Симферополь, Цюріхталь.

В Петербурзькому консисторіальному окрузі, до якого відносились лютеранські громади півдня України, з середини XIX ст. до поч. XX ст. кількість прочан зросла майже вдвічі з 244 885 в 1862 році до 641 000 в 1904 році. За національним складом, за даними від 1917 року 72,5% були німцями, інші 27,5% - представниками інших національностей [23].

Також відповідно до указу Сенату від 19 травня 1834 року при лютеранських консисторіях Москви, Санкт-Петербурга, Риги, Митау були засновані особливі реформатські засідання, що займались справами Євангельсько-реформатської церкви. На території півдня України було чотири із семи реформатських приходів (Одеса, Шабо, Нойдорф, а також об'єднаний приход Ворс - Іоганнесталь - Ватерлоо - Рорбах).

За даними списку населених пунктів Таврійської губернії від 1869 року, колоній менонітів на річці Молочній знаходилось 58, 56 з них - по лівому берегу. Крім менонітів, і інші колоністи засновували хутори на землях, що купувались ними у приватну власність. Колоній лютерансько-католицьких нараховувалось - 28. Більшість лютеран перебували в Мелітопольському повіті. Пієтисти з Вюртемберга заснували 4 колонії в Бердянському повіті [24]. Загальна кількість колоній лютеран, католиків, менонітів, пієтистів складала - 142.

За цими ж даними, на 1869 рік в Таврійській губернії кількість церков та молитовних будинків складала: в Симферопольському повіті: римо-католицьких - 1 (Розенталь - 61 двір), лютеранських - 2 (Нейзац - 41 двір та Фриденталь - 28 дворів), в колонії Кроненталь знаходилась католицька каплиця а також лютеранська та католицькі школи; в Бердянському повіті: пієтистів - 2 (Нейгофунг - 90 дворів та Нейгофунгсталь - 47 дворів), менонітські молитовні дома - 9 (Лінденау №5 - 55 дворів, Гальбштадт - 76 дворів, Петерсгаген - 45 дворів, Руднервейде - 81 двір, Нейкірх - 62 дв., Гнаденфельд - 89 дв., Вальдгейм - 95 дв., Александерволь - 52 дв., Моргенау - 66 дв.); в Дніпровському повіті - 1 лютеранська (Ангаль-Кетен, Асканія-Нова - 22 двора); в Мелітопольському повіті: лютеранських - 3 (Молочна, Пришиб - 91 двір), католицьких - 1 (Гейдельберг - 131 двір), менонітський молитовний дім - 1 (Новий Гуттерталь - 43 дв.); в Перекопському повіті знаходилось 11 колоній, з них 2 менонітських; в Феодосійському повіті: лютеранських - 4 (Судак - 14 дворів, Фриденталь - 10 дв., Нейдорф (Іслям-Терек) - 20 дв.), в колонії Цюріхталь - 84 двора крім лютеранської церкви знаходилась також і католицька.

В цьому ж повіті були також поселення зі змішаним населенням: менонітсько-татарське - Султан-сарай - 10 дворів, російсько-німецьке - Отуз 144 двора, німецько-татарські - Ескікой - 8 дворів, Кільсе-Мечеть - 9 дворів, Багальчак (Аблеш) - 16 дворів [25]. А вже в 1914 році в Таврійській губернії нараховувалось 183 лютеранських поселень та 72 поселення менонітів, в Херсонській нараховувалось - 91 лютеранське поселення та 54 поселення менонітів, в Катеринославській - 75 лютеранських поселень та 54 менонітських [26]. Католицькі громади України входили до складу Тираспольської єпархії (глава до 1902 - єпископ А. Церр, а з 1904 - єпископ І.А. Кесслер) з центром в Саратові і складалі її Берлінський (15 приходів і 42 філій), Катеринославський (10 приходів і 38 філій, Миколаївський (16 приходів і 23 філій) і Одеський (18 приходів і 14 філій) деканати. Чисельність німців-католиків складала більше 90 тис. людей.

Католицькі громади перебували в менш сприятливих умовах, кількість німців-католиків підрахувати також складніше. Наприклад, в Одеському архіві збереглись тільки метричні книги 1816 - 1878 років по Мангеймській парафії: колонії Мангейм, Зельц, Ельзас, Баден та с Севериновки (де жили переважно поляки) [27]. Методом підрахунку за даними К. Штумпа на 1914 рік можна визначити кількість колоній в губерніях півдня України: Херсонська губернія - 39 (38119 жителів, володіли 119932 десятинами землі), Катеринославська губернія - 10 (5671 жителів, володіли 12723 дес. землі), Таврійська губернія - 18 (9484 жителів, володіли 58978 дес. землі) [28].

Німці-католики відрізнялись від німців-лютеран по багатьом показникам: устроєм колоністського життя, рівнем освіченості, поведінкою, одягом.

Нагальна потреба пошуку можливих шляхів розв'язання зазначених суперечностей зумовила вибір теми дослідження: „**Теоретико-методичні засади проектування комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій**”.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концептуальних засад створення і розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів із інформаційних технологій.

Для досягнення мети було визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) проаналізувати стан дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій;
- 2) розкрити сутність поняття „комп'ютерно орієнтоване середовище іншомовної підготовки майбутніх інженерів з ІТ”;
- 3) визначити та науково обґрунтувати концептуальні засади розробки та використання комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій;
- 4) теоретично обґрунтувати структурні компоненти та дидактичну модель комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій;
- 6) розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику використання і розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій;
- 7) аргументувати педагогічний супровід пізнавально-дослідницької діяльності студентів і науково-методичної діяльності викладачів щодо використання і розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх інженерів із ІТ.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови розробки, використання і розвитку КОС іншомовної підготовки майбутніх інженерів з інформаційних технологій.

Зважаючи на складність і багатогранність досліджуваної проблеми, реалізувати провідну ідею виявилось можливим лише за умови системного підходу, що й дало змогу визначити **концепцію дослідження, яка** включає чотири взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації мети дослідження. Так, *методологічний концепт* включає філософські положення теорії наукового пізнання про активну роль особистості в перетворенні дійсності, діалектичну теорію про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності, а також відображає взаємозв'язок і взаємодію різних підходів загальнонаукової та конкретно-наукової методології до вивчення проблеми розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища. Комп'ютерно орієнтоване середовище іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ розглядається в роботі як цілісна система, у зв'язку з чим застосовано ідеї системного підходу при дослідженні цього феномену. Відкритий і нелінійний характер середовища дозволяє використати для його опису й вивчення ідеї та методи синергетичного підходу. Інноваційна спрямованість КОС спирається на науковий апарат педагогічної інноватики. Практико орієнтований характер дослідження зумовлює звернення до методології моделювання й проектування, а у зв'язку з цим і до ідей рефлексивного підходу, яким повинен супроводжуватися кожен етап

незалежного комуніканта ефективного функціонування в професійному середовищі за визначенням Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. З максимальною інтенсивністю глобалізація проявляється у сфері інформаційних і комп'ютерних технологій, оскільки за останні роки помітно збільшилися контакти українських інженерів з інформаційних технологій з іноземними колегами, студентами, викладачами, що викликає необхідність підвищення уваги до іншомовної підготовки майбутніх інженерів з ІТ. Ця вимога також зумовлена високою рухливістю робочої сили в цій сфері. Комп'ютерні інженери легко змінюють робочі місця, вільно перетинаючи кордони між країнами, як реально, так і віртуально. Для успішного розв'язання завдань іншомовної професійної підготовки, висунутих розробленою на основі Рекомендацій Ради Європи Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС), де професійне спілкування розуміється значно ширше, ніж комунікація з фахових тем, необхідно оновлення змісту іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, розробка новітніх методик, форм, засобів навчання, оснований на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, які б відповідали вимогам інформаційного суспільства.

Однак вивчення теоретичних джерел і досвіду роботи вищих навчальних закладів, знайомство з традиційними й інноваційними підходами до іншомовної підготовки майбутніх інженерів, аналітичний огляд методичних розробок засвідчують, що викладачі використовують переважно застрілі традиційні форми, методи, засоби навчання та зовсім не приділяють уваги інформаційно-комунікаційним технологіям, не вистачає нових комп'ютерно орієнтованих засобів навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, комп'ютерно орієнтоване середовище іншомовної підготовки майбутніх фахівців із ІТ зовсім відсутнє. Таким чином, вивчення теоретичних засад ІО і практики іншомовної підготовки майбутніх інженерів з ІТ у вищих навчальних закладах засвідчили наявність суперечностей між:

- соціальним попитом щодо іншомовної підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів із інформаційних технологій, і суб'єктивно існуючим рівнем володіння іноземною мовою випускниками вищих технічних навчальних закладів;
- рівнем вимог до іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів і усталеністю традиційних методів і засобів навчально-виховного процесу у ВНЗ;
- необхідністю оновлення змісту, методів і засобів іншомовної підготовки майбутніх інженерів із ІТ, нагальною потребою в технологізації цього процесу і сучасним станом вивчення англійської за професійним спрямуванням;
- великим обсягом інформації, продукуюваної інформатизацією суспільства і реальними дидактичними умовами її засвоєння майбутніми інженерами з інформаційних технологій;
- можливостями інформаційно-комунікаційних технологій щодо вивчення англійської та відсутністю засобів нових засобів навчання, розроблених на основі нових способів комунікації й соціальних сервісів;
- необхідністю теоретичного обґрунтування концептуальних засад створення і методики використання нових засобів іншомовної підготовки майбутніх інженерів з ІТ та недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній науці.

Католицькі колонії були меншими за розмірами і мали менше населення, в них менший розвиток отримували ремесла та промисли.

Історія поселень менонітів на півдні Російської імперії - одна із найцікавіших сторінок німецьких переселенців на південь України. Перші поселення менонітів на українських землях Російської імперії отримали назву Хортицьких і Молочанських. В кінці XIX - на початку XX століття до Гальштадтської (Молочанської) групи колоній входило 32 поселення та 27 колоній, що входили до Гнаденфельдської (Богдановської) волості. До Хортицької волості Катеринославського повіту входило 16 менонітських колоній. На території Хортицьких та Молочанських колоній знаходилась деяка кількість великих землеволодінь. В Катеринославській губернії зареєстровано 51 маєток менонітів площею від 500 до 2 тис. десятин. В Таврійській губернії зустрічались маєтки до 10 тис. десятин. Вартість великого господарства доходила до 200 тис. карбованців. Повне господарство в Молочанських колоніях оцінювалось в 37 тис. карбованців, а в Хортицьких - 25-30 тис. карбованців [29]. Треба підкреслити, що для менонітів праця на землі була головним заняттям, яке, за їх релігійними канонами, було угодне Богу, бо це - продовження справи Самого Творця.

Кожен господар мав на меті максимально раціональне використання землі. Вже з середини XIX ст. вони почали переходити на чотириох -, а згодом і на п'ятипільну сівозміну. Також достатніх успіхів колоністи досягли в тваринництві: від вівчарства до виведення нових високопродуктивних порід молочного скота, племінних коней. Ще під час заселення колоній серед переселенців було багато різних за фахом ремісників. З часом по мірі підвищення потреб в різній сільськогосподарській техніці на території колоній почали функціонувати підприємства по виробництву плугів, букерів, лобогрійок, косарок, соломорізок, молотилок та інших досить завершених для свого часу знарядь. На початку століття кожен другий господар мав сільськогосподарські машини. Ще через деякий час кожне господарство мало повний комплект техніки.

Висновки. Треба зазначити, що окремі групи німецького населення, при досить толерантному відношенні одна до одної, а також до місцевого населення, тісних взаємостосунків не підтримували, за винятком економічної сфери, і ці стосунки носили прагматичний характер.

Загалом німецьке населення півдня України в кінці XIX - на початку XX століття мало специфічну структуру, яка визначала особливості економічної діяльності, культурного розвитку, соціальної трансформації.

Резюме. В статті представлено дослідження з проблеми становлення німецьких поселень та законодавче регулювання економічного життя німецьких поселенців на українських землях Російської імперії (20-ті роки XIXст. – 30-ті роки XX ст.). **Ключові слова:** німці, німецькі поселення, інтеграція, поширення.

Резюме. В статье представлено исследование проблемы становления немецких поселений и законодательное регулирование экономической жизни немецких поселенцев на украинских землях Российской империи (20-тые годы XIXст. – 30-тые годы XX ст.). **Ключевые слова:** немцы, немецкие поселения, интеграция, распространение.

Summary. The article deals with historical origins of German settler appearance in Ukraine (in the 20-th of 19th century and 30-th of 20th century).

Keywords: Germans, Germans settler, integration, movement.

Література

1. Клаус А.А. Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России. - СПб. 1869.
2. Штах Я. Очерки из истории и современной жизни южнорусских колонистов. - М., 1916.
3. Айсфельд А. Російські німці. - Мюнхен, 1992.
4. Немцы в истории России (Россия. XX век. Документы)/ сост. В.Ф. Дизендорф. - М., 2006.
5. Осташева - Венгер Н.В. На переломе эпох ... Меннонитское сообщество Украины в 1914-1931 гг. - 2-изд. - М., 2000.
6. Плесская - Зебольд Э.Г. Одесские немцы. 1830-1920. Одесса, 1999.
7. Лаптев Ю.Н. Немецкие религиозные общины (XIX - XX в.)// Немцы Крыма. Очерки истории и культуры. - Симферополь, 2000, - С. 44,45.
8. Васильчук В.М. Німці в Україні. Історія і сучасність (друга половина XVIII). - К., 2004 р.
9. Курило О.В. Лютеране в России (XVI - XX): Дис. канд. ист. наук. - М., 1995.
10. Лиценбергер О.А. Евангелическо-лютеранская церковь и советское государство (1917-1938). - М., 1999.
11. Князева О. Евангелическо-лютеранские церкви и приходы на Украине. - СПб., 2002.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 81'24:005

НАВЧАННЯ АУДІОВАННЮ. ОПОРИ ТА ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АУДІОВАННЯ

*Лепьохіна Марина В'ячеславівна,
старший викладач*

*Снісаревська Юлія Борисівна,
викладач*

Одеський національний економічний університет

Постановка проблеми. Програма по іноземним мовам для вищих навчальних закладів передбачає володіння діалогічним мовленням за тематикою, зазначеною у програмі. Викладачі іноземної мови нерідко зустрічаються з тим, що організація навіть самої простої бесіди двох учнів потребує немало зусиль, серйозної підготовки і підбору відповідного "стимулюючого матеріалу".

Організація аудіювання, при котрій діяльність студентів несла б натуральний характер, також завдає вагомі труднощі для викладача. Це й зрозуміло: любий діалог потребує взаємодії партнерів, любий акт аудіювання потребує мотиваційного підходу. Тому програми, відповідно котрим вказані речові акти здійснювались би натуральним образом, повинні відповідати досить високим потребам. На жаль, розробка методики навчання діалогічного мовлення та методика навчання аудіюванню на іноземній мові до сих пір не завершена.

Це серйозно впливає на практику навчання. Діяльність аудіювання нерідко

Н. Кононець, В. Круглик, В. Лапінський, А. Манако, Ю. Рамський, Г. Скрипка, В. Черненко, зокрема з іноземних мов – Я. Булахова, А. Zubov, В. Редько.

Інформаційно-освітнє середовище розглянуто в дисертаційних дослідженнях із педагогіки в таких аспектах: формування інформаційно-освітнього середовища ВНЗ (С. Атанасян, І. Захарова, К. Кречетніков, О. Соколова), розвиток сучасних навчальних середовищ (А. Манако, К. Синиця), інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання (О. Андреев, А. Ахаян, В. Яріков), засіб розвитку самостійної роботи студента (О. Зайцева), навчальна техніка в освітньому середовищі закладів середньої й вищої освіти (Ю. Песоцький), готовність учителів до конструювання інформаційно-освітнього середовища предметного навчання (Є. Кулик), окремі сегменти середовища: вишівська бібліотека, предметний сегмент, інформаційно-правовий компонент (Т. Єрьоменко, О. Зіміна, В. Мозолін).

Проблема розробки, використання й розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища (КОС) є досить складною й багатоаспектною, тому її розв'язанню присвячено роботи науковців із різних галузей знань. Так, О. Лаврентьєва досліджувала розвиток спілкування дітей молодшого шкільного віку в КОС; основні ознаки, принципи побудови КОС та його інтеграцію в навчально-виховний процес педагогічного коледжу розглядалися О. Науменко; О. Соколюк вивчала особливості контрольної-оцінювальної діяльності старшокласників у КОС; організацію лабораторних робіт з предметів природничого циклу на основі застосування суб'єктно орієнтованого КОС у середній загальноосвітній школі описано Ю. Жуком; В. Биков і О. Каплун займалися моделюванням навчального середовища сучасних педагогічних систем; М. Шишкіна вивчала теоретико-філософські питання розробки КОС.

Незважаючи на численні дослідження в цій галузі, аспекти створення і використання комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної підготовки майбутніх інженерів з ІТ не було предметом вивчення науковців. Адже в Державному стандарті загальної середньої освіти зазначено, що впровадження КОС відкриває широкі перспективи при вивченні іноземних мов. У зв'язку з викладеним вище **метою статті** є обґрунтування необхідності проектування, розробки та розвитку комп'ютерно орієнтованого середовища іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів із інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з поширенням міжнародних контактів, професійного співробітництва, інтернаціональної співпраці виникає гостра потреба в новому поколінні фахівців із широкою міждисциплінарною освітою і здатністю працювати на міжнародному рівні. Виходячи з цього, вітчизняна система професійної освіти повинна, передусім, зосередити свої зусилля на підготовці таких фахівців, які посядуть належне місце в міжнародному розподілі праці, де конкурентоспроможним може вважатися лише той спеціаліст, хто має високу іншомовну підготовку. Підвищення уваги до проблеми вивчення мов на всіх рівнях підтверджується Національною доктриною розвитку освіти, в якій наголошується на створенні спільного мовного простору з метою підготовки молоді до практичного використання іноземної мови в професійній діяльності та міжнародному спілкуванні.

Крім того, однією з найважливіших умов інтеграції України у світовий освітній простір є її відповідність європейським освітнім стандартам, згідно з якими фахівець сучасного ринку праці має володіти іноземною мовою за професійним спрямуванням на рівні компетентного користувача, тобто

УДК 378:802+004

**ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО
ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ
ІЗ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Фоміних Наталія Юрївна,
кандидат педагогічних наук,
Севастопольський інститут банківської справи
Української академії банківської справи
Національного банку України*

Постановка проблеми. Одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі ланки освітньої системи, що забезпечить подальший вплив на ефективність процесу навчання, виховання й розвитку молоді, доступність і якість освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, суспільстві знань, у тому числі, завдяки формуванню в них умінь самостійно навчатися, а також відхід від принципів енциклопедизму на користь розвитку критичного підходу до навчального матеріалу і навчання в цілому, формування креативного мислення і цілісного уявлення про навколишній світ. Досягнення цих цілей на сьогодні неможливе без інформатизації освіти, що впливає на цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання, а також вимагає принципової модернізації всього науково-методичного забезпечення навчально-пізнавального процесу.

Стратегію й тактику інформатизації освіти (ІО) чітко визначено в Законах України „Про національну програму інформатизації”, „Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки”, Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні, Указом Президента України „Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій” і Державній програмі „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці”, де чітко визначено, що базисною, обов'язковою складовою ІО є створення, використання і розвиток комп'ютерно орієнтованого середовища.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз педагогічних джерел свідчить, що різноманітні аспекти питання інформатизації освіти знаходяться під пильною увагою науковців (В. Биков, А. Вербицький, А. Верлань, Б. Гершунський, Р. Гурін, Ю. Кузнецов, В. Лапінський, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Панченко, Л. Петухова, Т. Поясок, С. Раков, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Спирін, Н. Тализіна, В. Трайнев) [1; 2; 3; 5; 6]. Розробці нових інформаційних технологій, їх психолого-педагогічних і психофізіологічних засад присвячено роботи таких науковців, як Г. Аствацатуров, О. Гокунь, І. Захарова, І. Малишевська.

Стержневим моментом низки досліджень (Р. Бужиков, М. Бухаркіна, І. Вякх, Т. Гуріна, О. Зимовець, О. Каменський, Л. Карташова, Л. Морська, Н. Муліна, В. Ніколаєва, О. Палій, С. Полат, П. Сердюков, В. Уліщенко, А. Фіньков, А. Янковець, М. Allan, G. Dudeney, N. Hockly, D. Hoven, J. Hulstijn, A. Kayser, C. McKenzie, M. Russel, M. Sprat) [8] виступило вивчення особливостей застосування ІКТ під час навчання іноземних мов. Проблему створення і використання різноманітних електронних засобів навчання досліджували М. Бурда, А. Гуржий, М. Жалдак, Т. Засекіна, А. Кижнер,

зводиться к розумінню лише основних, ключових елементів прослуханого матеріалу. Більша частина подробиць при цьому залишається незрозумілою для слухачів.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання навчання діалогічного мовлення і аудіювання одержали в методичній літературі багате відображення. Багато психологів та вчених-методистів розробляли цю тематику, серед них М.А.Вайсбурд, Н.В.Слухіна, Н.К.Жинкін, Н.А.Зімня, А.Н.Леонтьєв, В.Л.Скалкін, І.М.Берман та інші. Не дивлячись на це, багато питань лінгвістичного аспекту, рівно як і практичні питання, ще чекають на своє рішення.

Мета даної статті полягає у тому, щоб виявити усі труднощі аудіювання, подолати їх і сформувати у студентів вміння аудіювання англійською мовою.

Виклад основного матеріалу. Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. З точки зору психофізіології аудіювання трактується як перцептивна розумова мнемічна діяльність.[2,30] Перцептивна тому, що здійснюється сприйняття / рецепція / перцепція; розумова – бо пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна – тому, що відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті.

Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Воно базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями.[1,78].

Сприйняття мовлення на слух супроводжується подоланням труднощів, викликаних переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами сприймання та мовними особливостями мовленнєвого повідомлення. Труднощі значною мірою ускладнюють роботу психофізіологічних механізмів аудіювання.

Для цілеспрямованого розвитку психофізіологічних механізмів аудіювання потрібно знати характер їх функціонування. Зрозуміло, що в реальній комунікації механізми функціонують майже синхронно.[5,25]. Проте в навчально-методичних цілях проілюструємо, яку з ділянок процесу аудіювання забезпечує кожний окремих механізм.

Один з найважливіших механізмів аудіювання – механізм антиципації або пам'яті – утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного йому для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Якщо ж інформація сприймається великими блоками, то на її опрацювання витрачається менше часу, і процес аудіювання стає успішнішим.

Значну роль у процесі аудіювання відіграє механізм антиципації або ймовірного прогнозування, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення. Прогнозуванню піддається не лише структурна, формальна, але й смислова сторона мовлення. Передбачаючи смисл висловлювання, слухач спирається на такі фактори як ситуація мовлення, контекст, особливості того,

хто говорить, мовленнєвий досвід спілкування, тобто мовні та позамовні фактори.

Проте антиципація та ідентифікація можуть здійснюватись лише на базі механізму довготривалої пам'яті, завдяки якій відбувається зіставлення мовленнєвих сигналів, що надходять, з тими стереотипами, які зберігаються у нашій свідомості. В залежності від того, чи існують у нашій довготривалій пам'яті ті чи інші зразки мовлення, мовна інформація сприймається як знайома чи незнайома. На відміну від інших мовленнєвих механізмів довготривала пам'ять формується не спеціальними вправами, а попереднім мовленнєвим досвідом слухача.

Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє механізм осмислення, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну. Він виконує операції компресії фраз, окремих фрагментів або цілого тексту за рахунок уникнення подробиць і, залишаючи лише "згустки" смислу, звільняє пам'ять для прийому нової порції інформації. Успішність аудіювання залежить 1) від самого слухача (від рівня розвитку у нього мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності уваги, інтересу і т. п.), його індивідуально-психологічних особливостей; 2) від мовних особливостей аудіотексту та його відповідності мовленнєвому досвіду і знанням студентів; 3) від умов сприймання аудіотексту.

У процесі навчання аудіювання іншомовних повідомлень вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості студентів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, механізму ймовірного прогнозування та рівня концентрації уваги. Увага виникає залежно від емоцій і розвивається за їх рахунок, проте в людини емоції завжди проявляються в сукупності з вольовими процесами. [3,34]. Успішність аудіювання залежить від потреби слухачів узнати щось нове, від наявності інтересу до теми повідомлення, від усвідомлення об'єктивної потреби вчитися, тобто від спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності.

Мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотекстів. В галузі граматики ці труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Сприймаючи фразу, студент повинен розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та їх роль у висловлюванні.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для старшого ступеня навчання), але й при вживанні слів в переносному значенні, наявності слів, які не несуть великого інформаційного навантаження, вживанні аморфних, невмотивованих слів і фразеологічних зворотів.

Багатозначні слова, пароніми (звучання яких відрізняється лише одним звуком), антоніми та синоніми також створюють труднощі розуміння. При сприйманні таких слів на слух необхідно утримувати в пам'яті увесь контекст чи ситуацію, тому що слово, яке засвоєне раніше і краще, слухач чує замість іншого. Слова, близькі за звучанням до слів рідної мови, але які мають різне значення, також спричиняють труднощі аудіювання, хоча міжмовна інтерференція на лексичному рівні при сприйнятті на слух відчутна значно менше, ніж внутрішньомовна.

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Це, зокрема, стосується початкового ступеня навчання. Нерозвинутість фонематичного слуху, відсутність адекватних

інноваційне управління, організаційні форми інноваційного управління, спеціальна професійна підготовка керівників навчальних закладів.

Резюме. Автор анализирует организационные формы инновационного управления учебными заведениями и обосновывает необходимость специальной подготовки к инновационному управлению руководителей учебных заведений. **Ключевые слова:** инновационное управление, организационные формы инновационного управления, специальная профессиональная подготовка руководителей учебных заведений.

Summary. The author analyses organizational forms of innovative management at educational institutions and grounds the necessity of special training of administrators for innovative management at educational institutions. **Keywords:** innovative management, organizational forms of innovative management, special professional training of administrators for innovative management at educational institutions

Література

1. Бодунов Е.Р. Механизмы подбора и подготовки менеджера инновационной деятельности. / Е.Р. Бодунов // Актуальные проблемы научно-технологической и инновационной политики в контексте формирования общеевропейского пространства: опыт и перспективы. Материалы XXIII Киевского международного симпозиума по науковедению и научно-техническому прогнозированию, Киев, 16-17 июня 2010 г. – С. 229-232.

2. Бойченко М.А. Развитие творческого потенциала освітніх лідерів: Британський досвід / М.А. Бойченко // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць ПНПУ ім. В.Г.Короленка. Випуск 8. – 2011. – С. 69-74.

3. Друкер П. Ф. Практика менеджмента. / П. Ф. Друкер Пер. с англ.: – М.: Издательский дом «Вильямс», 2001. – 398 с.

4. Костенко Г.Г. Формування нової культури американської школи в контексті запровадження автономного шкільного менеджменту / Г.Г. Костенко // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць ПНПУ ім. В.Г.Короленка. Випуск 8. – 2011. – С. 177-182.

5. Сас Н.М. Застосування інтеграційного підходу до аналізу суб'єкта інноваційного управління навчальними закладами. / Н.М. Сас // «Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології». Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. Випуск 6. – 2012. – Херсон. – С. 65-72.

6. Сас Н.М. Можливість застосування інноваційних технологій управління освітніми закладами / Н.М. Сас // «Актуальні питання удосконалення системи підготовки магістрів з управління проектами»: Матеріали Всеукраїнського семінару 17-18 листопада 2011р./За ред. проф.. М.В.Гриньової. – Полтава: ЧП М.Ф.І.Гаража, 2011. – С.20-23.

Подано до редакції 13.05.2012

Серед наслідків практики надання школі автономії є і те, що набуття колективом нових знань та навичок перетворюється на безперервний процес, орієнтований на формування загальної шкільної здатності до змін, до перетворення колективу школи на професійну громаду, що навчається. Цікавим на наш погляд є те, що серед характеристик системи професійного розвитку – спеціальна підготовка батьків та представників місцевої громади до виконання обов'язків членів шкільних рад (планування діяльності, менеджмент фінансових ресурсів, навички розв'язання конфліктів тощо); залучення переважної більшості або навіть усього шкільного колективу до різних форм професійного навчання, пов'язаного з реформою школи [4].

Зрозуміло, що у наведених прикладах мова йде про післядипломне навчання діючих керівників навчальних закладів. Закономірним є те, що зміна вимог до діяльності керівників навчальних закладів викликає зміну у змісті відповідних професійних освітніх послуг, вчасне реагування закладів вищої професійної освіти на зміну вимог до підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, потреби потенційних користувачів.

Із 2007 року для потреб економіки та виробництва в Україні здійснюється підготовка магістрів спеціальності «Управління інноваційною діяльністю» та «Менеджмент інноваційної діяльності». Природно, що подальша практична діяльність випускників магістратури передбачає поглиблення спеціалізації за кількома компетенціями в залежності від специфіки діяльності. Щоправда, діяльність фахівців з інноваційного менеджменту не розповсюджується на освітні заклади [1].

Стосовно навчальних закладів, підготовка керівників-менеджерів здійснюється за магістерською програмою із спеціальності 8.000009 – «Управління навчальним закладом». Опанування теорією та практикою інноваційного управління для магістрів з управління навчальними закладами означає – збільшення кількості навчальних дисциплін або збільшення годин і тем, які винесені для самостійного опрацювання. Питання про те, чи страждає від цього якість підготовки до інноваційного управління відносно до риторичних.

Висновки. Залежно від умов, масштабів, сфери діяльності організацій, їх організаційна структура може бути різною. Однак, для реалізації завдань інноваційного розвитку організаційна структура повинна бути гнучкою, здатною оперативно розв'язувати нові, нетипові завдання у встановлені терміни, і в межах виділеного бюджету організувати процес реалізації інноваційних змін. Це передбачає правильний вибір організаційних форм інноваційного управління.

У свою чергу, вищі професійні навчальні заклади, мають більш гнучко реагувати на потреби потенційних користувачів освітніх послуг. Відомий вислів П.Ф.Друкера: «Розвиток бізнесу переконує, що попит на хороших менеджерів зростає швидше, ніж можливості їхньої підготовки», стосується і керівників навчальних закладів [3]. Це дуже сучасна ситуація, яка свідчить про обмежені можливості вищих професійних навчальних закладів забезпечити потреби в підготовці керівників навчальних закладів до інноваційного управління.

Резюме. Автор аналізує організаційні форми інноваційного управління навчальними закладами і обґрунтовує необхідність спеціальної підготовки до інноваційного управління керівників навчальних закладів. **Ключові слова:**

вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу слухача на мовну форму повідомлення, в результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприймання. На наступних етапах навчання виробляються уміння розрізняти фонетичні варіанти слів за їх головними ознаками, навіть при деякому відхиленні від норми.

Основними фонетичними труднощами аудіювання є труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення. Емоційна інтонація не створює великих труднощів, тому що вона має аналогічні ознаки в усіх мовах. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний тип фрази. Велике значення для адекватного розуміння має логічний наголос: він несе основне смислове навантаження.

Для розуміння при сприйманні на слух велике значення має композиційно-смислова структура аудіотекстів, спосіб викладу думок в них та міжфразові зв'язки. Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Також слід враховувати фактори, що полегшують аудіювання: ритміка, паузація, мелодика – складники інтонації; можливість зорового контакту із співрозмовником; використання позамовних засобів та опори на ситуацію; а також фактори, які ускладнюють сприймання на слух: відсутність чітких пограничних сигналів між лексичними одиницями, їх злиття в мовленнєвому потоці, явища асиміляції на стику слів і всередині слів; фонетична редукція; швидкоплинність процесу, що зумовлюється темпом усного мовлення; необоротність слухової реакції; інтерферуючий взаємовплив лексичних одиниць. Залежність аудіювання від умов сприймання визначається а) темпом мовленнєвих повідомлень і б) кількістю пред'явлень аудіотексту в залежності від його обсягу. Об'єктивно заданий темп мовленнєвого повідомлення визначає швидкість і точність розуміння на слух, а також ефективність запам'ятовування.

Для подолання труднощів аудіювання об'єктивного характеру (наявних в аудіотексті) необхідно виходити з факторів, що полегшують сприймання мовлення на слух. Насамперед це ритміка, паузація, мелодика та логічний наголос (ці фактори є складниками інтонації аудіотексту). Вони повинні не тільки відповідати змісту, але й виконувати експресивну мовленнєву функцію, тобто виражати емоційне ставлення автора повідомлення до фактів і явищ, про які йдеться в аудіотексті. Отже використовуються позамовні засоби та опора на ситуацію мовлення, а сама можливість зорового контакту слухача і того, хто говорить, є також опорою для розуміння.

Сприймання мовлення на слух починається з виділення смислових орієнтирів. Для цього використовуються не тільки фактори, що складають інформацію тексту, але й вставні слова, повтори, риторичні запитання тощо. Суттєво допомагають в розумінні мовленнєві штампи, широко вживані в розмовній мові. Такі засоби швидко інтегруються і поліпшують здогадку і вірогідне прогнозування.

При комбінованому звуко-зоровому пред'явленні мовленнєвих повідомлень можливе використання формальних підказок: підкреслювань, особливого шрифту, кольору, схем, заголовків тощо. Заголовки є найбільш

поширеним видом опорних пунктів розуміння. [4,129] Вони знайомлять з темою мовленнєвого повідомлення, стимулюють направленість думки.

В методичному плані навчання аудіювання – це спеціально організована програма дій з текстом, що сприймається на слух. Оскільки це внутрішня діяльність, яка не піддається спостереженню, то необхідно поступово навчати окремих дій, які є її складовими компонентами. Ці дії є об'єктом цілеспрямованого формування і розглядаються як проміжні цілі навчання аудіювання. Досягнення проміжних цілей проходить поетапно. На кожному етапі формуються відповідні механізми аудіювання мовленнєвих одиниць різних рівнів: 1) словоформи, вільного словосполучення, фрази 2) понадфразової єдності, 3) цілого тексту. За допомогою цих дій розвивається механізм прогнозування, який відіграє дуже важливу роль у сприйманні мовлення на слух.

Етап навчання аудіювання на рівні цілого тексту передбачає дії, за допомогою яких досягається:

- розуміння зв'язного (монологічного) мовлення, побудованого на повністю знайомому матеріалі, шляхом членування тексту на смислові частини або виділення інформаційних точок; реакція на почуте – невербальна (дії, символи і т.і.);

- розуміння повідомлення з незнайомим мовним матеріалом; реакція на почуте – невербальна або вербальна як у процесі слухання, так і після нього;

- розуміння зв'язного тексту, побудованого тільки на знайомому матеріалі, але такого, що передбачає антиципацію змісту повідомлення по його заголовку, придумування іншого заголовку чи вибір із даних "готових" заголовків найбільш прийняттого, вибір із даних після тексту речень, що відповідають або не відповідають його змісту і т.п.;

- розуміння діалогічного тексту, побудованого на знайомому матеріалі, із завданням на виявлення кількості учасників бесіди, їх характеристик; реакція вербальна або у вигляді відповіді на запитання, тесту множинного вибору і т.п.;

- розуміння зв'язного тексту, що містить деякі незнайомі елементи: слова, словосполучення, про значення яких можна здогадатися на підставі співзвучності з рідною мовою (опора на здогадку, мовний досвід); розуміння можна перевірити за допомогою тесту множинного вибору, відповідей на запитання і т.п.;

- розуміння зв'язного тексту з деякими незнайомими елементами, але здогадка про їх значення здійснюється за формальними ознаками з опорою на знання та асоціативні зв'язки в іноземній мові;

- розуміння зв'язного тексту з наявними незнайомими елементами; здогадка про їх значення здійснюється за контекстом, з опорою на смислові зв'язки;

- розуміння зв'язного тексту, побудованого переважно на незнайомому матеріалі, але з виділенням спеціальних перешкод з метою подолання їх шляхом перепитувань, прохання уточнити сказане і т.п.

До системи вправ для навчання аудіювання входять дві підсистеми: 1) вправи для формування мовленнєвих навичок аудіювання і 2) вправи для розвитку вмінь аудіювання.

До I підсистеми входять некомунікативні та умовно-комунікативні рецептивні вправи. Некомунікативні вправи включають такі види вправ: на

британський досвід розвитку творчого потенціалу освітніх лідерів, зазначає, що британські теоретики освітніх реформ наголошують: удосконалення діяльності школи – це здатність навчального закладу обрати правильний напрям змін, визначити власні цілі та стратегії, створити відповідну організаційну культуру, а також умови, необхідні для підтримки цього процесу (відповідно до менеджменту організаційних змін). Серед ознак сучасних ефективних шкіл – забезпечення розвитку школи як організації, що навчається [2].

У Великій Британії збільшення обсягу управлінських функцій директора школи передбачає залучення до процесу прийняття рішень додаткових освітніх лідерів. У цьому контексті великої популярності набуває коопероване лідерство, коли управління навчальним закладом здійснюється двома і більше формальними лідерами.

Нові вимоги, що висуває суспільство знань до освітніх лідерів, передбачають набуття останніми принципово нових лідерських якостей, зокрема вміння швидко реагувати на зміни, які відбуваються як у житті суспільства, так і в освітній сфері; готовність ризикувати та знаходити нестандартні творчі шляхи розв'язання проблем, що виникають у процесі прийняття рішень. Відповідна спеціальна професійна підготовка здійснюється на базі Лондонського Центру лідерства та навчання в межах експериментального проекту «Навчання творчому лідерству».

А.Г.Костенко розкриває такі завдання реформування американської системи освіти на сучасному етапі: підвищення автономії навчальних закладів, перерозподіл владних повноважень, збільшення частки участі навчальних закладів у процесі управління, втілення програм автономного шкільного менеджменту (school based management – SBM), концепції професійної громади (прийняття колективної відповідальності всіма членами шкільного колективу за досягнення спільних цілей та співробітництво в цьому процесі). Автономний шкільний менеджмент є засобом реструктуризації шкіл, який передбачає удосконалення їх діяльності шляхом здійснення децентралізації управління, залучення до цього процесу педагогічного персоналу, батьків та громади, зростання рівня конкурентоспроможності шкіл, активізації використання педагогічних досліджень у підвищенні ефективності роботи школи.

У контексті розвитку програм SBM утворюються три центри влади: директор школи, шкільна рада, шкільний колектив. Відбувається зміна ролей, що виконуються адміністрацією школи та її колективом. Директор школи набуває в таких умовах ролі лідера, менеджера та фасилітатора змін, головного гаранта здійснення реформаційних процесів. У центрі його уваги знаходяться питання розподілу владних повноважень, узгодження позицій щодо цілей інноваційних програм, залучення вчителів до їх планування та реалізації, координація збирання й аналізу інформації та оцінювання результатів діяльності навчального закладу. Лідери колективу учителів (заступники директора, керівники предметних секцій, а також неформальні лідери інноваційних програм) набувають функцій, пов'язаних із завданнями вдосконалення навчального процесу, розробкою нових навчальних програм, професійним розвитком колективу, розвитком школи як безпечного середовища. Батьки отримують право місць у шкільних радах, де вони можуть захищати інтереси своїх дітей.

Т.Г.Дудар та В.В.Мельниченко вважають, що процес розроблення стратегії інноваційного розвитку, формування відповідної інноваційної політики та управління реалізацією інноваційних планів і проектів, буде ефективним за наявності у структурі управління організацією певних ланок, які відповідатимуть за цю ділянку роботи [5, с. 67].

У діяльності керівників освітніх закладів України зберігається тенденція до механічного збільшення функцій, «...розширення змісту класичних функцій та доповнення їх інноваційними, визначеними стандартом професійної діяльності керівника ЗНЗ» [5, с.68]. Тобто, управління інноваційною діяльністю навчальних закладів здійснюється у межах загального управління і є його невід'ємною частиною; кожний навчальний заклад, незалежно від його розмірів, планує інноваційні зміни і здійснює їх. Як правило, реалізацію інновацій здійснюють за участю спеціалістів існуючих структурних ланок, які, залежно від свого місця в управлінській ієрархії, виконують певні функціональні обов'язки, у тому числі й із реалізації інноваційних програм. Створення інноваційної інфраструктури в освітніх закладах України видається фантастикою на фоні остаточного принципу фінансування галузі. Проте досвід Росії переконує, що це можливо. Зокрема, журнал «Управление образовательным учреждением в вопросах и ответах» (№8 за 2011 рік) опублікував повідомлення, що напрямком державної політики Росії є створення інноваційної інфраструктури в освітніх закладах.

Зазначається, що в попередні роки реалізація освітньої політики йшла за принципом підтримки лідерів системи освіти; на сьогодні ставиться нове завдання – провести масштабні, системні зміни у сфері освіти, залучити якомога більше суб'єктів РФ і освітні установи у процеси інноваційного соціально орієнтованого розвитку Росії. Для організації інноваційної діяльності запрошується науковий керівник інноваційного проекту, який, як правило, є представником науково-дослідної установи і входить в управлінську структуру школи або дитячого садка. Сфери впливу і функції керівника освітнього закладу та наукового керівника повинні бути чітко розділені. Освітній установі, що здійснює інновації, важливо налагодити роботу з оформлення прав установи на створені його працівниками результати інтелектуальної діяльності. Це необхідно, щоб установа як юридична особа була правласником, могла правомірно користуватися результатами інтелектуальної діяльності та використовувати їх для отримання позабюджетних доходів.

Умовою успішного впровадження інновацій в освітньому закладі є наявність наступних кадрів: науковий керівник, науковий консультант, керівники інноваційних підрозділів (кафедр, лабораторій, ініціативних, робітників, проектних груп, тимчасових науково-дослідних колективів), заступник керівника з науково-методичної (експериментальної, інноваційної) роботи, заступник керівника з навчально-виховної роботи, педагогі-інноватори (дослідники, експериментатори), фахівці з профілю інновації (лікарі, психологи, соціологи, журналісти, науковці та ін.).

Створення такої інфраструктури в навчальному закладі значно збільшить кількість «гравців інноваційного поля» та інноваційних менеджерів як професіоналів з інноваційного управління навчальними закладами.

У контексті зазначеної проблеми перспективним вважаємо вивчення позитивного досвіду Великої Британії та США. М.А.Бойченко, досліджуючи

сприйняття, впізнання або розрізнення звука, термінального тону, лексичної одиниці, граматичної структури; умовно-комунікативні: вправи на аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень тощо на рівні фрази.

До II підсистеми входять умовно-комунікативні та комунікативні рецептивні вправи. Умовно-комунікативні вправи включають такі види вправ: аудіювання повідомлень, запитань, розпоряджень на понадфразовому рівні; комунікативні: вправи на аудіювання текстів з метою одержання інформації.

Комунікативні вправи по суті є керованою мовленнєвою діяльністю; вони забезпечують практику в аудіюванні на основі комплексного подолання аудитивних труднощів. Виконуючи мовленнєві вправи, студенти оволодівають уміннями передсачати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, зосереджувати увагу на діях і характеристиках персонажів, простежувати логічну послідовність подій і дотримуватися її при передачі змісту.

Висновки. На підставі теоретичного аналізу методичної літератури, проведеного у статті, можна зробити методичні висновки що до навчання аудіюванню. Аудіювання складається з трьох частин: спонукально-мотиваційної, аналітико-синтетичної і виконавчої. Найважливішими психолінгвістичними механізмами аудіювання є механізм сегментування мовленнєвого ланцюга, механізм антиципації, механізм довготривалої пам'яті та механізм осмислення. Основна вимога до змісту аудіотекстів : слід вважати їх інформативність і цікаву фабулу.

Основними труднощами аудіювання є фонетичні труднощі розмовного мовлення. Для подолання їх у студентів треба розвивати фонематичний слух та сформувати базові фразові стереотипи іноземної мови, удосконалюючи володіння ними за допомогою ритміки, паузації, мелодики та постанови логічного наголосу, присутніх вивчаємої мови.

Резюме. Мета даної статті полягає у тому, щоб скласти найбільш раціональну систему вправ для формування у студентів вмінь аудіювання на англійській мові. Основними труднощами аудіювання є фонетичні труднощі розмовного мовлення. Для подолання їх у учнів треба розвивати фонематичний слух та сформувати базові фразові стереотипи іноземної мови, удосконалюючи володіння ними за допомогою ритміки, паузації, мелодики та постанови логічного наголосу, присутніх вивчаємої мови. На основі проведеного теоретичного аналізу були розроблені системи вправ.

- вправи для формування фонетичних навичок;
- вправи для формування лексичних навичок;
- вправи для формування граматичних навичок.

Ключові слова: іноземна мова, навчання, труднощі, аудіювання, усне мовлення.

Резюме. Цель данной статьи заключается в том, чтобы составить наиболее рациональную систему упражнений для формирования у студентов умений аудирования на английском языке. Основными трудностями аудирования является фонетические трудности разговорной речи. Для их преодоления у учащихся надо развивать фонематический слух и сформировать базовые фразовые стереотипы иностранного языка, совершенствуя владения ими посредством ритмики, паузации, мелодики и постановки логического ударения, присутствующих в изучаемом языке. На основе проведенного теоретического анализа были разработаны системы упражнений.

- Упражнения для формирования фонетических навыков;
- Упражнения для формирования лексических навыков;
- Упражнения для формирования грамматических навыков.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, трудности, аудирование, устная речь.

Summary. The aim of this article was to make a system and exercises to form and develop skills of listening comprehension in English in higher school. As we have stated the main difficulties of listening comprehension are phonetical peculiarities of oral speech. To overcome them it's necessary to form phrasal stereotypes of the foreign language in students' competence and performance, to teach students the stress, tempo and melody of foreign language speech and to teach them how to divide, i.e. to teach students the main prosodic means of the foreign language.

On the basis of the analysis undertaken by us the following exercises to teach listening comprehension have been worked out:

- the exercises to form and develop pronunciation habits in skills. These exercises help learners to develop the accuracy of listening comprehension.
- the exercises to develop the meaning of the grammatical phenomena of the text.
- the exercises for formation of lexical skills.

Keywords: foreign language, teaching, difficulties, listening comprehension.

Література

1. Вайсбурд М.Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965.
2. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностр.яз. в школе. – 1989.
3. Коммуникативні методи на матеріали для викладання англійської мови // Перекл. та адаптація Л.В.Биркун. – Oxford: Oxford Univ.Press, 1998.
4. Николаева С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах, К.: Ленвіт, 1999.
5. Погосян Е.Г., Панченко М.А. Использование мыслительных задач в качестве приема обучения аудированию на иностранном языке. – ИЯШ №2, 1984.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 37.09

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У ХІХ СТОЛІТТІ (ЗГІДНО ІЗ „СТАТУТОМ ПРАВОСЛАВНИХ СЕМІНАРІЙ”)

*Марчук Оксана Олександрівна,
викладач*

*Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка Степана Дем'ячука*

Постановка проблеми. Для ефективності навчально-виховного процесу у школі доцільно використовувати педагогічні надбання минулого. Оскільки духовне релігійне виховання займало пріоритетне місце в освіті ХІХ століття, то вивчення його здобутків потребує належного опрацювання. Особлива увага

Проблематика організаційних форм інноваційного управління розглядається, головним чином, в економічних дослідженнях і орієнтована на виробництво, підприємство, соціально-економічний розвиток. Дослідження в галузі управління інноваціями в освіті розглядають управління інноваційним процесом в цілому, орієнтовані на вдосконалення і розвиток кадрового потенціалу інноваційного процесу. Основною причиною ситуації, що склалася можна вважати відсутність цілісної теорії інноваційного управління навчальними закладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи управління загальноосвітніми навчальними закладами на основі функціонального підходу розкривають дослідники Н.П.Волкова, Л.Даниленко, Л.Карамушка, Н.С.Мойсеюк, В.О.Сластьонін, Н.С.Погрібна; можливість стратегічного управління освітніми цілями обґрунтовує Г.А.Дмитренко; особливості управління педагогічним персоналом у SOS-Kinderdorf Австрії характеризує О.С.Чепіль; нові форми управління школами Великої Британії та США аналізують відповідно М.А.Бойченко та Г.Г.Костенко; інноваційний менеджмент як складову стратегічного управління виробничих структур розглядають Т.Г.Дудар та В.В.Мельниченко; організаційні форми управління проектами аналізують М.В.Гриньова, Н.М.Сас; підготовку магістрів до інноваційного менеджменту у виробничій та економічній сферах презентує Е.Р.Бодунов.

Метою статті є аналіз організаційних форм інноваційного управління навчальними закладами і обґрунтування необхідності спеціальної підготовки до інноваційного управління керівників навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Сукупність особливостей загальної освіти переконує в тому, що інноваційне управління в освітньому закладі має свою специфіку. Це призводить до необхідності розглядати інноваційне управління навчальних закладів як особливий розділ управлінської діяльності, що має ряд відмінностей, як від управління стабільним функціонуванням навчального закладу, так і від управління інноваціями в економіці й на виробництві.

Розглядаючи освіту як послугу, орієнтовану на бізнес, А.В.Владімірцев вважає, що освіта, як і будь-який бізнес, повинна управлятися як соціально орієнтоване виробництво, яке працює на принципах стійкого розвитку і підкоряється принципам і стандартам (міжнародним та національним), які діють у сфері бізнесу. Маються на увазі міжнародні, регіональні, національні стандарти системи менеджменту, які стають важливою інфраструктурною ланкою у питаннях управління бізнесом в освітній сфері. Це, зокрема, Міжнародна конвенція з підготовки та дипломування моряків, Булонська декларація, Стандарти і рекомендації з гарантування якості вищої освіти у Європейському просторі ENQA; модель ділової досконалості EFQM; міжнародні стандарти серії ISO 9000 «Системи менеджменту якості» (ISO 9000:2005; ISO 9001:2008; ISO 9004:2000/2009) та інші [6, с.20].

