Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок семь. Часть 3.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 2.02.2015. Подписано к печати 20.01.2015.
Формат 60х90х16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта,
тел. +38(0654)32-21-14,
факс +38(0654)32-30-13

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
47 (3)

Ялта
2015

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 28 января 2015 года (протокол № 6)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 3. – 288 с.

Редакционная коллегия:

А. В. Глузман	**– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;**
Н. Я. Игнатенко	**– профессор, доктор педагогических наук;**
В. С. Заслуженюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Л. И. Редькина	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Г. Е. Гребенюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Н. В. Горбунова	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Е. В. Везетиу	**– кандидат педагогических наук;**
С. Д. Максименко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
Т. С. Яценко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
В. А. Семиченко	**– профессор, доктор психологических наук;**
А. В. Фурман	**– профессор, доктор психологических наук;**
Е. Ю. Пономарёва	**– профессор, кандидат психологических наук.**

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

В. М. Ефимова	**– доцент, доктор педагогических наук;**
Н. В. Якса	**– доцент, доктор педагогических наук.**

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.

Для заметок

Для заметок

УДК: 378.015.31:316.621(477)
кандидат педагогічних наук Аверіна Катерина Сергіївна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЇЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Анотація. Розглянуто соціальну активність особистості як характерну особливість способу життєдіяльності, що світоглядно-ціннісно зумовлена та відображає рівень спрямованості здібностей, знань, навичок, концентрації вольових, творчих зусиль певної соціальної групи на реалізацію духовних і матеріальних потреб, інтересів, мети, ідеалів завдяки освоєнню, збереженню, видозміні існуючих або створенню нових соціокультурних умов. Установлено найбільш вагомі чинники розвитку соціальної активності особистості та виявлено закономірності її розвитку. Інтерпретовано принципи розвитку соціальної активності особистості та визначено можливості використання теоретичних ідей і практичного досвіду вітчизняних педагогів щодо її формування в сучасних умовах реформування освітньої галузі та в процесі гармонізації культурно-освітнього простору особистості.

Ключові слова: соціальна активність особистості, принципи, закономірності та структурно-функціональні компоненти соціальної активності, гармонізація культурно-освітнього простору особистості, вітчизняна педагогіка.

Аннотация. Рассмотрена социальная активность личности как характерная особенность образа жизни, которая мировоззренчески-ценностно обусловлена и отражает уровень направленности способностей, знаний, навыков, концентрации волевых, творческих усилий определенной социальной группы на реализацию духовных и материальных потребностей, интересов, целей, идеалов благодаря освоению, сохранению, видоизменению существующих или созданию новых социокультурных условий. Установлены наиболее весомые факторы развития социальной активности личности и выявлены закономерности ее развития. Интерпретированы принципы развития социальной активности личности и определены возможности использования теоретических идей и практического опыта отечественных педагогов по ее формированию в современных условиях реформирования образования и в процессе гармонизации культурно-образовательного пространства личности.

Ключевые слова: социальная активность личности, принципы, закономерности и структурно-функциональные компоненты социальной активности, гармонизации культурно-образовательного пространства личности, отечественная педагогика.

Annotation. The article studies social activity of personality as a characteristic feature of the life style which is determined by the worldview and values and determines the level of abilities, knowledge, skills, concentration of volitional, creative efforts of a certain social group in order to realize spiritual and material needs, interests, purposes, ideals owing to exploration, preservation, modification of the existing socio-cultural conditions or creation of new ones. The most significant

factors of the social activity of personality have been determined and regularities of its development have been detected. The developmental principles of the social activity of personality have been interpreted and there have been defined possibilities for using theoretical ideas and practical experience of national pedagogues to form it under modern conditions of education reforming and through the process of harmonization of cultural and educational space of personality.

Keywords: social activity of personality, principles, regularities and structurally functional components of social activity, harmonization of cultural and educational space of personality, national pedagogy.

Вступ. Існування суспільного замовлення на формування високорозвиненої особистості, діяльність якої спрямована на покращення якості життя, на жаль, випереджує все ще невисоку ефективність впливу педагогічної науки на практичну роботу освітян щодо розвитку соціальної активності особистості. Однією з причин цього можна назвати обмеженість наявних теоретичних основ і концептуальних положень, які застосовуються на сьогодні у педагогічній науці для пояснення та проектування розвитку соціальної активності особистості. Розвиток соціальної активності особистості має відповідати викликам сучасності, забезпечувати вирішення складних соціально-практичних завдань щодо подолання руйнівних наслідків духовно-моральної кризи та сприяти соціальному зростанню особистості.

Осмисленню ідей розвитку соціальної активності присвячено праці багатьох дослідників (Р. Адбікєєва, О. Безпалько, І. Беха, В. Вербеця, Ю. Загороднього, І. Звєрєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Молодиченка, В. Оржеховської, В. Радула, О. Сухомлинської, Т. Троїцької, С. Шавеля та ін.), які переконані, що підвищення ефективності розвитку соціальної активності сучасної молоді необхідно здійснювати на основі глибокого вивчення історичного досвіду та його творчого використання в сучасних умовах.

Саме тому **метою статті** стало на основі вивчення здобутків вітчизняної педагогічної спадщини визначення та узагальнення теоретико-методологічних засад розвитку соціальної активності особистості.

Виклад основного матеріалу статті. Із наукової позиції система розвитку соціальної активності особистості мусить ґрунтуватися на системному підході та функціонувати в системній єдності таких складових як зміст та структура розвитку соціальної активності, на якій у подальшому слід розбудовувати соціально-педагогічні технології, що приводять до певних результатів. Так, змістова складова розвитку соціальної активності особистості повинна відображати цілеспрямований уплив адміністрації навчального закладу та освітян на стан соціальної активності особистості, хід реалізації спільних виховних справ, соціальних акцій та проектів тощо. У змістовому аналізі системи соціальної активності особистості ми вбачаємо такі структурно-функціональні компоненти: мета розвитку соціальної активності особистості; завдання, що ставляться перед адміністрацією навчального закладу, освітянами та особистістю й стосуються вирішення конкретних проблем, які розв'язує навчальний заклад як відкрита соціальна система; основні закономірності, принципи розвитку соціальної активності особистості; функції педагогічного керівництва процесом розвитку соціальної активності особистості.

Для заметок

Хандога Я. В. **ВЗАЄМОДІЯ ДУХОВНОГО І ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ** **208**

Цебрій І. В. **ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ В ЄГИПТІ ЗА СТАРОДАВНІМИ ЛЕГЕНДАМИ ТА ДИДАКТИЧНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ СЕРЕДНЬОГО ЦАРСТВА (2050-1700 РР. ДО Е.Н.)** **214**

Ширшова И. А. **ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ УСПЕХА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ФИНЛЯНДИИ** **220**

Якса Н. В. **ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ** **225**

ПСИХОЛОГИЯ

Місячна Н. М. **ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА, ЩО СПРЯМОВАНА НА ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ БЕЗРОБІТНИХ ДО ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ ТА ПЕРЕНАВЧАННЯ** **231**

Полівко Л. Ю. **РОЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ЖИТТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ** **247**

Рогаль Н. І. **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ ТА СИСТЕМИ САНКЦІЙ У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ** **253**

Соцька І. В. **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ** **259**

Тарасенко А. І. **ОПТИМІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ ФАХІВЦІВ-МЕТАЛУРГІВ ЗА УМОВ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН** **266**

Щербина С. М. **ТИПОЛОГИЯ КАЧЕСТВА МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИЕМНЫМ ДЕТЯМ В ФОСТЕРНЫХ СЕМЬЯХ** **174**

Мета розвитку соціальної активності особистості мусить бути узгоджена по суті, а не тільки задекларована у певних програмах. Так, зокрема, проведений аналіз наукової літератури показав, що метою розвитку соціальної активності особистості постає:

– формування діяльної особистості, яка безкорисливо віддана своїй справі й позбавлена двох спільних для всього народу негативних рис – громадської ворожнечі та безпечності (М. Бунаков);

– духовне становлення людини – поєднання в одній особі тих загальних елементів духу, які так само необхідні для кожної людини, якої б вона не була національності, звання, стану, в якому б віці життя і при яких би обставинах не перебувала (П. Каптерев);

– свідоме спрямування особистості до громадянства, до спільної праці, до товариства (С. Русова);

– забезпечення зустрічі особистості із життям, середовищем, зміна економічних і побутових умов життя (С. Шацький);

– вироблення широких громадських настанов (П. Блонський);

– виховання колективності через залучення особистості до різних видів соціальної діяльності – господарсько-трудової, соціально-культурної (А. Макаренко);

– виховання людяності, доброзичливості у ставленні до навколишніх, формування моральної гідності, честі особистості (В. Сухомлинський) тощо.

Зважаючи на той факт, що навчальний заклад зобов'язаний досягати різних цілей, мету розвитку соціальної активності особистості слід забезпечувати поступово та, крім цього, визначати колективно. Така думка також ґрунтується на типології двох полярних елементів, що представлені у дослідженні В. Мільмана, а саме: індивідуалізація – соціалізація. Так, зокрема, В. Мільман указував, що ця категоріальна пара є характерною рисою філософського, соціологічного та соціально-психологічного аналізу, охоплюючи сфери поведінки та розвитку людини в суспільстві й відображаючи процеси входження, зростання та, відповідно, виходу й відчуження суб'єкта із соціального простору [3, с. 11-12].

Не менш актуальним під час узгодження мети розвитку соціальної активності особистості є й урахування таких відмінностей, як, наприклад, розходження між офіційно заявленою метою та метою, якої потрібно досягати оперативно, що має вирішуватися у навчально-виховному процесі. Для вирішення означеної проблеми у процесі дослідження системи розвитку соціальної активності особистості, на нашу думку, важливим постає запровадження специфічного механізму, що базується на активізації соціальної діяльності. Важливим при цьому є врахування думок неформальних лідерів. Саме така робота щодо підтримки ідей запровадження соціальної діяльності в подальшому екстраполює ідеї на інші формальні групи (класи). Вважаємо, що нові ідеї, що стосуються, наприклад, участі у соціальних акціях і проектах, іншій діяльності, спрямованій на соціум, можуть бути спричинені лідерським впливом. При цьому варто зазначити, що така діяльність пов'язана з активним рухом, що характеризується стихійністю.

Отже, узгодження мети розвитку соціальної активності особистості орієнтує роботу навчальних закладів та освітян на створення системи необхідних умов, серед яких важливим постає культивування цінностей соціуму в динамічній одиниці – стихії. Зауважимо, що під стихією ми,

спираючись на дослідження Н. Коваленко, розуміємо силу, що програмує поведінку – соціальний рух, інформаційний потік, суспільний настрій, мисленневі програми, стереотипи мислення [1, с. 41], адже, як зазначає К. Чертова, "Історично-педагогічний досвід свідчить, що соціально-педагогічна робота набуває ефективності лише за умови, якщо вона здійснюється не тільки державними установами, освітньо-виховними закладами, а й усією громадою, суспільством. Тому створення суспільно-педагогічного руху сьогодні є одним із найважливіших завдань" [4, с. 18]. Таким чином, розвиток соціальної активності особистості є залежним від стихійного впливу оточення та відбувається через уплив однієї групи на інші. Цей специфічний механізм, що приводить до узгодженості мети розвитку соціальної активності особистості, є стихійним і складним.

Наступним важливим структурно-функціональним компонентом, що входить до змісту системи розвитку соціальної активності особистості є завдання, що ставляться перед адміністрацією навчального закладу, освітянами та особистістю що навчається. Такі завдання стосуються розв'язання конкретних проблем, які вирішує навчальний заклад як відкрита соціальна система. Систематизуючи теоретичні надбання вітчизняних педагогів щодо завдань у розвитку соціальної активності особистості, вкажемо на такі:

– надання освітянами благотворного впливу на звичаї всього місцевого населення та їх відмова від гордої замкнутості від населення; встановлення правдивих та чесних відносин із оточенням; розширення публічності в діяльності навчального закладу тощо (М. Бунаков);

– зосередження діяльності навчального закладу на підготовці особистості до боротьби, яка відкриється далі перед нею, при вступі у світ; всебічне вдосконалення особистості, розвиток таких якостей як волелюбність, самодіяльність, наполегливість, енергійність, підприємливість та ін. (П. Каптерев);

– збудження освітянами усіх здібностей особистості, заохочення до самостійної думки щодо отриманих вражень, задоволення її потреби в активності, виховання добрих соціальних почуттів у приятелюванні (С. Русова);

– забезпечення участі навчального закладу у соціальному житті, врегулювання й постановка в найбільш сприятливі умови життя кожної особистості; знаходження напрямів спільної роботи навчального закладу із середовищем, розроблення плану участі особистості у життєвій роботі, плану залучення її до спільної діяльності з дорослими щодо зміни середовища; побудова широкої соціальної організації, яка могла б оформити, укріпити, зробити постійними громадські роботи та ін. (С. Шацький);

– надання можливості особистості реалізувати власну ініціативу в різних сферах; дотримання соціальної відповідальності освітян за якість виховання, що є необхідним у справі розвитку соціальної особистості, її активності для всього суспільства (А. Макаренко);

– усвідомлення ролі інтелекту, розуму в подоланні складнощів, культивування та зміцнення мрій про подвиг як значний внесок особистості у життя навколишніх та суспільства загалом (В. Сухомлинський) тощо.

Зазначимо, що основні завдання освітнього закладу формулюються у межах загальних функцій навчально-виховного процесу. Означені функції

Мелінчук Н. В. **ПОДІБНОСТІ ТА ВІДМІННОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ** **137**

Мустафаева Э. **СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ** **143**

Мыхнюк М. И. **КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ** **149**

Палий Ю. В. **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ПРАЗДНИКОВ ГРЕКОВ КРЫМА** **155**

Полтавська Н. А.
Мішина Л. М. **ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ** **161**

Ріпко І. В. **ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА: ЛОГІКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ** **170**

Сердюк Т. І. **НАЦІОНАЛЬНЕ ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ ЖИТТЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ** **179**

Трошкина И. А. **ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ** **187**

Тулегенова А. Г.
Пивень А. И. **ТРАДИЦИЯ ПОСВЯЩЕНИЯ В СТУДЕНТЫ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ** **194**

Халилова Ф. С. **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ** **202**

Горобець Л. В.
Дзюба М. Ю. **СТАН ЗДОРОВ'Я ТА СПОСІБ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 68**

Дущенко О. С. **КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 74**

Житнік Т. С. **НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ НУЛЬОВОГО КЛАСУ ДИТЯЧИХ ХУДОЖНІХ ШКІЛ (ЖИВОПИС, КОМПОЗИЦІЯ) 81**

Закирьянова И. А. **ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 87**

Казачінер О. С. **ІГРОВІ ПРИЙОМИ КОРИГУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ 96**

Кардаш І. М. **ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 102**

Кузьміна О. В. **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 108**

Лебединська М. О. **МОДЕЛЮВАННЯ МУЗИКИ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 114**

Матяш О. І. **ТЕНДЕНЦІЇ В ЗАВДАННЯХ ТА ЗМІСТІ ГЕОМЕТРИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ З МАТЕМАТИКИ 121**

Мезенцева Л. М. **МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ 128**

безпосередньо пов'язані з роботою освітян, адміністрації навчального закладу, вирішенням сутнісних проблем – навчальних і виховних.

У процесі розвитку соціальної активності особистості формулювання конкретних завдань супроводжується пошуком таких параметрів, які піддаються вимірюванню – кількісному та якісному. Так, наведемо шкалу вимірювання соціальної активності, що була запропонована М. Левицькою. Ця шкала містить види соціальної активності: спонтанну (ситуативна, незапланована, короткотривала, виявляється у відповідях людини на певні ситуації тощо) та організаційну (цілеспрямована, довготривала, виявляється в участі людини у діяльності певних організованих структур – громадських організацій, товариств, асоціацій, комітетів, спілок тощо). Психологічні та соціологічні дослідження засвідчують низький рівень означених показників, оскільки провідною метою соціальної активності є саме благо інших людей (соціальних груп), а сучасна молодь здебільшого вирішує власні проблеми. Досить низький рівень соціальної активності молоді С. Чолій пояснює тим, що "… у перехідних суспільствах з недостатньо розвинутою економікою та досить низьким рівнем державного захисту все-таки провідним завданням для кожної людини залишається матеріальне забезпечення власного життя" [5, с. 818].

Використовуючи теоретичні надбання вітчизняних педагогів, ми вважаємо, що завданнями розвитку соціальної активності особистості у цілому мусить бути створення науково обгрунтованої, зорієнтованої на перспективу системи розвитку соціальної активності особистості, що задовольняла б інтереси особистості, потреби батьків, суспільства тощо. При цьому для реалізації мети й завдань розвитку соціальної активності особистості, на нашу думку, необхідно виробити наукові підходи до системи педагогічного керівництва цим процесом, взаємодією освітнього закладу з дитячими та молодіжними організаціями, громадськими об'єднаннями, чиї інтереси також стосуються розвитку соціальної активності дітей, молоді, всього населення тощо. Отже, функціональні завдання розвитку соціальної активності особистості мають специфічний характер і тому вимагають інших способів досягнення результатів, що на сьогодні не представлено повною мірою.

Тож, наведемо завдання, що видаються нам найбільш важливими в системі розвитку соціальної активності особистості:

– створення спеціальних умов для запровадження та проведення соціальних акцій, програм, проектів, які збагачені педагогічними технологіями, методиками, тренінговими вправами тощо;

– упорядкування інтересів та прагнень особистості що навчається та її батьків або осіб, що їх замінюють, що стосуються їхньої соціальної діяльності;

– включення до системи роботи навчального закладу співпраці з соціальними установами, громадськими об'єднаннями, дитячими та молодіжними організаціями;

– соціалізація особистості, робота над її розвитком, становлення ціннісних орієнтацій, Я-концепції;

– збагачення особистісного досвіду щодо діяльності у соціумі, спілкування з різними соціальними групами тощо;

– розвиток емоційної та вольової сфери особистості у колективній (груповій) діяльності, результатом чого є продукти їхньої спільної колективної (групової) творчої роботи, що знаходить вираження у матеріальній і нематеріальній формах;

– проведення активної роботи з фізичного розвитку та оздоровлення особистості, покликаної забезпечити їх готовність до ведення та пропагування у соціумі здорового способу життя тощо.

Визначивши мету й завдання системи розвитку соціальної активності особистості, нам необхідно зосередитися на закономірностях, принципах та структурно-функціональних компонентах цієї системи. Теоретичні надбання вітчизняних педагогів надають нам широку палітру закономірностей та принципів розвитку соціальної активності особистості, зокрема:

– індивідуальний і соціальний принцип, суть яких полягає в тому, що для підготовки особистості до суспільного життя освітянам необхідно встановити правильне ставлення до громади (М. Бунаков);

– принцип невтручання, усунення примусу, розвиток бажання самої особистості, усвідомлення необхідності активної діяльності (П. Каптерев);

– принцип поглиблення й одухотворення зв'язку особистості з рідним народом (В. Зеньковський);

– індивідуальний принцип, що пристосований до самої природи особистості; принцип єдності родинного й національного виховання у вселюдській культурі; принцип відповідності розвитку особистості соціально-культурним вимогам часу (С. Русова);

– принцип збільшення радіусу спілкування з навколишнім середовищем (школа, загін, клуб, кіно, театр та ін.); принцип прийняття особистого соціального стану особистості; принцип доцільності та планомірності формування суспільно-трудової дисципліни та самосвідомості (П. Блонський);

– принцип соціальної відповідальності освітян за якість виховання особистості; розвитку соціальної активності особистості на ідеї обов'язку та вихованні почуття честі (А. Макаренко);

– принцип єдності свідомості й діяльності, згідно з яким свідомість не тільки виявляється, а й формується в діяльності (С. Рубінштейн) тощо.

Зауважимо, що в системі роботи освітнього закладу освітяни спираються не тільки на закони, що вивчаються у педагогічній науці, а й на специфічні закономірності психології, соціології, культурології тощо. Так, основні закономірності, що можуть бути використані нами, можливо звести до таких формулювань:

– рівень соціальної активності особистості, яка займається різними видами соціальної діяльності, є значно вищим, ніж у тієї, яка не залучена до навчально-виховного процесу;

– у мотиваційно-потребовій сфері соціально активної особистості повинні переважати прагнення до саморозвитку, віри у себе, у власні здатності, реалізації себе у різних видах суспільно корисної діяльності, установка на досягнення успіху, прагнення до набуття соціального статусу й престижу, пошуку нових, творчих рішень, що орієнтовані на створення благ для оточення тощо.

Означені закономірності можемо також підтвердити висловом Н. Крупської про те, що "справжня самоосвіта виковується не в кабінетах, а у процесі активної участі в колективному житті" [2, с. 8].

Розглядаючи різні педагогічні концепції, ми вважаємо, що під час висвітлення закономірностей системи розвитку соціальної активності особистості необхідно враховувати основні напрями, які були виділені нами у працях вітчизняних учених, зокрема:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аверіна К. С.	**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЇЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**	**3**
Алиева З. Э.	**ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЕЧНЫХ ОЩУЩЕНИЙ СКРИПАЧА ПРИ РАБОТЕ НАД ЭЛЕМЕНТАРНЫМИ ИГРОВЫМИ НАВЫКАМИ**	**11**
Армаш Т. С.	**РОЛЬ ЛІНІЙНОЇ АЛГЕБРИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ**	**16**
Babkova-Pylypenko P. Natalya	**THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY LECTURERS' ACADEMIC MOBILITY AS INDEX OF PROFESSIONAL EDUCATION EFFICIENCY**	**23**
Булгаков Р. Ю.	**СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ: АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ**	**28**
Бурлай В. А.	**КОЦЕПЦІЮ ЄВРОПЕІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ – В ЖИТТЯ**	**36**
Ващенко Н. М.	**ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВИДАТНОГО АРТИСТА ТА МЕЦЕНАТА ОЛЕКСАНДРА МИ ШУГИ В СПОГАДАХ ЙОГО СУЧАСНИКІВ**	**48**
Вікторенко І. Л. Локтєва Г. Ю.	**ПРЕЗЕНТАЦІЯ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ТА ЗАПОРУКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**	**55**
Гельфанова Д. Д.	**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ**	**61**

Выводы.

1. Эмпирически определена типология фостерных матерей, имеющих проблемы в воспитании приемных детей: легкая, умеренная, выраженная, сильно выраженная степени неуспешности. В основе выделения типов находятся личностные качества женщин (самооценка, мотивация, копинги, психологические защиты, симптомокомплексы, характеризующие эмоциональное состояние женщины) и педагогическое мастерство женщины как педагога
2. Выяснение степени неуспешности женщины в воспитании приемных детей и указанных особенностей рассматриваемых типов позволяет определить программу коррекционных воздействий на женщин в процессе психологического сопровождения.

Литература:

1. Байер, Е. Приемная семья для детей-сирот – приоритетная задача государственной поддержки детства / Е. Байер // Народное образование. – 2009. - №2. – С. 85-89.
2. Бессчетнова О.В. Генезис института сиротства в современном российском обществе // Социальная работа в современной России: взаимодействие науки, образования и практики: материалы V Международ. науч.-практ. конф. / под ред. М.С. Жирова, О. В. Волковой, В.В. Бахарева, Е.И. Мозговой. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. - С. 74-75.
3. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. М.: Независимая фирма "Класс", 1998. 196 с.
4. Герасимова Е.В. Социально – психологические аспекты формирования гуманных взаимоотношений в приемной семье / Е.В.Герасимова // Социальная политика и социология. – 2009. - № 5. – С.132-139. - 0,5 п.л. (опубл. в издании, рекомендованном ВАК РФ).
5. Захарова Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение молодой замещающей семьи [текст] /Ж. А. Захарова //Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры: материалы II Международного конгресса (17-18 октября 2008 г.) /Под ред. Н. П. Фетискина, А. Л. Журавлева. – Москва; Кострома: КГУ: им. Н. А. Некрасова, 2008. – С. 136–139. – 0,2 п.л.
6. Юнг, К. Г. Душа и миф: Шесть архетипов / К. Г. Юнг. — Киев; М., 1997. - 267 с.

– необхідність залучення громади, батьків до проблем розвитку особистості; залучення особистості до активного спілкування з театральним мистецтвом, зокрема висвітлення тем соціального характеру; піклування про розвиток почуттів та прагнень особистості до піднесення морально-релігійного життя, розбудови суспільства (М. Бунаков);

– розвиток навичок громадськості, прагнення до організації умов життя і побуту, спільне вирішення соціальних завдань (С. Шацький);

– вивчення активу та його ролі на окремих конкретних ділянках роботи школи (у навчальній роботі, у дитячих організаціях) (П. Блонський);

– вироблення ініціативності, наполегливості, вміння організувати громадські справи, формування організаторських здібностей (Н. Крупська);

– розроблення педагогічною наукою активних технік упливу на особистість; розвиток колективної роботи, співпраці та дружніх взаємин між членами колективу на тій території і в тих умовах, де перебуває колектив (А. Макаренко);

– вироблення у процесі навчання звички долати труднощі (С. Покровський);

– здійснення суспільно корисних учинків самими освітянами у практиці виховної діяльності; організація діяльності, що спрямована на набуття досвіду долання труднощів; забезпечення можливостей розвитку елементів моральної зрілості з урахуванням внутрішніх процесів розвитку психіки, нових умов життєдіяльності та змін у навколишньому середовищі; активізація духовних сил особистості, розвиток активного ставлення до дійсності на основі перспективних ідей та ідеалів, що мають яскраво виражений моральний характер (В. Сухомлинський) тощо.

Використовуючи теоретичні надбання, відзначимо, у якості основних напрямів розвитку соціальної активності особистості на сучасному етапі стратегічними можна визнати такі:

– проведення роботи із соціально активними особистостями (лідерами) з урахуванням таких аспектів: уплив особистості на колектив; способи впливу освітян на лідера; психолого-педагогічні процедури (діагностика, спостереження); система відзнак; розвиток самоврядування;

– урахування потенціалу тих особистостей, які не завжди проявляють активність для здійснення виховних справ, робота над їхньою мотивацією щодо участі у соціальній діяльності;

– розвиток загальноосвітньої культури та культури управління навчально-педагогічним процесом (урахування справжніх цілей, цінностей, думок неформальних лідерів тощо);

– вивчення формальних та неформальних характеристик територіальної громади, статусу соціально-педагогічних служб, ключових цінностей; планування змін у громаді; налагодження співпраці з громадськими організаціями та інституціями для розв'язання або обмеження соціальних проблем;

– розвиток імпаурменту (ідея колективного наснаження) – почуття належності до громади; залучення до колективного прийняття рішень щодо ініціювання ними змін життя громади на краще; прищеплення упевненості у здатності знайти потрібні ресурси для поліпшення якості життя;

– відновлення традицій взаємодопомоги, соціальної довіри та взаємоконтролю, ініціативності тощо.

В означеному контексті вважаємо за необхідне навести основні вимоги до системи розвитку соціальної активності особистості, а саме:

– відповідність системи розвитку соціальної активності особистості цілям, особливостям, стану й тенденціям розвитку громади, суспільства;

– формування освітянами та представниками соціально-психологічної служби системи організації виховних справ, соціальних програм, акцій та проектів, розроблення та проведення тренінгів, що спрямовані на розвиток соціальної активності особистості;

– удосконалення методичної бази підготовки освітян для роботи із соціально активними особистостями й такими, що мають потенціал до спільної соціальної діяльності.

Отже, розглядаючи специфіку розвитку соціальної активності особистості як системи та використовуючи теоретичні надбання вітчизняних педагогів, виокремимо її специфічні принципи:

– принцип орієнтації на інтереси особистості, що є рушійною силою у здійсненні соціальної діяльності, прагненні до позитивних змін у соціальному житті громади, міста, регіону, країни тощо;

– принцип співучасті освітнього закладу із громадою, дитячими та молодіжними організаціями, неурядовими громадськими об'єднаннями та формальними організаціями, засобами масової інформації у соціальних програмах, акціях та проектах;

– принцип централізації роботи освітян і соціально-психологічної служби та ефективності в досягненні цілей розвитку соціальної активності особистості з урахуванням ідей раціонального використання ресурсного забезпечення;

– принцип актуалізації взаємних зобов'язань, пріоритетності побудови партнерських стосунків між освітянами, соціальними педагогами та особистістю що навчається під час розроблення нових соціальних акцій, участі у соціальних програмах і проектах;

– принципи колективності та колегіальності адміністрації навчального закладу, соціально-психологічної служби та освітян у досягненні мети й завдань розвитку соціальної активності особистості, використанні доцільних форм, методів і засобів, орієнтації на результат;

– принцип імпаурменту в розвитку соціальної активності особистості, формування почуття належності до громади під час вирішення спільних соціальних проблем.

Подані принципи заслуговують пильної уваги, оскільки від них залежить і формування загальношкільної культури в цілому, і розвиток соціальної активності як специфічної риси кожної особистості. У поєднанні з сучасними педагогічними технологіями ці принципи дадуть змогу підвищити рівень соціальної активності особистості.

Висновки. Таким чином, дослідивши мету, завдання, закономірності та принципи розвитку соціальної активності особистості, приходимо до висновку, що використання теоретичних надбань вітчизняних педагогів та їх екстраполяція на сучасну практику навчально-виховної роботи щодо розвитку соціальної активності особистості уможливить розробку соціально-педагогічних технологій, покликаних ефективно вирішувати означене питання. Аналіз педагогічних ідей та досвіду вітчизняних учених щодо розвитку соціальної активності особистості переконливо засвідчив наявність значного педагогічного потенціалу, майстерне використання якого сприятиме

адекватную самооценку, осознают свою роль в воспитании приемных детей, но не уверены, что справятся с нею. Часто приводят примеры неудачного фостера. Явно выражен симптомокомплекс подавленности. Собственные промахи вытесняют, не стремятся к анализу ситуации. Недостаточно владеют педагогическими приемами взаимодействия с детьми. Конфликты с детьми возникают из-за того, что женщины стремятся выполнять за детей всю их работу, что приводит к тому, что дети «садятся на голову». Следует отметить, что дети в этих семьях, как правило, проявляют эпизодическую девиантность, которая заключается в невыполнении требований педагогов, родителей. Дети стараются достичь своих целей известными им способами, которые не всегда одобряются обществом (бью Таню, чтоб она со мной дружила).