Н.Аніськіна пропонує в галузі стратегічного менеджменту освітніми закладами перейти від продуктного консалтінгу до процесного. Загальносистемними принципами методології процесного підходу вважаються: спрямованість на споживача процесу; орієнтація на досягнення результату процесу, а не діяльності окремого підрозділу; пріоритетність процесів, що додають вартість; поєднання постійного й проривного вдосконалення не основі «вимірюваності» процесу; об'єднання персоналу в команди процесів [6, с. 22].

activity, development, self-development, need for self-improvement, motivation, self-improvement.

Література

1. Батуев А.С. Высшая нервная деятельность / А.С. Батуев. – Учебник для вузов. 2-е изд. Испр. и доп. – СПб.: Лань, 2002. – 416 с.
2. Глазкова І.Я. Бар'єрна педагогіка як новий напрям педагогічної науки / І.Я. Глазкова // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура: матеріал міжн. науково-практ. конф., 26 – 27 квітня 2012 р. м. Умань. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012 – Ч.2. – С. 31 – 34.
3. Ігнатюк О.А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія] / О.А.Ігнатюк. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2009. – 434 с. – Бібліогр.: с.409-429.
4. Ковальчук І.Л. Самовдосконалення: традиції і сучасність (від прадавніх релігійно-духовних практик до філософії самовдосконалення) / І.Л.Ковальчук // Історія релігій в Україні: Науковий щорічник. Книга II. – Львів: Логос, 2008. – С.162–170.)
5. Ушинский, К.Д. Избранное / К.Д. Ушинский / сост., авт. предисл. П.А. Лебедев. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. - 223 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815с.
7. Шиманович І.В. Формування потреби в професійному самовихованні у майбутніх фахівців-філологів / І.В. Шиманович // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін: Зб. наук. статей / за заг. ред. д. пед. н., проф. Соколової І. В. – Т. II: Літературознавство. Методика викладання філологічних дисциплін. – Маріуполь: Бізнес-ціль, 2010. – С. 317–321.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 37.014.54:0051

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

*Сас Наталія Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогічної майстерності та менеджменту
Полтавського національного
педагогічного університету імені В. Г.Короленка*

Постановка проблеми. Функціонування будь-якої соціально-економічної системи (у тому числі й освітньої) потребує певної організаційної форми управління, під якою розуміють спосіб поєднання структурних частин соціально-економічної системи в єдине ціле, відповідно до завдань та цілей функціонування.

Організаційна форма управління повинна забезпечити реалізацію стратегії освітньої системи. Оскільки з часом стратегії змінюються, то виникає необхідність у відповідних змінах організаційних форм. Організаційні форми інноваційного управління розробляються та впроваджуються з метою забезпечення реалізації певної інноваційної стратегії.

у тодішніх закладах приділялася моральному вихованню, що залишається актуальним, оскільки нинішня педагогічна думка акцентує на „створенні умов для розвитку особистості і творчоїсамореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства” [3]. Важливим елементом осмислення самотності феномену духовних навчальних закладів є детальний, об'єктивний аналіз нормативних освітянських документів, зокрема статутів різних типів шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Процес становлення духовної освіти в Україні досліджувався вітчизняними вченими. Загальні особливості навчання та виховання у різних типах духовних закладів подано у працях М.Євтуха, Г. Жураковського, О. Кравченко, М. Мельника, А. Пискунова, Г. Степаненко, В. Рожко, Т. Тхорджевської. Однак, у архівах, музеях, періодичних виданнях ХІХ століття є ще багато матеріалів про роботу семінарій, духовних училищ, які потребують опрацювання.

Автор статті має на меті вивчити „Статут православних духовних семінарій” та на його основі проаналізувати особливості навчання та виховання семінаристів у духовних закладах Російської імперії у ХІХ столітті. Для досягнення поставленої цілі доречно виконати такі завдання:

- а) проаналізувати положення статуту православних духовних семінарій;
- б) визначити методи, форми і прийоми навчання та виховання, що використовувалися у тогочасній школі;
- в) сформулювати рекомендації щодо творчого використання педагогічних здобутків духовної педагогіки релігійних закладів минулого у школах сьогодення.

У ХІХ столітті духовні православні заклади, які підпорядковувалися Святішому Синоду, набули особливого поширення на всій території Російської імперії. „Статут православних духовних семінарій” подано у періодичному виданні „Волинські єпархіальні відомості”(1867). На початку навчального документа зазначено, що головна мета функціонування духовних семінарій – це „служіння православної церкві” [5, с.76].

Духovenство було зацікавлене у належній організації навчання семінаристів та наданні можливостей для здобуття освіти усіма верствами населення, тому в семінаріях діяла система заохочень та пільг для сиріт та обдарованих дітей. У статуті зазначено, що „сироти та діти бідних батьків, що мають успіхи у науці та хорошу поведінку, приймаються на навчання і утримуються державним коштом” [5, с.78].

Безпосереднім начальником семінарії був ректор, який відповідав за її благоустрій. У статуті висунуто ряд вимог до особи, що обіймала цю посаду: ректор повинен мати звання доктора або магістра богослов'я, не мав права займати інші посади. У його обов'язки входило завдання стежити за навчальним процесом у ввіреному йому закладі. Ректор зобов'язувався якомога частіше відвідувати заняття у класах, цікавитися способами та методами навчання, контролювати проведення уроків і особистим прикладом спонукати вчителів для досягнення кращих результатів, стежити за належним дотриманням правил внутрішнього розпорядку, духовним та фізичним розвитком учнів, дотриманням санітарно-гігієнічних норм.

Важливу роль у семінарії відігравав інспектор, який щоденно відвідував вранішні молитви у класках. У його зобов'язання входило спостерігати за відвідуванням учнями уроків, вияснити причини їх відсутності, контролювати поведінку, чистоту, здоров'я семінаристів. Помічник ректора здійснював нагляд за роботою вчителів, за діяльністю бібліотеки, дбав про поповнення матеріально-технічної бази закладу.

У семінаріях викладали кваліфіковані вчителі із науковим ступенем магістра чи кандидата духовної академії. Для викладання предметів загальноосвітніх дисциплін та мистецтва могли запрошуватися педагоги із інших закладів. Кожен наставник викладав свій предмет згідно із затвердженими Святішим Синодом програм, „турбуючись, щоб весь матеріал був належно засвоєний учнями” [5, с.85]. Учителю надавалося право вносити свої пропозиції щодо зміни навчальної програми: у кінці навчального року вчителі подавали ректору звіт про успішність, в якому могли також висловити свої зауваження, пропозиції „про зміни, які згідно із власним досвідом, вважають необхідним зробити у програмі чи методах щодо викладання предмету” [5, с.85].

При кожній семінарії повинна була функціонувати бібліотека. Згідно із „Статутом про православні духовні семінарії” бібліотекар обирався із вчителів і отримував додаткову заробітну платню. Він вів бібліотечні каталоги, видавав книги, стежив за належними умовами зберігання книг, рекомендував літературу для читання, сприяв поповненню книжного фонду.

Значна увага у семінаріях приділялася збереженню життя та здоров'я вихованців, дотриманню санітарно-гігієнічних вимог. Велика відповідальність лежала на лікарю, який щодня відвідував семінарську лікарню, стежив, щоб «все, що стосується приміщення, утримання та загалом життя учнів сприяло збереженню здоров'я» [5, с.86]. Для покращення здоров'я учні займалися гімнастикою, працювали у садках, грали різноманітні ігри, навчальні кімнати провітрювалися, приміщення отоплювалися та були достатньо освітленими. У §172 зазначено, що „чистота і охайність в усіх приміщеннях, а також особистих речах кожного повинні строго підтримуватися” [5, с.101].

Усі питання щодо навчально-виховної роботи семінарії обговорювалися на засіданнях педагогічної ради. До компетенції останньої входило вирішення питань щодо вступу, переведення учнів, поведінки та успішності, нагородження кращих учнів, видачу атестатів, виключення із семінарії, змін у навчальних програмах, обговорення методів викладання тощо.

Курс навчання у семінарії тривав 6 років, у кожному класі нараховувалося не більше 50 учнів. Учні мали 3-4 уроки щодня тривалістю 1 год. 15 хв. У закладах використовувалася п'ятибальна шкала оцінювання. Семінаристи вивчали такі предмети: пояснення Старого та Нового завіту, загальна історія церкви та церкви Росії, богослов'я, практичне пасторське керівництво, гомілетика, літургія, російська словесність із історією російської літератури, історія російська та всесвітня, математика (алгебра, геометрія, тригонометрія, основи пасхалії), фізика та основи космографії, філософія (логіка, психологія, огляд філософських учень, педагогіка); давні та нові мови (латинська, грецька, французька, німецька), церковний спів. Бажаючі могли оволодіти єврейською мовою та іконописанням.

Навчання у семінарії не було схоластичним та невмотивованим. Вчителі намагалися обирати доцільні методи та прийоми викладання. Головна увага

фахівця, його особистісного та професійного потенціалу. Потреба є внутрішньою силою реалізації індивідуалізації особистості. Без належної внутрішньої мотивації студентів вищих навчальних закладів, зростання їхньої особистісної зацікавленості процесом і результатами власного розвитку не поліпшиться. Вирішення гострої потреби в пошуках шляхів і методів підготовки майбутніх фахівців до самовдосконалення вбачаємо шляхом індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

До подальших напрямів дослідження цієї проблеми належить вивчення еволюції наукових уявлень про індивідуалізацію навчання в процесі підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів до професійної діяльності.

Резюме. В статті зазначено, що індивідуалізація сприяє розкриттю здібностей студента, його особистісного та професійного потенціалу. Розглянуто проблему розвитку необхідних особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця. Встановлено, що внутрішня мотивація необхідна для зростання особистісної зацікавленості студентів процесом і результатами власного розвитку. Доведено, що індивідуалізація є активним інструментом ліквідації розриву між вимогами педагогічної діяльності та власними можливостями шляхом формування потреби в самовдосконаленні студентів. У подальших дослідженнях можливе вивчення еволюції наукових уявлень про індивідуалізацію в процесі підготовки студентів вищих навчальних педагогічних закладів до професійної діяльності. **Ключові слова:** індивідуалізація, особистісна активність, розвиток, саморозвиток, потреба в самовдосконаленні, умотивованість, самовдосконалення.

Резюме. В статье определено, что индивидуализация способствует раскрытию способностей студента, его личностного и профессионального потенциала. Рассмотрено проблему развития необходимых личностных и профессиональных качеств будущего специалиста. Установлено, что внутренняя мотивация необходима для роста личностной заинтересованности студентов высших учебных заведений процессом и результатом своего развития. Доказано, что индивидуализация является активным инструментом ликвидации разрыва между требованиями педагогической деятельности и собственными возможностями путем формирования потребности в самосовершенствовании студентов. В последующих исследованиях возможно изучение эволюции научных представлений об индивидуализации обучения в процессе подготовки студентов высших учебных педагогических заведений к профессиональной деятельности. **Ключевые слова:** индивидуализация, личностная активность, развитие, саморазвитие, потребность в самосовершенствовании, мотивированность, самосовершенствование.

Summary. In this article the author proves that personalization facilitates expanding of a future specialist's possibilities, their personal and professional potential. The problem of a future specialist's development of necessary personal and professional qualities is described. It is stated that inner motivation serves as an internal determinant of a human behavior. The author proves that personalization is an active instrument to eliminate gaps between demands of teaching and their own abilities by increasing High School students' need in self-improvement. Further research directions of this problem is studying evolution of scientists' points of view on the problem of individualization of students' profession training at higher educational pedagogical establishments. **Keywords:** individualization, personal

належать всі види мотивацій, які виникають за законом умовного рефлексу. Розглядаючи поведінку як форму життєдіяльності, що змінює імовірність та тривалість контакту з об'єктом задоволення потреби, можна охарактеризувати життя як ланцюг цілей та завдань, яких особистість досягає або навпаки - зазнає невдач. Перетворення актуалізованої потреби зі спонукання в мету складає зміст процесу мотивації цілеспрямованої поведінки особистості. Одним із основних зовнішніх проявів мотивацій є цілеспрямована поведінка. Мотивації мають значну енергетичну силу. В.Кеннон та Д.Хебб [1, с. 188] стверджують, що мотивації визначаються прагненням організму уникнути неприємних емоційних відчуттів, що супроводжують різноманітні спонукання. Біологічні теорії мотивацій свідчать, що як виникнення мотивацій, так і їх задоволення має численний генез, в основі якого полягає механізм, що спонукає індивід до дії. Кожне мотиваційне збудження будується на основі специфічних механізмів, які активізують впливи підкіркових мотиваційних центрів на кору головного мозку. В певний момент часу домінує та мотивація, в основі якої лежить найважливіша потреба. Сила потреби, відображається у величині мотиваційного збудження в структурах мозку та визначає його домінуючий характер. Консервативний характер домінянти полягає в її інертності, стійкості, тривалості. У цьому полягає її велике біологічне значення для організму, який прагне до задоволення потреб, які постійно виникають, адже людина знаходиться у мінливому зовнішньому середовищі. Поряд з консервативним початком у домінуючій мотивації як векторі поведінки наявний і динамічний початок, оскільки з безлічі нових вражень здійснюється безперервний відбір потрібного матеріалу. Мотиваційне збудження, обумовлене потребою організму, формує осередок підвищеної збудженості, що має якості домінуючого. Завдяки йому швидко утворюються умовно-рефлекторні зв'язки з тими чи іншими факторами навколишнього середовища. Отже, біологічні мотивації виступають в ролі внутрішніх детермінант поведінки людини.

На шляху до індивідуалізації професійної підготовки студентів вищого навчального закладу рушійною силою самовдосконалення вважаємо подолання наявних бар'єрів у навчально-виховному процесі. Ми погоджуємось з І. Глазковою [2, с. 33], що розвиток неможливий без бар'єрів, що мають розвивальний потенціал і впливають на емоційну, мотиваційну, волюву, інтелектуальну сфери особистості, яка навчається.

Вслід за О.Ігнатюк[3], вважаємо, що теоретико-методична концепція формування потреби до професійного самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів має ґрунтуватися на основі органічного поєднання паралельних процесів: внутрішньовузівської теоретико-методичної підготовки викладачів і студентів до особистісно-професійного розвитку й самовдосконалення та педагогічної підтримки суб'єктів освітнього процесу до особистісно-професійного самовдосконалення. Формування потреби до самовдосконалення студентів сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки, формуванню мобільності, конкурентоздатності на ринку праці, творчому та професійному зростанню. Також необхідно враховувати рівень сформованості у студентів потреби до професійного самовдосконалення, що відображає ступінь їх як особистісного так і професійного розвитку.

Висновки. Таким чином, індивідуалізація є важливим інструментом розкриття здібностей студента, розширення спектру можливостей майбутнього

педагога зосереджувалася на вихованні думуючої особистості, яка вміє самостійно робити узагальнення та висновки, працювати із додатковими матеріалами, готова займатися самоосвітою. У „Статуті про православні духовні семінарії” зазначено: „Метод викладання повинен допомагати правильному розвитку природних задатків і викликати власну діяльність розумових сил учня так, щоб пам'ять останнього не була обтяжена без потреби і нічого не убирала у себе без розуміння.„Статутом про православні духовні семінарії” [5, с.96]. Наставники намагалися розвинути в семінаристів потребу у читанні позакласної літератури.

Для стимуляції учнів до навчання та розвитку їх пізнавальних інтересів у православних духовних семінаріях діяли система пільг та заохочень: учні, які проявили успіхи у навчанні та горно поводитися, у знак нагороди одержували книги відповідно до їх вікових особливостей та вподобань.

Окремі глави „Статуту про православні духовні семінарії” присвячено моральному вихованню. У православних навчальних закладах Російської імперії ХІХ століття воно мало на меті „правильне формування характеру учнів, який би відповідав їх майбутній професії, утверджував їх у добрих християнських навиках, виховував у них любов та повагу” [5, с.96]. Вчителі намагалися виховати високоморальну особистість, відтак викоринювали у своїх вихованців негативні звички. У §156 статуту зазначено, що „порушення учнями правил пристойності, ввічливості, нешанобливі, грубі, образливі жарти і подібні проступки. Особливо брехня, повинні строго переслідуватися” [5, с.99]. У випадках поганої поведінки педагог застосовував виправні заходи, які не могли бути грубими чи принизливими.

Важливим засобом формування характеру майбутнього священика було естетичне виховання. Керівництво семінарії зобов'язувалося підтримувати і створювати належні умови для занять музикою, живописом та інших видів мистецтв. Воно турбувалося про працевлаштування своїх випускників. Після закінчення навчання семінаристи отримували священицький сан, ставали вчителями. Кращі випускники рекомендувалися управлінням семінарії до вступу у духовні академії.

Аналіз архівних документів, періодики, музейних матеріалів, педагогічної документації, наукових розвідок учених різних епох свідчить, що зазначених у «Статуті про православні духовні семінарії» вимог дотримувалися у навчальних закладах Російської імперії. Прикладом цьому може служити Волинська губернія, де у ХІХ столітті діяли Волинська (1796–1918) та Холмська духовні семінарії (1875–1915). Попри певні матеріальні труднощі, духовні заклади Волинської губернії надавали своїм вихованцям ґрунтовні знання. Випускники не лише працювали священиками у селах та містечках, а й продовжували навчання в духовних академіях, вступ до яких строго контролювався і вимагав наявності глибоких знань. Доказом цього є те, що під час вступу до Київської духовної Академії у 1879 р. випускники Волинської семінарії продемонстрували високий рівень знань [1, с. 557] та стали видатними постатями України (С. Малеванський, Й. Міхневич, О.Новицький, В. Чехович), у закладі діяла багата бібліотека, семінаристи мали змогу проживати у гуртожитку, керівництво дбало про покращення матеріально-технічної бази. У 1881 р. було вироблено методичні рекомендації щодо покращення навчально-виховного процесу закладу, що знайшли своє відображення у „Інструкції про виховну діяльність вчителів Волинської

духовної семінарії” [2], яка визначала коло зобов’язань, повноважень та прав учителів Волинської духовної семінарії.

Висновки. Релігійне виховання було пріоритетним у педагогічній системі XIX століття. Воно регламентувалося важливими освітянськими документами, прикладом яких може слугувати „Статут про православні духовні семінарії”. Статут спрямовував діяльність закладів, які готували майбутніх священників. Головне призначення педагога, згідно розглянутого документа, полягало у вихованні думаючої, духовно багаті особистості, розширенні світогляду, розвитку природних обдарувань, пізнавальних інтересів дитини. Водночас акцентувалося на необхідності пильного нагляду за діяльністю всіх учасників навчально-виховного процесу, збереженням життя та здоров’я учнів та покращенням матеріально-технічної бази закладу. Досвід духовних навчальних закладів XIX століття щодо виховання моральної доцільно використовувати у часи реформування сучасної освіти України, а саме: використання ефективних, дієвих форм і методів роботи із дітьми, акцент на духовно-моральному вихованні, встановлення системи заохочень, пільг для обдарованих учнів, сприяння отриманню освіти дітям із бідних сімей.

У подальших дослідженнях можливе вивчення інших навчальних документів, якими послуговувалися в освітніх установах України у XIX столітті, та порівняння їх роботи із діяльністю подібних закладів в інших регіонах Російської імперії. Опрацювання статутів навчальних закладів, програмних вимог, звітів педрад та інших освітянських документів дає змогу глибше осмислити педагогічний досвід минулого та впровадити його у сучасну практику.

Резюме. Розбудова освітянської системи України зумовила потребу вивчення педагогічного досвіду минулого. Важливе значення для осмислення освітнього процесу має детальний аналіз педагогічної документації. У „Статуті про православні духовні семінарії” представлено роботу духовних закладів Російської імперії у XIX столітті. У семінаріях акцентували на розширенні світогляду учнів, розвитку їх читацьких інтересів, пошуку доцільних методів подачі матеріалу, шляхах ефективного управління школою, що є актуальним для навчальних закладів сьогодення. **Ключові слова:** статут, педагогічний процес, навчальна документація, семінарія, специфіка викладання.

Резюме. Реформирование образовательной системы Украины обусловило потребность изучения педагогического опыта прошлого. Важное значение для исследования образовательного процесса имеет детальный анализ педагогической документации. В „Статуте о православных духовных семинариях” представлена работа духовных заведений Русской империи в XIX веке. В семинариях акцентировали на расширении мировоззрения учеников, развитии их читательских интересов, поиске целесообразных методов подачи материала, путях эффективного управления школой, что есть актуальным для нынешних учебных заведений. **Ключевые слова:** устав, педагогический процесс, учебная документация, семинария, специфика преподавания.

Summary. The reformation of the educational system of Ukraine stipulated the necessity of study of pedagogical experience previes jf the previes centuries. An important value for the comprehension of educational process is the detail analysis of pedagogical document. In the „Rules of the orthodox spiritual seminaries” the work of spiritual establishments of the Russian empire in 19th century is imagined. In seminaries was accented on expansion of world view of students, the development of

самопізнанню відбувається внутрішній розвиток, що сприяє подоланню дисбалансу між об’єктивною та суб’єктивною складовою життя людини. Самопізнання необхідне для звільнення від впливу нав’язаних зовні стереотипів, обумовленості, що допомагає руйнуванню перешкод на шляху гармонізації відносин людини з її природним і соціальним оточенням. Самоусвідомлення, самопізнання і саморозуміння відбуваються завдяки самоспостереженню, яке активізує процес вивчення людиною своєї сутності. Самовдосконалення передбачає трансформацію внутрішнього світу людини, гармонійне поєднання всіх аспектів антропобуття. Відповідно на зміни, що відбуваються в соціумі, в сфері індивідуальної самосвідомості актуальною є поступова переорієнтація із стабільного «Я», де людина сприймається як об’єкт, на мінливе «Я», що постає як процес [4, с. 162 - 170]. Основними складовими процесу самовдосконалення автор визначає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, роль та значення яких полягає в осягненні людиною своєї цілісності завдяки гармонійному поєднанню всіх аспектів її антропобуття та внутрішньої концентрації людських якостей. Самовдосконалення особистості включає шляхи, способи самоосвіти та самовиховання, саморозвитку та самоактуалізації. Взаємозв’язок та динамізм складових самовдосконалення сприяє формуванню цілісної та самодостатньої індивідуальності.

Розглянемо значення потреби як внутрішньої сили реалізації індивідуалізації. Під потребами розуміють нестаток або нестачу чогось необхідного для підтримки життєдіяльності та розвитку організму, людської особистості, соціальної групи, суспільства в цілому; внутрішню спонуку до активності[6]. Потреби розглядають у тісному зв’язку з мотиваційними процесами. Термін мотивації буквально визначає те, що викликає рух. І. Сеченов увів категорію “бажань”, куди відносив голод, спрагу, статеве відчуття. На цих бажаннях і будуються пристрасні психічні рефлекси, які супроводжуються стомливими негативними переживаннями, а самі дії, тобто задоволення бажання, мають позитивний характер. Виходячи з уявлень В. Вернадського і А. Ухтомського про притаманну живій системі тенденції до самозбереження і саморозвитку, П. Сімонов запропонував під потребою розуміти специфічну силу живих організмів, що забезпечує їхній зв’язок з зовнішнім середовищем для самозбереження та саморозвитку, як джерело активності живих систем у навколишньому світі [1, 184]. П. Анохін і К. Судаков у дослідженні проблеми потреби виходять з загально-біологічного принципу виживання як кінцевої мети будь-якої поведінки особини. Вчені характеризують мотивацію як емоційно забарвлений стан організму, що виникає під впливом первинних змін у внутрішньому середовищі і характеризується вибірконими активуючими впливами спеціальних підкіркових апаратів на кору головного мозку та інші його відділення та спрямовують поведінку індивіда на задоволення потреби. Мотивація – це фізіологічний механізм активації слідів (енграмм), що зберігаються в пам’яті тих зовнішніх об’єктів, які здатні задовольнити потребу організму[1, с. 186]. Розрізняють нижчі, або первісні мотивації, їх також називають інстинктивними або вісцеральними (голод, спрага, страх, статеве чуття). Другу групу мотивацій складають вищі або вторинні мотивації, які набуваються протягом індивідуального життя і, хоч і будуються на основі генетично заданих потреб, значною мірою спираються на накопичений індивідуальний досвід. До таких

бібліографію; постійно слідкувати за розвитком науки; творчо застосовувати самостійно придбані знання на практиці. Вище згадані вміння складають остов самоосвітньої діяльності фахівця, без яких стає неможливим творче зростання на шляху до оволодіння спеціальністю, а отже, заперечується можливість високоефективної професійної діяльності. Причинами недостатньої самоосвітньої діяльності студентів є недостатня мотиваційна готовність до самоосвітньої діяльності, відсутність індивідуальних форм та методів організації самоосвітньої діяльності студентів, недостатнє використання важелів формування потреби в самовдосконаленні майбутніх фахівців.

Формування потреби в самовдосконаленні студентів передбачає свідому, цілеспрямовану роботу особистості з удосконалення своїх інтелектуально-духовних, морально-вольових, естетичних та інших особистісних та професійних якостей, тобто – самовиховання. Ми погоджуємось з І. Шиманович [7, с. 319], що необхідними організаційно-педагогічними умовами формування у майбутніх фахівців потреби в професійному самовихованні є переорієнтація навчально-виховного процесу університету на цілеспрямоване формування цього системного утворення; готовність викладачів ВНЗ до поетапного формування у студентів потреби в професійному самовихованні; спрямування методів і форм організації самостійної пізнавально-практичної діяльності студентів на усвідомлення ними специфічності професійного самовиховання майбутнього спеціаліста та пробудження інтересу до цього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Вивчення психолого-педагогічної та філософської літератури свідчить, що вчені розглядають самовдосконалення з позицій саморозвитку особистості. Вчені-філософи визначають саморозвиток як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, у результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер фахівця [3, с. 409 - 429]. О. Ігнатюк стверджує, що професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції, як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення, реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу. Науковець вважає, що самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе як особистості і професіонала, розвитку своїх здібностей, набуття знань і вмінь, навичок [3].

Ми розглядаємо самовдосконалення з позицій особистісно-діяльнісного підходу як активну систематичну діяльність людини, спрямовану на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог вищої школи, що можливе за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння та професійно-особистісного саморозвитку. Нам імponує думка І. Ковальчук [4, с. 165], що процес самовдосконалення виражає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, людина набуває здатності на власному досвіді усвідомити себе як цілісну, гармонійну індивідуальність, осягнути всі аспекти свого буття, долати дисбаланс між об'єктивним та суб'єктивним аспектами життя. З позицій гуманістичного містицизму та екзистенційного психоаналізу, самопізнання є необхідною передумовою розуміння людиною своєї власної природи, об'єднання та гармонізації її сутнісних аспектів, умовою внутрішньої трансформації особистості. Завдяки

their reader interests, searching of good methods of learning, ways of effective school management which is actual for educational establishments nowadays. **Keywords:** charter, pedagogical process, educational documentation, seminary, specific of teaching.

Література

1. Витяг із докладів академічних екзаменаційних комісій про результати провірочних іспитів вихованців семінарій, складених у серпні минулого 1879 року // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1880. – Частина офіційна. – № 20. – С. 545–564.

2. Інструкція про виховну діяльність вчителів Волинської духовної семінарії // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1881. – Частина офіційна. – № 32. – С. 792–807.

3. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/laws/show. Дата використання – 15.05.2012.

4. Положення про стипендії імені Архімандрита Іоанна у Волинській Духовній Семінарії // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1881. – Частина офіційна. – № 30. – С. 741.

5. Статут православних духовних семінарій // Волинські Єпархіальні Відомості. – 1867. – Частина офіційна. – № 3. – С. 76-104.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 371.132

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Мезенцева Анна Игоревна,

аспирантка

Севастопольский национальный технический университет

Постановка проблемы. В педагогике неуклонно растет внимание к культурологическим проблемам образования. Это стало результатом различных традиций системного рассмотрения взаимодействия культуры и образования. В современной теории и практике образования прослеживается тенденция не только поисков новых подходов к его организации, но и иного, соответствующего современной культуре и науке понимания его культурных особенностей и механизмов.

В практике преподавания иностранных языков в Украине и за рубежом в последнее время все чаще находят воплощение идеи, суть которых состоит в соизучении иностранного языка и культуры, развитии у обучаемых способности ориентироваться в культуре страны-носителя языка, в снятии стереотипов и в воспитании личности, готовой к межкультурной коммуникации.

Иностранный язык, как феномен общественной культуры, обладает большими возможностями для заимствования ценностей других культур. Изучение иностранного языка – это первая, очень существенная ступень в формировании лингвистически интересной личности. Предмет «иностранный язык» не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с

общечеловеческими ценностями, т.е. содействует воспитанию студентов в контексте «диалога культур». Владение иностранными языками со всей определенностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого личность приобщается к мировой культуре [4, с. 28].

Использование культуроведческих компонентов при обучении иностранному языку абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формирование способности к общению на изучаемом языке. Таким образом, обучение общению на иностранном языке подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Можно сделать вывод, что культуроведческая направленность обучения иностранным языкам обеспечивает реализацию не только общеобразовательных и воспитательных целей, но также и практических.

Анализ последних исследований и публикаций. Культурологический подход к образованию изучали Уайт Л., Сепир Э. Также данной проблемой занимались Трубецкой Н.С., Сидоренко В.Ф., Запесоцкий А.С. Культурологический подход в обучении иностранным языкам освещали Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., Блумфилд Л., Маслова В.А., Сафонова В.В., Суворова М.А., Елизарова Г.В., Шаклеин В.М., Хроленко А.Т., Фурманова В.П., Телия В.Н. и др.

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что мало изученным является вопрос формирования конкурентоспособности студентов технических вузов на основе изучения английского языка с использованием лингвокультурологического компонента.

Актуальность формирования лингвокультурологической компетенции в рамках обучения иностранному языку растет с каждым днем. Для нас эта компетенция важна не только с точки зрения количества и качества знаний и умений человека в какой-либо области, но и способности индивида эффективно, автономно и творчески делать что-либо, адекватно реагировать на возникновение в процессе деятельности различных неординарных ситуаций.

Целью данной статьи является изучение проблемы формирования конкурентоспособности студентов технических вузов с использованием лингвострановедческого компонента.

В настоящее время к специалисту технического профиля предъявляются многочисленные и разнообразные требования, связанные как с профессиональными знаниями и умениями, так и с личностными характеристиками. К этим требованиям относятся умение трансформировать приобретенные знания, умение работать в команде, отстаивать личностную позицию и нести ответственность за предложенное решение проблемы, конкурентоспособность, профессиональная и социальная мобильность, способность к самообразованию и повышению квалификации, владение, по крайней мере, одним иностранным языком.

Для развития качеств конкурентоспособного специалиста большое значение имеет изучение иностранного языка вследствие присущих ему следующих особенностей:

1. Профессиональное и социальное содержание предмета подразумевает овладение иностранным языком для межличностного общения, а также приобретение навыков самостоятельной работы как процесс личностного этико-культурологического профессионального саморазвития;

соціальну складову особистості, перша ґрунтується на здатності розмірковувати над зовнішніми обставинами, над своїми зв'язками з іншими людьми, заглиблюватися в себе, щоб досягти злагоди з собою, з метою усвідомлення сенсу власного буття у світі, а друга - на збереженні позитивних характеристик сучасної людини.

Індивідуалізація є категорією, яка покликана підвищити ефективність навчання та виховання. Суть феномену «індивідуалізація» ґрунтується на сучасних тенденціях розвитку освітнього процесу, на окресленні сприятливих умов для майбутньої діяльності фахівця, необхідності пошуку прийомів, методів та форм педагогічного впливу спираючись на індивідуальні особливості особистості. В процесі індивідуалізації здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання, що стимулює студента до наукової діяльності, пошуку нової інформації, є поштовхом до виникнення нових ідей.

Індивідуалізація, як організація процесу навчання в системі вищого навчального закладу, здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей студентів таких як, розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самовиховання, самоконтролю, що сприяє швидкому засвоєнню нового матеріалу, критичному аналізу отриманої інформації, креативному мисленню.

Вважаємо, що одним із принципів індивідуалізації професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є те, що майбутні фахівці мають засвоювати знання через їхню власну активну діяльність, яка здійснюється в індивідуальному темпі, з урахуванням особистісних характеристик. У процесі навчання має здійснюватися постійний зворотній зв'язок, а сам процес засвоєння знань мотивованим. Таким чином, індивідуалізація передбачає активність особистості, що ініціює інтенсифікацію цілеспрямованості, умотивованості, формуванню потреби до самовдосконалення. Активність здатна змінювати внутрішню індивідуальну програму людини, що потребує затрати енергії і передбачає розвиток особистості. Самовдосконалення студентів виявляється в усвідомленій, значущій і відповідальній активності.

Самовдосконалення студента передбачає його самоосвітню діяльність. Вибір змісту, форм і методів самоосвіти студента залежить від ряду чинників, які здійснюють вплив на кожному з етапів формування його педагогічної свідомості, що включає в себе сукупність педагогічних знань. У структуру педагогічної свідомості входять найважливіші пізнавальні процеси, за допомогою яких забезпечується цілеспрямованість діяльності людини, збагачується рівень знань. До функцій педагогічної свідомості належить формування цілей власної діяльності та потреби у самовдосконаленні, при цьому складаються і зважуються мотиви цієї діяльності, приймаються адекватні рішення, враховується хід виконання дій на кожному з етапів, вносяться корективи, аналізується безперервний ланцюжок постановки завдань та їх виконання з метою досягнення поставленої мети.

З формуванням потреби в самоосвіті у студентів тісно пов'язане утворення певної системи вмінь, необхідних для здійснення цілеспрямованої самоосвітньої діяльності: самостійно орієнтуватися в літературі, здійснювати бібліографічний пошук; цілеспрямовано виділяти, систематизувати та критично усвідомлювати необхідні положення, факти, висновки; здійснювати аналіз і синтез наукових даних з проблеми, що вивчається, укладати

Г. Хозяїнов та інші). Прибічники цього напрямку вивчають закономірності та механізми, що забезпечують можливість досягнення вищого ступеню індивідуального розвитку. Проблема самовдосконалення була предметом особливої уваги в історико-філософській традиції. Тему самовдосконалення людини, можливості її самореалізації як запобігання різним деструкціям досліджують А. Адлер, Р. Ассаджолі, І. Ковальчук, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл. Індивідуальний розвиток, творче становлення особистості та її антропобуття розглядаються в роботах Є. Андроса, М. Булатова, Г. Волинки, С. Возняка, Л. Газнюк, В. Загороднюка, О. Ігнатюк, С. Кримського, Г. Меднікової, А. Осипова, Т. Розової, В. Табачковського.

Проблема вивчення потреб також займає чільне місце у системі поглядів багатьох видатних філософів, біологів, психологів, педагогів. Філософи-ідеалісти (Платон, Гегель) розглядали природу потреб зі сфери душі, духу; філософи-матеріалісти (Геракліт, Демокрит, Емпедокл, Фейербах) – із біологічної природи людини. У зарубіжній психології проблему потреб розглядали Ф. Герbart, Д. Дьюї, К. Левін, А. Маслоу, Х. Мюррей, З. Фрейд та інші дослідники. У вітчизняній літературі вивченню потреб присвячені праці Є. Коцюби, Г. Мусаєляна, І. Петренко, М. Солопчука, С. Рубінштейна, В. Лежньова та інших. Основні положення формування культури особистості з урахуванням її потреб та інтересів викладені в дослідженнях В. Алфімова, Є. Барбіної, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, О. Іонової, О. Кузнецової, О. Пехоти, О. Пономарьова. Проблеми підготовки майбутніх фахівців, спроможних у своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоуправління й самовдосконалення, висвітлені в працях А. Андрєєва, Н. Волкової, В. Гриньової, В. Євдокимова, І. Зязюна, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Лозової, Л. Нечепоренко, Л. Рибалки, І. Шиманович та інших учених. Про розвивальний потенціал бар'єрів в педагогіці говорять Р. Шакуров, А. Гормін, І. Глазкова, О. Гребенюк, Т. Гребенюк. Але залишаються поза увагою проблеми впливу індивідуалізації на формування потреби в самовдосконаленні студентів вищого навчального закладу.

Метою даної статті є дослідження впливу індивідуалізації на формування потреби в самовдосконаленні студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. З огляду на психолого-педагогічну теорію, що ґрунтується на концепції, що розглядає усі явища природи, суспільного життя й мислення залежно від властивостей і потреб особистості, людина є центром й найвищою метою Всесвіту. В основі теорії, принципами якої є антропологізм та антропоцентризм полягають ідеї К. Ушинського. Вчений намагався знайти засоби управління якісними змінами людини, її розвитком. К. Ушинський [5] наголошував, що потяг до діяльності, прагнення самовдосконалення властиві людині, є її особливістю і мають прояв в поведінці. Прагнення до діяльності є основою всіх людських звершень, справдження надій, бажань, сподівань. Прагнення до удосконалення, збагачення своїх знань, поліпшення своїх умінь, навичок, підвищення своєї майстерності є підґрунтям для морального виховання людини. Науковець акцентував увагу на тому, що здійснення навчального процесу має відбуватися з урахуванням вікових та психологічних особливостей людини, вважав, що кожен від природи прагне до свободи, до самореалізації, вдосконалення власних можливостей. Тому, педагогіка має враховувати як біологічну так і

2. Лингвострановедческое, глобальное и этико-культурологическое содержание профессионально направленного процесса обучения обогащает внутренних духовный мир личности, его общую, профессиональную и языковую культуру (студент воспринимает мир как целостную структуру, усваивает общечеловеческие культурные и этические ценности);

3. Интеллектуально-развивающий аспект процесса обучения иностранным языкам способствует развитию речевых способностей, психических функций, умения общаться;

4. Воспитательная роль иностранного языка способствует формированию трудолюбия. Студенты развивают свои необходимые личностные этико-культурологические качества;

5. Иностранный язык развивает творческие способности студентов. Они учатся по разному действовать в одной и той же ситуации, креативно подходить к решению проблем;

6. Профессиональная направленность обучения делает предмет профессионально значимым для студентов. Они учатся использовать различные источники информации для своей будущей профессиональной деятельности, вырабатывают профессионально важные этико-культурологические качества личности;

7. Гуманистический и личностно ориентированный характер обучения способствует раскрытию целого ряда этико-культурологических качеств личности студента [6, с. 45].

Значения слов и грамматических правил совсем недостаточно для того, чтобы считать, что личность владеет языком. Необходимо как можно глубже узнать саму культуру изучаемого языка [2, с. 80]. Другими словами, можно сказать, что теоретические знания языка должны дополняться практическими умениями: что и когда сказать, кому и при ком, как можно использовать значение данного слова в конкретном контексте. Именно поэтому все большее внимание уделяется изучению мира языка, то есть изучению той страны, в которой говорят на изучаемом иностранном языке. Данное направление получило наименование «лингвострановедение».

Лингвострановедение – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов [5].

Ведущей задачей лингвострановедения является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка:

1. Реалий (обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой);

2. Коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличных по культурно-историческим ассоциациям);

3. Фоновой лексики (обозначений предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями функционирования, формы, предназначения предметов) [8, с. 23].

При этом культурологическая и страноведческая ценность, типичность,

общеизвестность и ориентация на современную действительность, тематичность и функциональность явлений являются важнейшими критериями отбора лингвострановедческого компонента содержания обучения иностранному языку.

При включении лингвострановедческого компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами могут быть аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить студента к естественной культурологической среде. Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения к иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка.

Лингвострановедение – это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка [7, с. 27]. Лингвострановедение как учебная дисциплина напрямую связано с методикой преподавания иностранных языков. Но только в отличие от методики преподавания, ориентированной на теоретические знания иностранного языка, больше связанные с грамматическим построением письменного текста, лингвострановедение ориентируется на изучение внеязыковых факторов, то есть на изучение социальных структур и единиц, которые лежат в основе любой национальной культуры [1, с. 380].

Лингвострановедение позволяет на английском языке осмыслить своеобразие выбранной профессии студента. Через овладение профессиональной информацией идет становление конкурентноспособного специалиста. Т.к. студент, который обладает навыками профессии, имеет представление об основах своей профессии за пределами родной страны больше ценится на рынке труда.

Проведенное теоретическое исследование по проблеме формирования конкурентноспособной личности студентов технических вузов на основе лингвострановедческой компетенции показало, что данному процессу должно предшествовать выполнение определенных организационно-педагогических условий, под которыми понимается совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач. К таким условиям мы отнесли: системное внедрение лингвострановедения в изучение английского языка, а также повышение квалификации педагогических кадров в области лингвострановедения (педагогические условия); материально-техническое оснащение занятий (технические условия); наличие административно-управленческого ресурса, способствующего созданию, функционированию и развитию формирования конкурентноспособной личности студентов технических вузов на основе лингвострановедческой компетенции (организационные условия) [3, с. 40].

В ходе исследования были выявлены три группы педагогических условий: организационные, методические и психологические. Организационные условия: построение процесса профессиональной подготовки специалистов на принципах профессиональной направленности; учет индивидуальных способностей будущих специалистов в процессе профессиональной

3. Кондаков А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования / Александр Михайлович Кондаков. – М. – 2005. – 322 с.

4. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія. / За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. – Харків: Вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. – 348с.

5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – №1. – С. 65-69.

6. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. ... д. пед. наук: спец. 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти / Людмила Сергіївна Рибалко. – Х., 2008. – 457с.

7. Формирование профессиональной культуры учителя: учеб. пособие / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Прометей, 1993. – 178 с.

Подано до редакції 16.05.2012

УДК 378:159.91

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ В САМОВДОСКОНАЛЕННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Хатунцева Світлана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук*

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ

Постановка проблеми. Динамічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві торкаються й сфери освіти, загострюючи проблеми підготовки майбутніх спеціалістів. Ефективність освітнього процесу багато в чому залежать від готовності педагога до професійної діяльності, розвинутих умінь і здатності вирішувати нагальні завдання. Це потребує від людини цілеспрямованих, енергійних зусиль, здатності перебудовувати стереотипи, змінювати підходи в підвищенні власної професійної компетентності, стимулювати розвиток необхідних особистісних та професійних якостей. Індивідуалізація є активним інструментом ліквідації розриву між вимогами педагогічної діяльності та власними можливостями шляхом формування потреби в самовдосконаленні студентів вищого навчального закладу.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз публікацій свідчить, що проблеми індивідуалізації досліджували К. Ушинський, Я. Коменський, П. Блонський, С. Шацький та інші дослідники. Праці А. Тряпиціної присвячені розкриттю творчого потенціалу суб'єктів навчального процесу. Проблеми індивідуалізації в освіті висвітлені в дослідженнях А. Алексюка, В. Бондара, В. Гладких, І. Деркач, О. Мороза, та інших (підвищення ефективності навчання в цілому). Основам індивідуалізації та диференціації навчання присвячені наукові роботи Б. Ананьева, В. Володька, С. Климова, О. Леонтьєва, О. Пехоти, С. Рубінштейна, В. Рибалки, П. Сікорського, І. Унта та інших дослідників. Одним з перспективних напрямів розвитку цієї проблеми є побудова навчального процесу з урахуванням теорії та методології акмеології (Б. Ананьєв, В. Бранский, В. Ильін, С. Пожарский, В. Тарасова, Н. Фетіскін,

діяльності не може обмежуватися якимось одним з них. Тільки комплексне поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибшого розуміння і осягнення суті цього феномену та ефективного обґрунтування науково-методичних засад його формування у студентів ВНЗ педагогічного профілю як стратегічного напрямку їхньої підготовки.

Резюме. Стаття присвячена конкретно-науковому рівню методологічних підходів до розкриття проблеми формування у майбутнього вчителя компетентності запобігання і подолання бар'єрів. Автор обґрунтовує положення компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, антропологічного, акмеологічного та ресурсного підходів. У статті доведено, що дослідження компетентності запобігання і подолання бар'єрів у професійній діяльності майбутнього вчителя не може обмежуватися якимось одним підходом. Автор стверджує, що комплексне поєднання проаналізованих підходів створює передумови для розуміння суті цього феномену. Комплексне обґрунтування методологічних підходів забезпечує науково-методичні засади формування компетентності запобігання і подолання бар'єрів у студентів ВНЗ педагогічного профілю. **Ключові слова:** методологія, дослідження, компетентність, бар'єр, майбутній учитель.

Резюме. Статья освещает конкретно-научный уровень методологических подходов к изучению проблемы формирования у будущего учителя компетентности предотвращения и преодоления барьеров. Автор обосновывает положение компетентностного, личностно-деятельностного, субъектного, антропологического, акмеологического и ресурсного подходов. В статье доказано, что исследование компетентности предотвращения и преодоления барьеров в профессиональной деятельности учителя не может ограничиваться каким-то одним подходом. Автор утверждает, что комплексное сочетание проанализированных подходов создает предпосылки для понимания сути этого феномена. Комплексное обоснование методологических подходов обеспечивает научно-методические основы формирования компетентности предотвращения и преодоления барьеров у студентов педагогических высших учебных заведений. **Ключевые слова:** методология, исследование, компетентность, барьер, будущий учитель.

Summary. The article is devoted to specifically scientific level of methodological approaches to the problem of forming future teachers' competence of preventing and overcoming barriers. The author describes the ideas of competence, personality and activity, subjective, anthropological, akmeologic and resource approaches. It is proved that the research of a problem of future teacher's competence formation in prevention and overcoming barriers cannot be limited only by one approach. The author underlines that a complex combination of analyzed approaches creates backgrounds for understanding this phenomenon. The complex study of approaches provides scientific and methodological principles of future teacher's competence formation in prevention and overcoming barriers in higher educational pedagogical establishments. **Keywords:** methodology, research, competence, barrier, future teacher.

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 422 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.

підготовки.

Методические условия: разработка программы профессиональной подготовки специалистов с использованием курса «Лингвострановедение английского языка для технических специальностей»; дифференцированный подход по специализациям; оказание необходимой научно-методической помощи, самообразование; наличие достаточно оснащенной материально-технической и научно-методической базы для проведения занятий.

Психологические условия: создание благоприятного психологического климата, отвечающего целям профессионального развития будущего специалиста; развитие у студентов постоянного интереса к лингвострановедческим знаниям для будущей профессиональной деятельности; педагогическая поддержка студентов, обучающихся по индивидуальному графику; принцип сотрудничества.

Исходя из анализа состояния рынка труда, тенденций развития общества и цивилизации, нами были выделены требования к уровню подготовки конкурентноспособных специалистов:

1. с позиции личности – умение проявить инициативу в выборе собственной жизненной позиции, проектировать профессиональную деятельность, принимать ответственные решения, использовать знания, интеллектуальные умения при решении повседневных задач, способность к творению будущего, его проектированию, планированию; личностные качества: ответственность, коммуникабельность, толерантность, целеустремленность, адаптивность, познавательная активность; сформированность навыков и умений в области иноязычной и информационно-технологической деятельности;

2. с позиции социума – способность взять на себя ответственность за свои действия, стремление к самореализации, умение креативно и самостоятельно мыслить, наличие интеллектуальной, профессионально – знаниевой мобильности, профессиональной адаптивности, социальной мобильности, самостоятельности, стремление к повышению уровня общей и профессиональной культуры;

3. с позиции работодателя – умение работать с информацией – отбирать необходимые для решения задачи факты, анализировать, делать обобщения, формулировать выводы; умение решать профессиональные проблемы с привлечением лингвострановедческой информации, самостоятельно работать над повышением своего профессионального и культурного уровня, работать в сотрудничестве, способность осуществлять свою переквалификацию и перепрофессионализацию, профессиональная мобильность и гибкость, развитое творческое мышление, проектные, интегративные, исследовательские умения, широкий профессиональный кругозор, интеллектуальная лабильность, организаторские способности, толерантность, коммуникабельность, качества лидера, уверенность к себе, стремление к достижению успеха, способность к рефлексии, наличие профессиональной интуиции, деловой инициативы, сформированность навыков и умений в области иноязычной и информационно-технологической деятельности.

Выделенные требования субъектов позволяют более эффективно и целенаправленно работать над формированием данных качеств и умений у будущих специалистов в вузе, способствующих развитию качеств конкурентноспособной личности студента.

Полученные в ходе эксперимента данные используются нами при составлении методических указаний по лингвострановедению для «технарей» специальности «Автомобильный транспорт». Методические указания будут нацелены на творческую языковую деятельность студентов, развитие умений самостоятельно анализировать страноведческую литературу и высказывать собственные суждения. Они будут включать в себя тексты на английском и русском языках, заимствованные из различных профессиональных изданий, а также англо-русский терминологический словарь. Тексты адаптированы в целях профессионального ориентирования преподавания английского языка (то есть для технических специалистов), указания будут снабжены языковыми и речевыми упражнениями. Эти методические указания будут предназначены для студентов технических специальностей высших учебных заведений. Методические указания будут содержать следующие темы: строение автомобиля, описание автомобильной промышленности в Англии, США, крупных концернов данных стран-производителей и т.д.