Женщины с умеренной неуспешностью в воспитании приемных детей, несмотря на альтруистическую мотивацию, вытесняют материальные мотивы. 89% женщин этой группы на предложение психолога отказаться от заработной платы за фостерное материнство, проявили недоумение и возмущение: «на что ж нам жить», «мы ж работаем». Однако вытеснение материальных мотивов как ведущих и замена их альтруистическими приводит к эмоциональному дискомфорту женщин: с одной стороны – деток жалко, ругать нельзя. С другой – если буду плохо воспитывать – отберут – зарплату платить не будут. Как и женщины первой группы, представители этого типа не могут конкретизировать свои требования к детям: «делай все хорошо», «учись по-человечески», «веди себя хорошо». При этом женщины не указывают, что является критерием хорошей учебы, поведения, дел в их понимании. Выражен симптомокомплекс истощения. Дети в этих семьях чаще, чем в предыдущей группе, ломают системы ожиданий взрослых, хуже выполняют правила и нормы, принятые в обществе. На замечания реагируют агрессивно или вовсе не реагируют, что приводит к повторам в поведении.

Женщины с выраженной неуспешностью являются проблемным контингентом в социальных службах. Этому типу женщин свойственна завышенная самооценка, неумение и нежелание прислушиваться к мнению сотрудников социальных служб, самоуверенность. Им нравится руководить. Конфликты возникают чаще всего из-за нежелания детей все время подчиняться. Сами женщины наличие проблем отрицают или обвиняют в них прошлые семьи приемных детей и плохое предыдущее воспитание. Выражен симптомокомплекс агрессивности. Дети в таких семьях, по мнению экспертов, не выполняют требований школы, общества, проявляют все признаки социальной дезадаптации.

Женщины с очень выраженной неуспешностью в воспитании приемных детей являются кандидатами на лишение права фостерного материнства и представляют серьезную проблему как для приемных детей, так и для социальных служб. Имеют завышенную самооценку, проявляют агрессивность. Все проблемы, связанные с их неправильными действиями, вытесняют. Также как и предыдущие типы женщин считают себя скорее матерями, чем педагогами-воспитателями, что при их стиле взаимодействия с детьми, приводит к конфликтам и неоправданным ожиданиям. Явно выражен симптомокомплексы агрессивности и истощения. Поведение детей не соответствует требованиям общества, дети проявляют неадаптивность во всех ситуациях, не применяют социально приемлемых способов в достижении целей.

Таблица 1

Распределение фостерных матерей по степени неуспешности в воспитании

Степень неуспеш-ности	Поведенческие проявления	Ведущие мотивы	Само оцен ка	Механизмы защиты (ведущие)	Успешность семейной социализации ребенка
Легкая	Проявляют амбивалентность в отношении к приемным детям, не формулируют конкретных требований, готовы выполнять за ребенка всю работу	Альтруизм, ориентация на процесс	Заниж енная или адеква тная	Проекция, вытеснение	В основном соответствует ожиданиям общества, не всегда может изменить поведение после ввода новых данных, не всегда достигает цели социально-приемлемыми способами
Умеренная	Убеждены, что дети и так натерпелись поэтому их нельзя наказывать, считают себя «матерями». Отрицают наличие проблем в отношениях с детьми	Альтруизм, ориентация на процесс	Заниж енная	Проекция, отрицание	Иногда не соответствует ожиданиям общества, неадаптивен, достигает цели асоциальными способами
Выраженная	Авторитарны, уверены, что поступают правильно во всем и все им обязаны, отрицают наличие проблем	Ориентация на власть, ориентация на процесс	Завыш енная	Проекция, замещение, отрицание	Часто не соответствует ожиданиям общества, неадаптивен, достигает цели асоциальными способ
Очень выраженная	Авторитарны. Вытесняют все, что им не нравится. Наличие проблем отрицают. Агрессивны. Не прислушиваются к советам.	Ориентация на власть, ориентация на процесс	Завыш енная	замещение. отрицание, вытеснение	Не соответствует ожиданиям общества, неадаптивен, достигает цели асоциальными способами

Как видно из таблицы 1, дисперсионный анализ позволил распределить женщин по следующим типам: легкая степень неуспешности, умеренная неуспешность, выраженная неуспешность и очень выраженная неуспешность.

Женщины с легкой неуспешностью в воспитании приемных детей представлены двумя группами. Женщины с легкой неуспешностью в воспитании приемных детей, имеющие заниженную самооценку, воспринимают себя как «вторых матерей», проявляют повышенную субъективность в отношении приемных детей. Считают основным, чтобы дети были накормлены, учились, не плакали. В целом, ориентированы на процесс. Требования не носят конкретного характера, поэтому трудновыполнимы. Женщины с легкой неуспешностью в воспитании приемных детей, имеющие

ефективному вирішенню проблеми гармонізації культурно-освітнього простору особистості.

Література:

1. Коваленко Н.П. Психология успеха / Н. П. Коваленко. – С.Пб.: Изд. Дом “Нева”; М.: “ОЛМА-ПРЕСС Образование”, 2003. – 160 с.
2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. / Н.К. Крупская / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, И.В.Чувашева. – М.: Изд-во АПН, 1959 – 1962. – Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми. – 1959. – 688 с.
3. Мильман В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие / В.Э. Мильман. – М.: ООО “Мирея и КО”, 2005. – 165 с.
4. Чертова К.М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина ХХ століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / К.М. Чертова; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.
5. Чолій С. М. Мотиваційно-ціннісний аспект соціальної активності молоді / С.М.Чолій // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. ККПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С. 809-822.

Педагогика

УДК 372.851

заслуженный работник образования Республики Крым,
старший преподаватель Алиева Зарема Эбазеровна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ МЫШЕЧНЫХ ОЩУЩЕНИЙ СКРИПАЧА ПРИ РАБОТЕ НАД ЭЛЕМЕНТАРНЫМИ ИГРОВЫМИ НАВЫКАМИ

Аннотация. Статья посвящена анализу развития мышечных ощущений начинающих скрипачей при обучении игре на скрипке. Рассмотрен авторский опыт применения специальных упражнений при работе над постановкой правой руки при обучении студентов.

Ключевые слова: скрипка, *с*мычок, постановка, мышцы тела, обучение.

Annotation. This article analyzes the development of muscular sensations beginners violin when learning to play the violin. Considered the author's experience with the use of special exercises work on the production of the right hand in teaching students.

Keywords: violin, bow, posing, body muscles, training.

Введение. Сложность овладения игровыми навыками скрипача общеизвестны как необходимость предельной чувствительности мышц, диктуемое исключительными возможностями этого инструмента, при зажатости, неестественном положении рук, ведет к большим сложностям при работе над игровыми движениями, тем более очевидными и трудными в начальный период обучения. На педагога-скрипача ложиться огромная ответственность за музыкальное будущее своего воспитанника, так как ошибки, допущенные в период работы над постановкой, редко проходят

бесследно.

Формулировка цели статьи. Цель статьи – раскрыть педагогические условия формирования мышечных ощущений скрипача при работе над элементарными игровыми навыками.

Изложение основного материала статьи. К числу сложнейших навыков начального периода обучения скрипача следует отнести работу над постановкой правой руки. Ее мышечное состояние определяет качество игровых движений, а недостатки, допущенные именно в первый период, как правило, не проходят бесследно. Даже такой простой, на первый взгляд, элемент постановки, как умение взять в руку смычок, представляет сложность не только для начинающего ученика. Это обстоятельство обязывает отнести к первому же элементу, постановки правой руки с большой ответственностью. Определенную пользу приносит, например, следующее подготовительное упражнение.

Надо подойти к лежащему на столе смычку, колодка которого находится за пределами стола, и, тщательно следя за состоянием мышц, особенно сухожилий, связывающих кисть с предплечьем, взять смычок в руку. При исполнении данного «упражнения» необходимо добиваться ощущения, будто в момент приближения к смычку, смычок словно сам притягивается к руке. Обратить внимание ученика на то, что без предварительного настроя на освобождение мышц тела в целом, вплоть до ощущения свободы в ногах, добиться плавного подхода к смычку и взятия его в руки невозможно.

Пластичность мышц правой руки в целом полезно проверять и приемом, рекомендованным Г. Нейгаузом: одной рукой поднимать другую, опираясь почувствовать вес последней. Преимущество такого рода проверок заключается во-первых в том, что малейшая зажатость легко может быть замечена и педагогом, и учеником, а во-вторых, со временем такую проверку сможет проводить и сам ученик: своей левой рукой прощупывать мышцы правой руки даже в момент паузы, не опуская скрипки [1, с. 48].

Показателем естественности распределения мышечной нагрузки при держании смычка является способность создать в руке такую чувствительность, при которой ощущается его вес, а при подготовке к игре ощущать утяжеление руки тем больше, чем выше поднята она.

Свести к минимуму зажатости в правой руке может также ясное представление о мышечной нагрузке, приходящейся на различные участки руки и, в частности, на пальцы.

Прежде всего следует убедить ученика в том, что смычок держать сильно, в руке ни в коем случае нельзя. Точнее будет сказать, что его надо не держать, а удерживать: стремиться к ощущению, будто он вложен в плотную, но гибкую кисть, представляя себе даже, что обхватываешь соответствующего размера мягкий мяч. Если же «прислушиваться» к мышцам в процессе непосредственного движения правой руки, задавшись более конкретной целью, то мы должны почувствовать, что вес смычка максимально ощущается большим пальцем. Смычок на нем как бы лежит. Мизинец небольшим упором близкого к ногтю края «подушечки» создает равновесие, не давая верхней половине смычка «перетянуть». Давление мизинца на трость не должно быть активным. Это приводит к рефлекторной реакции зажатия большого пальца и, как следствие, кисти и даже предплечья. Роль трех остальных лежащих сверху пальцев – амортизировать всю эту «весовую массу» в основном за счет своих

особенностей ребенка; отсутствии учета последствии, связанных с изменившимся образом жизни; организации коммуникации в семье [5].

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выделить следующие типы факторов, влияющих на успешность фостерного материнства: биологически обусловленные (материнский инстинкт у женщины); психологические (акцентуации, тревожность, самооценка, мотивация, стили родительского отношения); социальные (педагогическая направленность, установки общества, педагогические знания) [1,2,4].

Мы обратили внимание на то, что отношение приемной матери к приемным детям содержит осознанные (копинг-стратегии, мотивационный профиль личности матери, локус контроля) и неосознанные элементы (психологические механизмы защиты, семейные паттерны, восприятие стрессовой ситуации).

Целью статьи является теоретическое обоснование модели психологического сопровождения фостерного материнства.

Изложение основного материала статьи. На этапе констатирующего эксперимента применялись: метод экспертных оценок; структурированное интервью; авторский исследовательский опросник – для определения успешности семейной социализации ребенка; адаптированная версия опросника В. В. Добрякова «Отношение к материнству»; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, – для выявления мотивации воспитания женщинами неродных детей; методика PARI – для исследования родительских установок фостерных матерей; методика для психологической диагностики копинг-механизмов; методика для выявления психологических защит личности – для определения осознанных факторов родительского отношения к приемным детям; методика «Человек под дождем»» - для выявления неосознанных параметров родительского отношения к приемным детям; методика Будасси; методика УСК (ДЖ. Роттер) – для выявления личностных факторов родительского отношения к приемным детям.

В процессе анализа использовались математическая статистика и компьютерная обработка данных.

Опытно-экспериментальная база исследования: Крымский республиканский центр социальных служб для детей, семьи и молодежи, общеобразовательные школы № 3, 35. Всего исследованием было охвачено 254 человека, из них: фостерные матери - 94; биологические матери -84; педагоги - 86.

Проведенный дисперсионный анализ распределения показателей самооценки, мотивации фостерного материнства, механизмов психологической защиты и внешних экспертных оценок успешности воспитательных воздействий матери на ребенка, позволил выявить разброс показателей указанных характеристик по четырем типам (см. табл. 1).

Образа Идеальной Матери, который конструктивно отличается от Образа Достаточно Хорошей Матери данной эпохи. Очевидно, правильным для нашего исследования будет обращение к архетипу Матери, предложенному К.Г. Юнгом [6]. На положительном полюсе указанного архетипа находятся магический авторитет феминности; мудрость и душевный подъем; любой полезный инстинкт или импульс; доброта; эмпатия и поддержка. На негативном полюсе – «все тайное, скрытое, темное; пропасть; мир мертвых; все, что пожирает, соблазняет и отравляет; все, что вызывает ужас и является неизбежным, как сама судьба». Двойственность архетипа подсказывает разные уровни его реализации в образе матери: добрая, мудрая волшебница, подруга, советник, злая мачеха, ведьма.

В исследованиях В.Д. Винникота отмечается, что мать является зеркалом в глазах ребенка, обеспечивая ему нормальное развитие адекватным восприятием действительности [3]. Учитывая, что приемные дети некоторое время находились без родителей, к «зеркалу» предъявляется гораздо больше требований, чем просто адекватное отражение. Очевидно, стиль реагирования матери в стрессовых ситуациях является показателем адекватности «зеркала».

Таким образом, требования общества по отношению матери, в том числе приемной, бессознательное создание женщиной образов хорошей и плохой матери на основе архетипа Матери ведут к неосознанному стремлению сохранения целостности личности за счет включения механизмов психологических защит. Если в сознании людей Мать ассоциируется с доброй, ласковой, терпеливой, то Приемная Мать чаще всего занимает негативный полюс Ведьм, Мачех, Мегер. Приемная мать находится несколько в иных условиях, чем мать биологическая. Поступление ребенка в фостерную семью нарушает равновесие семейной системы, но не меньше его нарушает уход ребенка из семьи в любой момент. Очевидно, что в образе приемной матери должна быть склонность к обнулению, перезагрузке. С этого момента начинаются противоречия, вызванные несовместимостью требований общества к приемной матери быть Идеальной Матерью, собственной модели Хорошей Матери и мнением социума о Приемной Матери как изначально Плохой.

Приемная Мать оказывается в ситуации неопределенности: с одной стороны требования общества – нормативный результат, с другой – повышенное внимание к процессу воспитания. Именно, отклонения в процессе воспитания, взаимодействия вызывают особое негодование со стороны социума. Приемная Мать оказывается в сложных условиях: двойственность требований, несформированность образа Приемной Матери, боязнь оказаться Мачехой в глазах общества – вызывают кризис целостного образа «Я».