В результате ознакомления с данными по профессии в США и Англии, у студентов должна быть создана достаточно полная система фоновых знаний, включающая мировоззрение и взгляды, господствующие в данном обществе, этические оценки и вкусы, нормы речевого и неречевого поведения, знания о состоянии автомобильной промышленности в Англии и США.

Но одного разработанного пособия недостаточно для того, чтобы студенты овладели лингвокультурологической компетенцией. Для достижения поставленных целей студентам необходимо на протяжении всего курса вести лингвострановедческий словарь, выписывая, в него реалии, страноведческую лексику, названия и т.п. с разъяснениями, где возможно, проводить сравнительно-сопоставительный анализ русских и англоязычных реалий и понятий; вести сравнительный анализ различных аспектов страноведения Великобритании, США и Украины; подбирать конкретные ситуации для анализа на семинарских занятиях; искать высказывания на различные страноведческие темы в художественной литературе, в Интернет, средствах массовой информации, обсуждения на занятиях; выполнить реферативное задание.

Также для усвоения материала по данной дисциплине необходимо разработать комплекс упражнений, который будет применяться на занятиях и который можно включить в данные методические указания. Упражнения могут быть направлены не только на запоминание полученной информации, но и на усвоение новых слов, для расширения лексического запаса.

Выводы. Проведенное исследование посвящено изучению лингвокультурологической компетенции как ключевого понятия при изучении английского языка.

Целью исследования было изучение проблемы формирования конкурентноспособности студентов технических вузов на основе лингвострановедческой компетенции.

По результатам исследования можно сформулировать следующие ключевые положения данной работы: лингвокультурологическая компетенция может быть рассмотрен как многомерная ментальная единица, включающая в себя понятийную, ценностную и образную составляющие. В силу своей культурной маркированности лингвокультурная компетенция представляет собой основную единицу репрезентации культуры в языке. Рассмотрение

➤ сприяння суб'єкту у віднаходженні найбільш оптимального способу дії у конкретній професійній ситуації (запобігти або подолати, та яким саме способом) ґрунтується на здатності особистості до самореалізації, самостворення, саморегуляції, самоорганізації, що є ключовими моментами акмеологічного підходу.

Ресурсний підхід. Російський учений О. Кондаков розглядає освіту як ресурс розвитку особистості, суспільства і держави, що втілюється у психолого-педагогічному проектуванні процесу освоєння людського досвіду як сукупності ресурсів освіти людини; у підтримці інноваційної діяльності в конкретних освітніх системах, інвестиціях у сфері освіти; у варіативності освітніх цінностей, цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість, які можуть бути в певних умовах ресурсом індивіда, суспільства, держави [3, с.4].

У дослідженні підтримуємо думку В. Лозової, що зовнішні впливи на людину (засоби й умови оточуючого середовища, узагальнений досвід людства в усному й писемному вигляді, ЗМІ, віртуальна інформація, заохочення в діяльності, система управління тощо) доцільно розглядати як зовнішні ресурси, а “внутрішній капітал”, “сутнісні сили людини”, “людський ресурс” розкривати в поняттях “потенціал”, “особистісний потенціал”, “потенційні можливості”, визначаючи їх як сукупність наявних індивідуальних можливостей (суб'єктивних сил, здібностей, підготовленості до тієї або іншої діяльності, спілкування тощо) [4, с.173]. Вчена ресурсний підхід у педагогічній науці визначає як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення, виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання суб'єкта до самореалізації [4, с.180]. Аналіз ідей ресурсного підходу дозволяє уточнити окремі положення стосовно досліджуваної теми:

➤ перехід від можливості в реальність є прогресивною зміною, оскільки, розширюються можливості самореалізації, і людина може більш повно розкритися. Результатом розвитку особистості є певні новоутворення, що виникають у процесі самореалізації, останні доповнюють ресурси людини, змінюючи та удосконалюючи її;

➤ особистість не так часто і неповною мірою використовує власні потенційні можливості. З метою покращення стану справи необхідно створювати умови, які б позитивно впливали на розвиток ресурсів особистості, тобто мова йде про доцільність створення різного роду бар'єрів (оптимальної складності, що, за умови їх подолання, забезпечать розвиток особистості);

➤ розкриття й використання ресурсного потенціалу майбутнього вчителя сприяють удосконаленню його бар'єрної компетентності. Це можна пояснити тим, що в процесі нарощування потенціалу людина збагачується новими сенсами, цінностями, змінюється система потреб, а в процесі реалізації трансформованих сутнісних сил розширюються можливості виявити, виразити власні новоутворення, які пов'язані з розвитком здібностей, нахилів тощо. Інтеріоризуючи педагогічний досвід, майбутній учитель поповнює власні ресурси, створює педагогічний потенціал. Удосконалення й реалізація педагогічного потенціалу підштовхують майбутнього вчителя до руху вперед, до досконалості.

Висновки. Не зважаючи на те, що кожен із представлених підходів розкриває сутнісні характеристики явищ, дослідження ж компетентності майбутнього вчителя запобігання і подолання бар'єрів у професійній

Аналіз ідей компетентнісної освіти дозволяє уточнити окремі положення стосовно досліджуваної теми:

➤ по-перше, сформована компетентність майбутнього вчителя доцільна для опису реального рівня професійної підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкинути хибні рішення, піддати сумнівам ефективність;

➤ по-друге, зазначена компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності;

➤ по-третє, компетентність уключає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти суть проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми;

➤ по-четверте, змістовими компонентами досліджуваної компетентності є мотиваційно-стимулюючий (готовність до прояву компетентності), когнітивний (володіння знаннями змісту компетентності), діяльнісно-практичний (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях) та саморегулюючий (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності);

➤ по-п'яте, ця компетентність є показником, рівнем досягнення низки якостей, а саме: бар'єропревентивності, бар'єростійкості, бар'єротворчості.

Особливого значення для нашого дослідження набувають методологічні орієнтири **акмеологічного підходу**. Назва цієї галузі наукового знання походить від давньогрецького терміну *"akme"* – вершина, розквіт, вища точка розвитку, зрілість і *"logos"* – учіння про неї, а словосполучення *"en akmu eina"* – бути в акме, тобто в повному розквіті, на вищому ступені розвитку. Витоки акмеології започатковані російськими вченими Н. Кузьміною та А. Деркачом, питанням акмеології також присвячені праці В. Гладкової, В. Закикіна, Л. Лаптевої, С. Пожарського, Л. Рибалко, Х. Шапаренко.

Як свідчить аналіз змісту словникових дефініцій, акме є багатомірною характеристикою стану дорослої людини, що пов'язана з досягненням найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Отже, методологічна суть акмеологічного підходу полягає у вивченні "вершинних", ідеальних якостей як у системі життєдіяльності особистості в цілому, так і в сфері професії.

На нашу думку, проаналізовані концептуальні положення дозволяють стверджувати беззаперечну цінність акмеологічного підходу для нашого дослідження як з позиції його очевидної і безпосередньої близькості до основної проблематики загальної і педагогічної акмеології, так і з погляду змісту концептуальних ідей та методологічних орієнтирів, що дають змогу науково виважено підходити до вивчення проблем формування компетентностей педагога в системі його професійної підготовки, а саме:

➤ акмеологічна спрямованість професійної підготовки зорієнтована на професійні досягнення педагога, максимальне використання його особистісного і професійного потенціалу, що беззаперечно, вплине на формування його компетентності у запобіганні і подоланні бар'єрів професійної діяльності;

ключевых лингвокультурных концептов позволяет лучше понять культуру данной языковой общности.

Дальнейшее изучение данной научной проблемы может быть продолжено в следующих направлениях:

1) Исследование становления понятия лингвокультурный концепт в культурологической лингвистике;

2) Изучение методологической базы лингвокультурологического исследования;

3) Рассмотрение других ключевых концептов английской лингвокультуры и т.д.

Резюме. В статье рассматривается формирование конкурентоспособности личности студентов технических вузов при изучении английского языка на основе лингвострановедческой компетенции. **Ключевые слова:** формирование, конкурентоспособность, личность, студент, технический профиль, лингвокультурологический.

Резюме. У статті розглядається формування конкурентоспроможної особи студентів технічних вузів під час вивчення англійської мови на основі лінгвокультурологічної компетенції. **Ключові слова:** формування, конкурентоспроможність, особистість, студент, технічний профіль, лінгвокультурологічний.

Summary. The forming of competitiveness of personality of students of technical universities of higher education at the study of English on the basis of linguistic and cultural jurisdiction is examined in the article. **Keywords:** forming, competitiveness, personality, student, technical type, linguistic and cultural.

Література

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. Верещагина Е. М. – М.: Рус. Яз., 200. – 543 с.

2. Воркачов С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С.Г. Воркачов // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2002. – № 3. – С. 79-95.

3. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методологических целях) / Г.В. Елизарова. – СПб.: Бельведер, 2000. – 140 с.

4. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

5. Лингвострановедческий аспект мигрантской педагогики [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные (28304 bytes). – Ростов-на Дону: ГПНТБ, 2001. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/pageloder.php?pagename=/structure/publishing_centre/collection_s_of_works/conf4/gevorkan Wednesday, 22 February 2012 13:25:02.

6. Маковой П. Г. Педагогические науки / П.Г. Маковой // Педагогические науки. – 2005. – №5. – С. 43 – 48.

7. Тер-Минасова С. .Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. – 624 с.

Подано до редакції 17.05.2012

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Меліна Наталя Валеріївна,

Чумак Вікторія Валеріївна,

викладачі кафедри іноземної філології та соціально – гуманітарних дисциплін

Нікопольського факультету Запорізького національного університету

Постановка проблеми. У контексті євроінтеграційних тенденцій, що в останні десятиріччя набули швидкого розвитку в Україні, в усе більш значущій ролі виступають фахівці, які вільно володіють іноземними мовами. Зокрема, особливо актуальним постає питання підготовки фахівців економічних спеціальностей, здатних ефективно налагоджувати професійно-ділову комунікацію з іноземними партнерами. Така підготовка, безсумнівно, має реалізовуватися у межах вищих навчальних закладів та спрямовуватися на досягнення студентами-економістами достатнього рівня професіоналізації ще до безпосереднього початку ними професійної діяльності. Однак чимало питань у сфері навчання іншомовного ділового спілкування ще лишаються недостатньо розробленими, що зумовлює актуальність подальших досліджень у даному напрямку.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема навчання іншомовного ділового спілкування у професійній підготовці майбутніх фахівців включає у себе чимало аспектів, які є предметом досліджень науковців (С.М. Бучацька, А.П. Коваль, Л.М. Паламар, В.В. Любашина, С.В. Козак, О.Г. Каверіна та ін.)

Навички ділової комунікації традиційно включають в склад комунікативної компетенції менеджера. Однак, попри очевидну значущість підготовки менеджерів до успішної професійної діяльності, на теперішній час відсутні спеціальні дослідження формування навичок ділової комунікації менеджерів в процесі їх мовної підготовки. Як свідчить досвід, фахівці з менеджменту часто мають труднощі комунікативного характеру, що впливає на якість роботи, що ними виконується. При загально задовільному рівні професійної підготовки поза увагою лишаються деякі аспекти комунікативної компетенції, формування навичок ділової комунікації – обмін інформацією та пізнання людьми один одного, навичок формування міжособистісних взаємовідносин, керування кожним учасником комунікації своєю поведінкою та поведінкою інших, організація сумісної діяльності, що негативно впливає на результати практичної діяльності менеджера.

Метою даної статті є проаналізувати проблему навчання іншомовного ділового спілкування, визначити основні відмінності усного та писемного іншомовного ділового спілкування, що мають бути сформованими у процесі підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Характерним для англійської мови ділової комунікації є те, що у кожній окремій галузі є свої особливості мови і своя специфіка. Ділова лексика медика, у випадку з англійською мовою, може мати відмінності від ділової англійської лексики менеджерів, а деякі терміни і вирази, які в одній галузі позначають один предмет або дію, в іншій галузі можуть мати інше значення. У зв'язку з цим, вивчення англійської мови ділової комунікації зручніше вести за галузевою ознакою.

Другою характерною особливістю вивчення сучасної ділової англійської

обґрунтували генетичний принцип, відповідно до якого розвитком дитини можна керувати, якщо педагог розуміє вихідні дані й тенденції цього розвитку. Педологи надавали великого значення вивченню соціального середовища, яке впливає не лише на психіку дитини, а й помітно позначається на антропоморфічних параметрах вікового розвитку.

У ХХ ст. відбувся справжній “бум” антропології у світі, вона проникла буквально в усі сфери природи, соціуму, історії, філософії тощо, де тільки присутня й з чим стикається людина. Як справедливо стверджують фахівці, вона вже перестала бути вузьким тематичним напрямом, вона вийшла за межі біологічної науки, нині являє собою особливу філософію, особливий погляд на світ, якому підлягає буквально все – від минулого до майбутнього. Сучасні американські вчені зазначають, що антропологія – це наука про всі умови, в яких існував, існує й буде існувати людський рід, вона заглядає в минуле й майбутнє, і одночасно розкриває таємниці сьогодення.

Аналіз антропологічних ідей дозволяє уточнити окремі положення стосовно формування компетентності педагога у запобіганні і подоланні бар'єрів та її компонентів:

➤ з антропологічної точки зору близькою до вивчення питань типології бар'єрів майбутнього вчителя у професійній діяльності, є концепція людської індивідуальності як “сукупності рис, що визначають самотність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особливості індивіда, його неповторність” [2, с.144]. По суті бар'єри відбивають індивідуальність людини, її зв'язки і стосунки з іншими; прийняття й неприйняття соціальних норм і цінностей, критичне ставлення до власних дій, поведінки, здійснення внутрішнього діалогу із самою собою;

➤ антропологічний метод самоспостереження є визначальним у процесі самопізнання й самореалізації особистості. Його специфіка полягає в тому, що, по-перше, його об'єктами є процеси самості, до яких приєднуються почуття й воля, по-друге, самоспостереження упереджує спостереження, по-третє, самоспостереження супроводжується рефлексією;

➤ педагогічної антропологія є багаторівневою системою, однією з підсистем якої є професійна антропологія, як прикладна галузь професійної підготовки, предметом якої є розвиток особистості майбутнього фахівця в процесі оволодіння ним інтегрованими знаннями про природу людини, а також уміннями реалізовувати власний потенціал у педагогічному процесі, створювати умови для саморозвитку. Тому для розкриття сутнісної специфіки педагогічної освіти загалом, та формування компетентності запобігання і подолання бар'єрів, зокрема, доцільним є збагачення циклу психолого-педагогічних дисциплін про антропологізм як концепцію, що визнає людину складною системою, що саморозвивається.

Компетентнісний підхід. Поняття компетентнісно зорієнтованої освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де воно є широковживаним і дослідженим. Власне поняття “компетентнісна освіта” виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати його та підвести певну теоретичну, концептуальну основу. Наприкінці 80-х - початку 90-х років було здійснено спробу визначити компетентнісний підхід як такий, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату [5, с. 65-69].

У межах дослідження важливим є визнання особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, з позиції якої він повноцінно буде реалізовувати творчій потенціал. Основою такої позиції є ідеї С. Рубінштейна про суб'єкт як центр організації буття й суб'єктності, яка виявляється через потребу й здатність людини себе вдосконалювати [6, с.376].

Цей принцип, сформульований у 20-30-ті рр. П. Блонським, С. Шацьким, Т. Маркар'яном, А. Макаренком, після тривалого періоду "заморожування" суб'єктної проблематики, активно розробляється з кінця 80-х рр. З цього періоду в дослідженні професійної праці вчителя визнаються і утверджуються індивідуально-творчий, полісуб'єктний підходи, що знайшли свою теоретико-практичну оформленість у працях Ю. Азарова, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, А. Мудрика, М. Никандрова, І. Раченка, С. Сисоевої, Р. Скульського, В. Сластьоніна та інших. Це склало значну протипагу технократичним тенденціям у педагогіці, допомогло подолати механістичне, заформалізоване розуміння педагогічної діяльності, сприяло професійній рефлексії, стимулювало ціннісні-сміслові домінанти особистості як механізми професійно-педагогічної духовності, відповідальності, пробудило і закріпило інтерес до проблем педагогічної творчості. В умовах необхідності подолання традиційно сформованого масово-репродуктивного характеру професійної підготовки вчителя, виведення її на особистісний рівень нові концепції педагогічної освіти, побудовані на гуманістичній платформі, передбачають реалізацію індивідуально-творчого підходу, орієнтацію на неповторну індивідуальність кожного студента в змісті, технологіях підготовки вчителя (Є. Белозерцев, І. Зязюн, М. Никандров, В. Сластьонін, Є. Шиянов та інші [7, с.38]).

З позиції суб'єкта педагогічної діяльності майбутній учитель має право на звернення до власного "Я", власну реалізацію особистісно-професійних здібностей, вибирати ті засоби, які потрібні йому для формування низки компетентостей в процесі фахової підготовки. Внутрішньою умовою його існування є розуміння, сприйняття себе як суб'єкта педагогічної діяльності, а зовнішньою – залучення до процесу педагогічної діяльності. Майбутнього вчителя можна визнати суб'єктом педагогічної діяльності тоді, коли він активно оволодіває різними способами розкриття внутрішнього потенціалу у діяльності. У межах цієї вимоги суб'єктом діяльності є нова, перетворена якістю особистості, яка свідчить про повну перебудову всієї системи її психологічної організації, а не лише про реалізацію здібностей, мети відповідно до потреб.

Антропологічний підхід. Зміна орієнтації освіти з формування особистості на її розвиток і саморозвиток вимагає від педагогічної теорії та практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма зовнішніми впливами, саме реалізації зазначених завдань сприяє використання у педагогічній науці антропологічного підходу. С. Гончаренко [2] предмет педагогічної антропології визначає як систему поглядів, що ґрунтується на даних наук про людину. Слід наголосити й на тому, що питання педагогічної антропології взагалі та використання антропологічного підходу в галузі освіти зокрема плідно розроблялися в 20-ті рр. ХХ ст. в Україні в межах педології (М. Басов, В. Бехтерев, П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожець, Г. Костюк, М. Ланге, О. Леонтьєв, П. Лесгафт, О. Лурія, А. Нечаєв, І. Павлов, І. Сеченов), які розробили новий підхід до вивчення дитини як цілісності й

мови можна назвати поглиблені знання у своїй галузі. Професійні знання стоять за практично всіма термінами і висловами.

У будь-якому разі, для вивчення англійської мови ділової комунікації і отримання в цьому ефективних результатів, потрібно мати максимальний словниковий запас. Отримання комунікативних навичок у процесі поповнення словникового запасу допоможе навчанню англійської мови. У якій би сфері не використовувалися отримані знання, запас звичайних слів англійської мови повинен регулярно оновлюватися.

Англійська ділова мова, по суті, є набором понять і фраз. Для того, щоб вільно володіти ними, потрібно розуміти загальну англійську мову, нормально сприймати її на слух. Уміння побудувати пропозиції або сформулювати свої думки, буде відмінним початком для вивчення сучасного ділової англійської мови. Загальні навички є кращою основою для вивчення сучасної англійської мови ділової комунікації.

При здійсненні іншомовного ділового спілкування особливої значущості, на наш погляд, набуває знання правил ділового етикету, норм ділового мовлення, культури мовлення, що здебільшого виявляється у ситуації встановлення ділових контактів з іноземними партнерами, при здійсненні телефонних розмов, проведенні переговорів, презентацій тощо. Іншими важливими чинниками є знання культурних особливостей іноземних партнерів по спілкуванню, знання професійної термінології, уміння адекватно реагувати відповідно до ситуації.

Культура спілкування розглядається науковцями як частина культури поведінки людини у суспільстві, так звана мовленнєва поведінка. При цьому культура поведінки не буває поза культурою спілкування, і навпаки [3, с.62].

Ми визначаємо культуру ділового спілкування як спроможність фахівця здійснювати професійно-ділову комунікацію за правилами ділового етикету, володіння нормами культури мовленнєвої поведінки, знання та виконання вимог до ділового спілкування, що передбачає прояв ввічливості, толерантності, стриманості при спілкуванні, урахування індивідуальних особливостей співрозмовника у різних ситуаціях спілкування. Показником ділової культури фахівця виступає не лише глибина засвоєння норм ділового спілкування, але й уміння володіти ними у реальних ситуаціях професійно-ділової взаємодії.

Іншим важливим показником виступає психологічна готовність до здійснення іншомовного ділового спілкування, яка розуміється «складною інтегральною властивістю особистості, яка характеризує її здатність до спілкування іноземною мовою в майбутній професійній діяльності» [1, с.7].

Іншомовне ділове спілкування здійснюється в усній та письмових формах, які відрізняються певними особливостями. Так, усне іншомовне ділове мовлення ми розуміємо як процес слухового сприйняття, розуміння та усного продукування професійно-значущої інформації іноземною мовою у ситуаціях ділового спілкування. Його характерними рисами виступають інтонаційне забарвлення; обмежене використання жестів, міміки, що надають діловому мовленню відтінок переконливості та певної емоційності; з точки зору синтаксичної будови – здебільшого вживання простих речень; лінійність у часі; спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей іноземних співрозмовників й інші ознаки.

Ми поділяємо думку, що основними вимогами до усного ділового

спілкування є такі: чіткість, однозначність у формулювання думки; логічність, смислова точність, звідси – небагатослівність мовлення; вдалий порядок слів; різноманітність мовних засобів (багатство лексики в активному словниковому запасі слів людини); ефективність мовлення, доречність та доцільність; милозвучність, виразність дикції, відповідність між темпом мовлення, силою голосу, з одного боку, та ситуацією мовлення – з другого [2, с.252-253].

Наукові дослідження, що проводилися останнім часом, дозволяють зробити висновок, що майже вся діяльність менеджера пов'язана з діловими комунікаціями: заплановані та незаплановані зустрічі, телефонні розмови, участь в переговорах, відвідування ділових партнерів і підприємств. Тобто, більшу частину свого часу менеджер витрачає на взаємодію з людьми, на участь в діловій міжособистісній комунікації.

Під діловою комунікацією ми розуміємо процес взаємодії ділових партнерів, спрямований на організацію та оптимізацію того або іншого виду предметної діяльності: підприємницької, наукової, педагогічної тощо. Від ефективності ділової комунікації залежать взаєморозуміння, узгодженість дій та чіткість пріоритетів, що виникають у суб'єктів, які зайняті загальною справою, їх прагнення до зближення цілей, поліпшення партнерських відносин. Для ефективної комунікації необхідно щоб ділові партнери розуміли один одного, тобто розмовляли однією мовою та мали спільний соціальний досвід.

На ефективність ділової комунікації впливають дві групи факторів. Першу групу складають екстралінгвістичні фактори, під якими розуміють систему загальнонавчаних норм, правил, орієнтацій, установок і відношень до професійної діяльності. Другу групу факторів складають мовленнєві, які відбиваються на комунікативній поведінці ділових партнерів в процесі підготовки і реалізації професійної діяльності. Обидві групи необхідно враховувати в процесі формування навичок ділової комунікації.

Таким чином, існує протиріччя між потребою формування навичок ділової комунікації в процесі мовної підготовки менеджера, формуванням в нього навичок, що будуть в нагоді в подальшій професійній діяльності, з одного боку, і недостатністю вивченості цих питань в педагогіці й методиці, не розробленістю предметного змісту, не завжди доцільним використанням методики формування цих навичок, з другого боку.

Щоб змінити ситуацію, що склалася, необхідно не тільки формувати навички ділової комунікації в рамках професійних дисциплін, але й активно використовувати для цього можливості мовної підготовки менеджерів, процес навчання іноземної мови.

Формування навичок ділової комунікації в процесі мовної підготовки менеджерів може набути ефективності якщо:

- формування навичок ділової комунікації стане педагогічною ціллю мовної підготовки менеджерів;
- навички ділової комунікації розглядатимуться як компоненти комунікативної діяльності, що реалізуються автоматично, при чому навички ділової комунікації виступатимуть як складові комунікативної компетенції менеджера;
- організація процесу формування навичок ділової комунікації будуватиметься на основі ретельно розробленої технології формування вказаних навичок;

структуру, у контексті якої і стає можливий цілісний розгляд окремих психічних функцій, властивостей, психолого-педагогічних явищ, процесів.

В експериментальному педагогічному дослідженні виключно важливим є поєднання особистісного й діяльнісного підходів, оскільки саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності. Він обумовлений тим, що, з одного боку, діяльність у будь-яких видах, формах безпосередньо та опосередковано впливає на зміни в структурі особистості, а з іншого, – особистість має право вибирати ті види і форми діяльності, до яких вона схильна та які задовольняють потреби особистісного розвитку.

Найбільш наукомістким у вирішенні проблем діяльності є внесок С. Рубінштейна і О. Леонтьєва. Так, С. Рубінштейн у 20-ті рр. сформулював “принцип самодіяльності”, у 30-40-і рр. – “принцип єдності свідомості і діяльності”. О. Леонтьєв же, розробляючи цю проблему з середини 30-х рр., використовував термін “діяльнісний принцип”, а в 70-ті рр. з'явилась назва “діяльнісний підхід”. Отже, діяльність виступає вирішальним фактором розвитку й реалізації особистості, одним з головних параметрів її структури.

Як зазначає О. Попова, діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З іншого, боку, ніяке педагогічне явище, чи є воно процесом, станом або властивістю особистості, що виявляється в діяльності, а тому і саму діяльність з її елементами – діями та вчинками, – не можна правильно розуміти без урахування їх особистісної обумовленості. Отже, обидва підходи, особистісний і діяльнісний є тісно пов'язаними і взаємообумовленими, тому у контексті нашого дослідження доцільно говорити про особистісно-діяльнісний підхід.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в контексті нашого дослідження передбачає, що, з одного боку, – компетентність педагога у запобіганні і подоланні бар'єрів формується й функціонує у процесі цілеспрямованої зовнішньої і внутрішньої активності у діяльності, а з іншого, – саме в процесі власної діяльності та активності вчитель розвиває та удосконалює власну компетентність, створює нові способи діяльності, котрі є показниками володіння більш високим рівнем складників зазначеної компетентності.

Суб'єктний підхід. У прогресивних педагогічних системах минулого і сучасності ідеї суб'єктності, а точніше полісуб'єктності, реалізуються та описуються в термінах “активність”, “самостійність”, “ініціативність”, “творчість”. Ці проблеми вивчаються в межах психології і педагогіки творчості, в яких іде активний пошук шляхів формування творчої особистості, її спрямованості на віднаходження нового, нестандартного у всіх сферах діяльності людини, розвиток творчих можливостей за допомогою спеціальних технологій (Д. Богоявленська, Н. Кічук, С. Львова, Б. Нікітін, О. Пехота, С. Сисоева, Р. Шакуров, Т. Шамова та інші).

У руслі ідей суб'єктної педагогіки розробляються питання суб'єкта професійної праці в цілому і педагогічної зокрема, причому, суб'єкт професійної праці розглядається не просто як її ідеальний образ, а й як постійний рух до цього образу. Проблема суб'єктності вчителя стає найважливішим методологічним положенням педагогічної теорії і практики, суть якого полягає у постійному саморозвитку і самовдосконаленні особистості педагога, їх принциповій незавершеності.

положень тієї або іншої проблеми, що досліджується.

Аналіз досліджень і публікацій. У межах нашого дослідження, виходимо з того, що методологія – це вихідні положення, реалізація яких є в основі здійснення теоретичної й практичної діяльності людини (В. Буряк, Ф. Василюк, М. Данилов, Н. Кушнарченко, В. Лозова, М. Скаткін, В. Шейко та інші), а методологія педагогіки – це учення про педагогічні знання, процеси його здобування, способи пояснення (створення концепції) та практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення педагогічної системи (В. Загвязинський, Р. Стаханов).

Аналіз різного роду досліджень показав, що низка вчених (М. Васильєва, Н. Гузій, Т. Рогова), обґрунтовуючи методологічні орієнтири дослідження, вважає за доцільне орієнтуватися на вихідні положення наукознавства, сформульовані В. Краєвським і Е. Юдіним, щодо існування таких методологічних рівнів та джерел дослідження – загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового, рівня методик і технік дослідження, а також методологічної рефлексії (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення), інші ж, зокрема, Л. Рибалко, методологічні засади розкривають не на підставі характеристики рівнів методології, бо вони часто переплітаються, а шляхом розкриття суті методологічних підходів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні положень компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, антропологічного, акмеологічного та ресурсного підходів (що становлять конкретно-науковий рівень методології) проблеми формування компетентності запобігання і подолання бар'єрів у майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки.

Особистісно-діяльнісний підхід. Підґрунтя особистісного підходу було закладено у дослідженнях особистості, що були проведені О. Леонтьєвим, К. Платоновим, Л. Божович, Г. Костюком, І. Коном, В. Давидовим, К. Абульхановою-Славською, І. Якиманською, І. Бехом, О. Пехотою та іншими.

Так, Л. Божович підкреслювала, що особистість і її розвиток доцільно розглядати як головний предмет психологічної науки. У зв'язку з цим, при спеціальному психологічному дослідженні особистості, потрібний "дійсно особистісний підхід", якому притаманий розгляд кожної окремої психічної властивості в контексті особистості в цілому [1]. Згідно з цим положенням, вивчаючи ту або іншу сторону особистості, ті або інші її якості, слід намагатися розглядати їх у контексті загальної структури особистості й тієї функції, яку вони виконують у процесі взаємостосунків людини з навколишньою дійсністю.

Важливим є сформульоване Л. Божович положення, згідно з яким стверджується, що особистісний підхід дає змогу долати однобічність уявлення про те, що психіка людини розвивається тільки в міру засвоєння надбань людства. Особистість розвивається також і в процесі перетворення суб'єктом дійсності, що оточує її. Головна функція особистості, на думку Л. Божович, полягає в тому, що вона сприяє виникненню в людини стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища, і при цьому робить її в певному сенсі творцем самої себе, і того світу, в якому вона живе [1, с.141-142].

З наведених положень про особистісний підхід випливає висновок, що його реалізація має ґрунтуватися на науковому уявленні про особистість та її

- формування навичок ділової комунікації буде здійснюватися з урахуванням специфіки професійної підготовки менеджерів.

Специфіка професійної підготовки менеджерів під час вивчення курсу іноземної мови ділової комунікації полягає в тому, що іноземна мова, якої їх навчають, є діловою англійською мовою, яка характеризується з'єднанням специфічного змісту (ділові ситуації) й загального змісту (більш ефективна комунікація), усвідомлюваними цілями навчання, значущістю соціальних аспектів.

Методика формування навичок ділової комунікації повинна розроблятися з позицій комунікативного підходу в мовній підготовці та концепції можливості одночасного формування мовних навичок (говоріння, аудіювання, читання, письмо) і навичок ділової комунікації. Виходячи з цього, є можливим визначити мету дисципліни «Англійська мова ділової комунікації» як таку: сформувати комунікативну спроможність в сфері професійного спілкування в усній і письмовій формах, вдосконалювати вміння користуватися широким тематичним словником засвоєної функціональної лексики за фахом, розширювати та збагачувати його. Активне використання навичок двостороннього перекладу, вміння використовувати різноманітні засоби читання для подальшої роботи з інформацією, навички аудіювання, реферування і анування тексту, оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела також вдосконалюються у рамках курсу англійської мови ділової комунікації.

Писемне іншомовне ділове мовлення розглядається нами як процес опосередкованого здійснення іншомовного ділового спілкування у письмовій формі, одиницею якої є текст. Писемне ділове мовлення характеризується більш складною синтаксичною будовою, ще більш високим рівнем формалізації, вживанням більш складної термінології, позбавлене інтонації (що певною мірою компенсує наявність знаків пунктуації) та жестів, передбачає відсутність безпосередніх контактів співрозмовників, часто доповнюється таблицями, схемами, графіками тощо та може використовуватися (переглядатися) знову і знову учасниками спілкування по мірі необхідності оскільки це фіксована форма мовлення. Існує також суттєва відмінність у вживанні мовних норм в усному та писемному мовленні. Так, усна мовленнєва діяльність характеризується численними відхиленнями від норми, які, однак, «соціально обґрунтовані», адже, за висловом Л.В. Щерби, «їх можливість закладені у мовній системі, і вони, будучи звичними, не залишають на собі нашої уваги в умовах усного мовлення» [7, с.36]. Звичайно, усе ділове мовлення, що характеризується високим рівнем формалізації, практично позбавлене відхилень від норм, однак у випадку коли такі все ж трапляються, вони не привертають до себе уваги настільки, наскільки це могло би бути у випадку писемного ділового мовлення, де будь-які відхилення від норми є зовсім неприпустимими.

Ми поділяємо думку науковців, що «мовні знання є одним з основних компонентів професійної підготовки, та оскільки мова виражає думку, є засобом пізнання і діяльності, то правильному професійному спілкуванню людина вчиться все своє життя» [5, с.95-96]. Однак, ми виокремлюємо наступні групи умінь іншомовного ділового спілкування, що, на нашу думку, обов'язково мають бути сформованими у процесі підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ, а саме:

- Професійно-комунікативні уміння передбачають володіння основними видами мовленнєвої діяльності для здійснення професійно-ділової комунікації, володіння специфічною термінологією у своїй галузі. Це здатність ефективно вести діалог іноземною мовою, слухати співрозмовників, задавати та відповідати на питання, висловлювати та аргументувати власну точку зору, переконувати співрозмовників, чітко висловлювати власну думку, здатність ефективно моделювати початок, перебіг та завершення ділового спілкування, здатність вести ділову документацію та кореспонденцію (у тому числі за допомогою електронних засобів комунікації), уміння читання та аналізування текстів, що несуть професійно-значущу інформацію, уміння користуватися професійними термінами при здійсненні іншомовного ділового спілкування;

- Професійно-інтерактивні уміння передбачають здатність налагоджувати та підтримувати діловий зв'язок зі співрозмовниками, створювати доброзичливу атмосферу спілкування, корегувати власну мовленнєву поведінку при зміні ситуації спілкування, враховуючи індивідуальні якості партнерів по спілкуванню, прогнозувати результат ділового спілкування, аналізувати ситуацію ділового спілкування, що відбулася з метою ефективного налагодження професійно-ділової взаємодії з іноземними колегами;

- Професійно-культурологічні уміння включають володіння культурою ділового спілкування, ведення комунікації з урахуванням культурних особливостей іноземних партнерів по спілкуванню, бізнес-етику, прийнятого в іншій країні.

Нагадаємо, що термін уміння означає «використання суб'єктом наявних знань і навичок для виробу і здійснення прийомів, дій відповідно до поставленої мети» та часто розглядається як «сукупність твердих навичок, що успішно функціонують навіть у динамічних умовах діяльності» [6, с.195].

Уміння також розглядається як «оптимальний рівень досконалості певної діяльності» [4,с.62] (у даному випадку – професійно-ділової комунікативної діяльності).

Ми розглядаємо іншомовне ділове спілкування як комплексну категорію, сутність якої проявляється у єдності трьох головних, на наш погляд, аспектів: комунікативно-інформаційного, інтерактивно-процесуального та ситуативного.

За підсумками вивчення курсу «Англійська мова ділової комунікації» студент повинен вміти: аналізувати робочі ситуації та обмінюватися досвідом з основних аспектів менеджменту англійською мовою, проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно-орієнтованого характеру, що має на меті досягнення порозуміння; перекладати з англійської та на англійську мову переговори, наради, ділові зустрічі та виступи з використанням функціональної лексики за фахом; перекладати тексти у письмовій формі, використовуючи термінологічні двомовні словники, електронні словники; робити аналітичне опрацювання іншомовних джерел з метою отримання інформації, що необхідна для вирішення певних завдань професійно-виробничої діяльності, реферувати та анутовати англійськомовні джерела за фахом, працювати з інформацією та обробляти інформацію; вести ділове листування, використовуючи фонові культурологічні та країнознавчі знання, складати у письмовій формі звіти, контракти, листи та інші ділові папери; здійснювати ефективне слухання повідомлень іноземною мовою.

Висновки. Можна зробити висновок, що формування у студентів навичок

якісного усвоєння і використання іноземної лексики в віртуальній навчальній середі. **Ключеві слова:** віртуальна діяльність, дидактична гра, віртуальна навчальна середа, рецептивні лексическі навички, репродуктивні лексическі навички.

Література

1. Гнаткевич Ю. В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах / Гнаткевич Ю. В. – К.: «Просвіта», 1999. – 317 с.

2. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Образование и виртуальность – 2006. Сборник научных трудов 10-й Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования / Под. общ. ред. В.А.Гребенюка, Др. Киншука, В.В. Семенца. – Харьков-Ялта: УАДО, 2006. – 464с.

4. Петрова Александра Павловна Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе [Електронний ресурс]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки) 179 с.

5. Сарафанюк Е.І. Педагогічні умови підвищення якості загальновійськової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. / Сарафанюк Едуард Іванович. – О., 2005. – 221с.

6. Семенчук Ю. О. Формування англійськомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Семенчук Юліан Олександрович. – К., 2007. – 280 с.

7. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: Підручник. / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, І. М. Луцький, О. В. Пшеничний. За ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 378.147.001

КОНКРЕТНО-НАУКОВИЙ РІВЕНЬ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗКРИТТЯ ПРОБЛЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАПОБІГАННЯ І ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Глазкова Ірина Яківна,

доцент, кандидат педагогічних наук,

докторант кафедри теорії та методики професійної освіти

Харківського національного

педагогічного університету імені Г. Сковороди

Постановка проблеми. Створення цілісної наукової системи вивчення бар'єру як феномену навчального процесу, і, відповідно, компетентності запобігання і подолання бар'єрів майбутнього вчителя у його професійній діяльності, передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження. Як зазначають дослідники, питання методології досить складне, оскільки в сучасній науковій літературі немає конкретних алгоритмів розкриття основних

ВНС та враховуючи специфіку нашого дослідження, ми виділяємо наступні чинники, що забезпечать якісне засвоєння та вживання іншомовної лексики в умовах ВНС:

- ефективний спосіб поєднання текстово-графічної та аудіовізуальної інформації для семантизації та закріплення ЛО;
- ефективний спосіб використання аудіовізуальної інформації для виклику комунікативної інтенції;
- збільшення кількості виконання студентами передмовленнєвих лексичних вправ;
- спосіб створення професійно-орієнтованого контексту навчання лексики.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу теоретичної бази наукових досліджень було визначено особливості навчання ІМ в немовному навчальному закладі, запропоновано власне трактування віртуального навчального середовища, охарактеризовано головні чинники ефективного функціонування ВНС орієнтованого на формування іншомовної лексичної компетенції.

Крім того, на основі виокремлених етапів формування ІЛК було визначено найбільш доцільні способи введення студентів у ВНС з метою навчання іншомовного лексичного матеріалу. Аналітичний огляд наукових праць дає нам можливість стверджувати, що розробка належного ВНС сприяє інтенсифікації засвоєння ЛО та ефективізації формування іншомовних рецептивних та репродуктивних лексичних навичок. Матеріали статті мають перспективи використання у подальших практичних методичних розробках, які спрямовані на формування іншомовної лексичної компетенції у студентів немовних спеціальностей.

Резюме. Охарактеризовано та розкрито специфіку основних етапів навчання англійської лексики студентів немовного профілю. Визначено особливості використання віртуального навчального середовища на кожному з етапів. Обґрунтовано, що дієвими способами занурення студентів у віртуальне навчальне середовище є імітаційні технології активного навчання, зокрема дидактична гра. Виокремлено чинники якісного засвоєння та вживання іншомовної лексики у віртуальному навчальному середовищі. **Ключові слова:** віртуальна діяльність, дидактична гра, віртуальне навчальне середовище, рецептивні лексичні навички, репродуктивні лексичні навички.

Summary. The main vocabulary teaching stages of non-philologists are characterized and their particularity is revealed. The peculiarities of the usage of virtual learning environment on each stage are defined. It is substantiated that imitative technologies of active learning, namely didactic game, serve as efficient means in plunging students into the virtual learning environment. Factors of qualitative foreign vocabulary mastering and using in virtual learning environment are pointed out. **Keywords:** virtual activity, didactic game, virtual learning environment, receptive lexical skills, reproductive lexical skills.

Резюме. Охарактеризовано и раскрыто специфику основных этапов обучения английской лексике студентов неязыкового профиля. Установлено особенности использования виртуальной обучающей среды на каждом из этапов. Обосновано, что действующими способами погружения студентов в виртуальную обучающую среду являются имитационные технологии активного обучения, а именно дидактическая игра. Определено факторы

ділової комунікації повинні проходити на науковій основі та мати практичну спрямованість. Необхідність формування навичок пов'язана з різними обставинами, в першу чергу, з відкритістю до всесвіту і переходом до нової системи господарювання, що не може не відбитися на змісті навчання іноземної мови менеджерів. Формування навичок ділової комунікації, що входять в поняття комунікативної компетенції менеджерів, стає пріоритетним завданням навчання іноземної мови в умовах економічної глобалізації.

Отже, ми визначаємо іншомовне ділове спілкування як складний інтеграційний процес професійно-ділової взаємодії, що здійснюється іноземною мовою та має на меті налагодження ефективного ділового співробітництва, поглиблення ділових контактів, вирішення певних завдань у межах професійно-ділової сфери.

Здатність застосовувати іноземну мову на професійно-діловому рівні спілкування виступає обов'язковим показником набуття фахівцями економічної галузі професійної компетентності.

Розкриті аспекти, однак, не вичерпують усього спектра проблем у навчанні іншомовного ділового спілкування, зокрема, подальшого вивчення потребує дослідження проблеми готовності студентів до ділового спілкування, критерії відбору навчального матеріалу, міждисциплінарний аспект у навчанні іншомовного ділового спілкування й ряд інших проблем.

Резюме. У статті висвітлено питання підготовки майбутніх менеджерів, здатних ефективно налагоджувати професійно-ділову комунікацію з іноземними партнерами. Зазначено, що важливим питанням є формування у студентів навичок ділової комунікації, що входять в поняття комунікативної компетенції менеджерів. Основним завданням є здатність майбутнього фахівця застосовувати іноземну мову на професійно-діловому рівні спілкування. **Ключові слова:** іншомовне ділове спілкування, професійно-комунікативні уміння, професійно-інтерактивні уміння, професійно-культурологічні уміння, міждисциплінарний аспект.

Резюме. В статье рассмотрен вопрос подготовки будущих менеджеров, способных эффективно осуществлять профессионально-деловую коммуникацию с иностранными партнерами. Отмечено, что важным вопросом является формирование у студентов навыков деловой коммуникации, которые входят в понятие коммуникативной компетенции менеджеров. Основным заданием является способность будущих специалистов использовать иностранный язык на профессионально-деловом уровне общения. **Ключевые слова:** иностранное деловое общение, профессионально-коммуникативные умения, профессионально - интерактивные умения, профессионально-культурологические умения, междисциплинарный аспект.

Summary. It is considered the question of training of future managers who are capable to carry out effectively professional and business communication with foreign partners. It is marked that the important question is formation students' skills of business communication which are included into the concept of communicative competence of managers. The main task is ability of future specialists to use a foreign language at professional and business level of communication. **Keywords:** foreign business communication, professional and communicative knowledge, professional and interactive skills, professional and cultural skills, interdisciplinary aspect.

Література

1. Бучацька С. М. Формування психологічної готовності студентів до ділового спілкування іноземними мовами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.М.Бучацька. – Хмельницький, 2009. – 22с.
2. Коваль А. П. Культура ділового мовлення. Писемне та усне ділове спілкування / А. П. Коваль. – 3-тє вид. – К.: Вища шк., 1982. – 287с.
3. Любашина В. В. До проблеми формування основ мовленнєвого етикету / В. В. Любашина // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2006. – Вип. 3-4. – С. 60-66.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. – Вид. 2-ге, випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
5. Паламар Л. М. Мова ділових паперів: практ. посіб. / Л. М. Паламар, Г. М. Кацавець. – 4-тє вид. – К.: Либідь, 2000. – 296с.
6. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К.: Вища шк., 1982. – 216с.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 378.22.015.31:373.3:[616.89 – 008.446]

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

*Мірошніченко Тетяна Віталіївна,
аспірант кафедри початкової і дошкільної освіти
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування й модернізації системи вищої педагогічної освіти важливого значення набуває проблема підготовки майбутніх учителів до творчої діяльності, створення умов для прояву та всебічного розвитку їх потенційних можливостей і здібностей.

Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти України (2002 р.), закон України «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Концепція національного виховання студентської молоді (2009 р.)) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації. Адже успішність формування юного громадянина України значною мірою залежить від особистості педагога, який притаманна мотиваційно-творча активність, що проявляється в єдності з високим рівнем творчих здібностей. Особливо це стосується вчителів початкової школи, оскільки саме в цій ланці закладаються основи стилю навчальної діяльності, формуються різноманітні види здібностей молодших школярів. У зв'язку з цим перед вищою педагогічною школою стоїть пріоритетне завдання, що полягає у підготовці творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення.

289]. Автор стверджує, що завдяки моделюванню професійних ситуацій студент має змогу здійснювати в навчальному процесі квазіпрофесійну (віртуальну) діяльність [7, 289]. До ігрових імітаційних технологій належать: стажування з виконанням посадових обов'язків, імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проектування, дидактична гра [7, 291].

В контексті нашого дослідження ми виділяємо дидактичну гру, яку Д. В. Чернілевський визначає як «форму відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для цього виду практики. Сутність цієї форми становить взаємозв'язок імітаційного моделювання і рольової поведінки учасників гри у процесі виконання ними типових професійних і навчальних завдань досить високого рівня проблемності» [7, 292, 294].

На основі цього визначення ми можемо стверджувати, що дидактична гра є найбільш ефективною формою організації діяльності студентів в умовах оволодіння іншомовною лексикою, оскільки передбачає занурення студентів у віртуальну діяльність, спрямовану на активізацію професійних знань у змодельованих професійних ситуаціях та реалізацію цих знань за допомогою використання засвоєних ЛО у мовленні.

Для того щоб навчальна віртуальна (квазіпрофесійна) діяльність студентів функціонувала в дидактичній грі, остання повинна на нашу думку:

- моделювати реальні умови професійного середовища;
- моделювати психологічну атмосферу виробничих ситуацій;
- передбачати вирішення професійно-орієнтованих завдань;
- впливати на емоційну сферу студентів;
- стимулювати їх до активної участі, до бажання успішно вирішити завдання;
- забезпечувати проблемний характер поданих ситуацій, різку зміну перебігу подій.

Беручи до уваги етапи оволодіння іншомовною лексикою, дидактичну гру найдоцільніше використовувати на етапі автоматизації дій студентів з лексикою у мовленні на текстовому рівні. Саме на цьому етапі студенти, в умовах створеної ситуації, мають змогу активізувати засвоєні ЛО в усіх видах мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння, читання, аудіювання).

На думку М. Г. Евдокимової, для досягнення навчальних цілей у процесі оволодіння іноземною мовою студентами немовних вузів в умовах ВНС потрібно забезпечити: [3, 39-40]

- спосіб створення професійно-орієнтованого контексту навчання іноземної мови (ІМ), який би служив в якості єдиного формату, основою для моделювання комунікативних ситуацій;
- спосіб формування і розвитку вмінь науково-професійного спілкування;
- актуальний професійно орієнтований автентичний текстовий матеріал;
- ефективний спосіб поєднання в програмно-апаратних засобах навчання аудитивної та візуальної форм надходження інформації;
- збільшення кількості виконання студентами передмовленнєвих та мовленнєвих вправ;
- максимальне використання резерву самостійної роботи студентів;
- організацію інтенсифікованої позааудиторної самостійної роботи на базі комп'ютера.

Спираючись на ряд виведених автором умов успішного навчання ІМ в

- етап автоматизації дій студентів з лексичним матеріалом на рівні слова, речення, понадфразової єдності;
- етап автоматизації дій студентів з лексикую у мовленні на текстовому рівні [6, 90].

Прослідкувавши характерні особливості навчання іншомовної лексики в немовних вузах та визначивши основні етапи формування лексичної компетенції, ми можемо перейти до розгляду віртуального навчального середовища (ВНС) як такого, що забезпечить максимально ефективне оволодіння англомовною лексикую на вищевказаних етапах.

В основі поняття віртуального навчального середовища лежить «віртуальна реальність» (ВР). У своїй дисертаційній роботі Е. І. Сарафанюк керується визначенням П. І. Браславського, який визначає ВР як «комп'ютерну технологію, а її продуктом – інтерактивне аудіовізуальне середовище, що має високий рівень психологічної ймовірності» [5, 46]. Грунтуючись на даному визначенні, ми розуміємо ВНС як інтерактивне середовище, спрямоване на досягнення навчальних цілей, що характеризується максимальною наближеністю до реальності та психологічною достовірністю сприйняття.

Одним із найефективніших засобів створення належного ВНС є комп'ютерні технології. Комп'ютерні навчальні розробки дають можливість викладачеві подати іншомовний лексичний матеріал через візуальний образ, текстові та аудіо-матеріали, що «занурює» студента у навчальний процес. Прикладом застосування комп'ютерних програм у навчальному процесі є розробка комп'ютерної симуляції під назвою «історія-розгалуження» (branching story). Суть цієї симуляції полягає у включенні студента в перебіг певних подій, які перериваються виникненням на екрані множинного тесту. В залежності від обраного студентом варіанту визначається подальший хід сценарію. Для того щоб студенти з психологічною достовірністю сприймали представлені навчальні ситуації, варто розробляти відео-супровід (відео-реакцію) до кожної відповіді студента.