Преобладание педагогического конструкта в образе приемной матери, с одной стороны и ориентация на идеальный образ, с другой стороны, может привести к несформированной или искажению Я-образа приемной матери в силу неосознанности двойственности образа. Приемная мать скорее воспитатель, чем мать, по сути. Очевидно, и требования к ней нужно пересматривать под этим углом. Исследования Ж.А. Захаровой причин отказа от ребенка в фостерных семьях в качестве основной причины выявили педагогическую некомпетентность родителей, матери в том числе. Педагогическая некомпетентность, по мнению исследовательницы, проявляется в несвоевременном обращении за помощью; игнорировании

«подушечек», как бы не давая смычку «соскользнуть» с большого пальца.

Распределение мышечной нагрузки между пальцами происходит примерно в таком соотношении: меньше всех плотность прилегания к трости ощущает безымянный палец, больше – средний. Трость, поддерживающаяся в основном его «подушечкой», проходит под незначительным углом по отношению к суставу, что и определяет место соприкосновения с указательным пальцем – где-то в средней части второго сустава, которую условно можно назвать звуковой косточкой. Таким образом, подушечка среднего пальца больше других амортизирует нагрузку, приходящуюся на долю мизинца и указательного пальца, и не только в исходном положении, но и в процессе движения, являясь как бы осью перемещения. Ощущение чувства «утяжеления», наполненности в руке позволяет после соответствующих тренировок, относительно легко держать смычок на весу и, даже держа его, делать эластичные движения в разные стороны, ощущая лишь перемещения точек опоры. Вся эта «весовая масса» при активном участии всевозможных малых и больших «пружин» является фундаментом не только хорошего качества звучания, но и техники в самом широком понимании смысла этого слова.

При правильном распределении мышечной нагрузки в правой руке, держа смычок в горизонтальном положении, ученик должен без излишних зажатостей поднимать поочередно указательный, средний, затем средний и безымянный пальцы одновременно. Прием этот подскажет и оптимальный угол сгиба большого пальца. Даже самое незначительное отклонение от естественного его расположения приведет к тому, что смычок либо упадет, либо в держащих смычок пальцах появятся вырисовывающиеся зажатия.

При держании смычка в горизонтальном положении еще большим подтверждением мышечной гибкости будет напружиненность каждого из лежащих сверху пальцев; поочередно отрывая их от трости, педагог должен почувствовать их гибкость и рефлекторное возвращение в исходное положение на трость.

Приведенное нами описание мышечных ощущений в правой руке вовсе не означает сосредоточение ученика на каждой из деталей. Когда определенные навыки держания смычка уже приобретены, то даже без смычка в руке можно почувствовать именно такую взаимосвязь действий мышц, в целом.

Таким образом, правильная позиция руки определяется мышечным чувством, которое относительно легко проверяется на ощупь и воспринимается зрительно как естественное. Такая кисть приятно ласкает глаз эластичностью, мы бы даже сказали «прозрачностью» мышц, закругленностью формы.

Если говорить о зажатиях в пальцах, держащих смычок, то надо сказать в первую очередь о большом пальце, роль которого в организации движения трудно переоценить. Особенностью его действий является то, что ответ на любое «желание» лежащих сверху пальцев углубиться, он отвечает отрицательной реакцией. Эту его роль можно наблюдать и почувствовать в процессе большого количества простых и сложных движений. Требуется огромное мастерство, значительная тренировка плюс ясное психологическое представление о движении в целом, чтоб действия большого пальца скоординировать с действиями остальных. С помощью безымянного пальца и мизинца, образуя как бы рычаг, он старается оторвать смычок от струны, создавая скованность кисти в целом. Все это мешает руке делать движения в

струну, нарушает естественный контакт с ней смычка.

Таким образом, даже незначительное отдаление большого пальца от остальных приводит к уменьшению хватательного рефлекса. Под влиянием своего веса и частично веса руки, лежащие сверху пальцы, гибче располагаются на трости и как следствие, лучше ощущают контакт смычка со струной.

Серьезное внимание необходимо уделять не только месту расположения большого пальца, но и углу его сгиба.

Самый простой анализ подсказывает, что как излишне выпрямленный, так и чрезмерно согнутый большой палец, ограничивает в процессе движения возможности амортизации. В этих случаях гибкость руки может быть достигнута лишь соответствующими ощущениями от запястья и выше, что ограничивает возможность практического участия в столь сложном процессе, завершающей, наиболее чувствительной к ощущениям, части руки. Даже в положении «у колодки» не следует сильно сгибать большой палец, оставляя возможность эластичного его разгибания в момент соединительного движения.

К еще большим неприятностям ведет значительно более часто встречающийся недостаток: ровное, без сгиба, положение большого пальца. Он приводит, в частности, к западанию кисти по мере приближения смычка к спицу, к потере контроля над действиями смычка в верхней его половине. Желательно объяснить ученику, что происходит, когда он зажимает большой палец правой руки: излишний упор его в трость способствует отходу смычка от струны, в то время, как задача руки в целом – двигать смычок в струну.

Основным недостатком, существенно влияющим на качество исполнения, является подсознательная, хватательная реакция мышц кисти и пальцев правой руки при ее движении. Образуются, если так можно сказать, мышечные узлы, вызванные нервной реакцией – явление сложное по своей природе. Здесь одними лишь напоминаниями о необходимости их «развязать» трудно добиться в нужной мере освобождения мышц. Значительную помощь и в этом случае должны сыграть приемы именно психологического воздействия. С одной стороны они нацеливают ученика на конкретное мышечное состояние, с другой – действуют отвлекающее [1, с. 36].

Можно предложить ученикам следующее упражнение. Пусть ученик представит себе, например, будто в процессе движения смычка четыре лежащих сверху пальца гибко перемещаются вдоль трости в направлении движения. При условии, если расположение пальцев на трости вообще правильное, т.е. она проходит где-то в середине второго сустава указательного пальца, а мизинец слегка касается краем первого, такое психологическое представление способствует, кроме прочего, и движению смычка, параллельно подставке. Положительный результат достигается и представлением, будто пальцы поверх трости находятся не в обычном состоянии, когда трость проходит в основном по мягкой ткани средних суставов, а значительно глубже, где-то у границы ладони и пальцев.

Чтобы «разгладить мышечные узлы», можно, например, предложить ученику представить, что если к винту смычка, или даже кисти «привязан» груз, то при движении смычка вверх этот «добавочный» груз будет как бы «разглаживать» мышцы в узлах, что сделает их более чувствительными; при движении же смычка вниз, вес этот, «увеличивая» массу руки, создаст предпосылку для большего контакта смычка со струной. Наглядную пользу

Анотація. У статті проведений аналіз психологічних особливостей фостерних матерів, що мають проблеми у вихованні дітей.

У рамках системної методології проаналізована сімейна система; визначені теоретичні підходи до розуміння дефініції "сім'я"; приведені результати історико-психологічного аналізу фостерного материнства в регіоні; позначені психологічні характеристики фостерной сім'ї як відкритої системи; Ключові слова: фостерная мати, соціальне сирітство, прийомна сім'я, успішність виховання, психологічний супровід.

Ключові слова: фостерна мати, соціальне сирітство, прийомна сім'я, успішність виховання, психологічний супровід.

Annotation. In an article in the framework of a systematic methodology analyzed the family system; defined theoretical approaches to the understanding of the definition of "family"; the results of historical and psychological analysis of foster mothers in the region; marked psychological characteristics of a foster family as an open system; analyzed the psychological characteristics of foster mothers who have problems in the education of children.

Keywords: foster mother, social orphanhood, foster family, the success of education, psychological support.

Введение. Одним из проявлений кризиса общества является рост социального сиротства, остающегося одной из наиболее острых и болезненных проблем современной России. Интернатная система, долго являвшаяся единственной возможной для воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, недостаточно адаптирует воспитанников к самостоятельной жизни в социуме, нивелирует родственные связи, что может отрицательно сказаться на отношении воспитанников к собственным детям. Патронатные или фостерные семьи, появившиеся в последнее десятилетие в России, решая проблему устройства ребенка на время, поднимают новые вопросы, например, проблему готовности граждан к приемному родительству, особенно эта проблема касается психологической готовности женщин принять на себя роль матери одному или нескольким приемным детям. Попытка перенести модель семейной социализации ребенка на фостерную семью не дает возможности понять роль фостерных родителей в семейной системе. Проблема научного исследования этого процесса заключается в выявлении психологической специфики отношения фостерных матерей к приемным детям.

Фостерная семья – культурно-историческое и социально-психологическое явление, представляющее собою открытую систему, находящуюся в динамическом равновесии, которое нарушается с приходом в нее нового члена. В процессе восстановления равновесия система переходит на новый уровень развития, который сопровождается трансформациями семейной системы в целом. Фостерная семья обладает всеми характеристиками института социализации личности как и традиционная семья. Основную роль в обеспечении когнитивных и эмоциональных аспектов семейной социализации играет женщина – приемная мать.

Проведенный теоретический анализ проблемы детско-родительских отношений позволил выявить, что в психологической литературе нет определенного сформированного Образа Хорошей Приемной Матери. Формирование Я-образа приемной матери в целом происходит в направлении

корекційної (оптимізація, профілактика) роботи в умовах професійної діяльності. Зазначений підхід грунтується на теоретико-методологічних положеннях про системну будову психічних явищ.

Домінуючою ознакою психологічних особливостей діяльності металургів є збереження основних показників оперативної пам'яті, психофізіологічних функцій аналізаторів, висока емоційно-вольова стійкість, перевага процесуальних мотивів діяльності.

В процесі оцінки функціонального стану на етапах оптимальної та нестійкої працездатності виявлено позитивні результати психокопрофілактики для фахівців експериментальної групи, що проявляється в глибині зрушень та ступені вираженості діагностичних показників наприкінці зміни, в порівнянні з даними отриманими для операторів контрольної групи. Застосування операторами експериментальної групи прийомів довільної психічної саморегуляції дало змогу покращити функціонування підсистем професійного, психофізіологічного забезпечення діяльності та суб'єктивної оцінки стану. Отримані результати для часткових показників функціонального стану підтверджуються процедурами статистичного аналізу.

Перспективи подальших досліджень полягають у науковому обгрунтуванні методики формування та підтримання необхідного рівня працездатності фахівців на всіх етапах циклів функціонування та розвитку соціотехнічних систем діяльності.

Література:

1. Бодров В.А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения // Психологический журнал. 1997. –Т.8. – С. 107–118.

2. Корольчук М.С. Шляхи та заходи психофізіологічного забезпечення професійної діяльності / М.С.Корольчук // Матеріали конференції УВС МВС

3. Шевяков А.В. Динамика функционального состояния операторов-металлургов при различном качестве дисплейных видеокадров / Шевяков А. В., Хасхачих Е. Г. // Физиология человека. 1994. – Т.30. – № 4. – С. 76 – 82.

Психология

УДК 316.6

преподаватель кафедры психологии Щербина Сусанна Музекировна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

ТИПОЛОГИЯ КАЧЕСТВА МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИЕМНЫМ ДЕТЯМ В ФОСТЕРНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация. В статье проведен анализ психологических особенностей фостерных матерей, имеющих проблемы в воспитании детей.

В рамках системной методологии проанализирована семейная система; определены теоретические подходы к пониманию дефиниции «семья»; приведены результаты историко-психологического анализа фостерного материнства в регионе; обозначены психологические характеристики фостерной семьи как открытой системы.

Ключевые слова: фостерная мать, социальное сиротство, приемная семья, успешность воспитания, психологическое сопровождение.

приведенного психологического представления можно ощутить при исполнении такого, скажем, этюда, как этюд №10 Р.Крейцера, где приходящиеся на движение смычка вверх сильные доли группировок довольно часто звучат неустойчиво, поверхностно, а последние «полутоны» каждой группы у многих не додерживаются. Даже простейшие упражнения, нацеливающие ученика на ощущение «мышечной» массы, в большей или меньшей степени оставляют в его сознании положительный след [1, с. 38].

Уравновешенность взаимодействия мышц музыканта должна достигнуть такой степени чувствительности, при которой подготовка и начальное движение правой руки к струне происходит без какого-либо усилия, под влиянием предшествующего движения глубокого вдоха. Фиксировать внимание ученика и в меру возможности добиваться указанной выше эластичности следует с началом работы над первыми же характерными этюдами и пьесами.

При правильно воспитанных мышечных ощущениях подготовительные к игре движения (подъем скрипки, правой руки) даже зрительно выглядит красиво. Скрипка, например, свисающая вдоль туловища и удерживающаяся в кольце, образуемом большим и указательным пальцем, при легком сгибании локтя как бы силой магнитного притяжения оказывается на плече.

Небольшая тренировка, имитирующая, скажем полет птицы с большими крыльями, где главное внимание уделяется «сопротивлению» о воздух, вызывает соответствующие, необходимые музыканту мышечные ощущения. Старясь приблизить эти движения к естественным, ученик сам убеждается в необходимости расслабить мышцы всего корпуса. Ассоциация эта помогает уяснить причину и другого, нередко встречающегося недостатка, - излишней разболтанности кисти.

Показателем еще большей мышечной гибкости ученика будет его умение без предварительной подготовки (с исходного положения подготовив одновременно к игре и скрипку и смычок) извлечь красивый, не продолжительный по длительности звук.

Выводы. Таким образом, проведенные исследования в области мышечных ощущениях начинающего скрипача позволяют сделать вывод, что в каком бы участке ни был замечен недостаток, связанный с зажатием мышц или даже просто недостаточной игровой свободой, основу недостатка следует искать в состоянии мышц, расположенных порой далеко от участка зажатия. Единственным правильным ориентиром, обеспечивающим качество движения в любой игровой ситуации, является стремление к максимальному использованию веса руки. При правильном воспитании освобождение мышц происходит в строгой последовательности, подсказываемой исполнительскими намерениями, сводящими определенные рефлексы к минимуму.

Литература:

1. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. – М.: Музыка, 1981. – 143 с.

2. Тагиев М.Ю, Парсегов А.С. Проблема мышечных ощущений. – Баку: Ишыг, 2004. - 102с.

Педагогіка

УДК:37091.12.011.3-51:004
асистент Армаш Тетяна Сергіївна
Криворізький педагогічний інститут
Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький національний університет» (м. Кривий Ріг)

РОЛЬ ЛІНІЙНОЇ АЛГЕБРИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ

Аннотация. В статье представлены результаты экспертного опроса, цель которого выяснить роль курса «Линейная алгебра» в подготовке будущего учителя информатики, а также в статье на основе полученных результатов выделены основные группы компетентностей учителя информатики.
Ключевые слова: Учитель информатики, компетентности, линейная алгебра, подготовка будущего учителя информатики.
Annotation. The article presents the results of the expert survey, which aims to clarify the role of the course "Linear Algebra" in the preparation of future teachers of computer science, as well as in the article on the basis of the results identified the main group of competent teacher of computer science.
Keywords: Teacher of computer science, competence, linear algebra, preparation of the future teacher of computer science.

Вступ. Бурхливий розвиток науки і техніки, проникнення ІКТ у всі сфери людської діяльності вимагають від професії вчителя інформатики постійного вдосконалення. Тому підготовка компетентного вчителя інформатики на сьогодні є одним із пріоритетних завдань нашого суспільства. Але для підготовки вчителя інформатики повинні бути створені всі умови, яких немає, так зокрема не існує стандартів (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма) для навчання студентів – майбутніх учителів інформатики в Україні. А тому підготовка компетентних учителів інформатики потребує виділення основних компетентностей, які слід формувати у майбутніх учителів інформатики.

Формулювання мети статті та завдань. Отже, метою статті є виділення основних компетентностей майбутнього вчителя інформатики за результатами експертного опитування та з'ясування впливу лінійної алгебри на формування компетентного вчителя інформатики. Завданнями статті є: аналіз літератури, в якій досліджуються компетентності вчителя інформатики; проведення експертного опитування для встановлення впливу лінійної алгебри на формування компетентного вчителя інформатики та аналіз його результатів.

Виклад основного матеріалу статті. Експертне опитування – це дослідження, що проводиться з метою вирішення проблем, які потребують оцінок експертів чи компетентних осіб у певній сфері або висококваліфікованих фахівців [3]. Експертне опитування має певні особливості:

1. Мета експертного опитування полягає в отриманні необхідної інформації, відображеної в знаннях, думках і оцінках респондентів, які є компетентними особами, що мають глибокі знання про предмет або об'єкт дослідження та мають цінний практичний досвід у певній сфері.

Розрахунковий показник значимості двох факторів складає 78% від загальної сукупності факторів, що достатньо для подальшого аналізу.

До першого фактору (психофізіологічного та операціонального забезпечення) до початку роботи відносяться змінні: швидкість переробки інформації, оперативна пам'ять, усний рахунок та критична частота злиття світлових миготінь; до другого (суб'єктивного стану та професійного рівня операторів) – реактивна тривожність, САН, слухова пам'ять та прямі показники працездатності. В кінці зміни перший фактор визначається лише підсистемою психофізіологічного забезпечення (слухова пам'ять, КЧЗСМ, усний рахунок та швидкість переробки інформації).

Другий фактор залежить від підсистем операціонального забезпечення, суб'єктивної оцінки стану та показників професійного рівня (реактивна тривожність, суб'єктивна оцінка стану, оперативна пам'ять та прямі показники працездатності), що підтверджує наявність різноспрямованих тенденцій в кінці зміни. При вивченні особливостей динаміки працездатності операторів було встановлено, що до кінця зміни в останніх розвивається гостра втома, яка може призвести до перевтоми; в цьому плані працівники третьої зміни складають групу "ризику", в яких вона може розвинутися в першу чергу. Характер змін, що спостерігалися при зрушеннях діагностичних показників, склали основу для проведення роботи щодо оптимізації та профілактики несприятливих ФС.

Основу для проведення порівняльного аналізу склали результати дослідження експериментальної групи фахівців, які виявили бажання навчатися за спеціальною методикою психорегулюючого професійного тренінгу, тобто експериментальна група була сформована на добровільних засадах без додаткових критеріїв відбору. Заняття поводились тричі на тиждень у вечірній час впродовж 30 хвилин. Діагностичні обстеження проводились щомісяця за 1-1,5 години до початку роботи та зразу в кінці зміни.

Аналіз емпіричних даних дав змогу виявити особливості прояву ФС для контрольної та експериментальної груп як до початку роботи, так і в кінці зміни. До початку роботи у фахівців обох груп формувався сприятливий ФС, а механізми регуляції діяльності забезпечували оптимальну працездатність. В кінці зміни у фахівців контрольної групи формувався несприятливий ФС (стан динамічного неузгодження), який призводив до суттєвого зниження ефективності діяльності. На відміну від контрольної групи, в операторів експериментальної в кінці зміни не відбувалося суттєвого зниження ефективності діяльності, що свідчить про сприятливу дію прийомів довільної психічної саморегуляції на оптимізацію ФС.

Таким чином, проведена дослідницька робота щодо вивчення та аналізу змінної динаміки працездатності фахівців-металургів, виявлення особливостей прояву їх ФС на різних етапах професійної діяльності дала можливість перевірити і підтвердити запропоновані моделі та гіпотези.

Висновки. Теоретичний аналіз існуючих напрямів вивчення функціонального стану (активаційно-енергетичного, суб'єктивних переживань, кількісних і якісних показників результативності праці) показав, що використання теоретичної та методичної бази кожного з них є недостатнім для оцінки та регуляції функціонального стану. Тому використання комплексного підходу до оцінки функціональних станів з позиції соціотехнічних уявлень про їх природу, створює умови для своєчасної діагностичної (контроль, оцінка) та

інтегральних показників ФС на етапі впрацювання дає змогу виявити тенденцію до зміни останніх в бік фонових значень. В цілому ж між частковими показниками ФС спостерігається узгоджена динаміка, хоча вже перед початком роботи ряд показників, зокрема значення інтегральних показників слухової, оперативної пам'яті, швидкості переробки інформації мають найнижчі оцінки, в той час як показники суб'єктивної оцінки стану наближаються до фонових. Незважаючи на деякі розбіжності в оцінках серед часткових показників, всі вони, за виключенням реактивної тривожності, перед початком роботи належать до зони оптимальних значень.

Аналіз динаміки інтегральних показників ФС в кінці роботи впродовж всього періоду впрацювання показує, що спостерігається тенденція до зрушення всіх показників в бік негативних значень, а глибина зрушень останніх від початку до кінця роботи складає 15-20%. Серед інформативних показників найбільших зрушень зазнають значення суб'єктивної оцінки стану, оперативної пам'яті та КЧЗСМ. Зазначені тенденції підтверджуються проведенням кореляційного аналізу з обчисленням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Стійкі позитивні кореляційні зв'язки спостерігаються між показниками психофізіологічного, операціонального забезпечення діяльності та суб'єктивної оцінки стану (r не менше +0,66), слабкі позитивні зв'язки відмічаються між показниками професійного рівня та емоційною напруженістю (r не більше +0,28), що підтверджує узгодженість в динаміці останніх.

Таким чином, період оптимальної працездатності операторів третьої зміни перед початком роботи характеризується стабільністю, так як більшість діагностичних показників, за виключенням оперативної пам'яті, належать до зони оптимальних значень. ФС фахівців в кінці зміни визначається як несприятливий і зумовлюється зрушеннями інформативних показників в бік негативних значень. Визначені закономірності в динаміці показників, глибина їх зрушень, розрахунки інтегрального показника ФС, дають можливість стверджувати, що в кінці зміни у фахівців розвивається гостра втома, а функціонування організму відбувається із залученням резервних та компенсаторних механізмів, що забезпечує підтримання діяльності з необхідною ефективністю.

В межах розвитку системи ФІПП на стадії експлуатації СТСД досліджено особливості формування необхідного рівня працездатності фахівців в умовах металургійного виробництва. Обгрунтовано необхідність оволодіння навичками саморегуляції, виходячи з необхідності діяти відповідно до особливостей виробничої ситуації.

Робоча гіпотеза дослідження була сформована у такий спосіб: ми припускали, що впровадження прийомів довільної психічної саморегуляції в процес діяльності фахівців буде ефективним з погляду формування і підтримки необхідного рівня їх працездатності за пріоритетними показниками ФС.

Для розуміння природи формування ФС проведено факторний аналіз (ФА) отриманих даних за всією вибіркою в річному циклі дослідження. При ФА інформативних показників ФС операторів до початку роботи отримані наступні результати: із факторів, які впливають на інтегральний показник ФС виділяються два, факторне навантаження яких більше за одиницю. Причому особливого значення набуває перший фактор F1 (6,020), значення якого в п'ять разів перевищує факторне навантаження другого фактору F2 (1,155).

2. Пошук тієї інформації, яка необхідна для прогнозування, прийняття важливого управлінського рішення, для формування стратегічних цілей, моніторингу стану певного об'єкту чи галузі, і яка є тільки у людей, що професійно пов'язані з досліджуваною проблематикою або розбираються в специфічних питаннях.

3. Ретельного відбору учасників: тільки тих, хто цілком заслуговує статусу компетентної особи в даній області. [3]

З метою виділення основних компетентностей майбутнього вчителя інформатики та з'ясування впливу лінійної алгебри на формування компетентного вчителя інформатики нами було проведено експертне опитування, в якому прийняло участь 52 респонденти. Серед них 77 % працівників вищої освіти, 23 % – шкільної освіти; з яких 84 % викладають природничо-математичні науки. Серед респондентів 26 % – чоловіків, 74 % – жінок. Віковий розподіл опитуваних наступний: до 31 року – 40 %; 31-40 років – 37 %; 41-50 років – 13 %; старше 50 років – 10 %. Педагогічний стаж, яких: 0-3 роки – 16 %; 4-10 років – 35 %; 11-20 років – 32 %; понад 20 років – 16 %. Серед них: старших вчителів – 3 %; вчителів-методистів – 7 %; асистентів – 34 %; старших викладачів – 14 %; доцентів – 24 %; професорів – 17 %. Тобто всі опитуванні є компетентними особами в сфері навчання майбутніх учителів інформатики.

На питання в анкеті: «На які групи слід поділити компетентності вчителя інформатики?» відповіді розподілились таким чином:

- Ключові, загальнопрофесійні, спеціально професійні32%
- Ключові, загальногалузеві, професійні14%
- Соціальноособистісні, загальнонаукові, інструментальні, загальнопрофесійні, спеціалізованопрофесійні17%
- Ключові, предметні, загальногалузеві, загально професійні20%
- Загальнонаукові, професійні, спеціально професійні17%

На основі таких відповідей та аналізу робіт учених М. І. Жалдака [1], І. С. Мінтій [2], К. Осадчої [4], Ю. С. Рамського [1], М. В. Рафальської [5], О. М. Спіріна [6], В. А. Сухомлина [7], присвячених досліджуваній проблемі, ми пропонуємо виділити такі компетентності, які слід формувати у майбутніх вчителів інформатики:

Ключові: соціальні, загальнокультурні, здоров'язберігаючі, громадські, уміння вчитися, технологічні, підприємницькі.

Загально професійні: дослідницькі, математичні, алгоритмічні, професійно-предметні, дидактико-методичні.

Спеціально професійні: предметно-орієнтовані, моделювальні, предметно-практичні, інформаційно-технологічні, комп'ютерні.

Також під час опитування досліджувалося питання впливу дисципліни «Лінійна алгебра» на інші дисципліни, що викладаються при підготовці майбутніх учителів інформатики результати розподілилися наступним чином (табл. 1).

Таблиця 1

Результати опитування на запитання: «Оцініть вплив дисципліни «Лінійна алгебра» на інші дисципліни, що викладаються при підготовці майбутніх учителів інформатики»

Оцінка використання / Назва дисципліни	Не використовується взагалі, %	Важко відповісти, %	Використовується рідко, %	Використовується часто, %
Цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки				
Українська мова (за професійним спрямуванням)	46	14	11	29
Історія України	68	18	14	
Історія української культури	71	18	11	
Іноземна мова	39	11	4	46
Філософія	50	14	36	
Фізичне виховання	64	25	11	
Цикл природничо-математичної підготовки				
Алгебра та геометрія			18	82
Дискретна математика		4	29	68
Диференціальні рівняння		11	36	57
Математична логіка та теорія алгоритмів		4	25	71
Математичний аналіз		8	21	71
Теорія ймовірностей та математична статистика		4	43	54
Цикл професійної і практичної підготовки				
Алгоритми і структури даних	4	14	14	68
Архітектура обчислювальних систем	11	18	29	42
Бази даних та інформаційні системи	18	7	14	61
Безпека життєдіяльності	54	18	21	7
Захист інформації	18	21	29	32
Інтелектуальні інформаційні системи	18	14	50	18
Інформаційні мережі	14	18	21	46
Методи оптимізації та дослідження операцій	11	14	29	46
Методика викладання математики та інформатики	4	14	18	64
Обробка зображень та мультимедіа	7	18	25	50
Операційні системи та системне програмування	14	14	21	46
Організація та обробка електронної інформації	14	14	21	46
Програмування	11	4	18	68
Паралельні та розподілені обчислення	7	32	43	18
Платформи корпоративних інформаційних систем	7	39	29	25
Платформи корпоративних інформаційних систем	7	25	25	43
Проектування програмних систем	4	29	32	35
Розподілені інформаційно-аналітичні системи	7	46	39	7
Системний аналіз та теорія прийняття рішень		25	32	43
Теорія програмування	7	32	18	43

ефективності діяльності і у фахівців третьої зміни має більш чітко виражений характер і може бути кваліфікований як стан гостро вираженої втоми.

На другому етапі експериментального дослідження здійснювалась оцінка динаміки працездатності фахівців третьої зміни, що було необхідною умовою для визначення головних тенденцій в зміні ФС та ступеню вираженості його основних зрушень. Для вирішення цього завдання проведено діагностичне обстеження в річному циклі діяльності.

Для оцінки змінної динаміки працездатності фахівців-металургів в річному циклі дослідження всі діагностичні показники були приведені до єдиної системи виміру, що дозволило розрахувати інтегральні показники як часткових функцій, так і ФС в цілому. За допомогою цієї ж формули розраховувались значення інтегральних показників для часткових функцій, які належать до одного рівня прояву ФС. Це дало змогу одночасно простежити спрямованість та ступінь вираженості відхилень основних проявів ФС відносно фонового рівня, який визначено нами за нульовий.

Аналіз отриманих результатів та їх динаміка свідчать про те, що в динаміці працездатності фахівців в річному циклі дослідження, достатньо обгрунтовано розрізняються ФС (рис.1), які відповідають періодам впрацювання, оптимальної та нестійкої працездатності.

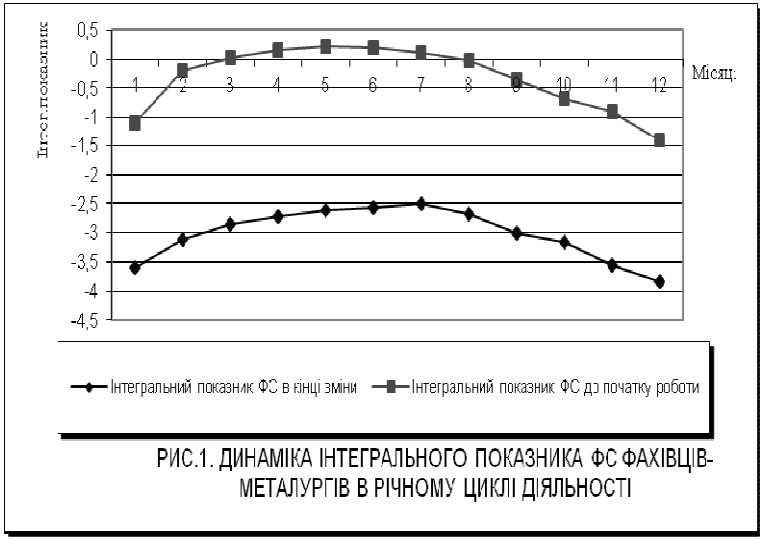


РИС.1. ДИНАМІКА ІНТЕГРАЛЬНОГО ПОКАЗНИКА ФС ФАХІВЦІВ-МЕТАЛУРГІВ В РІЧНОМУ ЦИКЛІ ДІЯЛЬНОСТІ

Період впрацювання (до 3-х місяців) характеризується тенденцією до зрушення більшості оцінок в сторону позитивних значень, зворотня залежність виявлена тільки для КЧЗСМ. Однак, незважаючи на позитивну динаміку з боку більшості показників ФС, більшість їхніх значень достовірно відрізняються перед початком роботи та наприкінці зміни. Слід зазначити, що інтегральні оцінки ФС фахівців впродовж всього періоду впрацювання як до початку роботи, так і в кінці зміни не перевищують фонові показники. Аналіз динаміки

методики визначення прямих показників працездатності), що дало змогу отримати усереднені дані за кожну зміну.