Такого типу симуляції забезпечать динамічність подачі іншомовного лексичного матеріалу, а ігровий елемент значно підвищить мотивацію студентів до його вивчення. Таким чином, використання комп'ютерних технологій як засобу створення ВНС для навчання іншомовної лексики є ефективним, особливо на етапі ознайомлення та автоматизації дій студентів з ЛО (на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази та на понадфразовому рівні).

Багато науковців, які займаються вивченням ВР вважають, що її породження є можливим лише за допомогою використання комп'ютерних засобів. Тим не менш, на нашу думку, створення ВР, зокрема ВНС, не завжди потребує технологічного забезпечення. Беручи до уваги визначальну рису ВР, яка полягає у здатності здійснювати ефект «занурення» (тобто створювати умови, в яких студент переживатиме представлені події, ситуації як дійсні), то ключовою вимогою для генерації ВР є конструювання викладачем імерсивного («занурювального») середовища.

Побудову такого середовища можна забезпечити за допомогою використання *імітаційних технологій* активного навчання. Згідно з Д. В. Чернілевським «в основі імітаційних технологій лежить імітаційне та імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання тією чи іншою мірою адекватності процесів, що відбуваються в реальній системі» [7,

Реалізація даного питання потребує створення сприятливих психолого-педагогічних умов, які забезпечать розкриття творчих можливостей кожного студента. Розкриття творчого потенціалу, творча самореалізація особистості у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблемі розвитку творчого потенціалу вчителя приділяється багато уваги, що зумовлено потребою суспільства у фахівцях, зданих мислити творчо, швидко знаходити альтернативні та оригінальні шляхи розв'язання педагогічних проблем.

Це питання досліджується багатьма сучасними науковцями, зокрема в таких аспектах: сутність педагогічної творчості (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Нікандров, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.); формування творчої особистості педагога (І. Зязюн, Н. Кичук, О. Митник, В. Моляко, Г. Пономарьова, І. Степанець та ін.); формування творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя (В. Андреев, В. Кисільова-Біла, Л. Лузіна, В. Рибалка та ін.); розвиток педагогічної креативності (Н. Вишняков, І. Колесніков, В. Лісовська, М. Поташник, Л. Шелестова та ін.), з'ясування механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Ю. Азаров, В. Загвязинський, Н. Тарасевич та ін.), розвиток науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (В. Слатьонін, Ю. Чабанський, Г. Щукіна та ін.) тощо.

Особливе місце серед наукових праць цих дослідників займають ті, що пов'язані з розвитком творчих можливостей педагога засобами мистецтва через його активний гармонізуючий вплив на особистість.

Мета статті – розкрити сутність понять «творчий потенціал особистості», «творча особистість», визначити педагогічні умови та особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що потенціал – прихована здатність, сила для якої-небудь діяльності, що може виявлятися за певних умов. У широкому розумінні поняття «творчий потенціал особистості» розглядається як синтетична якість особистості, що характеризує міру її можливостей ставити і розв'язувати нові завдання у сфері своєї діяльності, що має суспільне значення.

Сучасний науковець С. Гончаренко трактує творчий потенціал особистості як «цілісний комплекс діяльних здібностей і інших особистісних якостей, необхідних для активної і компетентної участі в діяльності по збагаченню наявного соціального досвіду» [1, с. 451]. Н. Устинова визначає дане поняття як особистісні утворення, специфіку когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки особистості, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність [7].

У контексті означеної проблеми заслуговують на увагу теоретичні дослідження В. Моляко. Учений розглядає творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому. Науковець уважає, що «творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» [3, с. 14]. Цікавою в межах нашого дослідження є думка О. Матюшкіна про те, що

творчий потенціал закладений у кожному, і це відкриває потенційні можливості для його розвитку.

Таким чином, проведений аналіз різних підходів до розуміння сутності досліджуваного поняття дає підстави визначити творчий потенціал особистості як сукупність здібностей, можливостей і властивостей особистості, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності.

У дослідженнях сучасних науковців (Н. Ваганова, Ю. Гулько, В. Моляко, І. Поклад, Г. Полякова, Т. Третяк та ін.) визначено основні компоненти в системі творчого потенціалу особистості: задатки, схильності, які виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг, а також у динаміці психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність прояву, домінування пізнавальних або інших інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, пошук і вирішення проблем; швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів; схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для подальшого відбору структур і функцій шуканого продукту; прояви загального інтелекту, тобто творчого мислення, схоплювання, розуміння, швидке оцінювання і вибір шляхів розв'язання, адекватність дій; емоційна насиченість процесів, емоційне ставлення, вплив відчуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, переваги та ін.; інтуїтивізм – здатність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів; порівняно швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомами, технікою праці, ремеслом, майстерністю; здатність до вироблення стратегій і тактик при розв'язанні нових загальних і спеціальних задач, проблем, у пошуках рішень у складних умовах, нестандартних, екстремальних ситуаціях тощо [4, с. 16]. Як бачимо, досліджуване поняття є досить багатоаспектним і містить у собі ряд взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів.

У ході наукового пошуку різноманітних підходів до визначення поняття «творчий потенціал особистості» нами з'ясовано, що більшість учених співвідносять його з поняттям «творча особистість». Так, у роботах Б. Ананьєва, Я. Коломинського творча особистість розглядається як індивід, що володіє високим рівнем професійного знання, прагненням до новизни, здатністю до нестандартних практичних дій.

С. Сисоєва визначає творчу особистість як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [5, с. 139]. Особливістю творчої особистості є її здатність до творчої активності, що проявляється у спонтанній діяльності, яка не стимулюється зовні, а викликається внутрішнім саморухом особистості.

У науковій психолого-педагогічній літературі виокремлено ряд характерних особливостей, що позитивно впливають на творчий розвиток майбутнього вчителя, серед яких: оригінальність, ініціативність, відхилення від шаблону, наполегливість, відповідальність, висока самоорганізація, працездатність тощо. Творча особистість завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності, умінням бачити нову проблему у знайомій ситуації та знаходити шляхи її вирішення, прагненням постійного вдосконалення старих і опрацювання нових форм, методів і прийомів.

• направленість на оволодіння видами мовленнєвої діяльності, які б давали можливість студенту користуватись цією інформацією [4, 11-12].

Аналіз вищезазначених особливостей наводить на думку про те, що раніше викладачі приділяли основну увагу розвитку у студентів немовних спеціальностей рецептивних видів іншомовної мовленнєвої діяльності (а саме навчанню читанню та перекладу професійно-спрямованих текстів). Сьогодні, внаслідок інтеграційних освітніх процесів, відбувається переорієнтація направленості навчання іноземної мови на формування саме продуктивних видів мовленнєвої діяльності для надання студентам можливості здійснювати особистий інтелектуальний внесок в розвиток відповідної наукової сфери та вирішувати професійні завдання на світовому рівні.

Відповідно, в процесі формування іншомовної лексичної компетенції (ЛІК) акцент падає не на навчання студентів сприймати та декодувати іншомовні лексичні одиниці (ЛЮ), а на розвиток вмінь адекватно реагувати на отримане повідомлення використовуючи засвоєні ЛЮ, а також продукувати власно-сконструйовані висловлювання, що відповідають ситуації мовлення та несуть інформаційну цінність.

Основним завданням в роботі над оволодінням лексичним матеріалом є формування *лексичних навичок*. Ю. В. Гнаткевич під лексичною навичкою розуміє «автоматизовану внаслідок спеціальних вправ і здійснену в мовленнєвому процесі актуалізацію ЛЮ, що ґрунтується на складній структурі сформованих у вербальній пам'яті асоціативних умовних зв'язків між формальною та понятійною стороною ЛЮ та між самими лексичними одиницями» [1, 231]. Беручи до уваги види мовленнєвої діяльності (МД) розрізняють **рецептивні** та **репродуктивні лексичні навички** [2, 94]. Відповідно, рецептивні лексичні навички – це «навички розпізнавання і розуміння ЛЮ активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні» [2, 94], тоді як репродуктивні навички – це «навички правильного вживання ЛЮ активного мінімуму в говорінні та письмі» [2, 94].

Формування рецептивних лексичних навичок пов'язане перш за все із засвоєнням студентами звукової та графічної форми ЛЮ та з виведенням правильного значення ЛЮ. В свою чергу, репродуктивні лексичні навички передбачають виклик з пам'яті відповідних іншомовних слів та їх правильне використання в мовленні для досягнення комунікативних цілей. Таким чином, поширене розмежування вправ для формування лексичних навичок на *підготовчі* (орієнтовані на засвоєння форми, значення ЛЮ, тренування у вживанні) та *мовленнєві* вправи (некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні) є цілком доречним.

Такий поділ зумовлений, на нашу думку, етапами засвоєння лексичного матеріалу. Зокрема, С. Ю. Николаєва виділяє етап ознайомлення з новими ЛЮ та етап автоматизації дій з новими ЛЮ (на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази та понадфразової єдності) [2, 95].

Слід враховувати, що іншомовні лексичні навички є лише шаблоном у формуванні мовленнєвих умінь, функціонування яких передбачає ситуативне вживання засвоєних ЛЮ та контекстне їх розуміння [2, 95]. На основі цього, слідом за Ю. О. Семенчуком, ми виділяємо наступні етапи формування іншомовної лексичної компетенції:

- етап подачі і семантизації ЛЮ та створення орієнтовної основи;

7. Українці у світовій цивілізації і культурі. Колективна українознавча монографія. – К.: НДІУ, 2008. – 400 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 81'373.45+371.322.7

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Терещук Віта Григорівна,

аспірантка ТНПУ ім. В. Гнатюка

викладач кафедри іноземних мов та технічного перекладу

Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Підготовка висококваліфікованих фахівців в певній галузі передбачає їх залучення до користування світовими інформаційними ресурсами, що є можливим лише за наявності високого рівня володіння англійською мовою. Оскільки саме лексичні навички забезпечують розуміння іншомовної лексики та її використання в професійних цілях, основна роль під час навчання іноземної мови відводиться формуванню лексичних навичок та сприянню їх успішному функціонуванню в мовленнєвих вміннях. В зв'язку з цим **метою** даної статті ми бачимо в аналізі специфіки процесу навчання іншомовної лексики студентів немовного профілю та визначенні оптимальних способів введення студентів у віртуальне навчальне середовище з урахуванням етапів формування іншомовної лексичної компетенції. Основними **завданнями** статті є: виявити характерні особливості навчання іноземної мови в немовних вузах; визначити основні якості дидактичної гри як способу занурення студентів у віртуальне навчальне середовище; виокремити чинники, забезпечення яких сприятиме успішному оволодінню лексикою у ВНС; конкретизувати поняття ВНС та обґрунтувати доцільність створення ВНС для ефективного формування англословних рецептивних та репродуктивних лексичних навичок.

Проблема формування іншомовної лексичної компетенції з урахуванням психофізіологічних, лінгвометодичних та педагогічних аспектів досліджувалася такими науковцями як, Б. В. Беляев, В. А. Бухбиндер, І. І. Гез, В. С. Коростелев, М. В. Ляховицький, Ю. І. Пассов, Е. І. Соловцова, С. Ф. Шатілов. Зокрема Ю. В. Гнаткевич, С. А. Демченко, А. Ф. Дрозд, Н. О. Микитенко, Ю. С. Наумова, Ю. О. Семенчук, О.Б. Тарнопольський, В. В. Шмідт та інші розглянули питання оволодіння іншомовним лексичним матеріалом студентами немовних спеціальностей.

Врахування специфіки навчання іноземної мови студентів немовного профілю є вагомим для визначення змістового наповнення предмету (зокрема для укладання словників-мінімумів), створення ефективного навчального середовища, а також для культивування у студентів бажання професійного самовдосконалення.

Згідно з А. П. Петровою навчання іноземної мови в немовних вузах відзначається наступними особливостями:

- максимальна орієнтація на майбутню професійну діяльність;
- зв'язок матеріалу із професійними стрижневими інтересами студентів;
- направленість на одержання наукової професійно важливої інформації;

Вагомими для з'ясування особливостей формування творчої особистості майбутнього педагога є наукові погляди вдатного вітчизняного педагога В. Сухомлинського. Він наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей знань. На думку вченого, покликання вчителя полягає у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Тільки творчий учитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей [6].

Згідно з науковою позицією Л. Хомич, особливого значення у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи набуває саморозвиток. Тому зміст психолого-педагогічної підготовки має бути спрямованим на формування в студентів таких компонентів саморозвитку: самовизначення, самореалізація, самоорганізація, самореабілітація [9].

На нашу думку, серед різноманітних засобів, що забезпечують ефективність формування та розвитку в майбутніх учителів початкових класів творчих здібностей, особливе місце належить мистецтву. Це пояснюється тим, що, по-перше, мистецтво є особливою індивідуально-творчою сферою вияву особистісного ядра, по-друге, передбачає індивідуальність його сприйняття і впливу на особистість, по-третє, сприяє творчій самореалізації й самоствердженню людини. Тому вважаємо доцільним і виправданим запровадження арт-терапевтичних методів і засобів у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти з метою розкриття їх творчих можливостей та здібностей у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Здатність мистецтва, краси викликати емоції переважно позитивного характеру і стає основою для естетотерапії – новітнього напрямку психолого-педагогічної науки, спрямованого на усунення психологічного дискомфорту та створення умов для творчої реалізації особистості. Поняття «естетотерапія» об'єднує два складники: естетичне (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та терапія (від грецьк. *therapeia* – лікування). За визначенням О. Федій, «естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості» [8, с. 40]. Науковець вважає активізацію і актуалізацію творчого компоненту розвитку особистості одним із головних і перспективних напрямів використання естетотерапевтичних та арт-терапевтичних технологій у педагогічному процесі.

Відповідно до досліджень О. Федій, основними засобами естетотерапії слід вважати засоби, зумовлені видами мистецтва: малюнок (терапія образотворчим мистецтвом), гра (ігротерапія), танець (танцювальна терапія), казка (казкотерапія), пісок (пісочна терапія) тощо.

Необхідно відзначити, що розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії відбуватиметься за певних педагогічних умов, які знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності.

В. Кан-Калик і М. Нікандров вважають, що перетворення діяльності вчителя на творчу відбувається за таких умов: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення суті, значення й завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання); усвідомлення власної творчої індивідуальності [2].

У процесі нашого дослідження з'ясовано, що успішність формування і

розвитку творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів засобами естетотерапії залежить від дотримання таких педагогічних умов: забезпечення позитивної мотивації до застосування засобів естетотерапії в подальшій професійній діяльності, адже саме мотивація майбутнього фахівця виступає тим механізмом, який спонукає до набуття професійних знань, умінь, навичок та якостей, до саморозвитку та самовдосконалення; створення морально-психологічного середовища в освітньому просторі, утвердження демократичного стилю спілкування; наявність у студентів глибоких і міцних знань з науково-педагогічних основ естетотерапії, а також творче їх використання у процесі фахової підготовки; оволодіння студентами конкретними методиками та технологіями використання засобів естетотерапії, запровадження їх під час педагогічної практики; наявність у студентів креативних здібностей, можливостей, задатків, що проявляються в самостійності, ініціативності, наполегливості, незалежності у розв'язанні творчих завдань, баченні нетрадиційних взаємозв'язків елементів проблемної ситуації; здатність до творчого нестандартного мислення.

Необхідність оволодіння майбутніми учителями початкових класів сучасними інноваційними технологіями, які засновані на засадах особистісно орієнтованої педагогіки і спрямовані на створення умов творчого розвитку учасників педагогічного процесу, зумовила впровадження в навчально-виховний процес вищої школи новітнього курсу «Естетотерапія» [8]. Ідея розробки і введення даного курсу у підготовку студентів спеціальності 7.01010501, 7.01010201 – «Корекційна освіта (Логопедія). Початкова освіта» було здійснено доктором педагогічних наук, професором О. Федій на базі кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Основними завданнями навчальної дисципліни «Естетотерапія» є формування комплексного погляду майбутніх педагогів на свою професійну діяльність, ознайомлення студентів із структурно-логічними підходами до актуальних проблем соціальної адаптації та творчого розвитку особистості, опанування студентами окремих естетотерапевтичних технологій, що базуються на використанні психолого-педагогічного потенціалу таких засобів впливу на особистість, як гра, казка, мистецтво, природа тощо.

На практичних і лабораторних заняттях студенти виконують різноманітні завдання творчого характеру, міркують над проблемними питаннями. Наприклад, зробити порівняльний аналіз окремих сучасних науково-педагогічних досліджень у галузі естетичного виховання дітей, підготувати і виступити із доповідями, у яких презентуються науково-практичні розробки естетотерапевтичних технологій, розробити навчальний проект на запропоновані теми (наприклад, «Пісочна ігротерапія на уроках математики в початковій школі», «Використання елементів казкотерапії у роботі з молодшими школярами» тощо), визначити психолого-педагогічний потенціал засобів естетотерапії та ін. Ці завдання сприяють розвитку в майбутніх учителів початкових класів творчого мислення, уяви, фантазії, комунікабельності. У процесі виконання творчих завдань створюється «ситуація успіху», внаслідок чого у студентів виникають особливі переживання, впевненість у власних силах, задоволення від подолання перешкод, естетична насолода від отриманого продукту діяльності тощо.

Крім того, на практичних заняттях студенти оволодівають уміннями і

глобалізацію культури як одну з сучасних проблем ідентичності українців і вплив національних мас-медіа на формування сучасної української ідентичності. **Ключові слова:** національна ідентичність, глобалізований світ, види ідентичності, глобалізація культури, національні мас-медіа, механізми підтримки, державна політика.

Резюме. Стаття посвячена розгляду сучасного українського ідентичності в сучасному глобалізованому світі, а саме актуальних механізмів підтримки її системообразуючих стержнів со стороны государства. В даной статті поданы основные определения понятия «украинская идентичность» и выделены виды украинской идентичности. Автором проанализирована история становления украинской идентичности, в том числе самые главные враги украинской идентификации. Кроме этого, кратко рассмотрено глобализацию культуры как одну из современных проблем идентичности украинцев и влияние национальных мас-медиа на формирование современной украинской идентичности. **Ключевые слова:** национальная идентичность, глобализованный мир, виды идентичности, глобализация культуры, национальные мас-медиа, механизмы поддержки, государственная политика.

Summary. The article deals with the place of Ukrainian identity in the modern globalized world, including the current support mechanisms of its system-roads from the state. The article gives the basic definition of «Ukrainian identity», highlights the main types of national identity in our state. The author has analyzed the history of the Ukrainian identity, including the main enemies of the Ukrainian identity. Moreover, the globalization of culture as one of the modern problems of Ukrainian identity and the influence of national mass media on the formation of modern Ukrainian identity has considered. **Keywords:** national identity, globalized world, types of identity, globalization of culture, national mass media, support mechanisms, state policy.

Література

1. Арсеєнко А. Глобалізація як вона є на порозі XXI століття / Анатолій Арсеєнко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. ISSN 1563-3713 – 2010/4 (жовтень-грудень 2010 р.). – С. 114-137.
2. Гнатюк С. Національні медіа як чинник формування сучасної української ідентичності та консолідації суспільства / Сергій Гнатюк / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/April/11.htm>
3. Горський В. Глобалізація культури як проблема України / Вілен Горський // Наукові записки. Т.20. – Спец. випуск. У 2 част. Част.1. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2002. – С. 74-82.
4. Данько Т. Складові української ідентичності: синтез моделі / Тамара Данько / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: <http://www.chasipodii.net/article/8261/?vsid=4f52bf70bc084b2b4d6ae520acdb621a>
5. Демчук Р. Міфологічність та конфесійність в дискурсі української ідентичності / Руслана Демчук / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://risu.org.ua/ua/index/monitoring/kaleido_digest/44943/
6. Репа А. Українська ідентичність: між Європою і Африкою / Андрій Репа / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: http://dt.ua/SOCIETY/ukrayinska_identichnist_mizh_evropoyu_i_afrikoju-51157.html

зміст суспільної свідомості, а відтак – процеси формування колективної ідентичності всього українського соціуму. Кількісні показники та інтенсивність розвитку мас-медіа в Україні дають підстави стверджувати, що вони спроможні виконувати дані функції. Однак деякі тенденції розвитку вітчизняних мас-медіа (передусім системи телерадіомовлення) обумовлюють той факт, що система національних мас-медіа об'єктивно поки що не орієнтована на формування розвиненої національної та державно-політичної ідентичності, збереження культурно-історичної самобутності та загальносуспільних цінностей. Починаючи приблизно з середини 1990-х років суб'єктами утримання та використання «левої частки» вітчизняних мас-медіа є не держава і не інститути громадянського суспільства, а окремі політичні актори та фінансово-промислові групи, які закономірно використовують потенціал медіа насамперед у власних, а не загальносуспільних інтересах. Крім цього, необхідно відзначити, що на вітчизняному медіа-ринку домінує іноземний капітал. Тому основні параметри та тенденції розвитку системи національних мас-медіа як одного з механізмів підтримки системотворчих стержнів української національної ідентичності у глобалізованому світі не є адекватними потребам сучасного українського суспільства у формуванні національної ідентичності та збереженні культурно-історичної самобутності. З іншого боку, близькою до нуля є інформаційна присутність нашої країни у світі. Україна до цих пір не досягла інформаційного суверенітету, не виробила дієвих важелів опору культурній і економічній зовнішній експансії у сфері масових комунікацій. Сьогодні це – одна з основних стратегічних загроз майбутньому повноцінному розвитку нашої держави загалом та національній ідентичності її громадян зокрема.

Висновки. Національна ідентичність відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні кожної нації. Вона як самодостатній цивілізаційний феномен може існувати тільки за рахунок інтенсивної самоорганізаційної взаємодії трьох її державноуправлінських граней «структура-процес-функція» відтворення конкурентоздатності української політичної нації. Щодо структурного багатства змісту української ідентичності, то, на жаль, його доводиться формувати в складних умовах «протидіючої» культурно-інформаційної експансії і так званої «патронажної» глобалізації. Саме тому на сьогоднішній час вкрай необхідним є застосування механізмів підтримки нашої національної ідентичності, особливо важливим з яких є орієнтована на державницькі цілі система національних мас-медіа. Однак медіа-простір України, на жаль, практично не контролюється суспільством, неефективно (з точки зору інтересів громадян) контролюється державою та не є національним у сенсі домінування у ньому неукраїнського продукту. Тому на даний час перед українським народом стоїть завдання навчитись оптимально використовувати всі наявні механізми підтримки української національної ідентичності, яка у свою чергу є важливою передумовою розбудови ефективного громадянського суспільства.

Резюме. Стаття присвячена розгляду стану української національної ідентичності у сучасному глобалізованому світі, зокрема актуальних механізмів підтримки її системотворчих стержнів з боку держави. У даній статті автором визначено поняття «національна ідентичність» та висвітлено основні види національної ідентичності у нашій державі. Автором аналізується історія становлення української ідентичності, в тому числі найголовніші вороги української ідентифікації. Окрім цього, коротко розглянуто

навичками організації та впровадження в навчально-виховний процес початкової школи окремих елементів естетотерапевтичних технологій. Наприклад, при вивченні теми «Методика пісочної терапії» студенти відпрацьовують у пісочниці практичні навички індивідуальної проективної психодіагностики та методику проведення ігор, спрямованих на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук, творчого потенціалу особистості, пізнавальних та мовленнєвих ігор. У процесі опанування вищезазначеної технології студенти розробляють авторські навчальні проекти в роботі з молодшими школярами, зокрема «Країна улюбленої букви», «Пісочна грамота», «Царство чарівних цифр», «Літера мого імені», «Життя в тропічних лісах» тощо.

Аудиторні заняття проводяться у вигляді диспутів і дискусій, науково-практичних конференцій, презентацій, рольових ігор і драматизацій, що також сприяє розкриттю творчих можливостей та здібностей майбутнього фахівця.

Висновки. Таким чином, розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії – цілеспрямований процес, метою якого є формування креативної особистості, максимально адаптованої до вимог сучасності. Упровадження естетотерапевтичних технологій у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів сприятиме створенню психологічно комфортних умов для формування і розвитку творчої особистості, ефективній організації навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованої педагогічної концепції, що є одним із найважливіших завдань професійної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з обґрунтуванням доцільності використання естетотерапевтичних технологій у професійній діяльності вчителя початкових класів.

Резюме. У статті здійснено аналіз понять «творчий потенціал особистості», «творча особистість», розглянуто особливості та педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії у процесі професійної підготовки. **Ключові слова:** творчий потенціал особистості, творча особистість, засоби естетотерапії, мистецтво.

Резюме. В статье проведен анализ понятий «творческий потенциал личности», «творческая личность», рассмотрены особенности и педагогические условия развития творческого потенциала будущих учителей начальных классов средствами эстетотерапии в процессе профессиональной подготовки. **Ключевые слова:** творческий потенциал личности, творческая личность, педагогическое творчество, средства эстетотерапии, искусство.

Summary. The article deals with the analyses of the concepts «personality's creative potential» and «creative personality». It considers some peculiarities and pedagogical conditions of the development of the creative potential of future primary school teachers by means of aesthetic therapy in the process of professional training.

Keywords: personality's creative potential, creative personality, teacher's creative work, means of aesthetic therapy, art.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество учителя / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: 1987. – 159 с.

3. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.

4. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / автор. кол., наук. керівник В. О. Моляко. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 208 с.

5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К.: «Радянська школа», 1977. – Т. 4: Павлівська середня школа; Розмова з молодим директором. – 640 с.

7. Устинова Н. Технологічні особливості розвитку творчого потенціалу вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти / Н. Устинова // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – №1. – С. 37 – 40.

8. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – К.: Центр навч. літ-ри, 2007. – 256 с.

9. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К.: «Magistr-S», 1998. – 200 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 371.134

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ЛІНГВІСТИЧНО ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ У США

*Новикова Катерина Володимирівна,
асистент кафедри германської філології*

Макіївського економіко-гуманітарного інституту

Постановка проблеми. Розвиток суспільства в умовах глобалізації та інформатизації ХХІ століття є можливим лише за умови збереження та примноження інтелектуального потенціалу нації, що складається із обдарованої молоді, яка вміє мислити по-новому, приймати нестандартні, творчі рішення, винаходити нове. Саме тому велика відповідальність покладається на освіту, метою якої є виховати творчу особистість, майбутню еліту нації, яка буде здатною забезпечити майбутнє благополуччя українського народу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Можливості обдарованої особистості, саме явище обдарованості, проблеми, викликані наявністю певного обдарування, досліджували впродовж ХХ століття вчені, педагоги, психологи провідних країн світу: Б.Блум, Д.Векслер, Дж.Гілфорд, Дж.Рензуллі, Дж.Равен, С.Ріс, Л.Сміт, Л.Терман, П.Торренс, Ф.Уільямс (США); А.Біне, Р.Мейлі (Франція); К.Хеллер, В.Штерн (Німеччина); Ю.Бабаєва, С.Дерябо, В.Лебедева, Н.Лейтес, О.Матюшкін, В.Орлов, В.Панов, Б.Теплов, М.Холодна, В.Шадріков, В.Юркевич, Є.Яковлева, Д.Богоявленська (Російська Федерація); О.Антонова, В.Моляко, О.Музика, О.Кульчицька (Україна).

Визначення поняття обдарованості, розумових здібностей, таланту є складним завданням через те, що вони є концептами, які постійно змінюються та є різними у різноманітних контекстах та культурах. Протягом розвитку історії обдарованості було запропоновано велику кількість визначень поняттю

З позиції політичного менеджменту ми можемо класифікувати вищевказані чинники як канали деградації державницького потенціалу. Разом з тим необхідно артикулювати, що незважаючи на несприятливі впливи агресивного зовнішнього оточення було сформовано системотворчі стержні української політичної нації, до яких насамперед належать мова, історія, релігія та культура.

У рамках даного дослідження потрібно звернути увагу на одну з найгостріших проблем, що постає на сьогоднішній час перед українською ідентичністю, а саме на глобалізацію культури як сучасну проблему національної ідентичності українців. Вона полягає у тому, як, прилучаючись до здобутків загальнолюдської цивілізації, скористатись її могутнім творчим потенціалом, і при цьому не втратити власну неповторну сутність та не розчинитись в потоці глобалізованої культури людства [3, с.74].

Проблему захисту творчих можливостей національної культури за умов сучасних глобалізаційних загроз доводиться вирішувати за допомогою механізмів системотворчих стержнів української національної ідентичності, не обмежуючись обороною тільки власної національної традиції, а у великій мірі творячи цю культуру, долаючи опір як зовнішнього, так і свого рідного середовища. Якщо говорити про зовнішню загрозу, слід звернути увагу на реальну небезпеку «лінгвосуїциду», пов'язану з поширенням у світі трансформованої в процесі глобалізації та адаптованої до потреб інформаційної революції англійської мови. Оволодіння англійською як «globallanguage» стає в наш час обов'язковою передумовою успішної діяльності в інформаційному суспільстві. Проте, на жаль, такі зусилля не завжди супроводжує наполеглива робота щодо розвитку та збагачення рідної мови. Натомість усе виразнішою стає тенденція до збіднення, спрощення аж до зникнення національних мов. Дослідниками підраховано, що сьогодні такий процес вимірюється швидкістю 10 мов на рік. Із майже 6000 мов, що існують на сьогодні у світі, вважають приреченими на зникнення в наступному столітті 50-90% мов [3, с.78].

Загрозливою є тенденція, яку переконливо засвідчує сучасний стан українського культурного життя, а саме абсолютизація влади масової культури. Це знаходить свій вияв не тільки в пануванні на інформаційному полі зразків західних витворів масової культури. Річ у тім, що деклароване в політичній риторичі прагнення «відродження» національної культури, на протипагу всевладдю зразків західної масової культури, на практиці вироджується в безперспективну анахронізацію, або «масовізацію», української культури [3, с.74]. Прагнення зберегти національну специфіку веде до того, що цим витворам маскультурного виробництва надають певних українських рис. Через це можна спостерігати чи то «маскультурізацію» української культури, чи то «псевдоукраїнізацію» масової культури [3, с.75]. Загроза також полягає у виразній тенденції до витіснення з інформаційного поля держави взагалі сучасної і власне української культури й деградації культуротворчої еліти.

Технологічні можливості й потенціал впливу сучасних мас-медіа дозволяють розглядати їх саме в якості основного інструмента механізмів підтримки системотворчих стержнів української національної ідентичності та подолання вищеокреслених негативних тенденцій і конфліктогенних чинників. На сьогодні держава за допомогою мас-медіа спроможна впливати і формувати

едністю другої, яку називають «руськоцентричною ідентичністю», або «ідентичністю Святої Русі». Назва, звичайно, умовна, тому що вона відсилає на всю ту сукупність історіософій, що пов'язують природу і долю України з Росією (наприклад, концепція «історично-цивілізаційної єдності Руського світу» чи традиційна міфологема Святої Русі) [4]. Всім їм притаманне відчуття певної «рідності» української землі, тому дані терміни «україно-» чи «руськоцентричний» ні в якому разі не треба співставляти як протистояння України і Росії, вважаючи «україноцентричну» парадигму ідентичності як природно притаманну Україні – вже тому, що обидві є українськими.

Важливим для нас є те, що для обох видів ідентичності українська територія не є чужою, а як показують політичні та церковні розмежування, ці ідентичності досить мирно співіснують в сучасному українському суспільстві. Таким чином, ми маємо дві України – «Україну Русі» і просто «Україну» (її краще визначити як «Україну Європи», до якої переважно звертається погляд нашої держави) [5]. Щоб знайти «спільний знаменник», потрібно констатувати: є моя Україна, є твоя Україна, але нема нашої України, в цьому наша трагедія, для кожного з нас. Україна рідна, але настав час відмовитися від абстрактної ідеї України, натомість треба будувати нашу реальну державу.

Завдяки досягненню нашою державою реальної незалежності та її залученню до міжнародної системи поділу праці була створена якісно нова ситуація для розвитку української ідентичності і взагалі українського народу з його багатою культурою, історією, значним потенціалом інтелекту й духовності. Якщо коротко розглянути історію створення української національної свідомості, то вона розвивалась переважно в умовах відсутності повнокровної державності, але стійкість духу нації, його здатність до самовідтворення в особливо несприятливих умовах життя багатьох поколінь зробили можливим проект сучасної України як суверенної демократичної держави.

Історичний розвиток України-Русі поступово формував так зване «культурно-національне обличчя країни». Покоління за поколінням давні русичі, які з часом стали українцями, розвивали мову, культуру, традиції, побут і розвинули все це як єдину стильову систему. Народна культура, історико-культурна спадщина України-Русі утворили з часом величезний потенціал українства. Однак черпати з цього джерела здійснювати свою національну ідентифікацію та самоідентифікацію з українством сотням поколінь українців заважали різноманітні завойовники. Зокрема під впливом імперського гніту були сформовані такі основні вороги української ідентифікації:

1) зневоленість (Україна-Русь завжди видавалася «ласим шматком» для різних країн); 2) запроданство (литовізація, полонізація, русифікація, онімечення, румунізація як форми асиміляції і зміни національної ідентифікації на іномовну, інокультурну ідентифікацію); 3) малоросійство (виникло з часів проголошення України Малоросією, коли українці відчували себе представниками не великої вільної нації, а колонії); 4) зневажена меншина (належали зневолені, запроданці, малороси та інші громадяни України з несформованою або ушкодженою національною ідентичністю); 5) нищення (коли українців не вдавалося підкорити, їх знищували. Формами знищення української ідентифікації були зокрема утиски мови, видавництва книг українською мовою і т. д.) [6].

«обдарований», але, через множинне значення та багату кількість складових цього терміну, все ще не існує єдиного формулювання, з яким би погоджувалась більшість як зарубіжних так і вітчизняних науковців та педагогів практиків.

Найпоширенішим є визначення німецького психолога В. Штерна. Він формулює його так: "Обдарованість - це загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя" [4, с.18].

Обдарованість, на думку російського психолога Д.Богоявленської, це системна якість психіки, що розвивається упродовж всього життя, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих, неординарних результатів в одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [2, с. 7].

На думку Л.С. Рубінштейна, обдарованість є своєрідним поєднанням здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Розуміння обдарованості суттєво залежить від того, яка вага надається тим чи іншим різновидам діяльності і що розуміють під успішним виконанням кожної конкретної діяльності. Вчений зазначає, що поняття обдарованості традиційно розглядають як поняття кількісне, якісний підхід до обдарованості обмежується тим, що з'ясовується, про яку обдарованість ідеться: про так звану загальну обдарованість чи спеціальну [3, с. 647].

Загальна обдарованість проявляється по відношенню до різних видів діяльності і виступає як основа їхньої продуктивності. В якості психологічного ядра загальної обдарованості виступає результат інтеграції розумових здібностей, мотиваційної сфери та системи цінностей, навколо яких вибудовуються емоційні, вольові та інші якості особистості. Найважливіші аспекти загальної обдарованості - розмова активність і її саморегуляція.

Спеціальна обдарованість виявляє себе у конкретних видах діяльності і зазвичай визначається щодо окремих областей (поезія, математика, спорт, спілкування і т. ін.), в основі яких лежить особливе, співвіднесене ставлення людини до явищ життя і прагнення втілити ціннісний зміст свого життєвого досвіду у виразних художніх образах. Крім того, спеціальна обдарованість до музики, живопису, літератури та інших видів мистецтва формується під впливом яскраво вираженого своєрідності сенсорної сфери, уяви, емоційних переживань і т. ін.

Метою даної статті є розглянути організацію роботи із лінгвістично обдарованими студентами в університетах США.

Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати сучасний стан розробки проблеми педагогічної підтримки обдарованості у вищій школи США; провести критичний аналіз тенденцій у розробці форм та методів підтримки, орієнтованих на розвиток здібностей лінгвістично обдарованих студентів США; виявити найбільш значущі стратегії щодо організації роботи із обдарованими студентами у ВНЗ США, які можуть бути використані в Україні за умови їх критичного осмислення.

Виклад основного матеріалу. Термін «лінгвістична обдарованість» використовується по відношенню до тих, хто має добре розвинені мовні навички. Лінгвістично обдаровані діти стають компетентними у мові раніше за своїх однолітків та отримують високі результати із мовних тестів. Зазвичай лінгвістично обдаровані мають широкий словниковий запас, який вміло і точно

використовують, вони здатні висловлювати свої думки оригінально і переконливо, спираючись на інформацію, яка була отримана в наслідок великої кількості прочитаного, що включає в себе матеріал, написаний для більш старшої вікової групи, бо зазвичай вони починають читати з самого раннього віку [5].

Але треба зазначити, що лінгвістична обдарованість не є « здатністю до мов ». Здатність вивчати іноземні мови є у всіх, бо розумові процеси, які відповідають за розуміння і відтворення будь-якої мови, є однаковими. Здатність вивчити іншу мову залежить скоріше від наявності сильної мотивації, добре натренованої пам'яті та методики вивчення, адекватної для ситуації вивчення.

Люди із лінгвістичної обдарованістю володіють здатністю виразно, цікаво, захоплююче, повно і зрозуміло доносити до оточуючих інформацію за допомогою мовних засобів. У майбутньому вони можуть стати поетами, письменниками, журналістами, копірайтерами. А при наявності здатності переконувати - лекторами, публічними людьми.

З метою визначення лінгвістично обдарованих як зарубіжними так і вітчизняними науковцями використовуються комплекс методик діагностики обдарованості, наприклад: батарея тестів для вивчення мов (І.Н. Лукашенко, І.А. Зимня); тест на вербальні здібності. Г. Айзенк та методика діагностики вербальної креативності (адаптований варіант методики С. Медника). Усі вони є тестами на вимірювання коефіцієнта інтелекту (IQ), які дають можливість зрозуміти, наскільки розвиненими у людини є певні здібності – мовленнєві, логічні, здібності до запам'ятовування тощо. Можна казати, що ці тести вимірюють рівень певних здібностей (в лінгвістиці, математиці та ін.) [1, с.29].

Розглянувши педагогічну практику США щодо організації роботи із лінгвістично обдарованими учнями необхідно відмітити наступні позитивні моменти:

- відмова від жорсткої заорганізованості навчального процесу й обмеження обдарованих студентів у рамках стандартних навчальних планів;
- вільний вибір видів і методів самостійної інтелектуально-творчої діяльності; активна педагогічна підтримка ініціативи, самостійності, оригінальності мислення, заохочення будь-яких навчальних та творчих успіхів;
- обов'язкова організація дослідницької діяльності, для якої в навчальних планах відводиться спеціальне просторове і часове поле;
- активне запровадження гуманістичних моделей і технологій спілкування, навчання, виховання;
- використання різноманітних стратегій навчання обдарованих студентів, на основі яких відбувається розробка спеціальних навчальних програм. До основних стратегій можна віднести: прискорення (ранній вступ до коледжу або університету); збагачення (більш швидке просування до більш високих пізнавальних рівнів у сфері обраного предмета, розширення досліджуваної області знань за рахунок отримання додаткового матеріалу до традиційних курсів); міждисциплінарне навчання (глобальний характер тем і проблем для вивчення, високий рівень насиченості змісту).

Окрім використання базових, загальнонавчаних дисциплін, які вивчаються у багатьох коледжах та університетах США, окрему увагу слід звернути на широку практику використання он-лайн курсів та додаткових літніх програм роботи із лінгвістично обдарованою молоддю, бо особливу ролу

Щодо власне терміну «національна ідентичність», то на сьогоднішній час існує значна кількість його визначень, тому ми розглянемо тільки найголовніші з них. Зокрема це поняття походить від латинського слова *identistas* і перекладається як «тотожність», «той самий», «подібний», «такий же» [7, с.28]. Загалом національна ідентичність – це самовизначення особи у національному контексті, усвідомлення власної причетності до певної нації та її системи цінностей: мови, релігії, етичних норм, культурної спадщини і т. д. Під сучасною українською ідентичністю також розуміють систему цінностей, уявлень, політичних, мовно-культурних, релігійних, етичних і естетичних переваг, яка поділяється переважно більшістю громадян, асоціюється у їхній свідомості з теперішнім українським соціумом й мотивує їхню приналежність до нього [2]. Вчена Р.Демчук оригінально порівнює національну ідентичність зі своєрідним «автопортретом певного народу», головними штрихами в якому є культурна специфіка та ментальне самовизначення [5].

Чинниками, які впливають на формування національної ідентичності, насамперед є: історична територія; спільні міфи та історична пам'ять; мова; спільна масова громадянська культура; єдині права та обов'язки для всіх членів громади; спільна економіка; генофонд етнонації тощо [7, с.364].

Опинившись на перехресті світових доріг, наша держава шукає свою ідентичність та своє місце в світі. Слід визнати, що вона має не одну, а декілька ідентичностей. З-поміж них виокремлюється та ставиться у привілейоване становище одна, як правило, національна ідентичність, яка відсуває «на задній план» інші ідентичності [6]. Саме тому проблема майбутнього державницького розвитку України – це насамперед ідентифікаційна проблема, але водночас і проблема вибору державної політики та визначення механізмів соціального та державного управління.

Історія спроб розпізнати, чим є насправді українська національна ідентичність, триває вже більше ніж 200 років. Загальноприйнятою тезою є те, що стимулом для національно-ідентифікаційних міркувань став розвиток Романтизму, який відкрив на протигагу просвітницькому ідеалу (розуму мислячого суб'єкта) саме колективну суб'єктність народу, сполучену ірраціональною народною психологією. Ця тенденція походить від «кроків пізнання якостей колективного Духу» Г.Гегеля та І.Гердера, коли відбулося «відкриття» народу не тільки як сукупності людей, а як певної індивідуальної цілісності, колективного суб'єкта, що є самостійним діячем історії, має власний дух, розум, мову і мету [6].

На даний час в нашій державі науковці визнають існування двох основних видів ідентичності, що конкурують одна з одною за право представляти так звану «ідею України». Першою є так звана «україноцентрична ідентичність», або «ідентичність Українського П'ємонта», яка розвивалась протягом всієї «філософії національної ідеї», від Т.Шевченка і українофілів, М.Драгоманова та І.Франка, Д.Донцова і М.Грушевського, «січових стрільців» та воєнків ОУН-УПА, до українських «шестидесятників» і Народного Руху [4]. Ця модель ідентичності проголосила національно-визвольну боротьбу та здійснила ідеал незалежної України у змаганні з усіма супротивниками – від росіян до поляків, з найбільш радикальним протиставленням саме російським впливам, відмежуванням від російських елементів у мові, історії і культурі.

Множинність течій у першому виді ідентичності контрастує з особливою

УДК 32:930. 1:316.327.7

ДЕРЖАВНО-УПРАВЛІНСЬКІ МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ СИСТЕМОТВОРЧИХ СТЕРЖНІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

*Кривенкова Руслана Юрійвна,
аспірантка*

Закарпатський державний університет, м. Ужгород

Постановка проблеми. На сьогоднішній час тема даного дослідження відрізняється особливою актуальністю серед української наукової спільноти. Це обумовлено, з одного боку, тим, що визначення української ідентичності може бути певним теоретичним засобом створення національної держави. Вирішення цієї проблеми на теоретико-філософському рівні дозволить окреслити зміст справжнього національного інтересу, усвідомлення якого є необхідною компонентою розвитку українського суспільства, спроможного обумовити його життєздатність. Тому проблема національного загалом та національної ідентичності зокрема була досить дискусійною темою у ХХ ст., а на даний час вона ще більше загострилася.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження актуальних механізмів підтримки системотворчих стержнів української національної ідентичності у глобалізованому світі має широку історіографію, адже ця тема активно досліджується багатьма науковцями. Особливо актуальними є праці А.Арсенка [1], С.Гнатюка [2], В.Горського [3], Т.Данько [4], Р.Демчук [5], А.Рєпи [6], ...[7] та багатьох інших.

Метою даної статті є дослідження актуальних механізмів підтримки системотворчих стержнів української національної ідентичності у глобалізованому світі.

Виклад основного матеріалу. У державах з «нормовановітканючою» історичною генезою більшість населення є національно ідентифіковані ще до того, як вони починають це усвідомлювати. Батьки з дитинства, крім усіх інших ідентифікацій, прищеплюють своїм дітям спочатку почуття, а потім і усвідомлення себе як представника певної нації. Так, поляки виховують поляком, чехи – чехом, китайці – китайцем, і це називається національною соціалізацією [5]. Державницькі нації віками відпрацювали та ефективно застосовують механізми національної ідентифікації. Наприклад, жодна іспанська дитина не відчуватиме себе португальцем чи італійцем, а жодна італійська – іспанцем чи греком і т.д. Батьки та соціум, у тому числі й держава, роблять все, щоб їхні діти відчували себе маленькими представниками саме своїх націй. Виняток становлять так звані «слабкі або ушкоджені» нації, які зазнали багатолітнього тиску та руйнівного впливу інших націй, більш могутніх на той час у політичному чи військовому сенсі, тобто це нації, які ставали невольними на своїй землі. До таких націй належить будь-яка нація, що свого часу була насильно включена до певної імперії як підлегла, завойована або підкорена нація, що перенесла у своїй історії періоди посиленої асиміляції частини власних громадян завойовниками. Так, чимало угорців стали австрійцями, деякі алжирці офранцузилися тощо. З іншого боку, подібна ситуація у багатьох жителів колонізованих держав активізує протилежні процеси – бажання більш чітко самоідентифікуватися, зберегти, розвинути, посилити та закріпити свою національну ідентичність.

грає додаткова освіта, саме через це при кожному університеті створюються можливості надання додаткових освітніх послуг, що дозволяють розвивати різні типи обдарованості.

Один із піонерів ідентифікації та розвитку обдарованих, Центр Розвитку Обдарованої Молоді при університеті ім. Джона Хопкінса (штат Меріленд), який допомагає студентам реалізувати себе та мати можливість зробити свій внесок у розвиток людства, пропонує лінгвістично обдарованим студентам курси підвищеної складності не тільки із певних іноземних мов (китайська, арабська та іспанська), а також наступні он-лайн програми розвитку мовних навичок:

- від структури до стилю (глибоке розуміння граматичної структури дозволяє студентам усвідомлено обирати стиль письмової роботи. Цей курс розглядає правила стандартної письмової англійської мови і пропонує способи, за допомогою яких студенти можуть адаптувати ці правила та розробити індивідуальний стиль. Студенти навчаються маніпулювати граматичними формами для того, щоб додати різноманітності, виділити емоцію, підвищити узгодженість та зміцнити єдність тексту. Закінчуючи цей курс студенти мають широке уявлення про те, як вибір граматичних структур може вплинути на якість стилю їхньої прози.);

- курс із написання есе (Ця програма навчання використовує есе досліджувати стиль оповідання, опису, і відображення. Студенти вчать використовувати яскраві описи, конкретні деталі, образну мову, і різноманітність в структурі речень. Студенти також мають можливість експериментувати з технікою організації абзаців, переходів між ідеями і складанні ефективної початку і закінчення розповіді. Голос оповідача (з точки зору дикції та психології) та його взаємодія із аудиторією також береться до уваги.);

- письмовий аналіз та обґрунтування (цей курс базується на курсі дискурсивного аналізу тексту, який був попередньо пройдений, та навчає таким риторичним формам дискурсу, як переконання, визначення, аналіз та оповідання з точки зору критики у культурному аспекті з метою навчитися аналізувати і оцінювати більшість форм прози та вміння аргументувати свою інтерпретацію переконливо);

- поетична майстерність (розглядає такі теми, як пошук натхнення, драматичний монолог, рима, схема рими та високомовний ефект, поетичні форми, художні прийоми, варіації тону та поетичні структури); курс художньої літератури (студенти вивчають альтернативний літературний аналіз творчого письма, принципи і практику художньої літератури, такі, як сюжет, тема, і розвиток персонажа.) та ін. [6].

Додаткові навчальні курси влітку надають студентам можливість покращити та розширити свої знання з певного предмету та заробити додаткові кредити для скорішого закінчення коледжу або університету. Такі програми зазвичай продовжуються від двох до чотирьох тижнів та закінчуються заліком або іспитом.

Освітня програма для обдарованої молоді (The Education Program for Gifted Youth (EPGY)) при Стенфордському університеті є довгостроковим проектом, присвячений розробці програм, що забезпечують студентів із високими здібностями можливістю отримати високу індивідуальну освіту досвіду із оптимальним вибором власного темпу і змісту навчання.

EPGY пропонує лінгвістично обдарованим студентам наступні додаткові літні курси:

- творчий стиль письма (В рамках цього курсу студенти розвивають творчі, критичні та технічні навички, необхідні для написання художньої літератури та поезії. Використовуючи опубліковані роботи відомих авторів, студенти вивчають різні теми і проблеми, з якими стикається будь-який письменник, приступаючи до творчого процесу. Студенти читають тексти, як письменники, а не критики чи історики літератури, розглядають основні питання, що стоять сьогодні перед письменниками, приносять свої розповіді та вірші для групових дискусій, розвиваючи навички конструктивної критики. В ході цього процесу, студенти вивчають різні методи поліпшення і розвитку їх власного письмового мовлення. Роздавальні матеріали, вправи, які виконуються на занятті, експертна оцінка один одного, та читання в класі допомагають студентам визначити свої недоліки та встановити шляхи покращення навичок письмового мовлення. Кожен студент до закінчення курсу має скласти портфоліо із своїми письмовими роботами, а деякі класи можуть також вибрати роботи для створення збірки студентських творів. Різні завдання можуть бути запропоновані студентам, починаючи від коротких розповідей, закінчуючи нарисами, що складаються із багатьох частин, або критичними статтями).