На підставі результатів дослідження, отриманих за всією вибіркою досліджуваних та повторних тестувань для кожного фахівця в найбільш сприятливі періоди, були отримані зони оптимальних значень для кожного діагностичного показника та визначені фонові показники, відповідно до яких розраховувались інтегральні значення для кожного із ‘‘зрізів’’ ФС . Значення інтегральних показників для кожного ‘‘зрізу’’ ФС розраховувались за наступною формулою:

$$\gamma = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n}\frac{Xi - X\hat{o}}{\tilde{O}i\grave{i}\grave{a}\tilde{o} - \tilde{O}\hat{o}}$$, де

i – інформативні показники;

n – число інформативних показників;

Xi – оцінка і-го показника в конкретному випадку;

Xмах – мода діапазону оптимальних значень для і-го показника

Xф - фонові значення для і-го показника.

При порівняльному аналізі результатів обстежень виявлено, що найбільш суттєві відмінності між показниками ФС від початку до кінця роботи мають місце для операторів третьої зміни. Зрушення основних показників професійно-важливих функцій цієї зміни складають 16-18% в порівнянні з тими, що оцінювались перед початком роботи, тоді як аналогічні зрушення для відповідних показників перших двох змін складають 12-14%. Достовірність відмінностей між зрізами ФС, отриманих до початку та після зміни, за всіма показниками оцінювалось за допомогою критерію t-Стьюдента (з P≤0,05), яка виявилась статистично значима для більшості діагностичних показників фахівців третьої зміни. При порівняльному аналізі отриманих результатів дослідження всіх бригад виявлено, що третя зміна є найбільш несприятлива з точки зору максимальних зрушень основних психодіагностичних показників та ступеня їх вираженості і визначена нами для додаткового обстеження впродовж одного року з метою виявлення особливостей динаміки працездатності фахівців, розробки та реалізації відповідних оптимізаційних процедур.

Аналіз інтегральних показників часткових функцій та інтегрального показника ФС в цілому свідчить про те, що тільки перед початком роботи більшість інформативних показників (за виключенням емоційної напруженості), належать до зони оптимальних значень, хоча і вони не досягають фонових, а значення інтегрального показника ФС в цілому оцінюється як оптимальне.

Оцінка інтегральних показників ФС в кінці роботи свідчить про те, що значення всіх інформативних показників зміщуються в зону негативних значень і виходять за межі оптимальних. Загальна тенденція до зрушень показників в негативний бік зберігається за всіма показниками, однак показники оперативної пам’яті, критичної частоти злиття світлових миготінь та суб’єктивної оцінки стану зазнають найбільших зрушень. У змістовному плані глибина зрушень основних інформативних показників свідчить про те, що в кінці зміни формується несприятливий ФС, пов‘язаний зі зниженням

Тобто можна зробити висновок, що лінійна алгебра впливає більше всього на дисципліни циклу природничо-математичної та професійної і практичної підготовки спеціальності Інформатика.

Наявність комп'ютера дозволяє інтенсифікувати процес обчислень, а сучасні мови програмування – представити його класично, у вигляді операцій над елементами відповідних алгебр. Як відомо, основними об'єктами лінійної алгебри є вектора і матриці, які засобами мови С + + досить легко перетворити у відповідні класи або масиви, зберігши при цьому природне уявлення матриці як упорядкованого кортежу арифметичних векторів, а вектори – як упорядкований кортеж об'єктів будь-якої природи. З наведеного вище переліку можна зробити висновок, що лінійна алгебра повинна беззаперечно займати вагоме місце в підготовці майбутнього вчителя інформатики.

Також в анкеті було запропоноване питання про внесок окремих тем курсу «Лінійна алгебра» у формування компетентного вчителя інформатики. Результати опитування наведені в таблиці 2.

Як видно з результатів, майже всі теми є важливими у формування компетентного вчителя інформатики, але найбільшу увагу при побудові навчальної програми з лінійної алгебри для майбутніх вчителів інформатики слід приділити темам, які набрали найбільший відсоток при опитування: «Матриці. Дії над ними та їх властивості»; «Визначники та їх властивості. Способи обчислення визначників»; «Обернена матриця та способи її обчислення»; «Теорія систем лінійних рівнянь (СЛР). Критерій сумісності та визначеності СЛР»; «Однорідна СЛР. Фундаментальна система розв’язків»; «Означення та найпростіші властивості векторного простору»; «Розмірність та базис векторного простору»; «Методи розв’язування СЛР». Цим темам потрібно виділити більше годин як на лекційні так і на практичні заняття, а також на самостійну роботу студентів.

Таблиця 2

Результати опитування на запитання: «Оцініть внесок окремих тем курсу «Лінійна алгебра» у формування компетентного вчителя інформатики»

Назва теми \ Оцінка	Взагалі не важливо, %	Важко оцінити, %	Важливо, %	Надзвичайно важливо, %
Матриці. Дії над ними та їх властивості.	3	7	59	31
Визначники та їх властивості. Способи обчислення визначників.	3	21	59	17
Обернена матриця та способи її обчислення.	4	18	64	14
Теорія систем лінійних рівнянь (СЛР). Критерій сумісності та визначеності СЛР	4	15	61	19
Методи розв'язування СЛР.	3	3	69	24
Однорідна СЛР. Фундаментальна система розв'язків	4	19	63	15
Означення та найпростіші властивості векторного простору	24	7	55	14
Розмірність та базис векторного простору.	24	7	52	17
Лінійні оператори у векторному просторі та їх властивості	24	14	58	3
Власні значення та власні вектори лінійного оператора.	24	14	52	10
Квадратичні форми. Зведення квадратичних форм до канонічного виду.	14	24	58	3

Нами також була виділена низка предметних компетенцій, які формуються у майбутнього вчителя інформатики при вивченні лінійної алгебри. Тому останнє питання в анкеті було присвячено важливості їх впливу на формування компетентного вчителя інформатики. Результати опитування наведені в таблиці 3.

було формування та розвиток навичок довільної психічної саморегуляції для зняття симптомів професійної втоми та емоційної напруги в кінці зміни і мобілізації внутрішніх ресурсів перед роботою.

Таблиця 1

Етапи, обсяг та методи досліджень

Етапи досліджень	Досліджу-вані	Кількість	Методи та параметри дослідження	Результати досліджень та рекомендації
Визначення значущих факторів та підходів до функціонування СТСД металургів	Металурги	150	Спостереження, контент-аналіз, експеримент, анкетування, тестування, професіографія, психологічні (пам'ять, увага, мислення, САН, реактивна тривожність) та психофізіологічні методи (КЧЗСМ, ЛППСР), експертні оцінки	Щодо впливу на значущі фактори функціонування СТСД
Вдосконалення СТСД металургів у процесі функціонування	Металурги	150*	Засвоєння прийомів довільної психічної саморегуляції	Стосовно формування і підримання необхідного рівня працездатності

*Примітка. * - досліджувані з числа тих, що брали участь на першому етапі*

Навчання фахівців за цією програмою проводилось впродовж двох місяців у формі тренінгу.

Основу для визначення особливостей динаміки працездатності фахівців-металургів склали результати психодіагностичного обстеження останніх в умовах діяльності впродовж одного року.

Організаційно робота для дослідження ФС фахівців була проведена в три етапи. На першому етапі було з'ясувано особливості динаміки ФС та визначено розбіжності між ними. На підставі отриманих даних встановлено, яка бригада є найбільш несприятливою з точки зору максимальних зрушень основних психодіагностичних показників та інтегрального показника ФС.

На першому етапі в експерименті брало участь 150 фахівців, які досліджувались впродовж одного місяця при роботі в різні зміни. Порядок та організація досліджень забезпечили послідовне обстеження їх при роботі в першу, другу і третю зміни. Дослідження кожної зміни проводилось впродовж одного тижня за методиками визначення суб'єктивного відображення стану(САН, опитувальник Спілбергера-Ханіна); методикою визначення побічних показників працездатності (слухова пам'ять, зорова пам'ять, коректурна проба, КЧЗСМ, усний рахунок, продовження числових рядів);

через це на якісні та кількісні психологічні та психофізіологічні характеристики його діяльності.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз існуючих напрямів вивчення функціонального стану в комплексі наук про професійну діяльність людини.

2. Розробити психограму діяльності фахівців-металургів і на її підставі обгрунтувати комплекс діагностичних методик, адекватних змісту праці останніх.

3. Провести психодіагностику та корекцію негативних функціональних станів фахівців-металургів, що виникають в умовах професійної діяльності впродовж одного року.

4. Розробити практичні рекомендації для оптимізації несприятливих функціональних станів в умовах організаційних змін професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу статті. Спираючись на ідеї про розвиток соціотехнічних систем діяльності [1;2;3], розглянемо систему діяльності фахівця як процес, що складається з чотирьох компонентів: інтенційного («спонукаючого»), операційного («технологічного»), активаційно-регуляторного (емоційно-вольова регуляція процесу діяльності) і базового (психофізіологічні функції). З цих компонентів формується професійно зумовлена конкретна цільова система діяльності. Вона складається з чотирьох підсистем. Перша – підсистема зовнішньої взаємодії з соціумом, яка забезпечує вибір мети діяльності, формулювання завдань і реалізацію процесу досягнення мети шляхом опосередкованої взаємодії з предметом діяльності Друга підсистема – психологічного забезпечення функціонування. Ця підсистема також працює за цільовим принципом, але метою у даному випадку є підтримка працездатності, забезпечення необхідних психофізіологічних констант при різних впливах соціуму. Третя підсистема умовно названа спонтанною інформаційною активністю. Справа йде про те, що функції психіки людини проявляються у двох різних формах: цільовій активності, що ініціюється певними мотивами, котрі усвідомлено опредмечуються за конкретних умов, і четвертою підсистемою є інтегральний регулятор активності, котрий забезпечує об'єднання всіх підсистем до єдиної системи діяльності.

Концепція психологічного забезпечення функціонування СТСД лежить в основі всіх теоретичних положень та практичних методів нашого дослідження. Психологічне забезпечення розвитку СТСД спрямоване на розвиток її властивостей в ході проектування, функціонування та вдосконалення (модернізації), а також властивостей заходів, методів та засобів формування та підтримання необхідних професійних якостей і функціонального стану фахівців, тобто розвиток системи формування та підтримання працездатності (ФІПП).

Для конкретного дослідження в рамках даної роботи ми обрали високоавтоматизовану СТСД. Вона виокремлена на основі аналізу системи діяльності фахівців сучасних металургійних підприємств. Перелік методів, етапи та обсяг робіт наведені в табл. 1.

Для формування необхідного рівня працездатності використовувались формувально-розвивальні методи засвоєння прийомів довільної психічної саморегуляції (нервової релаксації, ідеомоторного тренування, аутотренінгу). Кінцевою метою програми використання формувально-розвивальних методів

Таблиця 3

Результати опитування на запитання: «Оцініть важливість впливу предметних компетенцій лінійної алгебри на формування компетентного вчителя інформатики»

Назва компетенції / Оцінка	Взагалі не важливо, %	Важко оцінити, %	Важливо, %	Надзвичайно важливо, %
Здатність виконувати основні дії над матрицями: додавання, віднімання матриць, множення матриці на число, множення матриць, транспонування матриці.	3	14	55	28
Навички знаходити ранг матриці шляхом зведення її до ступеневої форми.	14	20	52	14
Уміння обчислювати кількість інверсій в перестановці, визначати парність (непарність) перестановки, знаходити знак підстановки.	10	42	38	10
Здібність обчислювати визначники II та III порядків, застосовувати властивості визначників III порядку до їх обчислення.	10	17	58	14
Навички обчислювати мінори та алгебраїчні доповнення до елементів квадратної матриці.	14	24	41	17
Володіння різними методами, обчислювати визначники, порядку вище трьох: розкладом за елементами рядка або стовпця, методом нулів, зведенням до трикутної форми.	14	28	34	24
Уміння знаходити ранг матриці методом обвідних мінорів.	21	24	41	14
Здатність знаходити матрицю, обернену до заданої способом мінорів та способом елементарних перетворень.	17	21	49	14
Обізнаність в розв'язанні матричних рівнянь трьох типів.	10	28	38	24
Здатність досліджувати СЛР на сумісність і в разі сумісності на визначеність.	14	17	52	17
Навички розв'язувати СЛР методом Гаусса, методом оберненої матриці, за правилом Крамера.	7	14	52	27
Вміння знаходити загальний розв'язок однорідної СЛР; фундаментальну систему розв'язків.	10	17	52	21
Обізнаність у визначенні лінійної залежності та лінійної незалежності системи векторів.	15	19	54	12
Знання про розклад вектора у вигляді лінійної комбінації системи векторів.	14	17	52	17
Здатність встановлювати, що система векторів утворює базис векторного простору і знаходити координати вектора у даному базисі.	14	21	55	10
Уміння знаходити матрицю переходу від одного базису до іншого.	17	17	63	3
Уміння знаходити координати вектора у певному базисі, за відомими координатами даного вектора у іншому базисі та матрицею переходу або від першого	21	21	52	6

до другого базису або навпаки.				
Знання як нормувати запропоновану систему векторів.	17	21	63	
Володіння способом побудови за заданою системою векторів ортогональну або ортонормовану систему векторів.	17	21	52	10
Навички знаходження координат образа вектора при дії лінійного оператора у певному базисі за відомими координатами прообраза і матрицею лінійного оператора і навпаки.	17	23	56	4
Вміння знаходити матрицю лінійного оператора у деякому базисі векторного простору за відомою матрицею даного оператора в іншому базисі і матрицею переходу від першого базису до другого або навпаки.	17	27	53	3
Уміння обчислювати власні значення та власні вектори лінійного оператора, що діє у векторному просторі.	17	27	56	
Здатність зводити квадратичну форму до канонічного вигляду.	14	39	42	3
Вміння подавати квадратичну форму у матричному вигляді.	14	25	61	

Отже предметні компетентності лінійної алгебри, що суттєво впливають на формування компетентного вчителя інформатики наступні: здатність виконувати основні дії над матрицями: додавання, віднімання матриць, множення матриці на число, множення матриць, транспонування матриці; навички знаходити ранг матриці шляхом зведення її до ступеневої форми; вміння обчислювати визначники II та III порядків, застосовувати властивості визначників III порядку до їх обчислення; здатність досліджувати СЛР на сумісність і в разі сумісності на визначеність; навички розв'язувати СЛР методом Гаусса, методом оберненої матриці, за правилом Крамера; вміння знаходити загальний розв'язок однорідної СЛР; фундаментальну систему розв'язків; обізнаність у визначенні лінійної залежності та лінійної незалежності системи векторів; знання про розклад вектора у вигляді лінійної комбінації системи векторів; уміння знаходити матрицю переходу від одного базису до іншого. Таким чином, виділені нами предметні компетенції можуть формуватися лише при вивченні лінійної алгебри, що говорить про важливість даної дисципліни при підготовці компетентного вчителя інформатики.

Висновки. Компетентності вчителя інформатики можна поділити на такі групи: ключові, загальнопрофесійні, спеціально професійні. Проведення експертного опитування дало можливість визначити роль лінійної алгебри при підготовці компетентного вчителя інформатики. Результати опитування можуть бути використані: при побудові робочої програми з лінійної алгебри для майбутніх учителів інформатики, що дасть можливість більш раціонально розподіливши години на кожну з окремих тем; підборі задач прикладного характеру; розкритті міждисциплінарних зв'язків та інше.

Подальші напрямки дослідження ми бачимо в розробці навчально-методичного комплексу лінійної алгебри для майбутніх учителів інформатики на основі компетентнісного підходу.

Література:

1. Жалдак М. І. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, М. В. Рафальська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ и решение задачи психологического обеспечения системы формирования и поддержания необходимого уровня работоспособности (СФПР) специалистов-металлургов. Обоснован вибор социотехнической системы деятельности (СТСД) специалистов как объекта направленности мероприятий психологического обеспечення в условиях организационных изменений.

Ключевые слова: психологическое обеспечение, работоспособность, утомление, специалисты, металургическое предприятие, произвольная психическая регуляция.

Annotation. A theoretical analysis and decision of task of the psychological providing of the system of forming and maintenance of necessary level of capacity (SFMC) of specialists-metallurgists are presented in the article. The choice of the technical for social and technical system of activity (STSA) of specialists is reasonable as an object of aspiration of measures of the psychological providing at the terms of organizational changes.

Keywords: psychological providing, capacity, fatigue, specialists, metallurgical enterprise, arbitrary psychical adjusting.

Вступ. В металургійному виробництві значна частина професій пов'язана з операторською діяльністю. Успішність функціонування соціотехнічних систем (СТС) зумовлюється багатьма чинниками, одним із яких є показник працездатності людини. Найбільш складним завданням, яке стоїть сьогодні перед дослідниками (перш за все соціальними та організаційними психологами), є вироблення критеріїв, за допомогою яких можливо було б визначити рівень працездатності та безпечної діяльності фахівців. Тому одним з таких критеріїв може бути критерій функціонального стану (ФС) організму, який можна отримати у вигляді інтегрального показника [1, с.110].

Розвиток теорії, методів та практики вивчення ФС людини, що виникають в процесі професійної діяльності, є важлива умова оптимізації праці, підвищення її ефективності, надійності та якості. Формування таких негативних станів як перевтома, монотонія, емоційна напруженість, різні форми стресових реакцій призводять до збільшення кількості помилкових та неправильних дій, підвищення розвитку професійних захворювань тощо. В зв'язку з цим в психології праці проблемі вивчення станів людини в умовах професійної діяльності приділяється особлива увага При цьому вона розглядається вченими як основа для вирішення таких важливих практичних завдань, як психологічне забезпечення надійності функціонування соціотехнічних СТС і збереження фізичного та психічного здоров'я фахівців, формування готовності до професійної діяльності (М.Корольчук, О. Шевяков).

Формулювання мети статті та завдань. Потреба в використанні психопрофілактичних заходів для оптимізації ФС в металургійному виробництві досить значна, оскільки діяльність фахівців-металургів проходить в умовах змін соціально-психологічних, технічних, природних та інших чинників, які призводять до зниження рівня працездатності.

Мета статті полягає у з'ясуванні оптимізаційних чинників функціонального стану фахівців-металургів в річному циклі діяльності.

Гіпотеза дослідження: прийоми довільної саморегуляції психічного стану суттєво впливають на інтегральний функціональний стан фахівця-металурга і

В рамках статті ми не маємо змоги розписати весь кейс, проте зауважимо, що подібна «роль» із описом ситуації що склалася є у і завуча. Отже, задачею молодого вчителя, що виконує завдання кейса є: пригадуючи інформацію здобуту на тренінгу, ретельно підготуватися до бесіди з адміністрацією та провести її, у ігровій ситуації, випробуючи і відпрацьовуючи нові форми поведінки. Після цього проводиться модероване обговорення вирішеної ситуації під час якого учасники мають змогу відрефлексувати власні сильні та слабкі сторони та слпанувати роботу із саморозвитку.

Висновки. Отже, в даній статі ми розглянули, особливості формування готовності до вирішення професійних задач за допомогою активних технологій соціально-психологічного тренінгу в тому числі із використанням кейсів. Необхідно зауважити, що такий підхід до формування готовності є досить актуальним та дієвим та має власні переваги. Ми вважаємо, більш ефективним буде не «давати» готові знання молодому спеціалісту, а створити таке середовище, коли ці знання будуть вироблятися за принципом «тут і зараз», спільно з іншими. Тому, необхідно запропонувати саме таку процедуру, коли молодий вчитель не просто отримає нові знання, а набуде чуттєвий досвід у розв'язанні проблемних ситуацій, що можуть виникати і його діяльності, набуде навички професійної діяльності, в нього виробиться власний індивідуальний спосіб діяльності. Реалізувати це на практиці можна за допомогою технології навчання на основі методів кейсів.

Література:

1. Активізація когнітивних процесів у спілкуванні: методичний посібник / [В.П.Казміренко, З.Ф.Сіверс, В.М. Духневич та ін.]; за ред. В.П.Казміренка. – К.: Міленіум, 2011. – 268 с.

2. Духневич В.М. Прикладні питання технології підготовки та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів для спілкування: методичні рекомендації / В.М. Духневич; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К.: Міленіум, 2014. – 84 с.

3. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.

Психологія

УДК 159.9:331.101

магістр психології Тарасенко Анастасія Ігорівна
Дніпропетровський гуманітарний університет (м. Дніпропетровськ)

ОПТИМІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ ФАХІВЦІВ-МЕТАЛУРГІВ ЗА УМОВ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Анотація. У статті представлено теоретичний аналіз й вирішення завдання психологічного забезпечення системи формування та підтримання необхідного рівня працездатності (СФПП) фахівців-металургів. Обгрунтовано вибір соціотехнічної системи діяльності (СТСД) фахівців як об'єкта спрямування заходів психологічного забезпечення за умов організаційних змін.

Ключові слова: психологічне забезпечення, працездатність, втома, фахівці, металургійне підприємство, довільна психічна регуляція.

орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць / Редрада. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – №7(14). – С. 3-10

2. Мінтій І. С. Формування у студентів педагогічних університетів компетентностей з програмування на основі функціонального підходу. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 теорія та методика навчання (інформатика) / І. С. Мінтій – К., 2013. – 260 с.

3. Науково-дослідницький центр прикладної соціології "Соціоплюс" [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://socioplus.com.ua/the-expert-survey/

4. Осадча К. Структура професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики [Електронний ресурс] / К. Осадча – Режим доступу: http://www.academia.edu/700365/_

5. Рафальська М. В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів інформатики у процесі навчання методів обчислень. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 теорія та методика навчання (інформатика) / М. В. Рафальська. – К., 2010. – 280 с.

6. Спірін О. М. Мета та завдання фахової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною системою. [Електронний ресурс] / О. М. Спірін. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07somsmc.htm.

7. Сухомлин В. А. Разработка системы компетенций для образовательного стандарта нового поколения по направлению "Информационные технологии". [Електронний ресурс] / В. А. Сухомлин. – Режим доступу: http://www.sukhomlin.ru/results/doklad_Volgograd.doc

Pedagogika

UDC 371

associate Professor, PhD., Head of the department of Professional English Education Babkova-Pylypenko P. Natalya
Petro Mohyla Black Sea State University (Nicolaev)

THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY LECTURERS' ACADEMIC MOBILITY AS INDEX OF PROFESSIONAL EDUCATION EFFICIENCY

Аннотация. В статье анализируется важность академической мобильности преподавателей университетов как показатель эффективности профессионального образования. Автор дает определение понятие «академической мобильности преподавателей вузов» и доказывает связь между управлением качеством профессионального образования и уровнем развития мобильности преподавателя. Исследование рассматривает субъектов организации академической мобильности преподавателей университетов.

Ключевые слова: «академическая мобильность, профессиональная управление качеством образования, субъекты преподавателей вузов» университетских преподавателей организации учебного мобильности.

*Annotation.***.** The importance of university lecturers' academic mobility as index of professional education efficiency is lit out in the article. The author gives the definition of the notion "academic mobility of university lecturers" and points out the connection between the professional education quality management and

lecturers' academic mobility level. The subjects of university lecturers' academic mobility organization are presented in the research.

Keywords: university lecturers' academic mobility, professional education quality management, subjects of university lecturers' academic mobility organization.

In the modern society almost all universities n Ukraine are competing for the students. The great number of state and private universities has led to the glutting in the educational market. Now the universities are trying to find the ways to attract the enrollees. Moreover, the orientation of Ukraine to the European Union requires increasing not the number of universities but the level of providing the training service. Reforms and changes of professional higher education system demand further improving of information support of specialists' preparation processes. Approaches to studying and educational management using new informational technologies are lit in many scientific researches and state programmes. The development of economics, social area, science, technique is considered to be the main segment of professional education.

Integration of Ukraine to the European Union determines the increasing relevance to the question of higher education management. Country tendencies on the modern stage of its development stipulate changes of methods and means used in professional education. The importance of high level of graduators' economic education is certain both for European countries and for Ukraine as only such level of preparation point the further development of the country in future. The adoption of the law "About Higher Education", signing the intention about EU joining (the economic part of it) determine the development of foreign language education at universities. Modern university should provide the possibility to get higher education both in English and Ukrainian. Such approach does not only stipulate the Academic mobility development but also increase the competitive of graduators.

The questions about mobility, academic mobility, quality of education are the subjects of great number of scientific works. However, academic mobility of university lecturers as a component of professional education quality management has not become the topic of separate research.

So, the purpose of the article is to light out the importance of academic mobility university lecturers as a component of professional education quality management.

To reach the pointed goal the following tasks should be solved, such as:

- to define the notion "academic mobility of university lecturers";
- to point out the connection between the professional education quality management and lecturers' academic mobility level.

In modern society education and knowledge are considered as cross-border and transnational phenomenon. Formation of a European Higher Education Area (EHEA) is conducted via approximation and oncoming of different countries' approaches to the organization of education. EHEA on the one hand, stipulates students and teaching staff mobility, and on the other hand, academic mobility is considered as a necessary condition for the formation of the general educational space [1]. The new law of Ukraine "About higher education" [2] is oriented to increasing the level of higher education as well as to the development of academic mobility as a demand of the modern world. In the context of the strategic objectives of the Ukraine academic mobility of university lecturers is viewed as a mechanism directed both to improving the national educational system using foreign experience

Хто? Що? Коли? При цьому обговорюється хто і за що відповідає в рамках прийнятого рішення.

Останнім етапом, який часто випадає в реальному житті є етап **контролю**. На цьому етапі можливі два протилежних варіанта. У випадку, коли домовленості виконуються, важливим моментом є надання зворотнього зв'язку з метою показати іншій стороні, що ви бачите, що домовленості виконуються та подякувати за це. Є протилежний варіант - коли поведінка опонента залишається незмінною або не виконуються домовленості. В цьому випадку необхідним є обговорення ситуації що склалася для зясування причин. Можливим є необхідність повернутися до попереднього етапу та допрацювати рішення.

Отже, даний алгоритм можна застосовувати до більшості робочих комунікацій молодого вчителя.

Для первинного відпрацювання мікронавичок ведення переговорів, надання та отримання зворотнього звязку молодим вчителям після інформаційного повідомлення надавалися певні завдання. Так, їм необхідно було: 1) пригадати один із останніх складних розговорів та спробувати розкласти його за вищевказаним алгоритмом. Під час рефлексивного аналізу вправи важливо було відмітити на якому етапі було допущено помилку та якщо би була така можливість переграти ситуацію, що треба було зробити по іншому? 2) спробувати підготуватися до найближчої важкої розмови та відпрацювати в парах за даним алгоритмом.

Для закріплення здобутих мікронавичок учасникам тренінгу було запропоновано розвязати кейс.

Для того щоб продемонструвати як це працює наведемо приклад кейсу для формування готовності до організації ефективної взаємодії молодих вчителів з учасниками навчально-виховного процесу (учнями, батьками, адміністрацією, колегами). В рамках вирішення кейсу молодому вчителю виходячи із умов ситуації що склалася необхідно: зясувати причини негативної відповіді адміністрації на прохання вчителя, обгрунтувати необхідність використання новітніх технологій на уроці, вирішити питання таким чином щоб використовувати новітні технології та сучасну техніку що є у школі у себе на уроці.

«Ситуація склалася таким чином, що після закінчення ВНЗ Ви прийшли працювати до профільної школи. Ви вважаєте себе сучасним вчителем, на заняттях із вуза ви прониклися духом демократичних стосунків між вчителем та учнями, були на стажуванні закордоном, побачили можливості застосування сучасних технічних засобів у роботі вчителя. Прийшовши на роботу у школу Ви із розпачем побачили, що в школі «кусок радянського союзу», що виражається в усьому, починаючи від строгих правил поведінки на уроці до обмеження вчителя у виборі засобів (крейда, дошка та таблиці). Ви знаєте, що в школі є проектор, і ви декілька разів зверталися до адміністрації із проханням використовувати його у себе на уроці, але завуч відмовляла вам, натякаючи що у вас нема досвіду роботи, а це дорогі речі і на уроці у вас не ідеальна дисципліна. Подібна відмова обурила Вас, адже Ви знаєте, що є певні «приближені» до адміністрації вчителі, яким дозволяється використовувати у себе на уроці сучасні технічні засоби. Ви обурені ситуацією що склалася, нерозумієте чому до Вас таке ставлення і приймаєте рішення ще раз поговорити з адміністрацією.

моделлю у молодих вчителів було досить бурхливо емоційне реагування (з'являлася образа, злість, відчуття нерозуміння), «вихід у захисну поведінку», коли вони починали «відгавкуватися» або замовкали не знали що казати далі, були випадки коли з'являлися сльози. Отже, актуальним стало відпрацювання навички беземоційного сприйняття критики та використання навичок задавання «*уточнюючих запитань*», що допомагали прояснити ситуацію та вирішити проблему.

При вдалому вирішенні даного етапу якщо вдалося озвучити проблему, вислухати точку зору іншого та отримати згоду опонента щодо проблемності ситуації, що виникла можна переходити до наступного етапу.