- письмо-пояснення (Цей курс ідеально підходить для мотивованих лінгвістично обдарованих студентів, які цікавляться соціальними питаннями, він знайомить студентів із різноманітними структурами та формами написання есе. В курсі детально розглядаються дві різні форми написання роботи: творчі науково-популярні та аналітичні есе, і таким чином, студенти мають змогу порівняти використання особистого і белетристичного матеріалу із аналізом та критикою. В рамках цього курсу студенти розглядають приклади есе, які відображають думку автора, роз'яснювальні есе, науково-обґрунтовані статті, які було написано експертами-практиками, з метою поліпшення власних навичок письма, а також навчитися оцінювати і аналізувати статті більш ефективно та розглядати процес написання більш критично. Протягом цього курсу, студенти залучаються до різноманітних вправ з неофіційного письма, а також виконують дослідницький проект, який дозволяє їм експериментувати з різними типами есе, в тому числі заснованих на аналізі тексту, особистому досвіді та дослідженні).

- курс кіносценаристів (Написання сценаріїв для кіно вимагає багатьох інструментів і здібностей, які використовуються одночасно: уміння добре бачити візуальні композиції, чути діалоги, розуміти людську поведінку. Протягом цього курсу студенти прогресують від знайомства із письмовим сценарієм, випробовуючи свої сили у скетчах, змалювання однієї сцени, закінчуючи написанням короткого сценарію до фільму, або розпочинають писати сценарій до повноекраного художнього фільму. Курс також навчає аналізувати структуру півнок, проводити експерименти по роботі із камерою та монтажем, зустрітися із професіоналами із світу кіноіндустрії та стати учасником процесу створення фільмів).

- курс із створення графічних романів (Цей курс про один із самих домінуючих способів спілкування в сучасному світі: поєднання слів і зображень, який відкриває різноманітні творчі, високомовні та аналітичні можливості такого поєднання. Такий курс навчає студентів мові та

соціальних педагогів к работе с умственно отсталыми детьми в сфере их социализации в обществе. Акцентируется внимание на том, что понятия «психологическая готовность к профессиональной деятельности» и «умственная отсталость» являются не новыми в научном мире. Освещается зависимость социализации умственно отсталых подростков от уровня психологической готовности социальных педагогов в их совместной деятельности. Описываются результаты проведенного исследования, целью которого было выявление проблем в психологической готовности социальных педагогов и его общего состояния. Акцентируется внимание на необходимости разрабатывать и внедрять инновационные формы и методы в подготовке социальных педагогов к работе с умственно отсталыми подростками в сфере их социализации. **Ключевые слова:** психологическая готовность к профессиональной деятельности; умственная отсталость; социализация; интегрирование; социально-педагогическая деятельность.

Резюме. У статті розглядається психологічна готовність соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками в сфері їх соціалізації в суспільстві. Акцентується увага на тому, що поняття «психологічна готовність до професійної діяльності» та «розумова відсталість» не нові у науковому світі. Висвітлюється залежність соціалізації розумово відсталих підлітків від стану психологічної готовності соціальних педагогів у сумісній діяльності. Описуються результати проведеного дослідження, метою якого було виявлення утруднень психологічної готовності соціальних педагогів та його загального стану. Акцентується увага на необхідності розробляти та впроваджувати інноваційні форми та методи у підготовку соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками у сфері їх соціалізації. **Ключові слова:** психологічна готовність до професійної діяльності; розумова відсталість; соціалізація; інтегрування; соціально-педагогічна діяльність.

Література

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. Заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 280 с.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кадыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176с.
3. Синьов В.М. Психология розумово відсталої дитини [Текст]: підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
4. Харченко С.Я. Професійна етика соціального педагога [Текст]: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко; Держ.закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганск: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

Подано до редакції 13.05.2012

оцінної готовності (57,5%). На наш погляд, такий результат пов'язаний з завищеним ступенем самокритичності фахівців, їх вимогливістю до своїх індивідуальних властивостей, усвідомленням відповідальності за роботу, яку вони виконують. Проте, цікавим, є твердження певної кількості респондентів (9,4%) з приводу того, що довготривала робота з розумово відсталими підлітками зробила їх цинічними, жорсткими по відношенню як до особистості з якою вони працюють, так і до оточення взагалі. На наш погляд, це може свідчити про професійне вигорання фахівця чи накопичення в нього внутрішньої втоми.

На третю сходинку респонденти поставили низький стан операційної готовності. Більшість з соціальних педагогів, звертає увагу на відсутність знань та вмінь, що стосуються сучасних форм й методів роботи з розумово відсталими підлітками. За їх словами: «Сучасні розумово відсталі діти не схожі на таких же, що народжувалися 10-20 років назад», «Змінюється світ і видозмінюється розумова відсталість у особистості».

У своєму дослідженні ми вивели середні величини, які визначили як «загальний рівень психологічної готовності». Це дало нам можливість дійти висновку, що 48,56 % респондентів мають низький рівень готовності, тоді як високий – 10,62%. На наш погляд це можна пояснити тим, що, по-перше, певна (майже 11%) частина опитаних (за даними анкетування та аналізу особових справ учасників опитування) має технічну, середню спеціальну чи не закінчену вищу освіту; по-друге, 89% респондентів не мають корекційно-педагогічних та дефектологічних знань, які, на наш погляд, необхідні соціальним педагогам у діяльності з цією молоддю; по-третє: є випадки, коли термін проходження курсів підвищення кваліфікації деяких фахівців становить більше 6-10 років, що, безумовно впливає на якість їх роботи.

Висновки. Резюмуючи вище викладене, ми наголошуємо на тому, що психологічна готовність соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками у сфері їх соціалізації в суспільстві заслуговує уваги з боку науковців, тому що стан цієї готовності впливає на успішність і результативність інтегрування даної категорії молоді в соціум, обрання ними активної позиції на шляху вирішення власних проблем, усвідомлення власної відповідальності за свій життєвий шлях. Як перспективу подальших пошуків, вважаємо необхідним виявлення ефективних інноваційних форм та методів у формуванні психологічної готовності соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками.

Summary. The article deals with the social psychological readiness of teachers to work with mentally retarded children in their socialization in the society. Attention is drawn to the fact that the concept of "psychological readiness for professional activities" and "mental retardation" are not new to the scientific world. Highlights the dependence of the socialization of the mentally retarded adolescents on the level of psychological preparedness of social workers in their joint activities. We describe the results of the study, whose goal was to identify problems in the psychological readiness of social workers and the general condition. Emphasis on the need to develop and implement innovative forms and methods of preparing social workers to work with mentally retarded adolescents in their socialization. **Keywords:** psychological readiness for professional activities, mental retardation, socialization, integration, social and educational activities.

Резюме. В статті розглядається психологічна готовність

методології читання графічної розповіді найкращим способом, надає загальне уявлення про основні ідеї текстів такого формату, стимулює студентів до аналітичного мислення та відображення власних думок у формі роз'яснювального есе та більш творчій формі - їх власних міні-коміксів. Студенти розглядають витоки і значення візуального оповідання, його виникнення і роль в історії, зокрема, зосередивши увагу на 20-му столітті, прогресуючи від особистих біографій до інноваційного використання графічного оповідання в писемному мовленні, журналізм коміксів та літературної адаптації. В якості останнього проекту, студенти мають змогу створювати свої власні графічні розповіді, які в кінці курсу друкуються у студентській антології [7].

Висновки. Розглянувши основні форми організації роботи із лінгвістично обдарованими студентами у США, можна казати, що провідними та основними є методи творчого характеру – проблемні, пошукові, евристичні, дослідницькі, проектні – у сполученні із методами самостійної, індивідуальної та групової роботи. Такі методи мають високий пізнавально-мотивуючий потенціал і відповідають рівню пізнавальної активності та інтересам тих, хто навчається. Аналіз провідного педагогічного досвіду США дозволяє дійти висновку про можливість використання позитивного американського досвіду для вдосконалення роботи із лінгвістично обдарованою молоддю в Україні.

Резюме. У статті розглядається проблема організації роботи із лінгвістично обдарованими студентами у вищих навчальних закладах США, робиться спроба дати визначення поняттю «лінгвістична обдарованість», виділяються основні види педагогічної підтримки лінгвістично обдарованих студентів протягом їх навчання у ВНЗ США. **Ключові слова:** обдарованість, лінгвістична обдарованість, педагогічна підтримка лінгвістично обдарованих студентів.

Резюме. В статье рассматривается проблема организации работы с лингвистически одаренными студентами в высших учебных заведениях США, делается попытка дать определение «лингвистическая одаренность», выделяются основные виды педагогической поддержки лингвистически одаренных студентов в ВУЗах США. **Ключевые слова:** одаренность, лингвистическая одаренность, педагогическая поддержка лингвистически одаренных студентов.

Summary. In the article the problem of organization of work with verbally gifted students in the Higher Educational Establishments of the USA is considered, attempt of disclosing of concept "verbally gifted" is made, the main methods of work with verbally gifted in the US higher educational establishments are determined. **Keywords:** giftedness, verbally gifted, pedagogical support of verbally gifted student.

Література

1. Айзенк Г. Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. - Н. Новгород: Ай Кью, 1994. – 170с.
2. Рабочая концепция одаренности. 2-е издание; под ред. Д.Б. Богоявленской, расширенное и переработанное. - М., 2003. – 94с.
3. С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. – 720с.
4. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного

возраста / Пер. с нем. — СПб.: Союз, 1997. – 128с.

5. Gifted children. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/verballygifted.htm>

6. Online courses for gifted students. Электронный ресурс. Режим доступа: http://cty.jhu.edu/ctyonline/courses/arts_humanities/

7. The Education Program for Gifted Youth. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://epgy.stanford.edu/summer/hspcourseofferings.html?department=writing&progyear=2012#journalism>

Подано до редакції 11.05.2012

УДК 378. 637.233

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІЗ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ УЧНІВ

Антонова О. Є.,

доктор педагогічних наук, професор

Житомирський державний університет ім. І. Франка, м. Житомир

Постановка проблеми. Проблема здоров'язбереження в останні десятиліття набуває глобального масштабу. Вже сьогодні вона посідає сьоме місце серед загроз планетарного масштабу (загроза світової війни, екологічні катаклізми, нерівність економічних відносин в різних країнах світу, демографічна загроза, нестача природних ресурсів, наслідки науково-технічного прогресу, проблема здоров'язбереження людства). До того ж стан здоров'я нації виступає показником духовного, соціально-економічного та медико-біологічного рівня добробуту цивілізованої країни.

В останні роки політики, лікарі, дослідники, вчителі констатують той факт, що вимога виконання одного з найголовніших завдань державної освітньої програми – формування і збереження здоров'я дітей та підлітків – вступає у протиріччя з наявними ознаками соціально-економічної і екологічної криз в Україні, зокрема різким погіршенням стану здоров'я підростаючого покоління (Р.В. Богатирьова, А.М. Сердюк, Ю.Р. Спіженко, В.М. Пономаренко та ін.).

Все це зумовлює актуалізацію наукового пошуку щодо вивчення і розробки проблеми охорони і збереження здоров'я учнів загальноосвітніх закладів України. Зважаючи на актуальність проблеми збереження здоров'я громадян України, у більшості державних документів, які стосуються освіти (Національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти, програма "Здоров'я нації") одним із пріоритетних завдань визначено формування основ здорового способу життя через освіту, створення здоров'язберігаючого освітнього середовища, становлення духовного, психічного та фізичного здоров'я особистості, формування у дітей відповідального ставлення до нього як найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні перед педагогами та батьками постає пріоритетне завдання – "навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей. Це здійснюється через розвиток ефективної валеологічної освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу,

перше, на надання соціальних послуг з реабілітації/абілітації, сприяння соціальному розвитку та уникненню ускладнень у взаємодії з оточуючими; по-друге, на розвиток потенціалу розумово відсталих підлітків у напрямку максимально самостійного, продуктивного життя, інтеграції в місцеву громаду; по-третє, забезпечення оптимальної якості життя цієї молоді, успішної її соціалізації в соціум.

Спираючись на дослідження науковців (Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен та ін.) критеріями психологічної готовності соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками було визначено стан: мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний. Розроблена нами та використана для їх діагностики методика дала змогу виявити рівень психологічної готовності фахівців до цієї роботи, за наступними показниками: позитивне ставлення до роботи, інтерес до неї, відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; знання й уявлення про особливості й умови роботи, її вимоги до особистості; володіння способами і прийомами роботи, необхідними навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків; самооцінка своєї психологічної готовності і відповідність процесу розв'язання соціально-педагогічних завдань оптимальним трудовим зразкам.

Отримані дані, що стосуються виявлення стану психологічної готовності соціальних педагогів різних служб та організацій Дніпропетровського регіону до роботи з розумово відсталими підлітками відображені в таблиці.

Таблиця

Стан психологічної готовності соціальних педагогів різних служб та організацій Дніпропетровського регіону до роботи з розумово відсталими підлітками

Готовність	Стан готовності (%)		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційна	6,9	17,0	76,1
Орієнтовна	8,1	52,4	39,5
Операційна	12,6	40,7	46,7
Вольова	15,8	61,2	23,0
Оцінна	9,7	32,8	57,5
Загальна (у середньому)	10,62	40,82	48,56

Зі змісту таблиці видно, що найнижчий рівень психологічної готовності спостерігається за станом мотивації (76,1%). Про це говорить відсутність у соціальних педагогів інтересу та бажання (57%) працювати з розумово відсталими підлітками, нерозуміння значення цієї роботи для суспільства та негативне ставлення (14,5%) до неї. Певна кількість респондентів (43,3%) взагалі вважають, що дана робота носить штучний характер та є марною. На їх погляд, діти з розумовими відхиленнями «приречені» знаходитися на узбіччі соціального розвитку країни, а соціально-педагогічна підтримка, яка їм надається, лише ускладнює та затягує цей процес.

Другу позицію в стані низької психологічної готовності займає стан

серед яких: генетичне ураженнях центральної нервової системи; внутрішньоутробні патогенні впливи; травми та асфіксії під час пологів; вплив на мозок дитини інфекцій, інтоксикацій, травм та інших шкідливих агентів в ранньому періоді розвитку тощо.

Л.С. Виготський, свого часу наголошував на тому, що розвиток розумово відсталої, як і нормальної дитини, визначається поєднанням біологічних та соціальних умов. А «врошення» її у цивілізацію становить єдиний сплав із процесами її органічного дозрівання [3, с. 33]. Розвиваючись у соціальних умовах підліток з розумовою відсталістю стає особистістю, а значить має досягти такого рівня розвитку, на якому він здатен на вчинок, тобто спроможній усвідомлювати актуальну ситуацію та своє ставлення до неї, самостійно здійснювати вибір, приймати і реалізовувати рішення, передбачати наслідки власної поведінки і відповідати за них.

З юридичного погляду підліток з розумовим відхиленням вважається особистістю, яка взмоє соціалізуватися в суспільстві, оскільки має добре знати норми суспільного життя, правила поведінки, може чинити дії, орієнтуючись на них, спроможний усвідомлювати свої дії та їх наслідки, відповідати за них. Разом з тим педагоги-дефектологи, корекційні педагоги та психологи (М.Г. Царидзе, О.П. Северова, В.М. Синьова та ін.) свідчать, що розумово відсталі підлітки мають певні соціально-психологічні особливості, які будують бар'єри на шляху їх соціалізації [3]. Серед таких особливостей науковці виділяють наступні: наявність патологічних потягів та схильність до навіювання; нездатність свідомо та самостійно приймати рішення; ситуативне ставлення до явищ, предметів; нездатність керувати власними емоціями, поведінкою; нестійкість, поверховість, невисока інтенсивність соціальних та інтелектуальних інтересів; несформована ієрархія мотивів; недорозвиненість «Я концепції», що пов'язане з загальним психічним недорозвитком особистості, низьким рівнем інтелекту та відсутністю сприятливих соціальних умов; агресивність, дратівливість, нестриманість, негативізм по відношенню до ровесників та дорослих.

Поряд з соціально-психологічними особливостями на соціальне становлення молодого людини, що має розумові відхилення, впливає і наявність неблагоприємних соціальних обставин, негативні макро- та мікросоціальні умови, які ведуть до соціальної дезадаптації, тобто неадекватності поведінки відносно підліткових норм та вимог тієї системи суспільних відносин, до якої включається індивід по мірі свого соціального розвитку. Наряду з соціальною дезадаптацією виникає і процес десоціалізації – відчуження підлітка від інститутів соціалізації (сім'ї, групи, навчального колективу), які є носіями норм моралі та права. У зазначеній ситуації саме соціальний педагог стає ключовою фігурою в допомозі розумово відсталому підлітку в процесі його соціалізації в суспільстві. Адаже він організовує, наповнює змістом та здійснює соціально-педагогічну підтримку індивіда, яка вимагає від фахівця високого рівня готовності до цієї діяльності, особливо – психологічної.

З метою, виявити стан психологічної готовності соціальних педагогів в роботі з розумово відсталими підлітками, на базі соціальних служб і організацій Дніпропетровського регіону, було проведено дослідження, в якому прийняло участь 120 фахівців. У дослідженні враховувалися вік респондентів, досвід і стаж роботи, посада, рівень освіти, соціальне положення та особливості роботи з розумово відсталими підлітками, яка спрямована: по-

створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу" [3].

Відак, провідне місце у проблемі здоров'язбереження молодого покоління відводиться, перш за все, вчителю, який володіє сучасними педагогічними знаннями, постійно взаємодіє з учнями, їхніми батьками, медичними працівниками та шкільними психологами, планує й організовує свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу. І особливе значення у цьому процесі має початкова ланка навчання, оскільки саме цей період вікового розвитку дитини має виключне значення як для формування функціональних резервів здоров'я особистості, так і становлення рис особистості і характеру, засвоєння основ знань щодо формування здорового способу життя.

Аналіз досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблему зміцнення та збереження здоров'я, формування здорового способу життя розглядали у своїх працях Л.В. Волкова, Г.І. Власюк, О.Д. Дубогай, М.Д. Зубалій, І.І. Петренко, Н.М. Хоменко (формування здорового способу життя засобами фізичної культури); Г.П. Голобородько (формування поняття здорового способу життя в учнів основної школи); С.О. Свириденко (формування здорового способу життя молодших школярів у позакласній роботі); А.Л. Турчак, В.М. Оржеховська (запобігання шкідливим звичкам, девіантній поведінці школярів); О.В. Вакуленко (здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці); Т.Є. Бойченко, Г.К. Зайцев, М.С. Гончаренко, Л.Г. Татарникова, С.О. Юрчкіна (валеолого-педагогічні основи забезпечення здоров'я людини в системі освіти, створення валеологічної освіти в загальноосвітніх закладах, валеологічне виховання у дошкільних закладах); І.Д. Бех, С.В. Лапаско (виховна робота в школі з формування здорового способу життя і створення сприятливих психолого-педагогічних умов для реалізації особистісно орієнтованого виховання дітей та учнівської молоді) [4]. Однак проблема підготовки вчителя до застосування здоров'язберігаючих технологій досі залишається не до кінця вивченою.

Метою представленої статті є характеристика особливостей роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів на основі застосування ними здоров'язберігаючих технологій у навчальному процесі і позанавчальній виховній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідники у галузі здоров'язбереження стверджують, що саме учитель, педагог може зробити для здоров'я сучасного учня більше, ніж лікар. Однак з цього не слідує, що педагог повинен виконувати обов'язки медичного працівника. Учитель має працювати таким чином, щоб навчання дітей у школі не шкодило здоров'ю школярів. Для цього педагог повинен мати важливі професійні якості, що дозволяють генерувати плідні педагогічні ідеї і забезпечують позитивні педагогічні результати. Серед цих якостей можна виділити, зокрема, високий рівень професійно-етичної, комунікативної, рефлексії культури; знання формування і функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості, здатності пізнання інших людей і самопізнання, творчого вдосконалення людини; основ здоров'я, здорового способу життя (ЗСЖ); володіння знаннями основ проектування і моделювання здоров'язберігаючих технологій у навчальних програмах і заходах; уміння прогнозувати результати власної діяльності, а також здатність

до вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Усі ці якості тісно пов'язані між собою, чинять вплив на ефективність використання учителем засобів, методів і прийомів здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі при роботі з молодшими школярами.

Значимо, що здоров'язберігаюча діяльність в школі потребує створення єдиного здоров'язберігаючого простору, що забезпечує розвиток особистості з урахуванням фізіологічних та інтелектуальних особливостей, задоволення її потреб і можливостей. Для цього необхідною умовою виступає спеціальна підготовка вчителя до відповідної діяльності, оволодіння ним здоров'язберігаючими технологіями.

Технологія за визначенням ЮНЕСКО – це, в загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [1, с. 331].

У класифікації освітніх технологій (управлінської діяльності, організації навчального процесу, виховної роботи та ін.) останнім часом виокремилася нова група – здоров'язберігаючі технології, які вже можуть бути класифіковані. Так, за характером діяльності здоров'язберігаючі технології можуть бути як частковими (вузькоспеціалізованими), так і комплексними (інтегрованими). За напрямом діяльності серед часткових здоров'язберігаючих технологій виділяють: медичні (технології профілактики захворювань; корекції і реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності); освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні і виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистого й інтелектуального розвитку). До комплексних здоров'язберігаючих технологій відносять: технології комплексної профілактики захворювань, корекції і реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі і валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують ЗСЖ [2].

Серед здоров'язберігаючих технологій розрізняють власне здоров'язберігаючі (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування); оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія), технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем до змісту предметів загальноосвітнього циклу), виховання культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості учнів, позакласні і позашкільні заходи, фестивалі, конкурси тощо) [2].

Варто зазначити, що здоров'язберігаюча педагогіка не може бути представлена як конкретна освітня технологія. Разом з тим, поняття "здоров'язберігаючі технології" об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу з формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Деякі науковці розглядають це поняття, виходячи з розуміння технології як певного прийому, методу, методики; інші розуміють його як сукупність

її регуляції, стійкості та ефективності. У трактуванні цього поняття виокремлюють два підходи: функціональний та особистісний. Представники функціонального підходу психологічну готовність визначають як певний психічний стан людини, психологічну установку, що функціонує на фоні загальної активності особистості і спонукає її до діяльності. У межах особистісного підходу психологічна готовність розуміється як складне особистісне утворення, багатопланова і багаторівнева структура якостей, властивостей і станів, які у своїй сукупності дозволяють конкретному суб'єкту успішно виконувати діяльність.

За твердженнями науковців, структура психологічної готовності до професійної діяльності об'єднує в собі такі компоненти, як: мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний, когнітивний, особистісний, психологічний, професійний та інші. Формування психологічної готовності здійснюється шляхом формування усіх її компонентів, при домінуючій ролі того, чи іншого компонента, у залежності від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та розвиток функціональних процесів.

Не зважаючи на те, що ряд науковців (І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Н.П. Краснова, С.Я. Харченко та ін.) ретельно досліджували готовність працівників соціальної сфери до професійної діяльності, всеж таки один із її аспектів, а саме – психологічна готовності соціальних педагогів до роботи з розумово відсталими підлітками, потребує свого подальшого вивчення [4].

Поняття розумово відсталості в науковому світі носить різне забарвлення. Одні науковці для визначення його сутності використовують терміни «розумову неповносправність» чи «розумова вада», інші – «інтелектуальна неповносправність», «інтелектуальна недостатність». Використання будь-якого із визначених термінів залежить від того, в рамках якої моделі (релігійної, медико-біологічної, соціальної, психологічної, функціональної) працюють спеціалісти, або, яких переконань вони дотримуються. Проте, з нашої точки зору, жодний з названих вище термінів не дає всеохоплюючого визначення поняттю «розумова відсталість». Адже розумова відсталість, як наголошує ряд дослідників (Л.С. Виготський та ін.), це не окреме захворювання, а загальна назва багатьох відхилень розумового розвитку особистості, різних за своєю природою та ступенем вираженості [1].

Метою даної статті є акцентування уваги науковців на проблемах, які утруднюють психологічну готовність соціальних педагогів різних соціальних служб і організацій до роботи з розумово відсталими підлітками у сфері їх соціалізації в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Розвиток розумово відсталої дитини з перших днів життя відрізняється від розвитку нормальних дітей. За твердженням олігофренопсихологів розумово відсталі діти мають недоліки у сприйманні (уповільненість, вузькість, недиференційованість, порушення просторового сприймання та орієнтування тощо). У них спостерігається скорочений обсяг пам'яті, нездатність у застосуванні раціональних прийомів запам'ятовування. Простежується порушення не лише у логічному, а й наочному мисленні. Відзначається знижений інтерес до навколишнього світу, недорозвинення артикуляційного апарату та фонематичного слуху. За визначенням вчених, такий розвиток пов'язаний з наявністю ряду причин,

// Практ. керівництво. – Л.: Крео, 2008. – 323 с.

6. Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С., Егорова Е.В., Коррекционно-развивающая программа для детей периода интенсивного роста / Е.В. Егорова, А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк. – Таеръ, 2007. – 24 с.

7. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 364.616.8

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ПІДЛІТКАМИ

*Кримчак Людмила Юрійвна,
кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки
Дніпропетровського університету
економіки та права імені Альфреда Нобеля*

Постановка проблеми. Особливості розвитку соціальної сфери суспільства, ускладнення суспільного життя громадян, внаслідок соціальної, економічної, політичної кризи держави призвели до загострення проблем, що стосуються інтегрування розумово відсталих підлітків в соціум. Тому, забезпечення їх соціально-педагогічної підтримки складає один із основних напрямів державної соціальної політики України, що покладає на соціальні структури (зокрема: центри реабілітації; соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді; територіальні центри обслуговування інвалідів та пенсіонерів; навчально-виробничі комбінати; професійно-технічні навчальні установи; освітні та культурно-освітні заклади тощо), велику відповідальність. Адже одним із основних завдань цих закладів є забезпечення активного включення молодої людини у процес засвоєння соціального досвіду як важливої передумови соціалізації, становлення життєвої перспективи, продуктивності соціальних контактів. Актуальність зазначеної проблеми вбачається в тому, що більшість розумово відсталих підлітків не здатні до самовдосконалення та саморозвитку, тому потребують соціально-педагогічної підтримки з боку фахівців соціальної сфери. Разом з тим, вантаж дефектів індивіда, викривлена рольова ідентифікація, неадекватність у розумінні форм міжособистісних зв'язків – вимагають від соціального педагога наявності високого рівня психологічної готовності до роботи з цією молоддю.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналізу поняття «психологічна готовність фахівців до професійної діяльності» присвячено багато досліджень.

Так, Л.М. Карамушка, О.А. Філь та інші вивчали особливості психологічної готовності до управлінської діяльності. О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська та В.Г. Панок приділяли увагу діяльності психолога. М.І. Жукова, Л.М. Супрун, Т.П. Кондратенко робили акцент на ролі психологічної готовності медичних працівників у роботі з пацієнтами. У педагогіці проблеми психологічної готовності професіоналів досліджували П.П. Горностай, В.А. Сластьонін, С.І. Ніколаєнко та інші [2]. За твердженнями науковців (М.І. Дьяченко, В.А. Крутецький, С.І. Равікович та ін.), психологічна готовність фахівця – істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності,

певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (і насамперед російські вчені, які працюють під керівництвом М. Безруких) вважають, що під здоров'язберігаючими освітніми технологіями треба розуміти всі педагогічні технології, які не шкодять здоров'ю учнів. Дослідник цієї проблеми Н. Смирнов зауважує: "Якщо здоров'язберігаючі технології пов'язати з вирішенням тільки здоров'яохоронного завдання, то до них належатимуть педагогічні методи та технології, які не шкодять прямо чи опосередковано здоров'ю учнів та вчителів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в загальноосвітньому закладі".

Усі педагогічні технології, якими користується вчитель на уроці або вихователь на занятті можуть бути визначені (кількісно чи якісно) за ступенем впливу їх на здоров'я учнів.

Деякі вчені пропонують виокремити поняття "здоров'яформуючі виховні технології", розуміючи під ним ті психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, а також мотивацію на здоровий спосіб життя.

Інші науковці під здоров'язберігаючими технологіями пропонують розуміти:

- сприятливі умови навчання дитини в школі (без стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання);
- оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог);
- необхідний достатній та раціонально організований руховий режим.

Учителі-практики України, які працюють над цією проблемою (учасники проекту "Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю"), доповнюють зміст здоров'язберігаючих технологій поняттям "здоров'язберігаючі заходи" і реалізують їх через диспансеризацію учнів; "Дні здоров'я" та туристичні походи; шкільні спортивні свята; бесіди про здоров'я з учнями; бесіди про здоров'я з батьками; вітамінізацію; факультативи з проблем здоров'я та здорового способу життя; ведення листків здоров'я та стіннівок на оздоровчу тематику тощо.

Основними напрямками роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів є:

1. Створення здоров'язберігаючої інфраструктури, яка передбачає комплекс умов для розвитку дитини та збереження її здоров'я:

- стан і утримання будівлі й приміщень школи відповідно до гігієнічних нормативів;
- обладнання фізкультурного залу, спортивних майданчиків необхідним інвентарем;
- наявність і необхідне оснащення медичного кабінету;
- наявність і необхідне оснащення шкільної їдальні;
- організація якісного харчування;
- необхідний і кваліфікований склад спеціалістів, які забезпечують роботу з учнями (медичні працівники, вчителі фізичної культури, психологи, логопеди).

2. Раціонально організований навчальний процес:

- дотримання гігієнічних норм і вимог до організації і обсягу навчального і позанавчального навантаження (домашнього завдання) учнів (врахування індивідуального темпу навчання, створення умов, що забезпечують психологічне благополуччя і успішність кожної дитини). При атестації освітньої установи особливу увагу необхідно приділяти оцінці змін, що відбуваються у здоров'ї дітей, перевірки наявності умов, що дозволяють створювати в школі благополучне освітнє середовище;

- використання методів і методик навчання, адекватних віковим можливостям і особливостям учнів;

- впровадження будь-яких інновацій у навчальний процес тільки під контролем спеціалістів. У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання;

- дотримання необхідних вимог до використання технічних засобів навчання (комп'ютер, аудіо-візуальні засоби). Ризики, пов'язані з використанням комп'ютерної техніки, аудіо-візуальні засобів стосуються, зокрема, використання мережі Інтернет. Інформаційне перенавантаження, так само, як і брак її, можуть викликати серйозні функціональні порушення, які можна трактувати як і порушення психічного здоров'я. Багатьох проблем у цій галузі вдалося б уникнути, якби кожен учитель організував процес навчання з використанням засобів ІКТ на основі чітко визначених вимог єдиної апробованої системи здоров'язбережувального середовища школи. Навчальні програмні засоби, як і інші технічні засоби навчання не повинні викликати несприятливих змін у функціональному стані і стані здоров'я учнів. Так, гігієнічні нормативи безперервної роботи з ПЕОМ для дітей різного віку різні (1 клас – 10 хвилин, 2–4 класи – 15 хвилин) і передбачають після закінчення цього часу закінчення роботи або фіксовану перерву. Для підвищення рівня уваги слід структурувати матеріал, застосовувати схеми, таблиці на основі логічних зв'язків, чергувати візуальну інформацію з вербальною тощо;

- раціональна організація уроків фізичної культури. Необхідною умовою їх раціональної організації, методики проведення та ефективності є продумане й творче планування, де вчитель дотримується таких вимог:

- опора на загальнопедагогічні принципи фізичного виховання;

- реальність (врахування кліматичних і географічних умов, стану здоров'я, рівня фізичної підготовленості учнів, можливостей матеріально-спортивної бази тощо);

- конкретність (чітке визначення завдання, термін виконання, послідовність вивчення фізичних вправ);

- оперативність (забезпечення можливості швидкої зміни матеріалу, його розподілу тощо);

- наступність і перспективність.

Реалізація цього блоку створює умови для зняття перевантаження, нормального чергування праці та відпочинку, підвищує ефективність навчального процесу, запобігаючи при цьому надмірної напруги і перевтоми.

3. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи. Реалізація передбачає

виявитися неефективними. Тоді стають необхідними зусилля, які спрямовані на створення умов для «самоіндивідуалізації» учня, на виявлення кожним учнем власного стилю навчальної діяльності та на перехід до саморегуляції [7, с.36].

Висновки. Специфіка навчання учнів з СДУГ полягає в реалізації таких принципів, як комплексність, системність, поетапність, і в необхідності здійснення індивідуалізації.

Вибір конкретних заходів педагогічного впливу на конкретного учня обумовлюється як особливостями самого учня, так і можливостями вчителя. Крім того, велике значення при виборі стратегії буде мати мета, яку переслідує вчитель: профілактична допомога дитині або екстрена реакція на непередбачені події.

Резюме. У статті розглянуті психологічні особливості гіперактивних дітей молодшого шкільного віку. Представлені діагностичні критерії синдрому дефіциту уваги і гіперактивності. Проаналізовано труднощі, що виникають у навчанні таких дітей та особливості роботи педагогів. Визначено основні принципи навчання з урахуванням особливостей розвитку і поведінки дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. **Ключові слова:** синдром дефіциту уваги, гіперактивність, неухважність, імпульсивність, комплексність, системність, поетапність, індивідуалізація навчання.

Резюме. В статье рассмотрены психологические особенности гиперактивных детей младшего школьного возраста. Представлены диагностические критерии синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Проанализированы возникающие трудности в обучении таких детей и особенности работы педагогов. Определены основные принципы обучения с учетом особенностей развития и поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. **Ключевые слова:** синдром дефицита внимания, гиперактивность, невнимательность, импульсивность, комплексность, системность, поэтапность, индивидуализация обучения.

Summary. The article deals with the psychological characteristics of hyperactive children of primary school age. We present diagnostic criteria for attention deficit disorder and hyperactivity. Analyzes the difficulties in teaching these children, and especially the work of teachers. The basic principles of learning, taking into account the peculiarities of development and behavior of children with attention deficit hyperactivity disorder. **Keywords:** attention deficit disorder, hyperactivity, inattention, impulsivity, comprehensive, systematic, sequential, individualized learning.

Література

1. Бондаренко Т.Н. Профилактическая диагностика минимальных мозговых дисфункций у детей младшего школьного возраста / Т.Н. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №7. – С.44-61.

2. Заваденко Н.Н. Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 112 с.

3. Леви Г.Б. Дети с нарушением обучаемости в школе и дома / Г.Б. Леви. – СПб., 1995. – 118 с.

4. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко / Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с.

5. Романчук О.І. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги / О.І. Романчук

обов'язково батьки. Часто саме педагог направляє дитину до психолога, помітивши перші симптоми СДУГ, які поки що важко виявити, спілкуючись з ним у ситуаціях, що вимагають меншої напруги, ніж навчальна діяльність. І саме педагог може дати лікарю і психологу зворотний зв'язок, що стосується ефективності вибраного лікарем методу лікування або використаних психологом прийомів роботи [4, с.152].

Цілеспрямована спільна діяльність фахівців і батьків необхідна дитині, якій набагато легше виконувати однакові вимоги дорослих, які оточують її, перебувати в єдиному виховному просторі, ніж пристосовуватися до суперечливі, а іноді і взаємовиключних вказівок, що неминуче призводить до стресу.

Тільки при комплексному підході до вирішення проблем навчання дитини з СДУГ можна розраховувати на зниження його емоційного напруження і більш повної реалізації його потенціалу [4, с.154].

Наступний принцип навчання дитини з СДУГ полягає в тому, що заходи педагогічного впливу на нього принесуть свої плоди тільки в разі систематичного їх застосування. Як правило, поодинокі заходи, навіть якщо в них беруть участь медичні фахівці, педагоги, батьки та психологи, не приведуть до очікуваного результату. І хоча цю вимогу бажано виконувати при навчанні дітей будь-якої категорії, при взаємодії з гіперактивними учнями вона повинна виконуватися обов'язково, оскільки їм важко самим структурувати час і простір, вони повинні чітко знати, який педагогічний вплив послідує за тією чи іншою дією з їх боку. Для відчуття безпеки вони повинні бути впевнені, що характер і сила даного впливу не залежать від настрою батьків, психолога, вчителя, а є постійним правилом.

Принцип поетапності в роботі з гіперактивними учнями припускає, що, враховуючи їх індивідуальні фізіологічні особливості, бажано спочатку виділити час на встановлення контакту, потім здійснювати індивідуальну роботу з розвитку довільності дій (вміння слухати інструкцію, підкорятися правилам). Даний принцип є одним з основоположних в роботі педагога [4, с.162].

Гетерогенність проявів СДУГ зумовлює необхідність здійснення при взаємодії з гіперактивними дітьми принципу індивідуалізації, значимість якої обумовлена в даному випадку крім гетерогенності і не сформованості у дитини з СДУГ окремих психічних структур, в деяких ситуаціях – відсутністю інтересу до навчання, стилем розумової діяльності.

Індивідуалізація навчання – найважливіший фактор, що впливає на формування навчальних навичок, і передбачає свідомі зусилля педагога, спрямовані на відбір і адаптацію методик навчання, на структурування навчального процесу відповідно до потреб кожної дитини [4, с.168].

Традиційно індивідуалізація процесу навчання передбачає не тільки прийняття і розуміння кожної окремої дитини, а й систему заходів, які вчитель свідомо впроваджує в ході педагогічного процесу. На думку І. Якиманської, освітня програма повинна бути гнучко пристосована до пізнавальних можливостей учня, динаміці його розвитку в процесі навчання. Безумовно, педагог прагне, враховуючи особливості дитини з СДУГ, створити найсприятливіші умови для його навчання. Однак це не завжди призводить до глибокої особистісної включеності учня, оскільки ініціатива виходить від вчителя. Крім того, в умовах класно-урочної системи зусилля вчителя можуть

раціональну організацію рухового режиму школярів, сприяє нормальному фізичному розвитку та підвищує адаптивні можливості дитячого організму. Робота в режимі навчального та позанавчального процесу передбачає такі заходи:

- організація ранкової гімнастики, динамічних пауз, фізкультхвилинок на уроках;
- організація занять ЛФК;
- організація роботи спортивних секцій;
- проведення спортивно-оздоровчих заходів (дні спорту, змагання, олімпіади, походи).

4. Профілактика і динамічне спостереження за станом здоров'я учнів:

• використання рекомендованих і затверджених методів профілактики захворювань (профілактика порушень постави, зору, стомлюваності внаслідок розумового навантаження);

- аналіз і обговорення на педрадах стану здоров'я школярів;

- ведення карти здоров'я класу (школи);

• залучення медичних працівників та шкільних психологів до реалізації усіх компонентів роботи щодо збереження і зміцнення здоров'я школярів, підвищення рівня гігієнічної культури педагогів і батьків.

5. Просвітницько-виховна робота. Даний блок реалізує систему заходів, спрямованих на формування в учнів понять про цінності здоров'я і здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок. Робота проводиться за такими напрямками:

- самопізнання: звертається увага на стан загального душевного комфорту, виховується система ціннісних установок;
- Я і інші: передбачає роботу з соціальної адаптації учнів, навчання способам поведінки в суспільстві;
- здоровий спосіб життя: передбачає роботу з вивчення стану здоров'я та профілактики шкідливих звичок;
- введення до системи роботи навчального закладу програм, які спрямовані на формування цінностей здоров'я і здорового способу життя;
- лекції, бесіди, консультації з проблем збереження і зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок;
- проведення "Днів здоров'я", конкурсів, свят;
- створення громадської ради з проблем здоров'я (адміністрація, учні, батьки).

6. Просвітництво батьків з питань здоров'я дітей. Педагогічне просвітництво батьків з питань впливу сім'ї на здоров'я дитини має низку напрямів: історико-етнографічний, аксіологічний, медико-біологічний, психолого-педагогічний. Підготовка батьків до розвитку й виховання дитини може бути здійснена й різними шляхами: шляхом самоосвіти за допомогою спеціальної літератури та навчання молоді в умовах вищих навчальних закладів освіти. Молодший шкільний вік є найбільш проблемним для здоров'я дитини, оскільки з початком систематичного шкільного навчання спостерігається різке зменшення її рухової активності. Батьки мають бути поінформовані, що погіршення постави, слабкість опорно-рухового апарату,

ожиріння – найбільш часті та явні ознаки недостатньої рухової активності дитини. Найнесприятливішим чином позначається така недостатність на серцево-судинній системі дитини. Спостерігається парадокс: обмеження рухової активності заради учіння позначається на самому учінні негативно – розумова працездатність різко знижується, пам'ять погіршується. Саме від сім'ї залежить, наскільки день дитини буде заповнений такою необхідною для неї руховою активністю. Те, що дитина отримує в школі, – уроки фізкультури, ігри на перервах, фізкультпаузи під час уроків – необхідні, проте недостатні. Домашня частина дня дитини має бути буквально насичена фізкультурою. Як організувати дозвілля дитини, батьки найчастіше не знають і потребують у цьому питанні інформаційно-методичної підтримки фахівців.

Висновок. Таким чином, до особливостей роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів належить необхідність володіння вчителем комплексом здоров'язберігаючих технологій, за допомогою яких у молодшого школяра закладається фундамент основ збереження життя та зміцнення здоров'я, учні оволодівають необхідними знаннями, навичками та життєвими компетенціями, методикою забезпечення здорового способу життя. Зазначимо, що один учитель, який реалізує здоров'язберігаючі технології, не в змозі змінити ситуацію у школі. До цієї роботи залучається весь колектив навчального закладу. Це дозволяє виробити стратегію вирішення проблем оздоровчої функції освіти.

Резюме. Провідне місце у проблемі здоров'язбереження молодого покоління належить учителю. Особливе значення у цьому процесі має початкова ланка навчання. Цей період вікового розвитку дитини має виключне значення для формування резервів здоров'я особистості. На вивчення особливостей роботи вчителя початкової школи щодо застосування здоров'язберігаючих технологій спрямована дана стаття. **Ключові слова:** здоров'язбереження, здоров'язберігаючі технології.

Резюме. Ведущее место в проблеме здоровьесбережения молодого поколения принадлежит учителю. Особенное значение в этом процессе имеет начальное звено обучения. Этот период возрастного развития ребенка имеет исключительное значение для формирования резервов здоровья личности. На изучение особенностей работы учителя начальной школы по применению здоровьесберегающих технологий направлена данная статья. **Ключевые слова:** здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии.

Summary. Teacher plays the leading role in the problem of healthcare of the young generation. Teaching has incredibly important value in this process. This age period of a child has an exceptional value for forming of health resources and health reserves of personality. This article is directed to studying of features of work of a teacher of a primary school on application of healthcare technologies. **Keywords:** health care/health preserving, healthcare and health preserving technologies.

Література

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 440 с.

2. Здоровьесберегающее образование: В рамках реализации подпрограммы «Здоровое поколение» федеральной целевой программы «Дети России» на 2007-2010: Электронный ресурс: [режим доступа]: http://www.zpzz.ru/healthcare_education/.

використання сильної сторони учнів, а не на усунення недоліків. З дітьми першої категорії важлива опора на візуальні уявлення дитини, включення тактильних і кінестетичних стимулів (обмацування одночасно з читанням слова); другої категорії – фонетичний підхід (на початковому етапі – мультисенсорний підхід); третьої категорії – мультисенсорний підхід: дитина одночасно дивиться на слово, вимовляє його вголос, контролює відчуття в глотці [43, с.87].

Симптоми СДУГ можуть виявлятися і посилюватися при збільшенні навантажень на нервову систему, в результаті чого відбувається розбалансування психічних процесів, що негативно відбивається на процесі навчання. Тому бажано не перевантажувати дитину заняттями з репетиторами, нескінченним переписуванням неакуратних робіт, тривалим виконанням домашніх завдань. З цієї причини, на думку Г. Моніної, вибираючи школу для дитини з СДУГ, краще зупинити свій вибір не на гімназії з ускладненою програмою, а на звичайному класі з базовою програмою. Перебуваючи в комфортних для нього умовах, дитина швидше адаптується до шкільного життя, і за період навчання в початковій школі при відповідному режимі навчання (без перерв) робота мозку повністю нормалізується [4, с.24]. В іншому випадку інтелектуальні та фізичні перевантаження тільки посилять симптоматику СДУГ, і дитина, навіть володіючи великим потенціалом, не зможе відповідати шкільним вимогам. Сама дитина з СДУГ часто нездатна структурувати свій час, тому на перших етапах навчання (як і на будь-якому іншому етапі, якщо це не було зроблено раніше) дорослі повинні допомогти їй раціонально розподілити час, щоб не було перевантажень, а шкільні завдання були виконані. В деяких випадках, навіть віддаючи неабияку частку відповідальності за навчання самій дитині, батьки все ж повинні контролювати виконання ним домашніх завдань протягом усіх років навчання в школі. О. Романчук вважає, що брак розуміння і допомоги з боку дорослих (батьків та вчителів) може привести до проявів агресивності з боку дитини, до відмови виконувати навчальні завдання або до виконання їх тільки під страхом покарання. Слід зауважити, що заняття з гіпервідповідальними батьками, які бажають домогтися ідеального виконання дитиною домашніх завдань, теж може привести до агресивних спалахів, до зниження мотивації і до конфліктів у сім'ї [5, с.211].

Корекція дітей з СДУГ може включати функціональні вправи (розвиток довільності і самоконтролю, елімінація імпульсивності), дихальні, окорухових вправи та ін. Частина вправ можна відпрацьовувати на заняттях з психологом, частину – на уроці з усім класом, частину – в домашніх умовах. Важливо відзначити, що на початкових етапах навчання у таких дітей відсутній навчальна мотивація, оскільки мотиваційний рівень навчання забезпечується любовими частками кори головного мозку, які формуються у дітей цієї категорії пізніше, ніж у їхніх однолітків. Тому одним з найважливіших напрямків роботи з учнями з СДУГ є формування навчальної мотивації.

Корекційно-розвиваюче навчання дітей з СДВГ виявляється ефективним, якщо педагоги слідує деяким принципам, що впливають з особливостей учнів даної категорії.

Результати досліджень Г. Моніної, К. Лютової, Л. Чутко підтвердили, що допомога повинна носити комплексний характер. Як правило, в команду зацікавлених учасників входять лікар-невролог, психолог, педагог і

потенціалу цих учнів, лежить на дорослих, які взаємодіють з гіперактивними дітьми. Для цього педагогам бажано або мати додаткову психологічну освіту (курси перепідготовки), або співпрацювати з психологом, який буде спрямовувати роботу вчителя, допоможе виробити прийоми взаємодії в класі [6, с.15].

Фахівці відзначають у гіперактивних дітей високий ступінь ймовірності відставання в навчанні, розлади поведінки, відмови від навчання в школі, меншу ймовірність благополучного закінчення середньої школи і вступу до вузу, ніж у їхніх однолітків без СДУГ. Головною проблемою дітей з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю може стати зниження продуктивності навчальної діяльності, низький рівень академічних досягнень. По даним досліджень М. Заваденко, багато дітей з СДУГ мають порушення в розвитку мови і труднощі у формуванні навичок письма і рахунку. 66% обстежуваних дітей з даним синдромом виявили ознаки дислексії і дисграфії, 61% – ознаки дискалькулії [2, с.66].

Під час уроку дітям важко концентрувати увагу, вони швидко відволікаються, не вміють працювати в групі, вимагаючи до себе індивідуальної уваги вчителя, часто не можуть завершити роботу, заважаючи при цьому однокласникам. Дитина з СДУГ вже на 7-8-й хвилині після початку уроку проявляє рухове занепокоєння, втрачає увагу. Найчастіше, прагнучи бути поміченим педагогом і однокласниками, вона домагається уваги дорослого і однолітків єдиним відомим і доступним способом – виконуючи роль «класного блязня».

Оскільки кожен вчитель стикається з цією проблемою в класі, необхідно вводити спецкурс для студентів – майбутніх педагогів, що розкриває специфіку навчання дітей з діагнозом СДУГ, і навчати психологів освіти технікам, прийомам взаємодії з дітьми з СДУГ, їх батьками та педагогами. Одним із принципів підготовки кадрів, яким належить робота з дітьми з даними синдромом, має стати принцип обізнаності, що припускає інформованість майбутніх педагогів про особливості розвитку та поведінки дітей з СДУГ. Це продиктовано тим, що досить часто таких учнів сприймають як невихованих, примхливих, педагогічно запущених. Найчастіше «незручного» учня прагнуть перевести в інший клас, а потім і в іншу школу, мотивуючи це тим, що він не здатний засвоїти програму гімназичного або ліцейського рівня. Тому важливо розповідати не тільки вчителям, але іноді і батькам про те, що відзначається ними симптоматика хоча і носить фізіологічний характер, далеко не завжди пов'язана з неможливістю освоєння навчальної програми і не може бути знижена тільки за допомогою дисциплінарних стягнень.

У дітей з СДУГ лобові частки кори головного мозку, що відповідають за контроль поведінки, формуються пізніше, ніж у їхніх однолітків, тому вони, маючи нормальний і навіть високий рівень розвитку інтелекту, не мають здатність до самоконтролю. Це ускладнює процес їх навчання і змушує педагога шукати способи, що дозволяють допомогти таким дітям. На перших етапах це може бути індивідуальна, потім – групова робота. Серед дітей з СДУГ Т. Бондаренко, Г. Леві, О. Романчук умовно виділяють такі групи: діти з розвиненими візуальними, але зниженими слуховими навичками; діти, у яких знижені візуальні, але розвинені слухові навички; діти зі зниженням обох навичок [1, 3, 5]. Робота педагога на початковому етапі спирається на активне

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. – К.: Шк. світ, 2001. – 21 с.

4. Омельченко О.В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність - 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Харків, 2008. – 20 с.

Подано до редакції 10.05.2012

УДК 378.147

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Секрет Ірина Володимирівна,
доктор педагогічних наук*

Дніпродзержинський державний технічний університет

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства, трансформація ринків праці та тенденції до глобалізації обумовлюють потребу у фахівцях, які могли б здійснювати професійну діяльність засобами іноземної мови та в умовах іншомовного середовища. При цьому сучасна методика викладання іноземних мов демонструє різноманіття підходів і прийомів навчання, які спрямовані на підвищення результативності навчального процесу. Ринок навчально-методичної літератури пропонує безліч розробок та підручників, які надають можливість викладачам обирати між запропонованими методиками, творчо поєднувати їх у своїй діяльності. Низка наукових досліджень спрямована на подальше підвищення професійної компетентності викладачів іноземних мов. Однак, попри зусилля науковців, методистів та викладачів-практиків, загальний рівень володіння іноземною мовою, зокрема англійською, серед населення з вищою професійною освітою залишається досить низьким. З іншого боку, не зважаючи на заклики до реалізації принципу особистісної спрямованості освіти та організації студентоцентрованого навчання, експериментальні дослідження власне студентського ставлення до навчального процесу, інновацій та технологій навчання, зокрема у царині вивчення іноземних мов, не знайшли широко розповсюдження. Хоча, з нашої точки зору, реалізація студентоцентрованого навчання без розуміння дійсних потреб студентства, інформації про їх навчальний досвід, є не можливою. Тим більше, якщо йдеться про викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі, де в умовах обмеженої кількості навчального навантаження з вивчення іноземної мови необхідно ставити за мету формування іншомовної професійної компетентності студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень свідчить про актуальність проблематики викладання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах. Дослідники наголошують на необхідності реформації навчального процесу з вивчення іноземних мов студентами вищих технічних навчальних закладів, яка передбачає:

- зміщення акцентів з навчання іноземній мові на розвиток іншомовної професійної комунікативної компетентності (А. Насіханова);

- впровадження пропедевтичного підходу на заняттях з іноземної мови (Ю. Солодовнікова);
- декларація принципів особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів до розвитку навичок іншомовної професійної комунікації (А. Андрієнко, Е. Бібікова, О. Кравченко, Н. Копилова, С. Склярова);
- впровадження активних методів навчання, серед яких: рольова гра, метод проектів, моделювання професійних ситуацій тощо (О. Кравченко, С. Склярова, Ю. Солодовнікова, В. Тенішева, ін.), комп'ютерного навчання (Е. Бібікова) та інформаційних технологій (В. Тенішева).

Однак у наявних роботах відсутні розгорнуті дослідження власне студентського ставлення та їх навчального досвіду з вивчення іноземних мов, які відіграють визначальну роль у досягненні високих результатів у вищому технічному навчальному закладі.

У даному зв'язку привертає увагу дослідження Н. Саєнко про стан та перспективи викладання іноземних мов у НТУУ "КПІ" [1], де наводяться результати опитувань студентів немовних спеціальностей щодо їх залучення у навчальну діяльність з вивчення іноземних мов.

Необхідність проведення розгорнутих експериментальних досліджень особистісного ставлення студентів до власної навчальної діяльності, стратегій, що застосовуються ними у вивченні іноземних мов, наявного навчального досвіду та переконань стосовно значущості іноземної мови у майбутній професійній діяльності зумовила напрям даного дослідження.

Тому метою даної статті є описати особливості проведення експериментального дослідження особистісного досвіду студентів вищих технічних навчальних закладів у вивченні іноземних мов та навести отримані результати.

Виклад основного матеріалу. Для проведення експериментального дослідження розроблено анкету, яка містить чотири блоки питань, що мають на меті отримання інформації за таким змістом: 1) об'єктивні дані про студента та досвід його навчання; 2) дані, що ґрунтуються на самосприйманні та самооцінюванні студентів; 3) дані як виявлення особистих переконань; 4) дані про сподівання та очікування від майбутнього навчання та обраної професії. Загальна кількість питань – 30, з них 13 питань закритого типу з наданням переліку відповідей для вибору і 17 питань відкритого типу, що потребують від студента власної відповіді (табл. 1).

У дослідженні прийняло участь 313 респондентів – студентів I курсу технічних спеціальностей Дніпродзержинського державного технічного університету.

Анкетні респондентів проаналізовано, проведено кількісний та якісний аналіз зроблених студентами виборів та наданих відповідей. Проведене дослідження дозволило виявити такі результати [3].

У відповідь за питання про термін вивчення іноземної мови респонденти давали абсолютно різні цифри – від 1 року до 12 (беручи до уваги, що навчальна програма шкільної підготовки має бути однаковою для усіх учнів).

Найбільш успішним вивченні іноземної мови визначається період, що припадає на 10–11 класи середньої школи. Період старших класів згадується як найбільш продуктивним в оволодінні мовою (56,25 %).

Деякі симптоми імпульсивності, гіперактивності і неухильності починають викликати занепокоєння оточуючих у віці дитини до 7 років.

Ставити той чи інший діагноз повинен лікар, тому що важлива точність у встановленні цього розладу, який необхідно відрізнити від нормальної вікової рухової активності дітей, індивідуальних особливостей темпераменту, порушень поведінки, що виникають внаслідок психічної травми і т. д. Психологи, батьки і вчителі повинні бути інформовані про діагностичні критерії синдрому дефіциту уваги, з тим щоб своєчасно направити дитину на консультацію до фахівців і забезпечити йому необхідну допомогу.

Основні порушення поведінки, характерні для синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю, супроводжуються серйозними вторинними порушеннями, до числа яких насамперед належать слабка успішність у школі і труднощі в спілкуванні з іншими людьми.

Низька успішність – типове явище для гіперактивних дітей. Між тим, загальний рівень інтелектуального розвитку таких учнів у більшості випадків відповідає віковим нормативам. Однак певні порушення відзначаються для таких когнітивних функцій, як увага і пам'ять, характерна також недостатня сформованість функцій організації, програмування і контролю психічної діяльності [2, с.84].

Ці психологічні особливості ускладнюють повноцінне включення дитини в навчальну діяльність. Під час уроку цим дітям складно справлятися із завданнями, так як вони відчують труднощі в організації і завершенні роботи, швидко вимикаються з процесу виконання завдання. Навички читання і письма у цих дітей значно нижче, ніж у однолітків. Їх письмові роботи виглядають неохайно і характеризуються помилками, які є результатом неухильності, невиконання вказівок вчителя або вгадування.

Порушення поведінки гіперактивних дітей впливають не тільки на шкільну успішність, а й значною мірою визначають характер їх взаємовідносин з оточуючими людьми. У більшості випадків такі діти відчують проблеми в спілкуванні: вони не можуть довго грати з однолітками, встановлювати і підтримувати дружні відносини. Серед дітей вони є джерелом постійних конфліктів і швидко стають знедоленими.

У сім'ї ці діти зазвичай страждають від постійних порівнянь з братами і сестрами, поведінка та навчання яких ставиться їм у приклад. Вони недисципліновані, неслухняні, не реагують на зауваження, що дратує батьків, змушених вдаватися до частих, але не результативних покарань. Більшості таких дітей властива низька самооцінка. У них нерідко відзначаються деструктивна поведінка, агресивність, упертість, брехливість, схильність до крадіжок та інших форм асоціальної поведінки [2, с.67].

Беручи до уваги неухильне зростання числа дітей з синдромом дефіциту уваги в усьому світі і думку фахівців про те, що учні з цим діагнозом страждають від шкільної дезадаптації, на теперішній час гостро встає питання про специфіку навчання таких дітей, про підготовку педагогів для роботи з ними.

Характеристики учнів з СДУГ, як вважають А. Сироток та К. Єгорова, можуть затрудняти для них процес навчання, формування позитивної самооцінки, можливість виражати себе та формувати певні навчальні навички. У той же час ці особливості можуть бути основою для ефективного навчання. Відповідальність за пошук методів навчання, що сприяють розкриттю

Таблиця 1

Кластерний аналіз анкети для діагностичного дослідження особистісного досвіду студентів у вивченні іноземних мов

Блоки питань	Зміст	№ в анкеті
Блок об'єктивних даних	персональна інформація (ПІБ, вік, спеціальність)	1, 2
	термін вивчення іноземної мови	3
	термін вивчення іноземної мови поза шкільною програмою	11
	досвід участі у позакласних заходах з іноземних мов	15
	досвід відвідування інших країн	16
	досвід користування технічними засобами у вивченні мови	14
	наявність комп'ютерної техніки та доступу до мережі Інтернет вдома	22, 23
	досвід користування мережею	24, 25
Блок даних за методом самооцінювання	найбільш успішний період вивчення іноземної мови у житті та чинники, що визначили успіх	4
	оцінка власних навичок володіння іноземною мовою (читання, письмо, усне мовлення, сприйняття на слух, переклад)	5, 28
	готовність до вивчення іноземної мови	8
	досвід вивчення іноземної мови поза шкільною програмою	12
	чинники, що вплинули на вибір спеціальності	20, 21
Блок даних – переконання	значення іноземної мови для підготовки та професійної діяльності фахівця	7, 9, 18
	умови вивчення іноземної мови	10
	Перешкоди у вивченні іноземної мови	13
	значення комп'ютерних технологій у навчанні	26
	особливості обраної професії	29, 30
Блок даних – очікування та сподівання	оцінка власних навичок володіння іноземною мовою (читання, письмо, усне мовлення, сприйняття на слух, переклад)	6
	бажання відвідувати інші країни	17
	професійна діяльність після закінчення університету	19
	вивчення іноземної мови в університеті	27

Діагностичні критерії синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю за класифікацією DSM-IV:

А. Для постановки діагнозу «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» необхідно наявність симптомів неухважності, гіперактивності й імпульсивності.

І. Симптоми неухважності, які зберігаються у дитини протягом як мінімум 6 місяців і виражені настільки, що свідчать про недостатню адаптації та невідповідність нормальним віковим характеристикам (необхідна наявність шести або більше з перерахованих нижче симптомів):

- часто нездатний утримувати увагу на деталях, через недбалість, легковажність, допускає помилки в шкільних завданнях, у виконуваний роботі та іншої діяльності;

- зазвичай насилу зберігає увагу при виконанні завдань або час ігор;

- часто складається враження, що дитина не слухає звернення до нього мовою;

- часто виявляється не в змозі дотримуватися пропонованих інструкцій і впоратися до кінця з виконанням уроків, домашньою роботою або обов'язками на робочому місці (що ніяк не пов'язано з негативною поведінкою, нездатністю зрозуміти завдання);

- часто зазнає труднощів в організації самостійного виконання завдання та інших видів діяльності;

- зазвичай уникає, висловлює невдоволення і пручається залученню до виконання завдань, які вимагають тривалого збереження розумової напруги (наприклад, шкільних завдань, домашньої роботи);

- часто втрачає речі, необхідні у школі і вдома (наприклад, іграшки шкільне приладдя, олівці, книги, робочі інструменти);

- легко відволікається на сторонні стимули;

- часто проявляє забудькуватість в повсякденних ситуаціях.

ІІ. Симптоми гіперактивності й імпульсивності, які зберігаються протягом щонайменше 6 місяців і виражені настільки, що свідчать про недостатню адаптації та невідповідність нормальним віковим характеристикам (необхідна наявність шести або більше з перелічених нижче симптомів).

Гіперактивність:

- часто спостерігаються неспокійні рухи в кистях і стопах; сидючи на стільці, крутяться;

- часто встає зі свого місця в класі під час уроків або в інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на місці;

- часто проявляє безцільну рухову активність: бігає, крутиться, намагається кудись залізти, причому в таких ситуаціях, коли це неприйнятно;

- зазвичай не може тихо, спокійно грати або займатися чим-небудь на дозвіллі;

- часто перебуває в постійному русі і веде себе так, «ніби до нього прикріпили мотор»;

- часто буває балакучим.

Імпульсивність:

- часто відповідає на запитання, не замислюючись, не вислухавши їх до кінця;

- зазвичай насилу чекає своєї черги в різних ситуаціях;

- часто заважає іншим, пристає до оточуючих (наприклад, втручається в розмови або гри).

У визначенні осіб, які вплинули на успішність навчання, респонденти у більшості випадків називають вчителів, при цьому, коментуючи свій неуспіх у вивченні мови, студенти виділяють особу вчителя (“погана вчителька”, “низький рівень”). Успішність підкріплюється таким коментарем; “гарна вчителька”, “нова вчителька”, “цікаво на уроці”, і т. ін. Батьки та найбільше коло спілкування респондентів відіграють найменший вплив на успішність.

Оцінюючи власні навички користування мовою за основними видами мовленнєвої діяльності (читання, усне спілкування, письмо, сприйняття на слух, переклад), студенти ставлять собі досить високі оцінки, лише окремі респонденти оцінюють свої іншомовні здібності на “погано” (1 %). Однак усі одноставно виражають сподівання, що рівень володіння іноземною мовою значно підвищиться після навчання в університеті.

Роздумуючи над причинами включення іноземної мови у навчальний план підготовки фахівця в університеті, тільки 25 % респондентів вважають, що знання іноземної мови потрібне для майбутньої професії. Решта студентів

(75 %) називають такі причини, як: “необхідна для саморозвитку”, “колись знадобиться”, що свідчить про їх невизначеність стосовно мети вивчення іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі та її необхідності для майбутнього. Як показує практика, мотивація таких студентів до оволодіння мовою залишається зовнішньою, зацікавленість у предметі може підкріплюватись через застосування цікавих для студентів методів роботи, їх прагненням отримати хорошу оцінку тощо. З урахуванням такої особливості викладачеві необхідно не тільки говорити про можливість застосування іноземної мови у майбутній професії, але предметно демонструвати такі потенції через створення іншомовного середовища із застосуванням ресурсів мережі Інтернет та моделювання відповідних професійних ситуацій.

Значна кількість респондентів виражають готовність до самостійної роботи для поліпшення рівня знань іноземної мови. Таку готовність необхідно урахувати для організації ретельно спланованого та цілеспрямованого самостійного навчання студентів.

Аналіз відповідей стосовно особистих мотивів до вивчення іноземної мови в університеті виявив, що тільки 18,4 % розглядають вивчення іноземної мови у контексті оволодіння майбутньою професією та працевлаштування. Решта респондентів (82,6 %) не бачають ніякого зв'язку між професією, якою вони оволодівають, та іноземною мовою, що вивчається в університеті. Ураховуючи такі результати, можна прогнозувати, що саме ця кількість студентів складе таку навчальну аудиторію, що швидко втратить будь-яку мотивацію до активної роботи, відбуваючи формально практичні заняття з відповідним ставленням до навчальних завдань.

Найбільш зручними умовами для оволодіння мовою вважається шкільний клас або академічна група, що необхідно урахувати при організації навчального процесу, особливо, якщо це стосується дистанційного навчання. Відчуття належності до групи та сумісне виконання навчальних завдань є визначальними чинниками успішності навчальної діяльності, зокрема у вивченні іноземної мови.

Досвід вивчення іноземної мови поза шкільною програмою має більша половина студентів (53,8 %), які вивчали мову на мовних курсах (25 %), з репетитором (50 %) та самостійно (25 %). Основним мотивом до додаткового навчання виступало бажання підвищити навчальні успіхи у школі (50 %). Одностайно студенти оцінюють даний додатковий досвід як позитивний тому, що “було цікаво на заняттях”, заняття були “різнобічні, був “хороший вчитель”.

Не зважаючи на те, що визначальною особою для успішності вивчення іноземної мови вважається вчитель, серед чинників, що заважають студентів поліпшити свій рівень іншомовної компетентності, називаються у більшості випадків чинники внутрішнього характеру, зокрема “відсутність бажання” (7,7 %), “відсутність часу” (30,77 %), “лінь” (30,77 %).

Студенти мають досвід користування технічними засобами у вивченні іноземної мови (84,6 %), найбільш вживаною є комп'ютерна техніка (91 %), магнітофон (9 %).

Незначна кількість респондентів повідомили про те, що приймали участь позашкільних заходах, які передбачають застосування іноземної мови (23,1 %). Таким заходами називались олімпіада з іноземної мови та семінар. Решта студентів не мають такого досвіду, посилаючись на такі причини, як:

лікарем Дж. Стіллом, який вважав, що поява симптомів гіперактивності викликана слабким, «гальмуючим волеспрямуванням» («inhibitory volition») і «недостатнім моральним контролем» («defective moral control») [4, с.7].

У сімдесятих роках В. Дуглас довела, що, крім власне гіперактивності, основними симптомами синдрому гіперактивності і дефіциту уваги є недолік уваги і слабкий контроль імпульсивності [4, с.8]. На даний час слабка саморегуляція і розгальмування розглядаються як основні порушення у гіперактивних дітей.

Непосидючих дітей з низкою працездатністю та самооцінкою сучасні науковці (Ю. Антропов, І. Брязгунов, М. Заваденко, О. Касатікова, В. Кучма, Г. Платонова, О. Сорокін, Ю. Шевченко, R. Barkley, F. Gastellanos, H. Remschidt та ін.) визначають як таких, що мають «синдром дефіциту уваги та гіперактивності» (СДУГ). Фахівці поєднують формування концепції СДУГ з розвитком досліджень з питань про мінімальні мозкові дисфункції у людини, які мають прояв у віковій незрілості окремих вищих психічних функцій та їх дисгармонійному розвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що СДУГ, є найбільш розповсюдженою формою аномалій психіки молодших школярів у ранньому онтогенезі.

Мета статті. Охарактеризувати дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності та особливості процесу їх навчання у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Дітей з СДУГ неможливо не помітити, оскільки вони різко виділяються на фоні однолітків своєю поведінкою. Однією зі специфічних рис такої поведінки є надмірна активність дитини, зайва рухливість, метушливість, неможливість тривалого зосередження уваги на чому-небудь.

Дослідження М. Заваденко показують, що гіперактивність виступає як один із проявів цілого комплексу порушень, що відзначаються в таких дітей. Ці порушення є наслідком мінімальних мозкових дисфункцій. Основний же дефект пов'язаний з недостатністю механізмів уваги і гальмуючого контролю. Тому подібні порушення більш точно класифікуються як «синдроми дефіциту уваги з гіперактивністю» [2, с.12]. Синдроми дефіциту уваги вважаються однією з найбільш поширених форм порушень поведінки серед дітей молодшого шкільного віку, причому у хлопчиків такі порушення фіксуються значно частіше, ніж у дівчаток.

Порушення поведінки, як визначає М. Заваденко, пов'язані з гіперактивністю і недоліками уваги, виявляються у дитини вже в дошкільному дитинстві. Однак у цей період вони можуть виглядати не настільки проблемно, оскільки частково компенсуються нормальним рівнем інтелектуального та соціального розвитку. Початок шкільного навчання створює серйозні труднощі для дітей з вадами уваги, так як навчальна діяльність пред'являє підвищені вимоги до розвитку цієї функції. Саме тому діти з ознаками синдрому дефіциту уваги не в змозі задовільно справлятися з вимогами школи. Як правило, в підлітковому віці дефекти уваги у таких дітей зберігаються, але гіперактивність зазвичай зникає і нерідко, навпаки, змінюється зниженою активністю, інертністю психічної діяльності і недоліками спонукань [2, с.56].

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю має певні клінічні прояви. Їх критерії (А, В, С, Д) зафіксовані класифікацією DSM-IV (1994).

Література

1. Кизенко В. І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі / В. І. Кизенко // Підруч. для директора. – 2003. – № 11/12. – С. 61 – 74.

2. Концепція профільного навчання в старшій школі: затверджено рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки; уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3 – 15. – Додаток: Структура профільного навчання, С. 15.

3. Профільне навчання в старшій школі: шляхи розвитку: наук.-доп. бібліогр. покажч. Вип. 1 / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; уклад.: Л. О. Пономаренко, Л. І. Ніколюк, Л. І. Самчук, І. М. Каневська; наук. консультант і авт. вступ. ст. В. І. Кизенко, канд. пед. наук; наук. ред. і відп. за вип. Т. Ф. Букшина; бібліогр. ред. Є. К. Бабич; рецензент Н. М. Бібік, д-р пед. наук. – К., 2004. – 163 с.

4. Чистякова С. Н. Профильное обучение и новые условия подготовки / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 101 – 108.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 376:(616.89-008.47+616-008.61)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФЦИТУ УВАГИ І ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Байкачова Катерина Володимирівна,
асистент кафедри педагогіки та психології*

*Єваторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. У сучасних психолого-педагогічних наукових дослідженнях однією з актуальних тем є успішна соціалізація та соціальна адаптація людини, а зокрема дітей молодшого шкільного віку. Момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог нового соціального середовища для дитини є дуже важливим. Вченими доведено, що успіх навчання школяра-початківця зумовлюється станом його психофізіології та мотиваційно-потребностної сфери, рівнем розвитку та сформованості інтелектуальних вмінь, навичками довірливої поведінки, готовністю до спільної діяльності з педагогом і однолітками тощо. Ці положення є обов'язковими для розвитку учня у нормі, тому будь яке порушення розвитку автоматично призводить до проблем у навчанні, і, як наслідок, у процесах соціалізації та соціальної адаптації індивідууму.

Вітчизняні та зарубіжні дослідження (Л. Бадалян, Л. Журкова, М. Заваденко, Б. Мастокова, Л. Ясюкова, Дж. Стілл, В. Дуглас та ін.) свідчать, що кількість учнів з вираженими складнощами в розвитку когнітивної сфери в останні роки помітно зростає. Незважаючи на публікації з психології та педагогіки вітчизняних та зарубіжних вчених, проблема гіперактивних дітей молодшого шкільного віку стоїть достатньо гостро.

Аналіз досліджень і публікацій. У зарубіжній психології симптоми гіперактивності були вперше описані як розлад в 1902 році англійським

“недостатньо знань іноземної мови, щоб вільно висловлюватись” (при цьому в анкеті власні навички усного іншомовного спілкування оцінені на “10”), “не було можливості”. Хоча, з нашої точки зору, залучення школярів до позашкільної діяльності з використанням іноземної мови могло б значно підвищити їх рівень користування мовою і сформувати відповідні світоглядні позиції стосовно реальних можливостей її застосування у житті.

Лише незначна кількість респондентів має досвід подорожування до зарубіжних країн (10 %). Серед країн, що відвідувались, називаються Росія, Польща, Італія, Німеччини, Франція, Молдова, Туреччина, Румунія, Болгарія, однак даний досвід є дуже обмеженим серед студентів, які приймали участь у дослідженні. Серед країн, які б хотілось відвідати, згадують, перш за все, США, Великобританію, Італію, Францію, Німеччину, Туреччину, Єгипет. Основним мотивом до відвідування зарубіжних країн є бажання подивитись визначні місця, поспілкуватись з місцевими людьми та познайомитись з культурою країни (69,2%). З метою працевлаштування закордон поїхали би 15,4% опитаних.

На завдання уявити, в яких професійних ситуаціях може застосовуватись іноземна мова, тільки 53,8 % респондентів змогла надати свої варіанти використання іноземної мови у професійній діяльності, серед них: 1) спілкування з іншомовними клієнтами (30,8 %); 2) відрядження до зарубіжних країн (15,4 %); 3) робота з комп'ютером (7,7 %).

Звертає на себе увагу той факт, що тільки 23,1 % респондентів виражають сподівання працювати за фахом після закінчення університету, решта планують працювати у приватному бізнесі (23,1 %), а також влаштуватись за кордоном (15,4 %). Такі результати можуть бути обумовлені тим фактом, що тільки 41,2 % студентів за власним бажанням робили вибір стосовно майбутньої професії, тоді як 23,5 % респондентів поступали на обрану спеціальність у наслідок певних обставин, тобто випадково. При цьому 38,5 % студентів визнають, що якщо б була така можливість, вони обрали б іншу спеціальність. Дані результати є досить невтішними, оскільки значна кількість студентів поступили до університету на дану спеціальність випадково, не розуміючи ні змісту даної спеціальності, ні можливостей щодо наступного працевлаштування і не маючи особливого бажання до засвоєння майбутньої професії. Як свідчить практика, такі студенти демонструють низьку успішність, більшість “відсіюється” після першої екзаменаційної сесії.

Що стосується комп'ютерної техніки, то 76,9 % респондентів мають персональний комп'ютер вдома, однак тільки 38,5 % забезпечені доступом до мережі Інтернет. Не зважаючи на обмеженість наявних технічних можливостей, 92,3 % студентів мають досвід користування глобальною мережею. Серед різних цілей застосування мережі провідне місце займає “пошук необхідної інформації” (34,5 %), друге місце відводиться навчанню (27,6 %), “ігри та розважання” перебувають на останній позиції (13,8 %). Дані результати є свідченням того, що студенти мають певний досвід у використанні комп'ютерних технологій та мережі Інтернет у навчальних цілях, тому при правильній організації навчальної діяльності дистанційні форми навчальної взаємодії будуть сприйматись студентами адекватно.

Досвід користування електронною поштою та здійснення спілкування із застосуванням даного способу зв'язку є досить обмеженим. Лише 7,8 % респондентів часто користуються електронною поштою, проте 53,8 %

студентів бажали б користуватись даною опцією мережі Інтернет та спілкуватись у такий спосіб. Звертає на себе увагу той факт, що все ще є студенти, які вважають користування електронною поштою непотрібним (7,8 %). Однак, не зважаючи на певні технічні незручності, обмежений наявний досвід користування мережею, студенти майже однотайно (92,3 %) погоджуються, що використання комп'ютерних технологій значно полегшує навчання, у чому вони переконались на власному досвіді.

Твердження відкритого типу склали для респондентів найбільшу складність, про що свідчить як відсутність будь-якої відповіді в анкетах, так і характер наявних відповідей в окремих анкетах. Закінчення тверджень носили дещо абстрактний характер, не співпадали з початком твердження, були висловлені загалом про навчання та своє ставлення до нього. Все це свідчить про відсутність чіткого розуміння себе, своїх здібностей та можливостей, перспектив навчання та характеру обраної професії.

Висновки. Підбиваючи підсумок даного дослідження, можна виокремити наступні тенденції сприйняття студентами власної навчальної діяльності в оволодінні майбутньою спеціальністю, власного досвіду вивчення іноземних мов та його значення для професії [2]:

1. Об'єктивні умови вивчення студентами іноземної мови є досить різними, не зважаючи на наявність єдиної програми до підготовки учнів у середній школі.

2. Визначальною фігурою успішності оволодіння іноземної мови вважається викладач, який залишається "відповідальним" як за успіх, так і за невдачі у навчанні; однак серед чинників, що заважають досягти високих результатів, називаються чинники внутрішнього характеру, як-то "лінь", "небажання".

3. Студенти оцінюють власний рівень володіння іноземними навичками досить високо і налаштовані оптимістично щодо їх подальшого розвитку у межах навчання у вищому технічному навчальному закладі.

4. Формулювання мети вивчення іноземної мови носить доволі абстрактний характер і рідко розглядається у контексті майбутньої спеціальності, що може негативно вплинути на загальну мотивацію до оволодіння мовою у технічному університеті.

5. Студенти мають досить обмежений досвід користування іноземною мовою поза шкільною програмою; не брали участь у позашкільних заходах, які передбачають користування мовою; не подорожують до зарубіжних країн; досвід додаткового навчання має на меті підвищення успішності у навчальному закладі і не націлений на розвиток навичок користування мовою у реальних ситуаціях спілкування.

6. Обмежена кількість студентів зробила свідомий вибір майбутньої професії, як наслідок студенти важко уявляють перспективи навчальної діяльності в університеті, вимоги, що можуть висуватись до їх навчальної діяльності, власні здібності, які можуть стати у нагоді в оволодінні фахом. Значення іноземної мови для майбутньої професії та характер її застосування у контексті професійної діяльності уявляється досить химерним.

7. Студенти мають досвід користування комп'ютерними технологіями та мережею Інтернет у навчальних цілях, не зважаючи на певні технічні обмеження. Попри незначний наявний досвід користування глобальною мережею, зокрема електронною поштою, студенти налаштовані позитивно на

учетом образовательных потребностей заказчиков, ресурсов школы (кадровых, материально-технических, информационных), инфраструктуры региона (социокультурной, производственной), перспектив получения дальнейшего образования и жизненных планов выпускников [1, с. 62].

Выводы. Таким образом, необходимо рассматривать выбор своей будущей профессии старшеклассниками не только, как динамичный процесс формирования личностью своих качеств, но и как результат профильного обучения на основе самостоятельного выбора профессии. Следует отметить, что профильное обучение должно повысить качество, эффективность и доступность общего образования, а это, в свою очередь, даст возможность сделать обучение в старших классах общеобразовательной школы профессионально ориентированным.

Перспектива исследования. Заключается в дальнейшей разработке рекомендаций по совершенствованию подготовки старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения. Полученные результаты могут быть использованы классными руководителями, школьными практическими психологами, работниками внешкольных учреждений, преподавателями ВУЗов при работе с проблемой профессионального самоопределения старшеклассников.

Резюме. У статті «Педагогічна підтримка старшокласників у виборі профілю навчання і професії» розглядається проблема педагогічної підтримки старшокласників у виборі профілю навчання і професії на сучасному етапі. Розкрита мета профільної освіти. Представлена програма «Вибір професії в умовах профільного навчання». Для виявлення індивідуальних особливостей старшокласників, що дозволяють визначити профіль подальшого навчання і професійні плани, представлені методики по їх виявленню. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу з даної проблеми. **Ключові слова:** професійна орієнтація, профільне навчання, вибір професії.

Резюме. В статье «Педагогическая поддержка старшеклассников в выборе профиля обучения и профессии» рассматривается проблема педагогической поддержки старшеклассников в выборе профиля обучения и профессии на современном этапе. Раскрыта цель профильного образования. Представлена программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения». Для выявления индивидуальных особенностей старшеклассников, позволяющих определить профиль дальнейшего обучения и профессиональные планы, представлены методики по их выявлению. Автор анализирует современную научную и учебно-методическую литературу по данной проблеме. **Ключевые слова:** профессиональная ориентация, профильное обучение, выбор профессии.

Resume. In the article «Pedagogical support of senior pupils in the choice of type of teaching and profession» is examined problem of pedagogical support of senior pupils in the choice of type of teaching and profession on the modern stage. The purpose of type education is exposed. The program «Choice of profession in the conditions of the type teaching is presented». For discovering of individual features of senior pupils, allowing to define the type of the further teaching and professional plans, it is presented the techniques on its education. The author analyses modern scientific and courseware on this issue. **Keywords:** professional orientation, type teaching, choice of profession.

готовности к выбору профессии. Роль тьютора в расширении знаний о содержании профессионального труда, ситуации на рынке труда в процессе выбора профессии. Роль тьютора в формировании мотивов выбора профессии. Роль тьютора в оценке правильности выбора, уточнение, возможная коррекция.

Тема 4. Возрастные особенности старшеклассников и их влияние на выбор профессии (4 часа). Возрастные особенности старшеклассников. Условия формирования готовности старшеклассников к выбору профессии. Профессионально значимые качества личности. Критерии и показатели готовности старшеклассников к выбору профессии.

Тема 5. Готовность учащихся к профильному обучению (3 часа). Характер человека и профиль обучения. Основные направления, формы и методы профильной подготовки. Формирование адекватного представления учащихся о своем профессиональном потенциале на уроках и внеклассных занятиях.

Тема 6. Профили обучения и их соотношение с индивидуальными возможностями личности (4 часа). Изучение познавательных интересов, профессиональных намерений и интеллектуальных возможностей учащихся. Ошибочные стратегии выбора профиля обучения. Субъективная и объективная значимость профильного обучения в профессиональном выборе.

Тема 7. Профили обучения и их соотношение со сферами профессиональной деятельности (4 часа). Отражение в системе профильного обучения основных сфер профессиональной деятельности. Классификация профессий. Вопросы престижности и полезности профессий и профилей обучения. Состояние здоровья и проблема профессиональной пригодности.

Тема 8. Профориентационный тренинг (4 часа). Профориентационный тренинг как средство активизации выбора профессии учащихся старших классов. Игровые формы профориентации. Уточнение и конкретизация профессионального выбора. Формирование психологической готовности к выбору профессии в условиях кризиса и конкуренции. Моделирование вариантов поведения в проблемных ситуациях, развитие уверенности в себе, доверия к самому себе.

Тема 9. Рынок труда и профессии Автономной республики Крым (3 часа). Особенности местного рынка труда и образовательных услуг. Динамика тенденций рынка рабочей силы. Основы проектирования образовательного развития. Профессиональное планирование с учетом профессиональных интересов, склонностей, качеств личности, её возможностей и ограничений, а также потребностей рынка труда АР Крым. Индивидуальные образовательные маршруты, альтернативные способы их реализации.

Тема 10. Ошибки, связанные с выбором профессии (3 часа). Правовая осведомленность старшеклассников в области получения образования и трудоустройстве. Типичные ошибки при выборе профессии.

Задание для самостоятельной работы учащихся (в течение изучения): составить портфолио «Мой профессиональный выбор».

Таким образом, приведенная программа обеспечивает подготовку старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения.

Нельзя забывать – миссия профильного обучения состоит в удовлетворении социально-экономических потребностей региона в трудовых ресурсах. Поэтому сегодня актуально формирование профильных классов исходя из потребностей рынка труда. Профиль такого обучения определяется с

застосування інноваційних технологій у навчальному процесі, що є гарним підґрунтям для впровадження дистанційних форм роботи.

Можливим рішенням у даній ситуації є: а) формування у студентів уявлень стосовно мисля іноземної мови у майбутній професії шляхом моделювання ситуацій професійної діяльності, в яких передбачається користування іноземною мовою; б) налагодження особистісних контактів з носіями мови, що вивчається, зарубіжними навчальними закладами, фахівцями, для формування у студентів переконань у “реальності” та “близькості” іншомовного середовища і можливості зайняти своє власне місце у ньому; в) донесення інформації про особливості перебігу професійної діяльності в умовах іншомовного середовища, залучення до розв’язання професійних завдань засобами іноземної мови через застосування мережі Інтернет.

Резюме. У статті наведено опис методів та процедури проведення експериментального дослідження особистісного досвіду студентів вищих технічних навчальних закладів у вивченні іноземних мов, наведено його результати. На підставі отриманих даних зроблено висновки про особистісний досвід студентів у вивченні іноземних мов, який представлено у сукупності інформації про термін оволодіння мовою, умови й стратегії, самосприйняття студентами власного рівня володіння мовою та можливих перспектив розвитку й реалізації іншомовної компетентності у майбутній професії. **Ключові слова:** іноземна мова, іншомовна компетентність, студенти, особистісний досвід, вищий технічний навчальний заклад, професія.

Резюме. В статье изложено описание методов и процедуры проведения экспериментального исследования личностного опыта студентов высших технических учебных заведений в изучении иностранных языков, изложены его результаты. На основе полученных данных формулируются выводы относительно личностного опыта студентов в изучении иностранных языков, который представлено в совокупности информации про период изучения языка, условий и стратегий, самовосприятие студентами собственного уровня владения языком и возможных перспектив развития и реализации иноязычной компетентности в будущей профессии. **Ключевые слова:** иностранный язык, иноязычная компетентность, студенты, личностный опыт, высшее техническое учебное заведение, профессия.

Summary. The article contains a description of methods and a procedure of the experimental investigation focused upon the personal experience of the students from higher technical educational establishments in learning foreign languages, the results are overviewed. As based upon the data obtained it concludes about the students' personal experience in the amount of the information about the term of the foreign language learning, conditions, strategies, and students' self-perception of their level of the foreign language command and possible perspective of the foreign language competence enhancing and implementing in their future profession. **Keywords:** foreign language, foreign language competence, students, personal experience, higher technical educational establishment, profession.

Література

1. Саєнко Н. С. Стан та перспективи викладання іноземних мов у НТУУ “КПІ” [Електронний ресурс] / Н. С. Саєнко. – Режим доступу: <http://kpi.ua/1006>
2. Секрет І. В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в

умовах дистанційної освіти: автореф. дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / І. В. Секрет. – К., 2012. – 36 с.

3. Секрет І. В. Теоретичні та методичні основи формування іншомовної професійної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах дистанційної освіти: Рукопис дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / І. В. Секрет. – К., 2012. – 552 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 372.02

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сирцова Ольга Вікторівна,

асистент кафедри гуманітарних наук філія м.Армянськ РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. У зв'язку з модернізацією системи вищої педагогічної освіти в Україні професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів сьогодні потребує більш детальних досліджень, корекції та оновлення, спрямування на досягнення світового рівня. У контексті реалізації цих завдань важливого значення набуває підготовка студентів педагогічних спеціальностей до творчої педагогічної діяльності, забезпечення якої залежить від рівня їхнього творчого потенціалу. Сучасна освіта відкриває нові шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів. На оновленні змісту професійно-педагогічної підготовки фахівців відповідно до вимог та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, в загальноосвітніх закладах, наголошує Н. Г.Ничкало. Суттєва роль у цьому процесі відводиться усвідомленню індивідуальної сутності кожної особистості, визначенню її потенційних можливостей, розвитку творчих здібностей. Незважаючи на дану від природи здатність до творчості, тільки цілеспрямоване навчання і виховання дає особистості можливість забезпечити високий рівень розвитку закладеного творчого потенціалу.

Категорія «потенціал» відноситься до числа загальнонаукових понять, методологічне значення яких надзвичайно важливо для педагогіки. Педагогічна функція потенціалу реалізується в направляючій ролі творчої діяльності особистості, яка виступає в якості підстави творчого перетворення своєї життєдіяльності. Потенціал (від латинського слова *potentia* – сила) – джерела, можливості, засоби, запаси, що можуть бути приведені до дії, використані для розв'язання окремих завдань, досягнення певних цілей, можливостей окремої людини [1, с. 280].

Професійно-творчий потенціал майбутніх вчителів початкових класів формується з першого курсу навчання у вищому закладі та визначає індивідуальний стиль діяльності студента. Таким чином, ефективність професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів залежить не тільки від придбаних у вузі професійних знань і вмінь, але й від сформованої здатності до професійно-творчого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. До теперішнього часу в сучасній педагогіці накопичене досить багато наукових ідей, теоретичних положень, які безпосередньо спрямовані на формування педагогічної майстерності та

– Определять пути и способы развития своих познавательных и личностных возможностей в системе профильной образовательной подготовки.

Ожидаемые результаты

Самостоятельный выбор профессии на основе профильного обучения.

Программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения» рассчитан на учебный год. Объем программы составляет 34 аудиторных часа из расчета 1 час в неделю.

Краткое описание программы

В программе представлены различные подходы к выбору профессии, новые формы и методы профильной ориентации. Кроме лекционной формы в обучении используются элементы тренинга, проблемные ситуации, самодиагностика.

Учебно-тематический план

№ п/п	Тема	Кол-во часов
1.	Тема 1. Введение в программу «Выбор профессии в условиях профильного обучения»	3
2.	Тема 2. Формирование портфолио	3
3.	Тема 3. Роль тьютора в выборе профессии у старшеклассников	3
4.	Тема 4. Возрастные особенности старшеклассников и их влияние на выбор профессии	4
5.	Тема 5. Готовность учащихся к профильному обучению	3
6.	Тема 6. Профили обучения и их соотношение с индивидуальными возможностями личности	4
7.	Тема 7. Профили обучения и их соотношение со сферами профессиональной деятельности	4
8.	Тема 8. Профорориентационный тренинг	4
9.	Тема 9 Рынок труда и профессии Автономной республики Крым	3
10.	Тема 10. Ошибки, связанные с выбором профессии	3
	Всего:	34

Содержание программы

Тема 1. Введение в программу «Выбор профессии в условиях профильного обучения» (3 часа). Программа «Выбор профессии в условиях профильного обучения». Понятие «профорориентация», «выбор». Развитие представлений о выборе профессии и профессиональном самоопределении. Отечественный и зарубежный опыт профильного обучения.

Тема 2. Формирование портфолио (3 часа) Структура портфолио. Знакомство с портфолио, начало оформления и формирования. Работа над разделами: «Автопортрет», «Копилка», «Рабочие материалы» и «Достижения». Самоанализ по итогам года. Выписка из портфолио по профилю.

Тема 3. Роль тьютора в выборе профессии у старшеклассников (3 часа). Направления тьюторского сопровождения. Роль тьютора в формировании

- сформувати установки на ефективний труд і успішну трудову кар'єру;
- способувати проектуванню старшокласниками своїх життєвих і професійних планів, ідеалів майбутньої професії і можливих моделей досягнення високої кваліфікації в ній [4].

Для виявлення індивідуальних особливостей старшокласників, дозволяючих визначити профіль подальшого навчання і професійні плани існують різні по своєму рівню складності методики – анкета «Мотиви виборулюбимих предметів» Р. Овчарова, опросник «Мотивація навчальної діяльності по різних шкільних предметам» Л. Юрцева, шкільний тест умовного розвитку (ШТУР), тест структури інтелекту Р. Амтхауэра, особистісний опросник С. Айзенка, опросник самонавчання В. Століна, «Карта інтересів» А. Голомшток, модифікація методики Г. Резапкіної, «Карта схильностей к різним видам діяльності» Е. Рогов, методики ДДО Е. Климов і др.

Для педагогічної підтримки вибору професії старшокласниками необхідно впровадити в навчально-виховний процес програму «Вибір професії в умовах профільного навчання» (34 а. ч. із розрахунок 1 год – одне заняття), метою якої є надання допомоги самостійного професійного вибору.

Пояснювальна записка

В Концепції профільного навчання в старшій школі затвердженій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.03 г. № 10/12–2 говориться про те, що профільне навчання є способом диференціації і індивідуалізації навчання, що при такому підході більш повно враховуються інтереси, схильності і здібності учнів, створюються умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійними інтересами і намірами в стосунку продовження навчання [2]. По тому, сьогодні необхідно створити в старших класах загальноосвітньої школи систему спеціалізованої підготовки, орієнтованої на індивідуалізацію навчання і соціалізацію навчаних з урахуванням реальних потреб ринку праці. Профільна орієнтація є способом допомогти старшокласникам прийняти свідоме рішення про вибір професії.

Програма «Вибір професії в умовах профільного навчання» розрахована на учнів старшої школи, перед якими стоїть завдання вибору профілю навчання і професії. Данна програма передбачає побудити старшокласників до активного самопізнання, дослідженню власних пізнавальних ресурсів і можливостей, а також допомогти їм орієнтуватися в планах на майбутнє життя.

Цель: надання допомоги старшокласникам у виборі професії на основі профілю навчання.

Завдання:

- Учнівці повинні скласти загальне уявлення про світ професій, стосовних до профілю навчання;
- Освоїти поняття, що характеризують професійну діяльність людини по різних профілях;
- Дослідити власні пізнавальні інтереси, схильності, здібності;

творчого потенціалу майбутніх вчителів. Філософські аспекти творчості розглянуто в працях М. М. Бахтіна, В. С. Біблера, В. І. Вернадського, Б. І. Кедрова, О. Ф. Лосева, М. Т. Ярошевського. Творчість як шлях становлення і професійного виявлення педагога розкрито в дослідженнях таких психологів і педагогів, як В. А. Андрєєв, О. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калік, В. В. Краєвський, Я. О. Пономарьов, С. О. Сисоєва.

Істотні результати пошуку нових підходів до підготовки майбутнього вчителя, формування творчого потенціалу отримані в дослідженнях В. І. Загвязинського, Г. А. Нагорної, І. П. Раченко, Н. Ф. Талізінї.

Особливо можна виділити роботи, в яких обґрунтована ідея формування потенціалу як механізму розвитку особистості:

- розглянуті основи розвитку потенціалу особистості (Р. М. Цокур, Р. К. Серьожнікова, Н. В. Устинова, І. Яковенко, Е. Б. Зеленина);
- виявлено можливі шляхи формування мотивації і способів професійно-творчої діяльності, розвитку здібностей і якостей творчої особистості (В. І. Андрєєв, Д. Б. Богоявленська, Б. І. Коротяєв, Ю. Н. Кулюткін, М. С. Лайтес);
- розглянуті основи розвитку творчого потенціалу особистості (Т. Г. Браже, М. В. Колосова, О. В. Колеснікова, І. О. Мартинюк, М. Г. Мерзлякова, В. Ф. Овчинников, В. Г. Риндак та ін.);
- визначено сутнісні риси педагогічної творчості (В. І. Загвязинській, В. А. Кан-Калік, М. Д. Нікандров, М. М. Поташник, Н. М. Яковлева та ін.);

Аналіз сучасних досліджень і практика педагогічної освіти свідчать про все зростаючий інтерес до підготовки вчителя до професійно-творчої діяльності.

У світовій науці і практиці накопичений певний арсенал підходів, рекомендацій щодо професійної підготовки вчителя. (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. В. Денисенко, О. В. Глузман, А. Й. Капська, О. М. Пехота).

Загальні питання підготовки вчителів у вищій школі своїм відбиттям в працях С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, Е. Н. Волкова, В. І. Загвязинського. Загальнотеоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів розкриваються в роботах О. А. Абдулліної, Ф. Н. Гоноболіна, Є. С. Коропової, Н. В. Кузьмінї, В. А. Сластьонїна, А. І. Щербакова й ін., у яких дається обґрунтування мети, змісту й структури вищої педагогічної освіти, аналізується система підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

Дидактичні принципи професійної підготовки вчителя подано в нормативних документах про вищу освіту: Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті, Законі України «Про вищу освіту» («Україна ХХІ століття»), Державній програмі «Учитель», Концепції педагогічної освіти України [2; с. 2].

Метою даної статті є дослідження формування творчого потенціалу майбутніх учителів-початківців.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи творчий потенціал, не можна не звернутися до проблем творчості. Аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури дозволяє відзначити, що в останні роки загострився інтерес до творчості як складного, багатогранного, соціально-духовного феномену. У нинішній соціально-економічній ситуації ми визначаємо творчість як основну складову професійної майстерності, яка є домінуючою в успішній трудовій діяльності і значним фактором кар'єрного зростання. У

з'язку з цим творчість стає одним з важливих факторів захисту молодого спеціаліста на ринку праці.

Ідеї розвитку творчої особистості освітлюють у своїх педагогічних працях Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, Леся Українка, яка, зокрема, наголошувала на тому, що вчитель повинен постійно працювати над розвитком творчого потенціалу учнів. Ці ідеї продовжують в своїй педагогічній спадщині Б. Д. Грінченко, А. С. Макаренко.

Французький філософ, письменник, лауреат Нобелівської премії А. Камю, писав, що воля до творчості, спроможність реалізувати себе всупереч усьому підтримує свідомість у постійно активному стані, оскільки творчість – найбільш результативна школа терпіння і ясності. Творчість вимагає постійної праці, самовладання, точної оцінки меж істинного, міри і сили.

В.О. Сухомлинський підкреслював, що «справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей» [3; с. 23].

Формування висококваліфікованого творчого вчителя початкової школи, вироблення в нього вмінь і бажання самостійно працювати над собою, віддавати свій розум і серце підрастаючому поколінню є одним із найважливіших завдань сучасної педагогічної освіти, актуальним залишаються і в наші дні слова видатного педагога, державного діяча Галичини О. Барвінського: «...яке виховаємо покоління, таким буде народ, таким буде наше майбутнє» [5; с. 23].

Незалежно від того, яких форм набуває освіта, завжди найважливішою фігурою в них буде вчитель. На основі багаточисельних досліджень можна зробити висновок, що ні підручники, ні навчальні засоби не мають такого впливу на учня, як особистість і майстерність учителя. Сьогодні ставить високі вимоги до вчителя оновленої національної школи, а тому підвищення якості підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зокрема розвиток його творчого потенціалу, має бути пріоритетною проблемою.

Різноманітність педагогічних ситуацій, урахування вчителем вікових особливостей учнів, необхідність динаміки уроку, інтеграція різних видів діяльності, необхідність використання ігрових технологій у навчанні молодших школярів вимагає творчих підходів до аналізу та вирішення поставлених завдань у навчально-виховному процесі освітнього закладу, тобто таких, що породжують щось нове, раніше невідоме на основі осмислення набутого досвіду та формування нових комбінацій, знань, умінь.

Творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці. Тому ми приєднуємось до думки С.О. Сисоевої, що в майбутньому здатність до творчості буде одним з найголовніших критеріїв професійної придатності вчителя і вважаємо, що домінуючою метою професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального педагогічного закладу повинно бути формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості, яка зумовить професійний і особистісний саморозвиток педагога і всебічний розвиток творчих можливостей учнів. Інтеграційним чинником саморозвитку особи виступає її творчий потенціал. Могутнім творчим потенціалом для майбутніх вчителів повинна стати творча професійна діяльність. У систему професійної підготовки студентів до педагогічної творчості.

профорієнтаційної роботи через трудове виховання школярів розглядали В.С. Батурин, С.К. Копытов, М.П. Маланюк, М.М. Фибула. Вопросы психологии профессионального самоопределения изучали В.А. Бодров, Е.А. Климов, А.Ф. Кудряшова Н.А., И.Д. Ладанов, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров.

Изложение основного материала. Социологические исследования доказывают, что большинство старших подростков отдают предпочтение знанию основ главных предметов и углубленному изучению тех, которые выбирают для специализации, а так же считают, что существующее ныне образование не дает возможностей для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры. Следовательно, профильное обучение в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников являясь одним из видов «дифференцированного обучения, который предусматривает углубленное и профессионально направленное изучение цикла родственных предметов, учет образовательных потребностей, наклонностей и способностей учащихся, создание условий для обучения старшеклассников соответственно их профессиональному самоопределению» [3, с. 5].

Цель профилизации образования состоит в обеспечении и создании:
– углубленного изучения отдельных предметов программы;
– условий для существенной дифференциации содержания обучения с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
– преемственности между общим и профессиональным образованием;
– эффективности подготовки выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования [3, с. 4 – 5].

Таким образом, профильное обучение является новообразованием организации учебного труда, при котором предусматривается изучение образовательных областей, содержащих типичные знания, умения и навыки, характерные для определенной сферы деятельности, профессии, специальности. А значит, такое обучение в общеобразовательной школе позволит старшекласснику сосредоточиться на той области знаний, которая для него определена природой.

Являясь средством дифференциации и индивидуализации, профильное обучение призвано более полно учитывать интересы, склонности и способности старшеклассников, а значит решать сложные социально-педагогические задачи:

– раскрывать роль школьных предметов для понимания структуры профессий;
– предоставлять возможность старшеклассникам путем различных проб получить представления о своих профессиональных интересах и намерениях в системах «человек – техника», «человек – природа», «человек – знак», «человек – образ», «человек – человек»;
– осуществлять диагностическую функцию, позволяющую с помощью наблюдений, тестов, анкетирования, интервьюирования определять динамику развития личности, в том числе функциональной грамотности, технологической умелости, интеллектуальной и волевой подготовленности;

УДК 373.1.02

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ВЫБОРЕ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРОФЕССИИ

*Турчина Людмила Александровна,
к.п.н., и.о. доцента кафедры педагогики и психологии,
директор филиала КГУ
филиал Республиканского высшего учебного заведения
«Крымский гуманитарный университет» в г. Армянске*

Постановка проблемы. Основная идея обновления старшей ступени образования состоит в более глубокой индивидуализации, функционализации и эффективности среднего образования. Поэтому должны быть созданы условия для реализации старшеклассниками своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов, а для этого необходимо преодолеть противоречия между оптимальным обеспечением процесса профессионального выбора старшеклассниками в условиях профильного обучения и фактическим состоянием этого процесса в практике школы, т. е. между необходимостью усовершенствования подготовки профессионально-ориентированной личности старшеклассника в соответствии со своими возможностями, способностями, потребностью рынка труда и отсутствием целенаправленной деятельности школы по подготовке к выбору профессии в условиях профильного обучения.

Актуальность проблемы. Новая парадигма профессиональной ориентации, базирующаяся на личностно ориентированном подходе, требует эффективного использования потенциальных возможностей ученика, направленных на формирование самостоятельного выбора профессии в зависимости от его индивидуальных особенностей. Ставит перед педагогами и руководителями образования, в соответствии с нынешним временем, задачу – сочетание профориентационной работы с предметной подготовкой, то есть переход в старших классах на профильное обучение, специфика которого заключается в подготовке старшеклассников к дальнейшему освоению определенной профессии. Это отражено в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI столетии, Национальной программе «Детство Украины», Концепции общего среднего образования по созданию организационно методических предпосылок для перехода старшей школы на профильное обучение, Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения, положения об организации профильного обучения.

Целью данной статьи является раскрытие содержания педагогической поддержки старшеклассников в выборе профиля обучения и профессии.

Анализ последних исследований. Значительный вклад в разработку проблемы формирования мотивов выбора профессии внесли Е.П. Ильин, Н.Н. Захаров, Е.М. Нежиховская, Е.М. Павлютенков, В.С. Салиенко, В.В. Ярошенко. Системе профориентационной работы со старшеклассниками посвящены работы А.Б. Боровского, Т.М. Потапенко, Г.В. Щекина, Г.Д. Заболотного, С.М. Коцюбы, В.Ф. Остапенко, Б.А.Федоришиной, О.О. Яцишина, П.И. Шевченко. Психологические аспекты

О. М. Пехота пропонує включити використання концепції професійної індивідуальності майбутнього вчителя. Дослідник зазначає, що індивідуалізація підготовки фахівця є важливою умовою формування творчої особистості, а розвиток особистісних якостей є генеральним напрямом реформування педагогічної освіти.

Формування творчого потенціалу особистості потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, що повинно враховуватися у системі вищої освіти при підготовці студентів. Тому одним із завдань ВНЗ з підготовки майбутніх учителів початкових класів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні. Процес навчання професії повинен включати в себе більше можливостей для формування когнітивних і творчих здібностей студентів, в ході навчання повинні моделюватися ситуації, що вимагають від них нестандартних творчих рішень. Системи самоосвіти та додаткової освіти студентів, науково-дослідницька та розважальна діяльність повинні сприяти формуванню та свідомому застосуванню на практиці цих навичок. Тільки в цьому випадку творчий потенціал студента стане основою професійної самостійності в період початку трудової діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури вважаємо, що формування професійно-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів можна розглядати як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на таких закономірностях: зумовленість потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, пріоритетними завданнями реформування освіти в Україні; органічне входження в систему професійної підготовки майбутнього вчителя; відповідність змісту, форм і методів формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості; сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і практики; взаємозумовленість специфіки та закономірностей творчого процесу і особливостей формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя. Тому зроблено висновок, що формування професійно-творчого потенціалу в умовах університету необхідно розглядати в органічній єдності з його професійною підготовкою. Проблема формування творчого потенціалу майбутнього педагога невід'ємно пов'язана із створенням умов для підвищення рівня його спрямованості на творчу професійну діяльність, готовності до рішення соціально-значущих педагогічних проблем, що впливають з реальних професійно-педагогічних ситуацій. Саме тому навчальна діяльність у вищій педагогічній школі має бути організована таким чином, щоб студенти були в змозі не тільки опанувати потоками інформації, виробляти і закріплювати знання й уміння, перетворювати їх в інструмент практичної дії, але і діяти у професійних ситуаціях, здійснювати пошук способів творчого розв'язання навчально-пізнавальних завдань, поставлених перед ними.

Висновки. Таким чином, процес перетворення й удосконалення сучасної педагогічної системи припускає пошук нових ідей, підходів, технологій, форм і методів організації навчального процесу у ВНЗ з метою формування професійно-творчого потенціалу студентів на основі їх внутрішніх мотивів, системи цінностей і професійних цілей

Резюме. Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень по даній проблемі, досвіду роботи ВНЗ дозволив зробити висновок про те, що проблема

формування творчого потенціалу студентів у освітньому процесі викликає інтерес і пошуку нових рішень. У статті розглядається поняття "Професійно-творчий потенціал", розглядається значущість формування творчого потенціалу у майбутніх учителів початкової школи.

Резюме. Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень по даній проблемі, опыту работы ВУЗА позволил сделать вывод о том, что проблема формирования творческого потенциала студентов в образовательном процессе вызывает интерес и поиску новых решений. В статье рассматривается понятие «профессионально-творческий потенциал», рассматривается значимость формирования творческого потенциала у будущих учителей начальной школы.

Summary. Analysis of психолого-педагогічної literature, researches on this issue, allowed to draw conclusion experience of INSTITUTION of higher learning that the problem of forming of creative potential of students in an educational process causes interest and to the search of new decisions. A concept "Professionally-creative potential" is examined in the article, meaningfulness of forming of creative potential is examined for the future teachers of initial school.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державна програма «Вчитель»: постановка Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 379.// Освіта України.–2002. – 2 квіт. № 27.– С.2.
3. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості / Сисоева С.О.: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-ти томах / Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1979-1980. – 719 с.
5. Мазоха Д.С. Педагогика. – К.: 2005. – 231 с.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 374.37.041

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Тишакова Людмила,

*к.п.н., професор, завідувач кафедри іноземної філології
ПВНЗ «Краматорський економіко-гуманітарний інститут»*

Данильченко Олена,

*асистент кафедри охорони праці інженерної педагогіки
ННППІ «Українська інженерно-педагогічна академія»*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підготовка майбутнього фахівця до професійної творчої діяльності здійснюється шляхом активізації та підвищення якості вузівського навчання на базі розширення керованої академічної свободи студентів, яка ґрунтується не стільки на простому засвоєнні поданої викладачем інформації, скільки на самостійному пошуковому варіанту засвоєння навчального матеріалу – диференціації навчального процесу. Спрямованість диференційованого навчання на індивідуально-типологічні особливості студентів забезпечує формування в них уміння вчитися, потреби до самоосвіти, виникнення бажання генерувати нові ідеї,

роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

Резюме. Автором проведений аналіз наукових досліджень з питань професійної підготовки майбутніх фахівців та її цілей, а також аналіз блоку навчальних дисциплін з метою визначення змісту навчального процесу з підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями. **Ключові слова.** Майбутні практичні психологи, студенти с обмеженими можливостями, зміст підготовки, цілі підготовки.

Резюме. Автором проведен анализ научных исследований по вопросам профессиональной подготовки будущих специалистов и ее целей, а также анализ блока учебных дисциплин с целью определения содержания учебного процесса по подготовке будущих практических психологов к работе со студентами с ограниченными возможностями. **Ключевые слова.** Будущие практические психологи, студенты с ограниченными возможностями, содержание подготовки, цели подготовки.

Summary. The author analyzes research on the training of future specialists and its objectives, as well as the analysis unit of academic disciplines in order to determine the content of the educational process for the preparation of future practical psychologists to work with students with disabilities. **Keywords.** Future practice psychologists, students with disabilities, the content of training, target training.

Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності. 2-ге вид. Навч. Посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
3. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навч. посібник / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України / [О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко та ін.]; О.Г. Мороз (ред). – К.: НПУ, 2001. – 338 с.
4. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С.Я. Харченко. – Луганск: Альма матер, 1999. – 138 с.

Подано до редакції 16.05.2012

- «Захворювання нервової системи» - Всі лекції
- «Спецпрактикум з індивідуального консультування» - Всі лекції
- «Методи роботи з психомалюнком» - Всі лекції
- «Психодіагностика»: «Психометричні засади психодіагностики», «Психодіагностика пізнавальних процесів», «Психодіагностика психічних станів», «Психодіагностика властивостей»
- «Організація та проведення соціально-психологічного тренінгу»: «Класифікація тренінгових груп, їх завдання та принципи», «Механізми та ефекти тренінгу. Групова динаміка. Етапи роботи групи», «Підготовка та проведення тренінгу», «Оцінка ефективності тренінгу»
- «Конфліктологія»: «Фактори, що впливають на виникнення конфліктів у групах», «Технології вирішення конфліктних ситуацій».

Як бачимо, в багатьох із перерахованих тем навчальних дисциплін не враховується специфіка та особливості роботи зі студентами-інвалідами. Тому ми вважаємо, що в рамках дисципліни «Психологія особистості» доцільно було б ввести такі теми: «Психологія особи з обмеженими можливостями», «Формування і розвиток особи з обмеженими можливостями»; в рамках дисципліни «Психодіагностика» – «Методи вивчення та діагностики розвитку, що відхиляється від норми», «Вікова психологія» – «Особливості протікання кризових періодів осіб з інвалідністю». До тематики лекцій з «Організації і проведення соціально-психологічного тренінгу» ми б рекомендували ввести тему «Основи тренінгової роботи з особами з обмеженими можливостями», «Розробка тренінгових програм для осіб з обмеженими можливостями» тощо. У зв'язку з відсутністю дисципліни, спрямованої на підготовку майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями, необхідно розробити програми спецкурсів «Психологічний супровід студентів з обмеженими можливостями», «Психологія людини з обмеженими можливостями».

Висновки. З усього вищесказаного ми можемо зробити висновок, що вища освіта є ключовою галуззю на сучасному етапі розбудови українського суспільства. Без реформування системи вищої освіти неможливі розвиток та становлення самостійності нашої держави. Реформування передбачає перехід з традиційно-когнітивного до особистісно-розвивального підходів в процесі підготовки майбутніх фахівців. Проведений аналіз сучасних наукових досліджень дозволив зробити висновок, що одним із чинників підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності є чітке уявлення про зміст та цілі підготовки та їх дотримання. З метою визначення змісту навчального процесу з підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями було здійснено спеціальний аналіз блоку навчальних дисциплін. Це дозволило дослідити можливості конкретних програм цього блоку в формуванні професійних знань, вмінь та навичок студентів-психологів, необхідних для роботи зі студентами з обмеженими можливостями. Аналіз показав, що в багатьох дисциплінах не враховуються специфіка та особливості роботи зі студентами з обмеженими можливостями, що викликає необхідність розробки програм спецкурсів, спрямованих на підготовку майбутніх практичних психологів до роботи у зазначеній сфері.

Перспективи. Подальше дослідження передбачається провести у напрямку розробки та впровадження в процес підготовки майбутніх практичних психологів програм спецкурсів, спрямованих на підготовку до

шукати альтернативного вирішення стандартних та проблемних ситуацій.

При загальноприйняттю положенні позицій особистісно-орієнтованого навчання фактично продовжується орієнтація навчального процесу на “середнього” студента. Тому, як вважає О.Г. Мороз, необхідне запровадження технології диференційованого навчання у вищому навчальному закладі освіти. Таке навчання створює умови, за яких кожний студент зможе оволодіти тим рівнем професійної підготовки, який відповідатиме його можливостям [5].

Поряд із загальними тенденціями розвитку й організації педагогічної освіти у підготовці інженера-педагога простежуються своєрідні особливості, пов'язані зі специфікою навчальних дисциплін, їх місцем у навчальній програмі тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Відомо, що стан розвитку педагогічних систем кожної епохи визначається рівнем розвитку засобів, технологій і методик навчання. Сучасний розвиток педагогічної освіти характеризується появою досліджень, в яких висвітлюються різноманітні аспекти удосконалення професійної підготовки студентів, компоненти професійної компетентності, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста, процес його адаптації до реальної професійної діяльності. Це праці Є.С.Барбіної, О.С.Березнюка, А.О.Вербицького, П.М.Гусака, М.Б.Свтуха, М.В.Мазо, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, Г.В.Троцько та інших. Особистісно-орієнтований компонент відіграє провідну роль в освіті, професійній підготовці педагогічних кадрів і формуванні підрастаючого покоління. Дослідженню проблем розвитку та удосконалення особистісно-орієнтованого підходу присвячено ряд наукових праць (Гусак П.М., Леонтьєв О.М., Полат Є.С., Ельконін Д.Б., Якиманська І.С. та ін.).

Постановка завдань. Нерозкрита сутність технологічно-педагогічних понять перешкоджає орієнтації і розумінню, підсилюючи дискомфорт педагогів, що визначає завдання створення цілісного, системного, модельно-понятійного уявлення про змістовний і процесуальний компоненти професійної компетентності, а також формування категоріального апарата педагогічної технології.

Поняття “компетентність” трактується як знання і досвід у тій або іншій галузі, що дозволяють посадовій особі брати участь у розробці певного кола рішень або розв'язувати проблеми самому. Дане визначення передбачає, що діяльність учителя спрямована на перетворення елементів освітньої системи (навчальний матеріал і процес, особистість учнів/студентів) і самої професійної діяльності, у нашому випадку – педагогічної. Однак, інший напрямок щодо самовдосконалення самої особистості не розглядається, оскільки знання і досвід визнають як якийсь статичний компонент, перевірений практикою результат пізнання і відображення реальної дійсності [1; 2].

Викладання основного матеріалу. Під педагогічною компетентністю розуміємо гармонійне поєднання знання предмету, методики і дидактики викладання, вмінь та навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів та засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Професійну компетентність розглядають як обізнаність педагога, як властивість його особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, які направлені, в свою чергу, на формування особистості іншої людини [3]. Автори виділяють різноманітні компоненти професійної компетентності, а саме: особистісно-гуманістична орієнтація; педагогічне

сприйняття; педагогічні вміння; педагогічна творчість. Вони пов'язані між собою і створюють цілісну систему, спираючись на яку, можливо визначити професійну компетентність майбутнього вчителя як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь й значимих особистісних якостей, які обумовлюють готовність вчителя до здійснення педагогічної діяльності.

Ще В.О. Сухомлинський зазначав, що успіх процесу виховання всебічно розвинутої особистості у величезній мірі залежить від того, наскільки глибоко розуміються кожним вихователем і педагогічним колективом, у цілому, взаємозалежність і взаємозумовленість елементів, сторін гармонійного розвитку людини. Важливий момент педагогічної майстерності полягає в усвідомленні того, що взаємозалежність і взаємозумовленість повинні стати діючим фактором освіти і виховання, самоосвіти і самовиховання.

Роль студента повинна ґрунтуватися на філософії активного навчання. Викладач сьогодні при вирішенні проблем професійної іншомовної комунікації стає «фасилітатором». Викладач-фасилітатор зацікавлює студентів процесом діяльності і прищеплює їм навички роботи у групі.

Таким чином, західні дослідники виділяють важливість врахування певних факторів: 1) соціальні фактори; 2) потреби студентів; 3) філософія активного навчання; 4) статус викладача-фасилітатора; 5) відповідальність студентів за результати навчання; 6) афектні умови. Формування іншомовної компетенції методом групової роботи сприяє виробленню раціональних комунікативних стратегій спілкування. Якість професійної іншомовної комунікації підвищується за рахунок індивідуалізації, глибини осмислення й сприятливого емоційного клімату.

Врахування професійного змісту вимагає специфічного підходу. Таким підходом є контекстний підхід, широко розглянутий Т.Хатчинсон і А.Уотерс. Від викладача вимагаються особливі якості, висока кваліфікація і здатність творчого мислення при організації професійного комунікативного спілкування, оскільки завдання професійного спілкування збільшуються у процесі оволодіння іноземною мовою. При цьому професійний зміст при вивченні іноземної мови є важливим мотивуючим фактором. Завдання, які виконують студенти для отримання навичок професійного спілкування, повинні бути пов'язані з вирішенням проблем професійної діяльності [3; 6].

Велика розмаїтість професійних контекстів означає, що при організації навчання професійної комунікативної діяльності іноземною мовою варто аналізувати потреби, досягнутий рівень професійної компетентності, ставити цілі й завдання, відбирати й редагувати матеріал, створювати обстановку, адекватну майбутній професійній діяльності. Матеріал занять повинен бути цікавим і мотивуючим, що дає можливість студентам застосовувати його в реальних життєвих ситуаціях. При організації професійного спілкування іноземною мовою варто залучати студентів до активної комунікативної діяльності, пов'язаної з критичним мисленням, і заохочувати їхні навички соціального професійного спілкування. Таким чином, мета професійної комунікації доповнюється цілями поведінки.

У сучасній дидактиці усе більшого значення набуває орієнтація на інноваційний тип навчання, тоді як у практиці навчальних закладів переважає «підтримуючий» тип навчання. Ця невідповідність, на думку педагогів і соціологів, багато в чому пояснює невідповідність суспільства до звітності

- варіативна підготовка.

Професійно-практична підготовка студентів-психологів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та спеціаліст включає перелік дисциплін, пов'язаних з тематикою нашої роботи. До них відносяться: «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Психофізіологія», «Захворювання нервової системи», «Загальна психологія», «Психологічна служба в системі освіти», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Сучасні теорії глибинної психології», «Психодіагностика», «Основи групової психокорекції», «Основи психологічного консультування», «Основи патопсихології», «Основи дефектології», «Практикум з групової психокорекції», «Арт-терапія», «Психологія творчості», «Основи психотерапії», «Психологія особистості», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Теорія та практика розвиваючого навчання», «Основи професіоналізму психолога-практика», «Конфліктологія», «Організація та проведення соціально-психологічного тренінгу», «Психологія самопізнання», «Гендерна психологія», «Психологія кризових станів», «Методи психотерапевтичної роботи», «Акцентуації особистості та їх корекція», «Психопрофілактика стресу», «Психологія агресії», «Психологія девіантної поведінки», «Психологія рефлексивності», «Спецпрактикум з індивідуального консультування», «Методи роботи з психомалюнком», «Теорія та практика психоаналізу», «Внутрішня динаміка психіки», «Психологія самосвідомості».

Провівши аналіз робочих програм вказаних дисциплін, ми виділили теми, пов'язані з роботою майбутніх практичних психологів зі студентами з обмеженими можливостями:

- «Патопсихологія»: «Уявлення про біологічний та соціальний розвиток психіки», «Поняття «патопсихологічний синдром», Основні патопсихологічні синдроми та їх характеристика», «Методи патопсихологічного дослідження», «Порушення сприйняття», «Порушення пам'яті», «Порушення мислення».

- «Психологія рефлексивності»: «Категорійний аналіз рефлексивної проблематики», «Типологія рефлексивних процесів і їх розвиток у людини», «Особливості розгортання смислової сфери студентів», «Рефлексивні методи навчання».

- «Практикум з групової психокорекції»: всі лекції

- «Теорія та практика психоаналізу»: «Техніки психоаналізу», «Передумови ефективності психоаналізу».

- «Основи групової психокорекції»: «Іротерапія», «Арттерапія», «Психогімнастика», «Психодрама», «Індивідуальна психокорекція», «Групова психокорекція», «АСПН як метод групової психокорекції».

- «Загальна психологія»: «Особистість», «Спілкування», «Загальна характеристика пізнавальних процесів», «Сприйняття», «Пам'ять», «Увага», «Мислення», «Уява», «Емоції та почуття», «Воля», «Темперамент», «Характер», «Здібності».

- «Вікова психологія»: «Вікові кризи», «Розвиток особистості в юнацькому віці»

- «Педагогічна психологія»: «Психологія навчання»

- «Психологія особистості»: «Індивідуальність особистості», «Формування і розвиток особистості», «Розвиток особистості в групах».

- «Основи анатомії та фізіології нервової системи» - Всі лекції

- «Психофізіологія» - Всі лекції

професійної діяльності, що необхідні для ефективної роботи в зазначеній сфері.

ВНЗ створює організаційні та методичні умови підготовки психологів-практиків. Підготовка здійснюється на основі освітньо-професійної програми, яка включає навчальний план, навчальні програми всіх дисциплін, передбачені навчальним планом, перелік умінь психолога з позначенням тих дисциплін навчального плану, у процесі засвоєння яких у студента виробляються зазначені вміння. Традиційно зміст фахової підготовки практичних психологів передбачає такі цикли підготовки: гуманітарна та соціально-економічна підготовка, природничо-наукова, що забезпечує певний освітній рівень; професійна (професійно-орієнтована) та практична підготовка, що разом з попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Основними вимогами забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента, вважаємо, є: забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків; створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища; застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку; залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності.

Професійну психологічну освіту поділяють на теоретичні і практичні компоненти. На сьогодні склалася трирівнева психологічна освіта:

- загальнопсихологічна теоретична підготовка передбачає оволодіння знаннями з історії психології, загальної психології, психофізіології, психології особистості, окремих галузей психологічної науки (інженерної психології, соціальної, вікової психології тощо);

- спеціальна психологічна підготовка передбачає оволодіння знаннями про прийоми роботи у певному напрямку практичної психології: шкільній, військовій, економіки і бізнесу, сім'ї, та соціальної допомоги населенню тощо, тобто знання з основ практичної психології;

- знання із спеціалізації включає оволодіння прийомами та досвідом роботи у конкретній техніці: сімейного консультування, у школі, діагностики та корекції взаємин у військовому підрозділі, конфліктології тощо [2, с. 60-63].

Зміст підготовки обов'язково передбачає формування особистості психолога. Результатом такої підготовки повинна стати готовність психолога до розв'язання системи виробничих функцій та типових задач.

З метою визначення змісту навчального процесу з підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями було здійснено спеціальний аналіз блоку навчальних дисциплін. Це дозволило дослідити можливість конкретних програм цього блоку в формуванні професійних умінь та навичок студентів-психологів, необхідних для роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

В навчальному плані підготовки практичних психологів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та спеціаліст визначений перелік дисциплін:

- гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- природно-наукової підготовки;
- професійної та практичної підготовки:
 - професійно-орієнтована підготовка
 - професійно-практична підготовка

новими ситуаціями соціального життя, неготовність вчасно відгукнутися на виникаючі проблеми – політичні, екологічні, економічні тощо. Цей недолік освіти особливо негативно позначається на громадянах України в час постійної зміни політичних, економічних та соціальних умов життя. Інноваційна спрямованість пропонованої технології формування комунікативної компетенції стосується не тільки її дидактичної побудови, але й її соціально значущих результатів.

Оволодіння комунікативною компетенцією передбачає оволодіння іншомовним спілкуванням єдності всіх його функцій: інформаційної (пізнавальної, когнітивної), регулятивної, емоційно-оцінної, ціннісно-орієнтованої та етикетної. У ході реалізації інформаційної, регулятивної та емоційно-оцінної функції вирішуються визначені комунікативні завдання і формуються продуктивні мовні уміння щодо говоріння та письма; в ході реалізації етикетної функції формуються рецептивні мовленнєві уміння сприйняти мову на слух (аудіюванні) та при читанні.

Зміст технології висуває певні вимоги щодо організації процесу навчання: навчальний матеріал (характер його подання) повинний забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду студента, включаючи досвід його попереднього навчання; у ході навчання необхідне постійне узгодження досвіду студента з науковим змістом знань, які передаються; необхідно забезпечити контроль і оцінку не тільки результату, але, головним чином, процесу навчання, тобто тих трансформацій, що здійснює студент, засвоюючи навчальний матеріал; студент повинен виступати як суб'єкт пізнавальної діяльності.

Суб'єктний досвід студента дозволяє реалізувати головну особливість педагогічної технології формування комунікативної компетенції у студентів – сприяти розвитку особистості студента, у тому числі й інтелектуальному. Це означає, що інтелектуальний розвиток особистості студента визначається практичною діяльністю. У системі підготовки спеціаліста аналітична діяльність є однією з головних, оскільки розвиває потенціал особистості в цілому та професійні навички зокрема. Аналітична діяльність випереджає конструктивну і входить до її складу. Вона є умовою створення змісту навчального матеріалу та засобів його передачі студентам, а також умовою проектування засобів залучення їх до навчально-пізнавальної діяльності та педагогічного спілкування.

Таким чином, оволодіння іншомовним спілкуванням навіть в обмеженому обсязі – процес багатоаспектний, багатоплановий, а комунікативна компетенція (як методичне поняття), що виступає як кінцевий результат вивчення, - явище складне і багатокомпонентне.

Діяльнісний аспект формування особистості активізується і регулюється системою мотивів, що виражають усвідомлене ставлення до діяльності, які визначають спрямованість особистості на визначення об'єктів і способи взаємодії з ними. «Саме мотивацією можна пояснити вибір між різними можливими діями, між можливими змістами мислення, інтенсивністю і завязістю у здійсненні обраної дії та досягнення її результатів» [2].

Мотиваційний компонент характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають усвідомлене ставлення студентів до цілей та процесів одержання знань, до власного професійного становлення. Систему мотивів можна подати у такий спосіб: соціальні мотиви, що виражаються в потребі

засобами одержання пропонованих знань виконати замовлення нової соціокультурної ситуації; мотиви професійного досягнення, що спрямовані на пошук нових шляхів найбільш ефективного дозволу актуальних професійних проблем; мотиви особистісного престижу, засновані на бажанні утвердити себе як інтелегентну, творчу особистість; пізнавальні мотиви, спрямовані на задоволення потреби одержання нової інформації; мотиви творчих досягнень, які припускають можливість оптимально реалізувати свій професійний та особистісний потенціал засобами інноваційної діяльності; мотиви, спрямовані на вирішення протиріч, обумовлених неузгодженістю між індивідуальним досвідом студента, внутрішніми спонуканнями його особистості та зовнішніх професійно-освітніх норм.

Аналіз динаміки змін у сфері ціннісних орієнтацій виявляє таку тенденцію: чим ясніше у структурі професійної орієнтації студентів подано систему наукового знання і чим ретельніше зроблено добір необхідних даних системі компонентів, тим швидше підвищується суб'єктна значущість предмета і формується позитивна орієнтація на самоствердження як основу професійно-особистісного становлення. Виходячи з вищесказаного, М.В.Мазо виділяє когнітивний компонент педагогічної технології формування комунікативної компетенції, що являє собою знання студентів про межі досліджуваного предмета (про те, чого вони не знають), про їхній обсяг знань та актуальні для них аспекти досліджуваного предмета [4].

Даний компонент містить у собі такі вимоги до змісту навчання: чітке уявлення студентами межі досліджуваного предмета; почуття незадоволеності побутими знаннями; усвідомлення життєвої необхідності вивчення нових понять; нові поняття повинні бути такими, щоб студенти ясно уявляли собі їхній зміст; нові уявлення повинні поєднуватися з наявними у студентів знаннями, вони повинні вміти пов'язувати нове поняття з уже отриманими знаннями; нові уявлення повинні допомагати вирішенню якої-небудь проблеми, вести до нових ідей, мати широкі можливості для пояснення або прогнозування. Більша частина перерахованих вимог пов'язана з пошуковим характером та інноваційною орієнтацією пропонованої технології. Навчальний процес будується як пошук нових орієнтирів пізнання. У ході такого пошуку відбувається не тільки засвоєння нових знань, але й також організація і творча перебудова наявних концепцій або вихідних пізнавальних орієнтирів.

Дослідницька орієнтація студента в навчанні виходить із власного досвіду студента, який організує педагог. Мета навчання – розвивати в студентів можливість творчо освоювати новий досвід. Основою такого освоєння є цілеспрямоване формування творчого і критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового й імітаційного моделювання, пошуку і визначення власних особистісних змістів і ціннісних відносин. Хід і результати навчання набувають особистісного характеру.

Аналіз когнітивного компонента педагогічної технології формування комунікативної компетенції у студентів інженерно-педагогічних закладів дозволяє в якості критеріального показника його сформованості виділити систематизацію знань студентів і потенційну можливість самостійного освоєння нових аспектів досліджуваного предмета і поглиблення отриманих знань. Виділення оперативного компонента пропонованої педагогічної технології формування комунікативної компетенції у студентів інженерно-педагогічних закладів пов'язане з подоланням протиріччя між заздалегідь

Чітке уявлення про зміст та цілі підготовки є одним із чинників підготовки студентів-психологів до професійної діяльності. Зміст навчання або зміст освіти фахівця виступає як основний компонент даного процесу в умовах вищого навчального закладу. На думку дослідників проблем вузівського навчання, зміст освіти є синтезом сукупності наук, навчальних дисциплін, що входять у навчальні плани та зафіксовані навчальними програмами підготовки фахівців. Зміст навчання визначається об'ємом і науковим рівнем знань із суспільно-фундаментальних і професійно-орієнтованих наук, системою вироблених умінь та навичок застосування знань, їх практичного використання [3, с. 25].

С. Харченко [4] розглядає зміст підготовки фахівців як комплексну програму, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання. Автором визначено загальнодидактичні та спеціальні вимоги до змісту фахової підготовки студентів: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів; науковість; встановлення й врахування між предметних зв'язків; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; зв'язок теорії з практикою; єдність основних змістовних блоків вузівської освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів професійної діяльності тощо [4, с. 51-59]. В своєму дослідженні ми погоджуємося з позицією дослідника, що зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам обумовлює структуру та зміст професійної підготовки майбутніх практичних психологів у вищому навчальному закладі.

Зміст навчання дослідник Б.Гершунський розуміє як обґрунтовану, логічно впорядковану й зафіксовану в навчальній документації наукову інформацію про матеріал, який необхідно вивчити, що й визначає зміст навчальної діяльності викладача і діяльності навчання студентів [1, с. 23]. Таким чином, ми можемо вважати, що у загальному розумінні поняття «зміст навчання» є характеристикою структурованої системи навчальної інформації.

У наукових дослідженнях сьогодення, що розглядають проблеми професійної підготовки майбутніх практичних психологів, акцентується увага на особливостях змісту підготовки фахівця в психологічній сфері. Вони обумовлені тим, що: практичний психолог працює у відкритому середовищі й має справу в своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами; у його роботі в органічному поєднанні виступають загально-гуманітарні знання та конкретні проблеми людини; формування стилю професійної діяльності базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями, незалежно від конкретних обставин, уміння слухати людей, володіти здатністю надання допомоги в кризових ситуаціях, уміння вирішувати особистісні та міжособистісні проблеми клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; володіти здатністю до саморефлексії, саморегуляції тощо.

Фахівець-психолог з вищою освітою повинен бути підготовленим до вирішення конкретних задач відповідно посаді. Він повинен легко адаптуватися до мінливих умов діяльності і володіти необхідним обсягом теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями має за мету засвоєння студентами-психологами системи знань, умінь й навичок, формування якостей особистості та мотивації до майбутньої

8. Таврические Епархиальные Ведомости — 15 марта 1882 г. — № 7. — С. 387.

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 378.091.214:159.98-051

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*Яряя Тетяна Анатоліївна,
аспірант кафедри психології*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасна Україна знаходиться на етапі розбудови суспільства, ключовою галуззю якого є вища освіта. Становлення самостійності та розвитку нашої держави неможливі без реформування системи освіти, що передбачає створення національної системи вищої освіти на нових законодавчих та методологічних засадах, досягнення принципово нового рівня якості підготовки фахівців, збереження прогресивних надбань минулого та приведення системи у відповідність до нинішніх економічних можливостей і потреб держави, входження національної системи вищої освіти до світового освітнього простору. Сучасні вищі навчальні заклади прагнуть зробити акцент на розвитку особистості як суб'єкта засвоєння, використання і відтворення культурних цінностей, найвищою з яких є сама людина. Надзвичайно важливим це завдання є для системи професійної підготовки майбутніх практичних психологів в умовах вищої школи. Проте впровадження та реалізація особистісно-орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх практичних психологів можливі за умови створення та впровадження нових змістовних моделей самої психологічної діяльності.

Завдання підготовки фахівців для основних сфер психологічної діяльності в сучасній соціокультурній ситуації набуває особливої актуальності, що викликає необхідність підготовки висококваліфікованих практичних психологів до здійснення психологічної роботи з різними цільовими групами, зокрема зі студентами з обмеженими можливостями.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні українські науковці (Г. Балл, О. Бондаренко, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Киричук, С. Сисоєва, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) наголошують на необхідності докорінних змін у системі освіти та підготовки практичних психологів, які б забезпечили умови формування необхідних особистісних та професійних якостей. Дослідники визначають, що сьогодні не існує детально розробленої моделі спеціаліста – психолога-практика, не визначено структуру і рівні його професійної освіти, зміст підготовки психологів-практиків і критерії визначення готовності до професійної діяльності, що зумовлює необхідність інтеграції практичної підготовки фахівця з теоретико-методологічною підготовкою.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка спеціалістів психологічної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації та за різними формами: очна, очно-заочна, заочна, екстернат, дистанційна.

визначеним і запропонованим змістом навчання і необхідністю волі і гнучкості в доборі видів діяльності студентів відповідно до ситуативних потреб. В ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання студентів; взаємодія студентів з навчальним матеріалом, студентів між собою і з викладачем будується як навчально-пізнавальний процес, у якому вчитель виступає одним із джерел інформації. Такий підхід ставить за мету активізувати навчання, надати йому дослідницького характеру, передати студентові ініціативу в організації свого навчального пізнання. Доцільно застосовувати спіралеподібне вивчення основних уявлень і понять, повертаючись до них на наступних ступенях навчання, ставити студента у становище дослідника.

Оперативний компонент характеризує практичний, діючий аспект запропонованої технології, він спрямований на цілісне самовизначення і самовираження особистості студента у процесі навчання. Формальний або творчий спосіб залучення людини до практичної діяльності визначає характер професійного руху і життєву перспективу особистості.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи усе вищевикладене, в якості критеріальних показників етапів роботи педагога виділимо: визначення потреб в одержанні нових знань з метою підвищення мотивації; систематизацію наукових знань студентів і визначення аспектів вивчення предметів інженерно-педагогічного циклів; організацію процесу формування комунікативної компетенції у студентів.

Керування процесом формування особистості майбутнього вчителя-професіонала здійснюється шляхом залучення студентів до функцій вчителя та дослідника. Такі функції складають неодмінну умову для підготовки грамотного, мислячого, творчого спеціаліста. Однак випускники ВНЗ часто не вміють аналізувати результати своєї професійної діяльності. Навчальний процес у ВНЗ повинен створюватися на основі методологічного положення про цілісність особистості як суб'єкта педагогічної діяльності. Дидактичні умови забезпечують проекту ефективність процесу навчання та інтегрованість професійних видів навчальної діяльності і відповідають професіограмі та вимогам до кваліфікаційної характеристики.

У професійній підготовці інженера-педагога дидактичні вміння складають чи не найголовніший зміст педагогічної майстерності. Науковий світогляд, професійне мислення спеціаліста передбачають необхідний багаж дидактичних знань і вмінь. Психолого-педагогічні дисципліни дають необхідний професійний інструментарій. Сьогодні особливо важливого значення набуває всебічне дослідження й широке впровадження різноманітних методик, орієнтованих на використання інноваційних педагогічних технологій, побудованих на базі сучасної обчислювальної і телекомунікаційної техніки. До загально-педагогічних проблем інформатизації освіти можна віднести, поряд з іншими, психолого-педагогічні проблеми створення й використання програмно-методичних комплектів у ВНЗ, питання модернізації, оптимізації та адаптації навчальних планів до умов інформатизації освіти.

Практичні передумови нових підходів до підготовки вчителя полягають в тому, що в навчальних закладах відбуваються інтеграційні процеси. Навчально-виховна робота у багатьох творчих ВНЗ будується на основі цілісного підходу до професійної підготовки студентів. Для того, щоб знання студентів стали засобом розвитку інженерно-педагогічного мислення, а

випускники могли самостійно вирішувати професійні завдання, необхідно розробити нові концептуальні підходи щодо вдосконалення їхньої підготовки.

Резюме. У статті розглядається основні тенденції розвитку й організації педагогічної освіти у підготовці майбутніх інженерів-педагогів в умовах особистісно-орієнтованого навчання; аналізуються компоненти професійної компетентності майбутніх спеціалістів, педагогічні умови формування професійних умінь на сучасному етапі розвитку системи освіти. **Ключові слова:** педагогічна компетентність, інноваційна діяльність, особистісно-орієнтоване навчання, професійна підготовка, професійна компетентність, професійна діяльність, інженер-педагог.

Резюме. В статье рассматриваются основные тенденции развития и организации педагогического образования в подготовке будущих инженеров-педагогов в условиях личностно-ориентированного обучения; анализируются компоненты профессиональной компетентности будущих специалистов, педагогические условия формирования профессиональных умений на современном этапе развития системы образования. **Ключевые слова:** педагогическая компетентность, инновационная деятельность, личностно-ориентированное обучение, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, профессиональная деятельность, инженер-педагог.

Summary. The main tendencies of the development and organization of pedagogical education in teaching future engineers-pedagogues in conditions of personality oriented training have been considered; the future specialist's professional competence components and pedagogical conditions of forming professional skills on the present-day stage of the development of the educational system have been analyzed in the article. **Keywords:** Pedagogical competence, innovative activity, personality oriented teaching, professional training, professional competence, professional activity, engineer-pedagogue.

Література

1. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти. – Луцьк: Вежа, 1999. – 277 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970 – 114 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
4. Мазо М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранных языков: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2000.
5. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навчальний посібник. – К., 1997. – 168 с.
6. Perlberg A. Educational technology in the professional training of teachers // New Trends in the Utilization of Educational Technology. – The UNESCO. Paris. Press, 1977. – P.222.

Подано до редакції 17.05.2012

Таврической и Симферопольской епархии, их просветительская и образовательная деятельность (1859- 1882 годы). Это обусловлено необходимостью решения современных образовательных проблем, которые требуют тщательного анализа исторического опыта, который позволяет объединить на практике положительные достижения прошлого и передовые тенденции современной научной и педагогической мысли. В связи с этим прсветительная и образовательная деятельность иерархов привлекает все большее внимание специалистов. **Ключевые слова:** Таврическая епархия, образовательная деятельность, народные школы, церковно - приходская школа, училище, Таврическая духовная семинария, библиотека.

Резюме. Розглядається внесок перших трьох ієрархів святих Елпідіфора, Алексія і Гурія у становлення і розвитку самостійної Таврійської та Сімферопольської єпархії, їх просвітницька та освітня діяльність (1859 - 1882 роки). Це обумовлено необхідністю вирішення сучасних освітніх проблем, які вимагають ретельного аналізу історичного досвіду, який дозволяє об'єднати на практиці позитивні досягнення минулого і передові тенденції сучасної наукової та педагогічної думки. У зв'язку з цим просвітницька та освітня діяльність ієрархів привертає все більшу увагу фахівців. **Ключові слова:** освітня діяльність, народні школи, церковно-приходська школа, училище, Таврійська духовна семінарія, бібліотека.

Summary. The contribution of the first three hierarchs saints Elpidiphor, Alexis and Gury in the formation and development of independent Taurida and Simferopol Diocese their educational activities (1859 - 1882 years) are considered. This is caused by the necessity of solving modern educational problems that requires careful analysis of historical experience, leading to integration into practice the positive achievements of the past and modern trends in advanced research and teaching ideas. In this regard, and hierarchs educational activities draw greater attention of experts. **Keywords:** educational activities, public schools, parochial school, Taurian Theological Seminary.

Література

1. Таврическая епархия, Гермогена, Епископа Псковского и Порховского, бывшего Таврического и Симферопольского. – Псков. Типография Губернского Правления. 1887. – 520 с.
2. Катунин Ю.А. Из истории христианства в Крыму: Таврическая епархия (вторая половина XIX-начало XX века). – Симферополь: Таврия, 1995, с. 101.
3. Таврические Епархиальные ведомости. 15 сентября 1869. №2. – С.50.
4. Акты Святейшего Патриарха Тихона и позднейшие документы о преемстве высшей церковной власти. 1917-1943: сборник в 2ч. / [Сост. М.Е. Губонин]. - М.: Изд-во Православного Свято –Тихоновского Богословского института, 1994. - С.13.
5. Святитель Гурий (Карпов) архиепископ Таврический / Жизнеописание. Проповеди. Акафист / [Сост. протоиерей В.Морушак].- Симферополь: Н.Орианда, 2008.-224 с.
6. Иванов А. Преосвященный Гурий, Архиепископ Таврический и Симферопольский (Краткий очерк его служения в Таврической епархии) / Иванов А. // Записки Императорского Одесского общества истории и древностей. Т. XIII. — Одесса: Тип. А. Шульце, 1883. — С. 234.
7. Таврические Епархиальные Ведомости. — 1 сентября 1873 г. — № 17. — С. 542, 544.

Выводы. Результатом государственной политики, проводимой правительством Екатерины II после присоединения Крыма к России, на землях Таврии образовалась сложная духовная культура, состоящая из разнообразных обычаев и традиций различных этнических религиозных групп-носителей разнообразных религий. Многочисленные секты, переселенные из центральных районов России, растлевающе действовали на умы православных христиан Таврии. Необходимость духовно-просветительного возрождения христианства способствовало созданию на юге Российского государства самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии 16 ноября 1859 года. К моменту возникновения Таврической епархии она не имела самостоятельных духовно-учебных заведений. Мощный фундамент образовательно-просветительской деятельности был создан первыми тремя Таврическими первосвященниками – Елпидифор, Алексеем и Гурием, самоотверженно, трудившимися на ниве православия.

В дело народного образования первые иерархи внесли неоценимый вклад, заботясь о просвещении своих соотечественниках. И хотя архиепископу Елпидифору в связи с болезнью не суждено было прибыть на новую кафедру, он принимал деятельное участие в открытии самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии и не забыл ее в своем духовном завещании, передав свою библиотеку, состоявшую из 304 экземпляров книг в 671 томах, библиотеку будущей гимназии, а также 6 ящиков со своим имуществом.

Возглавляя Таврическую кафедру, святители Алексей, а затем Гурий, значительно упрочили позиции православия в Крыму, вел активную работу по укреплению действующих и созданию новых приходов, открытию просветительно-образовательных учреждений. Их управление отличалось благоразумной строгостью, неподкупной правдой, неустанным трудолюбием и щедрой благотворительностью. При Алексее нем, было устроено мужское духовное училище и училище для девиц духовного звания, расширен кафедральный собор, заложен в Херсонесе собор св. Владимира, открыт Топловский женский монастырь. Было создано 100 новых православных приходов. Он вложил значительный капитал для поддержания мужского духовного училища и семинарии, которая при нем еще не была открыта. Владыка Гурий много сделал для епархии: изыскал средства на строительство духовной семинарии, консистории, мужского духовного училища. При нем была открыта Таврическая духовная семинария, начал издаваться журнал «Таврические епархиальные ведомости». На территории Таврической епархии открывались сотни церковно-приходских школ и училищ, которые являлись важным элементом системы начального отеческого образования. По своим высоким качествам души, разностороннему образованию, огромным общественным трудам, глубокой опытности преосвящ. Гурий должен быть поставлен в ряду достопамятных иерархов Русской Православной Церкви.

Первых иерархов земли Таврической можно отнести к числу образованнейших представителей своего времени, чья жизнь, общественная деятельность, научные труды уже при жизни становятся предметом пристального осмысления современников, а после их ухода из земного мира осмысление их деятельности и великого духовного наследия продолжается, с годами, неуклонно приобретая все более глубокий характер.

Резюме. Рассматривается вклад первых трех иерархов святителей Елпидифора, Алексея и Гурия в становление и развитие самостоятельной

УДК 159.922.2-059

МІЖСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ ТА ПРОЯВИ НАСИЛЬСТВА ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Царьова Катерина Сергіївна,
аспірант кафедри психології*

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, інформатизація соціального середовища, політичні, культурні, наукові, релігійні маніпуляції та багато чого іншого, в останній час, стали виступати системними чинниками, які об'єктивно впливають на людину та значно змінюють звичне для неї навколишнє середовище. Проблема людського існування ще більше актуалізується якщо її розглядати не в площині макросоціальних параметрів, а в площині мікросередовищних проявів. Індивіди щодня вступають в конфлікт взаємодію з оточуючими та стикаються з проявами насильства. Причинами та умовами цього стає наявність різних базових цінностей, моральних якостей, особливості соціальної перцепції, відмінності поведінки та життєвого досвіду, незадоволення комунікацією, розподіл матеріальних цінностей тощо.

Загальновідомо, що проблема насилля походить своїм корінням з стародавніх часів. Так, в біблійському сюжеті про Авеля та Каїна, ми досягаємо драматизм ситуації, викликаний тим, що Авель, усвідомлюючи небезпеку, через певний психологічний стан (загостреного почуття провини) не опирається обставинам, та йде з Каїном в поле, де і гине від його руки. А, у романі великого російського письменника М. Ф. Достоевського «Злочин і покарання» власно й сам Родіон Розкольников, і лихварка Олена Іванівна й інші герої стають жертвами, як деструктивних міжособистісних стосунків, так і власних імпульсних спонук. Як ми вважаємо, з тих часів мало, що змінилося у людських стосунках, а за наявності нового соціального контексту такі приклади стали дуже поширеними та звичайними.

Отже розгляд міжособистісних конфліктів і проявів насильства в малих соціальних групах є достатньо актуальною психологічною проблемою сьогодення, яка потребує свого подальшого системного вивчення на рівні пошуку оптимальних засад як для їхнього запобігання, так і для задовільного вирішення.

Аналіз досліджень і публікацій. Вчені по-різному як розглядають, так і визначають міжособистісні конфлікти. Але за звичай, під ними розуміють зіткнення протилежних поглядів, інтересів і дій окремих людей та їх груп (Л. Е. Орбан-Лембрик [6], В. В. Третяченко [7] та ін.). Міжособистісний конфлікт виступає інтерперсональним зіткненням і в ньому проявляються як індивідуальні, так і соціальні аспекти взаємодії людей, які належить або до однієї, або до різних соціальних груп.

Проблема такого конфлікту полягає у тому, що не своєчасне вирішення або затяжний його характер на індивідуальному рівні може призвести до неврозів, хворобливих станів, психосоматичних розладів, стресів, фрустрації тощо. Але, разом із цим, міжособистісний конфлікт на соціальному рівні призводить до стійкого розладу стосунків між взаємодіючими людьми, до встановлення ворожих, непримиримих ставлень та навіть вчинення насильницьких дій. Останні у словнику С. І. Ожегова визначаються як застосування фізичної сили до кого-небудь, примусова дія, утиск, беззаконня

[5]. При цьому, багато дослідників й особливо зарубіжних (А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковіц, К. Лоренс, В. Мак-Даугалл, З. Фрейд, Е. Фромм та ін.) ототожнюють дане поняття з агресією, садизмом, придушенням, соціальною та індивідуальною деструкцією, в результаті чого людина перетворюється на жертву [1].

Найбільш розробленою, у цьому контексті, є проблема агресії, якій присвячено багато наукових праць. Проте, поки що не існує єдиного підходу у визначенні її природи та генезису. Наприклад, К. Лоренс стверджував, що інстинкт агресії має еволюційне значення, Дж. Доллард агресію розглядає крізь призму фрустрації, В. Мак-Даугалл і представники психоаналізу – крізь призму інстинктів, а Е. Фромм – в спектрі біологічних і соціальних детермінацій [8]. А. Бандура та його послідовники виникнення людської агресії пов'язують з навчанням, найважливішими механізмами якого є наслідування, зараження та підкріплення, а С. Мілграм вважає головною причиною насилля зняття вантажу особистої відповідальності [1]. Таким чином, можна говорити як про біологічну, так і про соціальну детермінацію агресії, а разом із цим і про соціально-біологічну природу насильства.

З іншого боку, розглядаючи проблему міжособистісних конфліктів і насильства в малих соціальних групах та їхніх наслідків важливо вичленити ті психологічні особливості, які відповідатимуть характеристичі як тих хто вчиняє насильства, так і тих хто стає його об'єктами. Це сукупність індивідуально-психологічних, соціально-психологічних ознак, які роблять можливим перетворення індивіда як на насильника, так й на жертву.

Академік С. Д. Максименко зазначає, що серед найактуальніших проблем сучасного соціального середовища набувають чільного статусу тактика і стратегія набуття особистістю так званого вітагенного досвіду – досвіду виживання й пристосування до життя [3]. У зв'язку з цим, насилля може бути розглянуто або як чинник, який забезпечує особистості виживання та пристосування до умов життєдіяльності (прогрес), або як чинник регресивного порядку. Більше того, якщо говорити про тактику й стратегію, слід розглядати саме ефективність такого пристосування, а разом із ним – ефективність тієї або іншої поведінки відносно визначеного соціокультурного середовища.

З цього приводу С. Д. Максименко зазначає, що привласнення культурно-історичного досвіду у вигляді засобів-знаків, що починається на певному етапі онтогенезу, відбувається у власній активності індивіда, спрямованій на задоволення існуючих потреб [3]. Отже, методологічним підґрунтям ґрунтового розгляду проблеми як міжособистісного конфлікту, так й насилля ми вважаємо принципи генетико-моделюючого методу. Цей метод має за мету вивчення самої цілісності особистості у її системному розвитку, а джерельним витоком її виступає потреба, як суперечлива єдність біологічного та соціального, що визначає витоки існування особистості.

Як відомо, під системою (система – від гр. *συστήμα* – ціле, складене з частин, поєднання) розуміється множина елементів з їхніми зв'язками та відносинами, які складають певне цілісне утворення. При цьому, системний об'єкт не дається дослідникові безпосередньо як система, а постає як результат зіставлення складних, суперечливих і разом із тим взаємопов'язаних властивостей та характеристик об'єкта. Експліцитне вираження системності, як обов'язкової умови, передбачає перехід від феноменалістської фіксації властивостей об'єкта до спеціального теоретичного конструювання моделей,

Семинарського храму, в нем была такая теснота, что мало опоздавшим не было возможности войти в храм» [7, с. 542, 544].

Первоначально в Таврической семинарии было открыто 4 класса, но усилиями Владыки Гурия, в скором времени ему было разрешено открыть все 6 классов. Многие его выпускники продолжили свое образование в стенах университета, став учениками.

Архиепископ Гурий прославился энциклопедической ученостью. Богатейшая домашняя библиотека святителя, насчитывавшая 3556 томов, постоянно пополнялась всеми русскими духовными журналами, а также светской периодикой. Впоследствии он завещал свою библиотеку Таврической семинарии. Прекрасно понимая силу и действенность печатного слова, святитель Гурий давал наставления заведующим библиотеками, какую литературу необходимо приобретать в первую очередь [5, с.26].

Великую заботу уделял он и другим духовным учебным заведениям, в частности, мужскому и женскому епархиальному училищам, обильно жертвуя свои собственные средства. Так в 1878 епископ Гурий провел реконструкцию женского училища, пристроив к старым зданиям новые корпуса. Таким образом, женское духовное училище, основанное в 1868, было преобразовано в 6-ти классное. В 1979 неустанными трудами святителя было построено здание духовной консистории, а к сентябрю 1880 года – мужского духовного училища. Заботясь о духовной нравственности выпускниц женского училища, Владыка сказал: « Вступая в трудовую жизнь, не задавайтесь широкими планами, беритесь за дело по силам: лучше малое делать хорошо, чем, нежели, взявшись за большое сделать кое-как. Ничего не давайте из мелочного тщеславия – показать свое превосходство над другими.... Сами посудите, какой прок в гениальных способностях и богатстве разнообразных познаний, если обладающий этим сокровищем человек живет не лучше неразумного животного? Где тут ум? При чем научные познания?...»[5, с.23,24]. Он был чрезвычайно внимателен ко всем начинаниям, направленным на развитие православного просвещения в Тавриде. Успехи выпускниц сердечно радовали Высокопреосвященного: «Поздравляю вас, дети, с окончанием вашего воспитания! С любовью и благословением отпускаем мы вас, утешаясь мыслию, что труды и заботы наши по воспитанию вас были не напрасны; что и вам, и нам есть чему порадоваться!», — обращался Святитель к воспитанницам женского епархиального училища » [5, с. 108.]. Архиепископ Гурий следил за всеми выдающимися трудами в области истории и естествознания и хотя он « имел только степень магистра, но по всей справедливости должен быть причислен к глубоко образованным людям. На немецком, частью на английском и итальянском он мог читать, но не без лексикона; французский (литературный) язык знал в совершенстве. О древних языках – и говорить нечего. » [8, с. 387.]. Конечно же, еще только по-настоящему предстоит впитать и осмыслить неоценимый вклад в народное образование Архиепископа Таврического и Симферопольского Гурия.

В дело народного образования первые иерархи внесли неоценимый вклад, заботясь о просвещении своих соотечественниках. Все последующие иерархи, в той или иной степени поддерживали мощный фундамент образовательно-просветительской деятельности, созданный первыми тремя Таврическими первосвященниками – Елпидифором, Алексеем и Гурием, самоотверженно, трудившимися на ниве православия.

приглашали его для воспитания своих детей [5, с.4,5]. По окончании Саратовской духовной семинарии в июле 1836 г. Григорий назначается преподавателем латинского языка в Высшем отделении Саратовского духовного уездного училища. По окончании духовной семинарии в 1837 г. Григорий преподавал латинский язык в высшем отделении Саратовского духовного уездного училища.

После окончания Санкт-Петербургской Духовной Академии и получения степени кандидата, а также золотого наперстного креста, отец Гурий был направлен в Пекинскую духовную миссию, где на него было возложено управление албазинской школой, где обучались дети русской части населения. Иеромонах Гурий прекрасно владел основными древними и современными иностранными языками.

Занимаясь переводческой деятельностью, он в совершенстве изучил китайский язык, свободно говорил и писал на нем. По возвращении на родину в течение полутора лет владыка Гурий Карпов возглавлял Казанскую епархию, где он основал миссионерское братство, членом которого оставался до самой смерти [5, с.17]. В него входили клирики, а также профессора Казанской Духовной Академии и Казанского университета: Н.И. Ильминский, Н.А. Золотницкий, М.А. Молчанов, Е.А. Малов. Покровительство братству оказывали императоры Александр II, Александр III и Николай II, обер-прокуроры Святейшего Синода Д. А. Толстой, К. П. Победоносцев, Извольский и др.

С первых же дней управления Таврической епархией преосвященный Гурий заботился о воспитании духовенства. Результатом его трудов было открытие духовной семинарии, консистории, двух Духовных училищ - мужского и женского, причетнической школы при кафедральном соборе и народных училищ. В это время открываются сотни церковно-приходских школ и училищ. В приходских школах учащиеся изучали письмо, арифметику, чтение. В двухклассных школах кроме этого изучалась история. За свои труды архиепископ Гурий был награжден орденами Св. Анны I, II и III степени, Св. Владимира II, III, IV степени, бриллиантовой панагией, пожизненной государственной пенсией, золотым наперстным крестом и другими знаками отличия [1, с.99].

С 1 сентября 1869 года по указанию и ходатайству Владыки Гурия начинается издание «Таврических Епархиальных Ведомостей», а в ноябре учреждается Симферопольское Александро-Невское братство, одной из задач которого было открытие новых школ и поддержке уже открытых [5, с.22].

Одним из самых задушевных чаяний святительской души было стремление открыть в Тавриде Семинарию. По свидетельству А. Иванова, «сам Преосвященный по целым дням просиживал над бумагами, касавшимися открытия будущей семинарии. И чем успешнее шло предварительное дело, тем нетерпеливее делался почивший Архипастырь, желая видеть скорее осуществление своей заветной мысли [6, с.234.]. Епископ Гермоген писал: «Преосвященный. Гурий пожертвовал в семинарию капитал в 20,000р., на проценты которого учреждена и существует кафедра по расколу». [1, с. 173].

19 августа 1873 года настал, наконец, долгожданный день открытия Таврической Духовной семинарии. По замечанию «Таврических Епархиальных Ведомостей», «в городе Симферополе совершилось торжество, какого еще не бывало в Таврической Епархии. Несмотря на значительную поместительность

які найбільш адекватно виявляють системну будову та сутність об'єкта [7].

С. М. Богданов і В. Г. Зазикін на підставі принципу системності здійснили спробу виокремити кілька груп психологічних протиріч, які складають основу міжособистісного конфлікту [2]. Вчені виокремили три групи відповідних протиріч. До першої групи вони віднесли психологічні протиріччя, які пов'язані з дією без свідомих суб'єктивних чинників (мотиви, потяги, потреби, природні інстинкти тощо). Джерелом таких проявів можуть бути психічні травми, які отримані у дитинстві. Власно, протиріччя, що викликані дією безсвідомих чинників, пов'язані з проявом неусвідомлених, але сильних спонукальних причин, які не конгруентні існуючій реальності. Як наслідок, виникають сильні внутрішньоособистісні конфлікти, які призводять до того, що особистість стає дезадаптованою та дезінтегрованою і, таким чином вступає у конфліктну взаємодію з оточуючими.

Другу групу складають психологічні протиріччя, які пов'язані з дією індивідуально-типологічних і характерологічних чинників. Індивід хоча й усвідомлює власні психологічні якості, але ця усвідомленість не завжди призводить до довільної регуляції власної поведінки. Ці протиріччя призводять до зіткнення різних суб'єктів взаємодії й визначається як психологічна несумісність або несумісність стильових характеристик діяльності.

Третю групу складають протиріччя, які пов'язані з особливостями спрямованості особистості та її досвіду. Вони проявляються, коли відбувається не співпадіння між очікуваним (або бажаним) та реальним (або наявними реальними можливостями). На підставі цього у людини можуть виникати фрустрація, агресія, які й ускладнюють соціальну взаємодію з іншими.

Проте з зазначених позицій є доречним спробувати проаналізувати системні якості феномену насилля. Ми вважаємо, що принцип системності можна застосовувати як для аналізу феномену конфлікту, так й для розгляду феномену насилля.

Метою даної статті є розгляд міжособистісних конфліктів і проявів насилля на підставі принципів системності, а також пошук оптимальних засад як для запобігання, так і вирішення конфліктів у малих соціальних групах.

Виклад основного матеріалу. В аналізі системних якостей феномену насилля методологічним підґрунтям стала теорія управління соціальними системами, згідно з якою, будь-яке соціальне явище показує собою складну недетерміновану (нелінійну) систему [7]. Це дозволяє:

- 1) відійти від пошуку єдиної детермінанти;
- 2) відмовитися від розуміння зв'язку «причина-наслідок» та визнання кумулятивної причини, яка дозволяє накопичення деякої критичної маси змін (наприклад, накопичення невдоволення дією партнера по спілкуванню);
- 3) порушення прямих звичних співвідношень між певними параметрами та виникнення новоутворень (наприклад, дезорганізація або креативізація).

Отже ми виокремлюємо такі системні якості феномену насилля.

По-перше, насилля відрізняється своєю складністю. Складність у певному значенні можна тлумачити як міру його розуміння, оскільки прояви насилля зумовлені ціннісними орієнтаціями особистості, її установками, соціальними умовами, соціальним контекстом і т. ін.. Насилля може бути як деструктивним, так і виправданим.

По-друге, йому властива багатомодальність, що є шляхом до пізнання

будови складної системи та особливостей його активації. Оскільки насилля є складним явищем, то існує більше суджень про його властивості й тим об'єктивнішими є можливості його опису мовою будь-яких загально визначених наукових дисциплін.

По-третє, дифузність або розмитість насилля зумовлена тим фактом, що крім формально встановлених зв'язків існує найскладніша система неформальних зв'язків, соціальних залежностей та міжособистісних відносин, у яких воно інсталюється.

По-четверте, інерційність виявляється у тому, що між поданням впливу на вхід системи та відгуками на виході проходить у загальному випадку певний період часу. Затримка відгуку може бути достатньо великою (наприклад, сучасні трансформації в українському суспільстві не знаходять відповідного відгуку у значної частини суспільства), що система за цей час може істотно змінитися.

По-п'яте, для насилля характерними є прояви нелінійності, які виникають з причини існування найскладніших залежностей, які не вдається подати в аналітичній формі. Нелінійність перешкоджає побудові агрегованих лінійних моделей на підставі методів лінійної та стохастичної апроксимації.

Як відомо, найбільший рівень насильства, на сьогодні, спостерігається у сфері інформаційного обміну. І це пов'язано не тільки з демонстрацією по телебаченню, в Інтернеті різних бойовиків або програм, в яких домінують сцени насильства. Достатньо проїхати в суспільному транспорті, щоб на вербальному та невербальному рівнях відчувати його особливості. Але якщо, більшість дослідників намагаються пов'язати показ сцен насильства із зростанням тяжких злочинів, то ми звертаємо увагу на збільшення кількості людей, які унаслідок «інформаційного насильства» підвищують свою емоційну нестійкість і, відповідно, або самі стають насильниками, або підвищують власний рівень віктимогенної уразливості.

Ще один аспект деструктивного впливу соціального середовища – це коли інформаційний обмін призводить до проявів гіперконформізму особистості. Так, відомі приклади коли жертва, так і не змогла дочекатися допомоги від сусідів, які хоча і чули її крики про допомогу, але не відреагували на них. Це відбувається на підставі того, що індивід розглядає інших людей як джерело інформації необхідної для визначення правильного вибору поведінки в неоднозначній ситуації. Коли людина не знає, як правильно поступити, вона звертає свою увагу на інших і наслідує їх вибір.

Проте, у даному випадку ми можемо зіштовхнутися з такими властивостями соціальної системи, як контрінтуїтивність. Згідно цього принципу не можна точно описати, як поводитиме себе система, якщо при цьому спиратися на попередній досвід. Наприклад, дії людини можуть викликати іншу реакцію у оточуючих, хоча конкретна ситуація, яка мала місце у попередньому досвіді людей, мала позитивні результати й навпаки.

Індивід може стати об'єктом насилля й в абсолютно іншій ситуації. Так, якщо ми знаходимося в стані паніки або налякані і не знаємо, що робити, то інші, яких ми розглядаємо як цінні джерела інформації, можуть бути ще більш ірраціональні. Приклади такої поведінки особливо трагічні, коли маємо справу з проявами неструктурованого насильства (терористичний акт).

Слушним виявляється наголос на такому системному принципі, як принцип локально-інтегративної зв'язності. Тобто, коли прояви

января 1860года [2, с.19.]. Однак прийняти должность он так и не смог, так как незадолго до прибытия на новую кафедру заболел, и когда в Симферополе все было готово к встрече владыки, на имя кафедрального протоиерея Михаила Родионова пришла телеграмма, сообщавшая, что: «Архипастырь Ваш 31 мая скончался, а 3-го июня в Александро-Невской лавре погребен» [3, с.50]. Хотя он не был в Таврической епархии, но принимал деятельное участие в ее открытии и не забыл ее в своем духовном завещании. « Из этого завещания видно, что вся его собственность была в Петербурге и Симферополе. В Симферополь было отправлено 6 ящиков сь его имуществом. Библиотека его, состоявшая из 304 экземпляра книгъ в 671 томахъ, обращена была в библиотеку будущей Таврической семинарии, по открытии ея; третья часть его поучений назначена была имъ для безмездной раздачи въ церковныя библиотеки, по 1 экз. на каждую церковь.» [1, с.168]. Преосвященный Элпидифор оставил после себя напечатанные слова и поучения.

29 августа 1860 года из Тулы в Таврическую епархию был направлен второй архипастырь епископ Алексей, в миру Руфин Ржаницын, сын протоиерея Михаила-архангельского, кадниковского уезда, Вологодской епархии. Алексей обучался в Вологодском училище и семинарии и в Московской академии. Его управление Таврической епархией отличалось благоразумной строгостью, неподкупной правдой, неустанным трудолюбием и щедрой благотворительностью. Имя преосвященного Алексея до сих пор живет в благодарной памяти Таврического духовенства. Семь лет возглавлял епископ Алексей Таврическую кафедру (1860-1867 год). При нем устроено мужское духовное училище и училище для девиц духовного звания, расширен кафедральный собор, приобретен дом для консистории, построено около 80 новых храмов в епархии, заложен в Херсонесе собор св. Владимира, открыт Топловский женский монастырь. В течение семи лет было создано 100 новых православных приходов. Он вложил значительный капитал для поддержания мужского духовного училища и семинарии, которая при нем еще не была открыта. Он был известен и в духовной литературе. За свою духовную деятельность в Таврии Алексей награжден императорским орденом Св. Владимира 2-й степени. 28 ноября архиепископ Алексей переведен в Рязань.

Его дело продолжил Архиепископ Гурий (в миру Григорий Платонович Карпов), назначенный на Таврическую кафедру указом от 28 ноября 1867года. Сын священника Саратовской епархии. Гурий (Карпов Григорий Платонович) архиепископ Таврический и Симферопольский, известный многими добрыми чертами: преимущественно кротостью, обходительностью, осторожностью, твердой преданностью во всем воле Божий, был образованнейшим человеком своего времени. Родился в 1814 г. в г. Саратове в семье священника. В их доме царил особая атмосфера чистоты взаимной любви и уважения, которую впитал в себя Гурий и которую сохранил до самой смерти. В 9 лет его определили в местное духовное училище. Из воспоминаний Петра Попова, одного их сокурсников Григория Карпова, мы узнаем, что «Григорий имел нравственность отличную и характер смиренный, даже не развивался так, как другие ученики, а более занимался прилежно изучением уроков и чтением Нового Завета, был набожным, любил посещать Храм Божий, где занимался пением и чтением» [4, с.13]. Среднее образование Григорий Карпов получил в Саратовской духовной семинарии. Он был человеком скромным и деликатным, вежливым в обращении, и потому знатные и благочестивые родители охотно

епархіяльних училищ на севері України раскрыто в дисертації Грановського Г., діяльність женських епархіяльних училищ в Україні в дисертаціях Андиева Е., Щеглова В. Образовательная деятельность православного духовенства раскрыта в работах Степаненко Г., Шумского К., Яковенко Г., Федоренко С., Марущак В., еп. Гергомена. Развитие конфессионального образования в Крыму XIX начале XX века освещены в работах Андреевского Ф., Ачкинази И., Ганкевича В., Дьяконова А., Непомнящего А., Моцовкиной А., Прохорова Д., Редькиной Л.

В то же время в указанных исследованиях не достаточно подробно рассматривается образовательная деятельность первых трех Таврических иерархов – Еллидифора, Алексия и Гурия, самоотверженно, трудившимися на ниве православия в прошлом, не были определены возможности использования их опыта в контексте возрождения духовного образования и социально-экономического, научной темы кафедры педагогики культурного развития Крыма.

Цель исследования. Теоретический анализ образовательной деятельности святителя Гурия (Карпова), архиепископа Таврического в середине и второй половине XIX в., Научное обоснование возможностей использования ее опыта в реформировании современной системы образования Крыма.

Изложение основного материала исследования. Результатом государственной политики, проводимой правительством Екатерины II после присоединения Крыма к России, на землях Таврии образовалась сложная духовная культура, состоящая из разнообразных обычаев и традиций различных этнических религиозных групп-носителей разнообразных религий – армяно-григорианской церкви, ислама, иудаизма, караимизма, католицизма и православия. Более того многочисленные секты, переселенные из центральных районов России, растлевающее действовали на умы православных христиан Таврии. Необходимо духовно-просветительного возрождения христианства способствовало созданию на юге Российского государства самостоятельной Таврической и Симферопольской епархии 16 ноября 1859 года. К моменту возникновения Таврической епархии она не имела самостоятельных духовно-учебных заведений. Подготовка священнослужителей проводилась в Херсонской и Екатеринославской епархиях. Из трех кандидатов на Таврическую кафедру, представленных царю, Св. Синод особо выделил, епископа Вятского Еллидифора (Алексея Ивановича Бенедиктова) родом из Ярославской губернии, Мологского уезда села Новоселок. Окончив Петербургскую академию в 1825 году со степенью магистра, Еллидифор до 1 октября был профессором в Архангельской семинарии, затем инспектором Новгородской семинарии. В 1832 году в сане архимандрита был ректором Курской, а затем в 1837 году Воронежской семинарий. С 1842 года по 1859 год возведен в сан епископа Острогского, викария Воронежского. Еллидифор самоотверженно трудился на ниве православия, обращая в христианство туземцев и раскольников Харьковке Каменец-Подольске, Вятке и других землях православной Руси. Учитывая многолетний опыт миссионерской деятельности, Вятский епископ Еллидифор 1 января 1860 назначается первым архиреем Таврической епархии с присвоением сана архиепископа [1, с.166]. Следует отметить, что профессор Ю. Катунин, в своем исследовании истории христианства в Крыму, ссылаясь на архивные документы, указывает другую дату утверждения Еллидифора первым архиреем Таврической епархии – 7

цілеспрямованих систем не можна правильно описати та передбачити, якщо достатньою мірою є не зрозумілими прояви кожного атомарного елемента цієї системи, яка має властивості саморегуляції та цілепокладання в своїй автономній поведінці. Таким атомарним елементом агресивних проявів особистості у значній мірі виступають її внутрішні психічні стани. Тобто особистість, як суб'єкт насилля має внутрішню обумовленість своєї соціальної активності особливостями психічної саморегуляції.

Власне, психічні стани виявляються статичними моментами психічних проявів індивіда, різними видами інтегрованого відбиття впливу на суб'єкт як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів без виразного усвідомлення їхнього предметного змісту. До таких психічних станів як правило відносять афект, бадьорість, депресію, захоплення, сум, втому й т. ін.. У цілому, існування індивіду складає безперервний процес продукування його психічних станів, в яких виявляється ступінь урівноваженості психіки з вимогами навколишнього середовища.

Разом із цим, між психічними станами особистості та його соціальною активністю існують певні залежності. Наприклад, такі психічні стани як страх і стрес підвищують рівень прояву агресії. Страх підриває впевненість людини у тому, що вона зможе самостійно протистояти небезпеці, а стрес – звужує фокус уваги людини та знижує її здатність критично мислити.

З цього приводу російський вчений А. П. Назаретян відзначає, що з ускладненням соціальної організації помножуються моральні, правові та інші обмеження й оскільки вони звужують вибирання засобів, які кожен індивід має право використовувати для здійснення своїх намірів, вони значно розширюють вибір цілей, успіху в досягненні яких кожен має добиватися самостійно [4]. Проте, деградація системи завжди починається з збільшенням міри свободи її окремих елементів: це спостерігається у разі соціального бунту, смерті багатоклітинного організму, руйнуванні атома і т. ін.. Але, людина, залишаючись живим організмом, ще і обростає формальними й неформальними рольовими обмеженнями, і чим більше багатство культурних зв'язків і стосунків, тим ширше свобода вибору. А саме різноманіття вибору дозволяє системі розвиватися в часі (еволюціонувати).

Слід зауважити, що розвинені демократії поєднують терпимість до різноманітності політичних думок з нетерпимістю до дрібних порушень правопорядку (переважно процедурним питанням). Правовий механізм орієнтований на уніфікацію законних вимог до індивідуальної поведінки, що забезпечує змістовну різноманітність діяльностей. Нагадаємо, що принцип необхідної різноманітності виявляється одним із головних принципів теорії управління соціальними системами.

Доцільно зробити наголос й на такому системному принципі, як емерджентність. Цей принцип вказує на можливість виникнення особливих (нових) властивостей, при об'єднанні елементів у цілісну систему. Мається на увазі поява таких властивостей, появу яких не можна було б заздалегідь передбачити або вгадати, спостерігаючи за поведінкою ізольованих частин. При цьому відмінність емерджентності від цілісності полягає в тому, що цілісність передбачає виникнення таких нових властивостей системи, задля яких і була створена система, а емерджентність говорить про можливість появи нових і несподіваних властивостей, які не планувалися й не очікувалися. Нові властивості можуть бути як корисними, так і шкідливими й небажаними, якщо

оцінювати їх з позиції системних цілей. Емерджентні властивості необов'язково можуть бути узгоджені із функціональними можливостями системи. Більше того, вони можуть їм суперечити й навіть руйнувати їх.

Людина, щоб жити у суспільстві або функціонувати в межах певної соціальної групи, повинна кожного разу обмежувати власні егоїстичні домагання. Навіть тоді, коли виникає конфлікт вона повинна вірно орієнтуватися у соціальному просторі, враховувати егоїзм інших, оскільки тільки так можливо задовольнити власні потреби. Навіть саме насилля є тільки спробою вирішити конфлікт, але й воно не є останнім засобом досягнення мети. Отже, людське суспільство організовано таким чином, що егоїзм одних нейтралізується егоїзмом інших, а від так виявляється, що порок працює на стабільність, а то і на людські чесноти. Більше того й гуманізм може стати деструктивним, якщо він не буде базуватися на самокритиці та тверезому скепсисі. Або вірно й те, що «боротьба добра із злом» регулярно народжувала нове зло. Але вірно й те, що реальна влада розуму зростає в тій мірі, в якій суб'єкт, нарощуючи ранги рефлексії, навчається контролювати природні імпульси. І лише поєднуючи могутність з мудрістю, розум отримує шанс стати універсальним.

Таким чином, психологічна проблема міжособистісних конфліктів і проявів насилля у малих соціальних групах полягає в тому, щоб максимально раціоналізувати мислення індивіда, яке витісняє грубі форми прояву індивідуального насильства. Саме когнітивна складність психіки здатна якісно стримувати імпульсні (емоційні) спонуки особистості. Тільки наявність конгруентності між зростанням влади розуму та наростаючими рангами рефлексії сприяє підвищенню контролю над біологічними імпульсами. Більше того системне поєднання могутності з мудрістю, призводить до універсалізації як індивідуального, так й групового розуму.

Висновки.

1. Міжособистісний конфлікт є гострим протиріччям усвідомленого або не усвідомленого характеру, який виникає між індивідами у процесі соціальної взаємодії, на підставі існування протилежних, несумісних тенденцій, мотивів, інтересів і типів поведінки. Психологічними причинами виникнення міжособистісних конфліктів, у яких застосовується насилля є суттєві розбіжності між людським мисленням, імпульсивністю дій (наявність амплітудно-вираженого емоційного стану) і рівнем рефлексії.

2. При аналізі міжособистісного конфлікту доречно використовувати принцип системності, який надає можливість цілісно сприймати об'єкт дослідження. Таке виявляється слушним й при дослідженні феномену насилля, який володіє системними якостями (складність, багатомодальність, дифузність, інерційність, нелінійність), утворює складну недетерміновану (нелінійну) систему, яка не може бути всебічно вивчена, якщо до неї не застосовувати системні принципи аналізу (контрінтуїтивності, локально-інтегративної зв'язності, емерджентності).

3. Деструктивний вплив чинників соціально-інформаційного середовища призводить до напруги між суб'єктами конфліктної взаємодії, «закриває» доступ до конструктивних стратегій поведінки та генерує насилля як єдиний засіб розв'язання конфлікту. Оскільки всяка система пізнається тільки зовні, ґрунтовне розв'язання міжособистісного конфлікту стає можливим коли соціальне середовище або соціальна група надає можливість індивіду для

церебрально-органического гезеза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / В.В. Морозова. – СПб., 2011. – 309 с.

Послано в редакцію 11.05.2012

УДК 37:06.3:373.3.

ПРОСВЕТИТЕЛЬНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВЫХ ИЕРАРХОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТАВРИЧЕСКОЙ И СИМФЕРОПОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ В 1959-1982 ГОДЫ

Шкарлат Лидия Петровна,

соискатель кафедры педагогики и управления учебными заведениями РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. С получением Украиной государственной независимости началась переоценка важных событий украинской истории, в частности роли и вклада православной церкви в развитие государства и нации, восстановление авторитета национальных духовных ценностей, их влияния на мировоззренческие ориентации людей, отказа от стереотипов абсолютного отрицания значительного вклада духовенства в отечественную культуру.

В педагогической науке выдвигаются разнообразные варианты построения оптимальной модели воспитания и образования, призванной решить проблемы молодого поколения. На фоне разрушения нормативных оснований общества, определение духовно-нравственных принципов, способствующих формированию личности является наиболее актуальным. Обращение к опыту Церкви, которая, находясь в тесном соприкосновении с народом, сумела создать свою образовательную модель народной школы, позволит предоставить современному подрастающему поколению нравственную основу их будущего бытия, недостаток которой существенно ощущается в современной жизни.

Данное исследование позволяет раскрыть один из недостаточно изученных аспектов деятельности представителей духовенства, а именно, вклад святителя Гурия (Карпова), архиепископа Таврического, в развитие просветительской деятельности народного образования (на примере функционирования семинарии как среднего духовного учебного заведения и духовных училищ в качестве начальных духовных учебных заведений) и начального народного образования (на примере церковноприходских школ и школ грамоты) в просветительно-благотворительной деятельности духовенства в середине и второй половине XIX в.

Таким образом, выбранная для исследования тема имеет научное, общегуманитарное, культурно-образовательное значение, что и обуславливает ее актуальность.

Анализ исследования. Деятельность православного духовенства в распространении образования в XIX начале XX века рассматривали известные историки, педагоги, философы, религиоведы: Благовидов Ф., Бунге М, Власовский И., Фальбок Г. Дорошенко Д., Огиенко И., Шип Н, Надтока Г., Крыжановский О., Плохий С., Ульяновский В. Становление, развитие и деятельность церковно-приходских школ XIX начале XX века исследовали: Белявский Ф., Булашев Г., Ванчаков А., Кравченко Г., Миропольского С., Певницкий В., Сольский С., Тиглинов Б. Становление и развитие

дошкольников. При определении ее содержания также реализуется дифференцированный подход, основанный на учете уровня умственной работоспособности, речевого развития, развития мелкой моторики [4].

Выводы. К сожалению, в Республике Беларусь реализация дифференцированного подхода в области речевого развития дошкольников во многом до сих пор остается на уровне благопожеланий. Недостаточная нормативная и методическая разработанность данного направления на наш взгляд объясняется тем, что основная масса существующих программных и методических документов ориентирована на учет возрастных особенностей речевого развития, в то время как индивидуальные проявления остаются без внимания; также следует отметить ориентацию данных документов на «речевую норму», в то время как реальный состав воспитанников конкретных групп зачастую неоднороден по наличию и проявлениям речевых нарушений. Отдельно следует отметить традиционную ориентацию дошкольных учреждений на групповые формы работы.

В связи с этим очевидной представляется необходимость нормативной проработки и методического совершенствования проблемы дифференцированного подхода в области речевого развития дошкольников.

Резюме. Традиционные методики развития речи детей дошкольного возраста в большей степени ориентированы на учет возрастных особенностей речевого развития. В то время как многообразие индивидуальных речевых различий остается без должного внимания. Решить данную проблему в условиях дошкольного учреждения позволит реализация дифференцированного подхода в области речевого развития. **Ключевые слова:** дифференцированный подход, развитие речи, дошкольники.

Summary. Traditional methods of preschoolers' speech development are mainly pointed at taking into account age-dependent speech development. At the same time the variety of individual speech differences are left without due regard. One of the ways of solving this problem in preschool environment is viewed through the implementation of differentiated approach in the field of speech development.

Keywords: differentiated approach, speech development, preschoolers.

Литература

1. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 288 с.
2. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. / Е.И. Тихеева – М., 1981 – 288 с.
3. Чернов Д.Н. Психогенетическое исследование особенностей речи в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д.Н. Чернов. – Москва, 2003. – 214 с.
4. Захарова Т.Н. Дифференцированный подход как условие речевого развития дошкольников.: дисс... канд. пед. наук 13.00.07 / Т.Н. Захарова. Екатеринбург. 2007. — 277 с.
5. Дронова Т.Н. Из детства — в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от 1 года до 7 лет Т.Н. Дронова [и др.] – М: Просвещение, 2007 – 260 с.
6. Заводчикова О. Индивидуальный подход к развитию речи детей: [из опыта работы] / О. Заводчикова, Т. Гризлик // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – С. 21–25.
7. Морозова В.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития

сублімації власних негативних імпульсних спонук, які інстальюються в різних формах «просоціального насильства». Наявність «соціальних зливників» призводить до зниження градусу насильства у соціальних групах і позбавляє індивіда можливості накопичувати негативні емоції. Навпаки, накопичення негативних емоцій призводить до скорочення розміреності свідомості, сплюсненню картини світу, породжує одноманітність думок і тим самим породжує ще більшу амплітуду проявів насильства в міжособистісних стосунках.

Резюме. У статті розглядаються психологічні особливості конфліктів та проявів насильства на міжособистісному рівні. Зроблений аналіз вітчизняних і зарубіжних теоретико-методологічних підходів до проблеми міжособистісного конфлікту та насилля. Зазначено, що існує множина соціально-психологічних причин виникнення міжособистісного конфлікту та вибору насилля як засобу його вирішення у малій соціальній групі. З'ясовано, що міжособистісний конфлікт має системні прояви, а насилля володіє системними якостями та до його аналізу доречно застосовувати принципи системного підходу. Констатовано, що натепер, найбільший рівень конфліктності та насильства спостерігається у сфері інформаційного обміну. Запропоноване системне розв'язання конфліктів і запобігання проявам насилля на міжособистісному рівні. Джерел – 8. **Ключові слова:** мала соціальна група, міжособистісний конфлікт, насилля, принципи системного підходу, системні якості.

Резюме. В статье рассматриваются психологические особенности конфликтов и проявления насилия на межличностном уровне. Сделан анализ отечественных и зарубежных теоретико-методологических подходов к проблеме межличностного конфликта и насилия. Определено, что существует множество социально-психологических причин возникновения межличностного конфликта и выбора насилия как средства его разрешения в малой социальной группе. Установлено, что межличностный конфликт имеет системные проявления, а насилие обладает системными качествами и к его анализу целесообразно применять принципы системного подхода. Констатировано, что сегодня, наибольший уровень конфликтности и насилия наблюдается в сфере информационного обмена. Предложено системное разрешение конфликтов и предотвращение проявления насилия на межличностном уровне. Источников – 8. **Ключевые слова:** малая социальная группа, межличностный конфликт, насилие, принципы системного подхода, системные качества.

Summary. The article deals with the psychological characteristics of conflict and violence at the interpersonal level. Made an analysis of domestic and foreign theoretical and methodological approaches to the problem of interpersonal conflict and violence. It was determined that there is a multiplicity of socio-psychological causes of interpersonal conflict and the choice of violence as a means to resolve in small social group. It was established that interpersonal conflict has systemic manifestations, and violence has a systemic character and to its analysis it is advisable to apply the principles of system approach. It was stated that today, the highest level of conflict and violence observed in the field of information exchange. Proposed systemic resolution of conflicts and prevention of violence at the interpersonal level. Sources – 8. **Keywords:** small social group, interpersonal conflict, violence, principles of system approach, system quality.

Література

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. / Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).
2. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте: [учебное пособие] / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – [2-е изд.] – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
3. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
4. Назаретян А. П. Антропология насилия и культура самоорганизации: очерки по эволюционно-исторической психологии / А. П. Назаретян. – [изд. 2-е, испр.]. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с. – (Синергетика в гуманитарных науках).
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов – [ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой]. – [17-е изд., стереотип.] – М.: Рус. яз., 1985. – 797 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: [монографія]. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги - ХХІ, 2009. – 528 с.
7. Третьяченко В. В. Управлінські команди: методологія і теорія, формування і розвиток: [монографія] / В. В. Третьяченко. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2004. – 300 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм; [пер. и авт. вступ. ст. П. С. Гуревич]. – М.: Республика, 1994. – 447 с. – (Мыслители XX века).

Подано до редакції 13.05.2012

УДК 373.2:81'271.2

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цубер Екатерина Николаевна,

аспирант кафедры методик дошкольного образования

УО «Белорусский государственный университет имени М. Танка»

Постановка проблемы. Родная речь играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения. Развитие всех сторон речи в дошкольном детстве является фундаментом успешного обучения в школе [1].

Анализ исследований и публикаций. Так или иначе, вопросам развития речи на протяжении многих веков уделялось особое внимание. Например, Ян Амос Коменский считал, что учить детей правильно произносить слова надо до трех лет, а дальше учить ставить вопросы, правильно отвечать на них,

развитию детей конкретной группы возможно только тогда, когда воспитатели знают возрастные особенности развития речи и умеют соотносить с ними индивидуальные особенности каждого ребенка. (Возрастные особенности речевого развития раскрываются в методическом пособии, а индивидуальные особенности выявляются при обследовании состояния речи детей группы). По результатам обследования данные заносятся в таблицы и анализируются «по горизонтали» (определяются сильные и слабые стороны речи каждого ребенка, которые сравниваются с нормой и с результатами предыдущих обследований) и «по вертикали» (определяются сильные и слабые стороны речевого развития всей группы в целом, проводится сравнительный анализ результатов последнего и настоящего обследования).

Программа «Из детства – в отрочество» рекомендует после обследования делить детей на подгруппы с целью последующей подгрупповой и индивидуальной работы.

Новоуральские педагоги, работающие по данной программе, в зависимости от степени сложности выявленных речевых недостатков выделили три подгруппы с условными названиями «Слабая», «Средняя» и «Сильная», занятия в которых проходят с разной интенсивностью.

Проблему организации индивидуальной работы с детьми указанная группа педагогов решала при помощи проведения хронометража дня и недели, что позволило составить реальный план индивидуальной и подгрупповой работы, выработать алгоритм педагогического воздействия и самостоятельной речевой деятельности каждого ребенка [6].

Особо следует отметить целесообразность связи с логопедическими технологиями в описанном программном продукте. Так как в области коррекционной педагогики вопрос дифференцированного подхода к речевому развитию детей проработан достаточно подробно. Например, в соответствии с данными Л.Б. Баряевой, Н.Ю. Боряковой, И.Т. Бузова, Е.А. Екжановой, И.Г. Еременко, Л.С. Вавиной, Г.Н. Мерсияновой, Е.А. Логиновой, Ю.А. Петровой, Е.А. Стеблевой, З.П. Шабилиной и др. имеют место разнообразные формы дифференцированного подхода в процессе коррекции нарушений речи у детей с задержкой психического развития. Но, по мнению В.В. Морозовой наиболее широкое распространение получила традиционно-классическая форма дифференцированного подхода, реализующаяся в составе одной группы дошкольников с задержкой психического развития, при которой осуществляется деление детей в соответствии с их познавательными и речевыми возможностями [7].

Подробно проработана проблема дифференцированного подхода к речевому развитию дошкольников в уже указанной работе Т.Н. Захаровой. В своем исследовании автор предлагает вести работу по речевому развитию дошкольников на основе дифференциации детей с учетом следующих критериев: уровня умственной работоспособности, уровня речевого развития, уровня развития моторики. А содержание работы в указанном направлении определяется и реализуется дифференцированно с учетом групп, выделенных по указанным критериям, при этом осуществляется корректировка доминирующих показателей уровня умственной работоспособности детей в группе; исходя из их учета в группе, дифференцируются формы, методы и приемы речевого развития.

Также автор предполагает работу с родителями по речевому развитию

методики развития речи детей дошкольного возраста в большей степени ориентированы на учет возрастных особенностей речевого развития. В то время как учет многообразия индивидуальных различий остается без должного внимания.

Развитие речи детей в дошкольном учреждении осуществляется во всех видах деятельности, однако центральное, доминирующее положение занимают специально организованные занятия по развитию речи. На которых педагог взаимодействует со всей группой учащихся. Подобная групповая форма организации не способствует учету индивидуальных особенностей речевого развития, не дает возможности применять индивидуально подобранные программы и методы развития речи.

Компромиссным вариантом решения данной проблемы нам представляется реализация в рамках занятий по развитию речи дифференцированного подхода, сущность которого состоит в делении детского коллектива на подгруппы с более или менее одинаковыми индивидуально-психологическими особенностями.

Исследование Т.Н. Захаровой, посвященное проблеме дифференцированного подхода выявили противоречия между теоретической разработанностью направления в области обучения в целом и недостаточной его освещенностью в области речевого развития. Также автор указывает на определенные проблемы реализации дифференцированного подхода на практике: «Воспитатели ДОУ порой затрудняются объяснить, что вкладывается в понятие «уровень развития ребенка», формально относятся к обработке тестовых данных, не используют их в планировании образовательного процесса, при комплектовании подгрупп, создании предметно-развивающей среды, хотя очевидна необходимость создания оптимальных условий воспитания детей старшего дошкольного возраста, их речевого развития с учетом умственной работоспособности, реализации дифференцированного подхода в работе по развитию речи, в том числе по предупреждению речевых нарушений.» [4]

Однако, в последнее время в Российской дошкольной педагогике картина стала меняться в связи с выходом в 2007 году комплексной программы «Из детства – в отрочество», в которой предлагается особая методика развития речи дошкольников. Данная методика позволяет воспитателям массовых детских садов, традиционно хорошо владеющих фронтальными формами работы, преодолеть трудности в планировании и организации индивидуальной и подгрупповой работы с детьми. Решению этой проблемы в данном документе уделяется особое внимание. [5]

Методика развития речи в программе «Из детства – в отрочество», базируется на следующих положениях:

- знание возрастных особенностей и возможностей детей;
- диагностика и учет уровня речевого развития каждого ребенка;
- тесная связь с логопедическими технологиями;
- сбалансированный охват всех сторон речи ребенка;
- осознанное отношение педагогов и родителей к речевому развитию детей;
- взаимодействие детского сада и семьи по данному вопросу.

Правильное планирование и эффективное проведение работы по речевому

объяснять, т. е. фактически формировать внятную, четкую речь. Также чешский педагог рекомендовал для детей дошкольного возраста игровую форму обучения, а в качестве материала для речевого развития использовать стихи, прибаутки, басни, сказки о животных, художественные рассказы.

Методика, разработанная швейцарским педагогом И.Г. Песталоцци, предполагает, что в основу обучения детей речи должен быть положен принцип наглядности, в соответствии с которым обучение словам, обозначение видов и родов понятий необходимо строить сначала на основе восприятия предметов, а затем картинок. Иными словами, И.Г. Песталоцци выделил слово как важнейшее средство обучения, подчеркнув роль материи для развития речи ребенка.

Немецкий педагог Ф. Фребель, учение которого во многом способствовало выделению дошкольной педагогики в самостоятельную научную отрасль, считал, что предпосылкой для развития языка является богатство внутренней жизни ребенка и, в связи с этим, необходимо делать жизнь ребенка более разнообразной, насыщать ее яркими событиями.

К.Д. Ушинский, говоря об обучении родному языку, особое значение придавал развитию интереса к собственной речи и речи окружающих. В основе его педагогической системы лежит принцип народности, основным выразительным средством которого является родной язык. Также К.Д. Ушинским были сформулированы основные цели развития детской речи, предполагающие:

- развитие «дара слова» (умение выражать свои чувства и мысли в устной и письменной форме, которое формировалось систематическими и самостоятельными (ребенок сам выбирал тему) упражнениями);
- осознанное усвоение форм языка, его словарного богатства (посредством изучения народного творчества и произведений писателей (как носителей языка)), знакомство с грамматикой, которая является логикой языка;
- работа над синтаксисом (умение точно употреблять слова и их формы).

Выдающийся языковед И.А. Бодуэн де Куртене, который много внимания уделял вопросам обучения языку, писал что всестороннее изучение языка предполагает изучение физической среды, в которой происходит языковое общение между людьми, физиологических средств и функций, с помощью которых оно достигается, и самих языковых представлений, как в их совокупности, так и по отдельным категориям. При этом ученый считал, что такое изучение языка должно начинаться до школы.

Е.И. Тихеева особое значение в развитии речи придавала рассказу, считая его средством развития ума, чувств и речи ребенка. А простота, выразительность и доступность речи взрослого должна «способствовать усвоительствованию и обогащению языка детей»[2, с. 81].

А.П. Усова, разработавшая теоретические основы обучения дошкольников, доказавшая необходимость обязательной программы для детского сада и занятий как формы обучения, считала, что обучение родному языку является важнейшей задачей детского сада.

На подлинно научную основу изучение детской речи поставил А.Н. Гвоздев, который досконально проработал вопросы усвоения ребенком дошкольного возраста фонетической системы, звуковой стороны речи и грамматического строя русского языка. Его исследования легли в основу теории и методики развития речи детей.

Становление методики развития речи на новом качественном уровне связано с именем Ф.А. Сохина. Он убедительно доказал, что развитие детской речи имеет свое самостоятельное значение и не должно рассматриваться только лишь как аспект ознакомления с окружающим миром.

В силу того, что дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической), детская речь не раз становилась предметом исследования педагогов, психологов, лингвистов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.В. Запрожец, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, А.А. Пеньевская, А.М. Леушина, О.И. Соловьева, М.М. Кониная и др.).

Целью данной статьи является поиск путей создания наиболее благоприятных условий для овладения ребенком родным языком в максимально сензитивный период развития.

Изложение основного материала. Как было сказано выше, проблема развития речи дошкольников была и остается одной из центральных в психолого-педагогических исследованиях. В настоящее время она разработана во всех аспектах достаточно полно. Исследования разных направлений речевого развития дошкольников определили основные принципы содержания работы по развитию речи, обучению языку. Это формирование у дошкольников:

- разных структурных уровней языковой системы (фонетики, лексики, грамматики);
- элементарного осознания явлений языка и речи (ознакомление со смысловой и звуковой стороной слова, со структурой предложения и связного текста);
- языковых обобщений в области грамматического строя речи (морфологии, словообразования, синтаксиса);
- речевой активности, воспитания интереса и внимания к родному языку, что способствует повышению уровня самоконтроля [1].

Развитие речи в дошкольном учреждении осуществляется во всех видах детской деятельности, но основу данного направления работы составляют специально организованные занятия. С учетом психолого-педагогических особенностей овладения речью система последовательного обучения на специальных занятиях по развитию речи включает:

- отбор речевого содержания, доступного для ребенка-дошкольника, и его методическое обеспечение;
- вычленение приоритетных линий в освоении речи (в словаре это работа над смысловой стороной слова, в грамматике — формирование языковых обобщений, в монологической речи — развитие представлений о структуре связного высказывания разных типов);
- уточнение структуры взаимосвязи разных разделов речевой работы и изменение этой структуры на каждом возрастном этапе;
- преемственность содержания и методов речевой работы между дошкольными учреждениями и начальной школой;
- выявление индивидуальных особенностей овладения языком в разных условиях обучения;
- взаимосвязь речевой и художественной деятельности в развитии творчества дошкольников [1].

Как мы видим, выявление индивидуальных особенностей овладения языком в разных условиях обучения является неотъемлемой частью системы речевого развития дошкольников. Однако, если общие закономерности речевого и языкового развития дошкольников в отечественной и зарубежной научной литературе освещены достаточно полно, то индивидуальным речевым особенностям уделяется скромное внимание.

Комплексный анализ индивидуальных различий речевого развития представлен в исследовании Д.Н. Чернова [3]. Анализ зарубежных и отечественных исследований по данной проблематике, проведенный автором, показывает, что в раннем детском возрасте зафиксированы значительные индивидуальные различия по количественным характеристикам активного и пассивного словаря, а также «... времени активного употребления в речи первых комбинаций слов и грамматической сложности предложений» [3, с. 16]. Дети раннего возраста имеют значительные различия по стилям овладения речью, которые к концу данного возрастного периода сглаживаются.

Также Д.Н. Чернов приводит ряд факторов, влияющих на формирование индивидуальных особенностей речи:

- половые различия (Анализируя работы А. Анастаси, Э.Маккоби, К. Джэклин, автор делает вывод о том, что речь у девочек возникает раньше, чем у мальчиков, она более зрелая в артикуляционном плане, девочки раньше начинают говорить предложениями, и склонны использовать в речи более длинные и зрелые грамматические структуры. Им свойственна большая коммуникативность и более богатый словарный запас);
- социально-экономический статус родителей (Д.Н. Чернов апеллирует к данным полученным Э. Хофф-Гинсберг относительно того что матери с более высоким социально-экономическим статусом создают для своих детей более богатую речевую среду с самого раннего возраста. Они больше общаются со своими детьми и побуждают их к общению, дольше «держат» тему беседы, задают больше вопросов, меньше используют директивные формы высказываний и более непосредственно реагируют на высказывания детей, их речь богаче по словарному составу и информационно более насыщена. В результате в дошкольники и школьники из семей с высоким социально-экономическим статусом обладают большим словарным запасом, используют в речи грамматически и синтаксически более полные предложения и легче овладевают навыком чтения, чем сверстники из семей с более низким социально-экономическим статусом);
- количество детей в семье и порядок их рождения (Автор приводит данные, указывающие на отставание в речевом развитии детей из многодетных семей по сравнению с единственными, особенно, если речь идет о детях из многодетных семей с маленькими интервалами между появлениями детей. Также указывается, что первый по номеру ребенок в семье имеет лучшие условия для развития.).

Так или иначе, речь каждого ребенка уникальна по качественным и количественным характеристикам активного и пассивного словаря, особенностям овладения и применения грамматических и синтаксических форм, степени развития различных форм речи. Каждый ребенок имеет свои темпы овладения речевыми умениями и навыками, а также свои темпоральные особенности усвоения норм родного языка. В то же время традиционные