На етапі **обговорення рішення** основними моментами є пропозиція запропонувати рішення, розгляд варіантів та вибір того що влаштовує обидві сторони, фіксація домовленості.

На даному етапі виникає певного роду дилема пов'язана з вибором: чи пропонувати певне рішення самому чи обговорювати це із опонентом. Необхідно звернути увагу, що у випадку, коли обговорення відбувається із адміністрацією варто бути готовим самому запропонувати вирішення ситуації. Проте, коли ситуація відбувається із колегами, або учнями то більш ефективним рішенням є організація взаємодії таким чином, щоб опонент сам запропонував рішення, адже за власне рішення людина відчуває більшу відповідальність. Це можливе через запитання «що будемо робити?». При цьому необхідно прийняти таке рішення, яке влаштовувало б обидві сторони.

Важливим моментом на цьому етапі є *перевірка рішення на стійкість* коли варто обговорити можливі труднощі що можуть виникати при виконанні рішення.

Варто відмітити, що бувають ситуації, коли запропоноване рішення не влаштовує одну із сторін. Тому, необхідно знати про існування неефективної моделі обговорення рішень, коли учасник діалогу намагається «пропихнути» власне рішення, та розкритикувати думку опонента. Дана модель включатиме захисну реакцію опонента, активізуючи комунікативну формулу «проте» та бажання сперечатися.

Для ефективного обговорення рішення, що необхідно прийняти варто намагатися уникати критики рішення опонента, стверджувальних формулювань. Більш результативним при цьому є політика задавання запитань, яка включає розумову діяльність та нейтралізує негативні емоції що можуть виникнути при цьому. Рекомендовано здійснити наступні кроки: 1) погодитися з тим, що рішення що пропонує опонент є робочим (так, це варіант). 2) перевірити рішення на стійкість (але…що буде якщо…). На цьому етапі необхідно обговорити всі «підводні камені» які можуть ускладнювати ситуацію і рішення може не спрацювати. Якщо при цьому ви не в змозі конкретизувати що саме вам не подобається в цьому, а відчуваєте це інтуїтивно, при нагоді рекомендовано скористуватися прийомом «Пауза» (я відчуваю, що щось не так, але не можу сформулювати це зараз, давай через пів години повернемося до обговорення).

Ще однією із труднощів, яка може виникнути в цьому плані може бути те, що прийняте рішення не виконується з причини того, що не було обговорено що конкретно буде робити кожна сторона, або співрозмовники розуміють рішення кожний по своєму. Виходом з цього може бути рішення «зафіксувати» прийняту домовленість. Результативною формою запису може бути формула:

and to catching up national university science that occurs due to lack of funding and modern equipment.

The issues of mobility in the context of professional education were investigated by different scientists, such as: G.Azykina, M. Kuzmin (professional training of specialists and their mobility, V. Astahova, N. Gulyaeva (academic mobility), L.Amirova, S.Goncharenko (professional internship).

Based on the results of their researches and paying attention to the increasing importance of its implementation into the educational process at Ukrainian universities now, the following definition of this notion has been made. So, academic mobility of university lecturers is a complex notion consists of motivate, social, professional and organizational components. A teacher of higher establishment should be psychologically ready to conduct training abroad, he should be eager to do it, the his acceptance of foreign training is to be transferred to demand of it; a lecturer is to be able not only to observe the new educational surrounding pointing the necessary features for him but also to foresee possible ways of transferring this professional experience into home-country university; and finally he is to be capable to prepare, arrange, implement and control the improvement of educational process using the gained experience. His successful activity on implementation of foreign academic experience into training process of a home-country university leads to the increasing the quality of higher education on the whole.

According to the law of Ukraine "About higher education" quality of higher education is the complex of person's skills with higher education that prove the professional competence, social direction and determine the ability to fulfill both social and personal needs [2]. The level of professional competence of future specialists is determined by the level of the service provided by the university as well as by the qualification levels of those who arrange this process.

Professional education at higher establishments in Ukraine consists of the block of humanitarian preparation, general scientific preparation and professional training. Humanitarian preparation includes learning of English; general scientific preparation includes learning of Business English. High level of academic mobility development for the lecturers of foreign language is the demand of the modern world as a university teacher not being a part of language environment is not able to teach students on a proper level. Moreover, based on the new demand of the Ukrainian society's tendencies as for European integration and the necessity to conduct professional education in English require the constant professional development of those lecturers who provide the training process in a foreign language. International academic mobility of lecturers includes participation in internship, conferences, workshops, seminars arranged by European universities. The main idea of which is not only to increase the professional knowledge but also to learn the methodology of teaching in English.

English education is a wide-spread practice for European universities . A great number of universities where English is not a native language offers English language programmes on Bachelor of Master degree (Warsaw University of technology, Academy of Finance and Business Vistula, Charles University and many others) [4]. The professors used to be invited from English speaking countries (this practice still exists but not so wide-spread); however, now more and more European universities offer programmes taught by full time lecturers who have high enough qualification to provide such education on a high level.

The necessity to conduct professional education in English demands the constant increasing qualification of lecturers. The best way to get new skills and knowledge in foreign language as well as in methods of teaching professional subjects in English is to take active part in academic exchange programmes. Academic mobility is the most efficient way to improve qualification for university lecturers. Increasing of Academic mobility of university teachers leads to the growing up of their professional level which leads to increasing the teaching quality level. It, in its turn, stipulates the increasing graduators' qualification which leads the increasing of the university graduators' competitiveness level.

However, not all lecturers are ready to accept the need in academic mobility development. Unfortunately, there is the great number of those (among university teachers) who has never been abroad; has never been involved either in academic or scientific environment of European university; has never participated in any methodological seminars in European university.

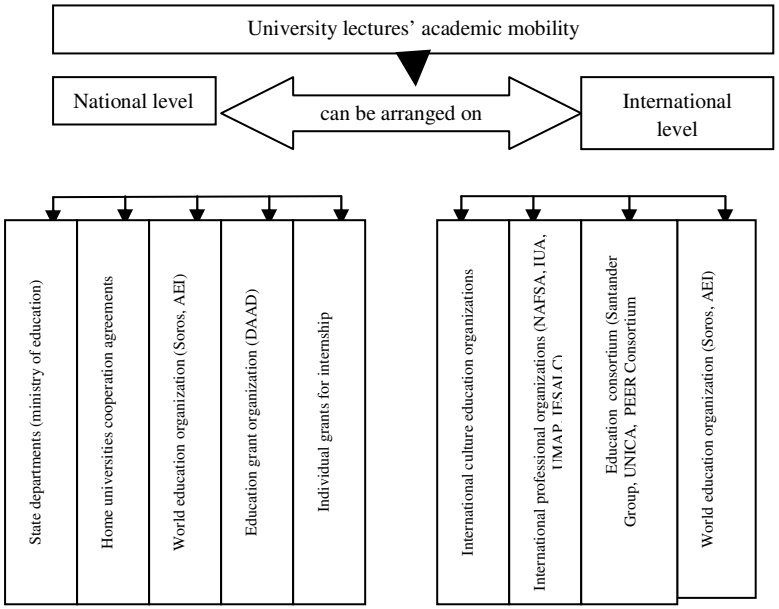


Image 1. Subjects of university lecturers' academic mobility organization

Such lack of experience is common not only for lecturers of professional subjects but also for those of foreign language. Based on the results of the research conducted at Mykolayiv National University named after Sukhomlynskyy, Pivdenno-Slavynskyy Institute and Petro Mohyla Black Sea State University such lack of international experience is common both for young and experienced lecturers. The research analyzed the results given out of questionnaires of 60 lecturers total (out of three universities) of English. Before the questionnaire, the

гнучко перелаштуватися і змінити власні наміри. Були випадки, коли при вирішенні кейсів молодий вчитель починав значущу розмову у коридорі, або приходив у кабінет і побачивши що директор негативно емоційно налаштований після попереднього відвідувача починав вирішувати власні питання.

На етапі **обговорення проблеми** важливим є навички використання певних комунікативних прийомів. Основна задача, на цьому етапі алгоритму, в тому, що треба *підвести опонента до згоди* щодо проблеми, до тієї точки де він погодиться із тим, що це є проблемою і почне її сприймати як таку.

Молоді вчителя 1-3 року роботи на заняттях навчалися таким основним прийомам ефективного спілкування як *«Пауза»* та *«Запитання»*. Подібні прийоми дають можливість опоненту висловити власну думку.

Так, загальною схемою використання прийому «Пауза» може бути подібна: - мені би хотілось обговорити певну ситуацію (опис ситуації)… я вважаю, що це не дуже добре, тому що (факт №1)…(пауза). – і що? – так ось (факт №2)…(пауза). – і що? – тому я прийшов (факт №2)…(пауза). – так, це дійсно не правильно.

Альтернативою або доповненням до даного прийому може бути комунікативний прийом «Уточнюючі запитання». Такими запитаннями можуть бути наступні: яка ваша думка про це? як це виглядає з вашого боку?

Якщо головна задача даного етапу виконана і опонент погодився із проблемою, то можна переходити до наступного етапу обговорення рішення. Проте, необхідно наголосити, що якщо людина не виказала згоди щодо проблеми, то переходити до наступного етапу ще рано.

Із практики проходження груп із молодими вчителями можна зазначити, що основною складністю для учасників було те, що вони перестрибували фазу «Обговорення», переходячи одразу до фази «Вирішення». Під час програвання кейсів, учасники відмітили, що подібна помилка одразу позначається на ході діалогу, так як викликає автоматичний опір.

Необхідно звернути увагу, що ще однією складністю на даному етапі може бути наступне, коли факти та аргументи скінчилися, а опонент все одно не згоден із проблемою, не бачить її. Інтуїтивно в даному випадку у молодих вчителів, що приймали участь у групі було бажання «натиснути» на опонента і продовжити діалог. Так, у вирішенні кейсу із адміністрацією це були претензії, звинувачення, скочування до дитячої поведінки, у вирішенні кейсу із старшокласниками вчителі застосовували тиск статусом вчителя, маніпуляції, погрози.

Вдалим виходом у подібній ситуації, коли закінчилися факти є застосування прийому «*Вихід із діалогу*». В цьому випадку, необхідно відмітити неможливість донести проблему до співрозмовника. Це можуть бути фрази: схоже, я не можу зараз донести проблему, підібрати необхідні слова, сформулювати певним чином…дайте мені час подумати і ми повернемося до цього питання. Проте були певні труднощі із застосування даного прийому та відпрацюванням даної навички, так як це є контрінтуїтивною моделлю поведінки, в той час як інтуїтивно вчителі намагалися продовжувати невдалий діалог.

Ще одним з делікатних моментів, який може виникнути на даному етапі може бути така ситуація, коли опонент починає сам пред'являти претензії та висказувати незадоволення певними діями з вашого боку. Інтуїтивною

заняття було відпрацювання навичок організації зворотнього зв'язку, вмінь правильно сприймати і доносити інформацію.

Спираючись на розробки О. Орлова у рамках школи навчання менеджерів «Стратоплан» можна виділити чотири фази зворотнього зв'язка (обговорення): I. Підготовка. II. Проблема. III. Розвязання. IV. Контроль.

На етапі **підготовки** необхідно визначитися із наступними питаннями:

Визначити проблему. Для цього необхідно визначитися в чому конкретно проблема і чи є вона взагалі. Для того щоб зрозуміти чи необхідно вирішувати проблему необхідно відповісти на наступні питання: Чи впливає це на роботу? Що станеться якщо цю проблему не вирішувати?

Поставити мету. При цьому, під метою ми розуміємо – що ми хочемо досягти у результаті обговорення. На приклад: молоді вчителі як значну проблему відмічають те, що діти на уроках користуються мобільними телефонами (сидять в соціальних мережах, роблять знімки вчителя) і не працюють на уроці. Шляхами вирішення цієї проблеми в більшості вважають директивні заборони. При цьому обговорення цього питання почалося з того, що вчителі розмірковували яким чином заборонити учням користуватися телефонами. При цьому, даний спосіб заборони може призвести до того, що учні на уроці будуть думати над тим яким чином обійти заборону і знов таки не будуть працювати на уроці. Отже, в тому що учні користуються телефонами немає проблеми, проблема в тому, що вони не працюють на уроці. Таким чином, метою обговорення повинно стати питання – як зробити, щоб учні працювали на уроці.

Визначити *чому людина так себе поводить,* означити потреби і мотиви та *запланувати підхід*. Для будь-якої поведінки є свої причини. Навіть для поведінки, яка здається неадекватною. Під час роботи над цим пунктом треба з'ясувати: Людина так поводилася завжди чи подібна поведінка виникла після якоїсь ситуації? Який позитивний намір є в діях даної людини? Отже, необхідно з'ясувати що «переключило» поведінку іншого. Так, у роботі групи була ситуація, коли відмінник влаштував обструкцію молодому вчителю (відмовлявся відповідати на відкритому уроці) через те, що на попередньому уроці вчитель поставив оцінку на яку не очікував учень. В даному питанні необхідно зауважити, що у людини можуть бути позитивні наміри. Хоча іноді позитивними вони можуть бути тільки для самої людини. Саме на цьому етапі важливо прояснити це для себе, адже від цього залежатиме, з чого необхідно почати розмову: із обговорення даної невірної моделі поведінки або із обговорення того, чому раніше все було добре, а зараз змінилося?

Продумати *факти та аргументи.* Іноді люди не розуміють в чому саме полягає проблема або чому це є проблемою для іншої людини. Тому, на етапі підготовки необхідно подумати: які факти та аргументи покажуть, що ця ситуація є проблемною для вас? які факти та аргументи покажуть, що ця ситуація є проблемною для людини з якою ви вирішили її обговорити? Треба наголосити, що подібні факти рекомендовано заготовити заздалегідь. Якщо цього не зробити на етапі підготовки до бесіди, то під час обговорення ситуації можна автоматично скотитися до захисної поведінки, тиску, моралізаторства («як відмінник міг таке вчинити, я на тебе розраховувала, а ти…»).

Після подібної підготовки до бесіди необхідно визначитися *коли саме краще обговорити проблему*. Так, із досвіду роботи групи молоді вчителі помітили, що суттєвою помилкою було те, що молодий фахівець не може

respondents were cleared out what exactly is understood under the term of academic internship.

The terms academic internship is closely connected with the term academic mobility; however the last one is a bit wider. I. Bogachevska and S.Zdiorchuk [1] made the typology of students' academic mobility subjects on national and international levels. This typology with some changes can be used to point the area of university lecturers' academic mobility (image 1).

So, as it is seen from the image 1, the university lecturers' academic mobility can be implemented on national and international levels. However, despite such big number of organizations involved in international practice activity, the dominant role in this process is left for a lecturer. Without strong motivation and high level of skills or abilities required for the programme, he will not be chosen and will not be given an opportunity for international internship.

The lecturers of Mykolayiv National University named after Sukhomlynskyy, Pivdenno-Slavynskyy Institute and Petro Mohyla Black Sea State University were asked about their participation in international academic internship (methodological or scientific ones). The results are the following: 58% answered they have never taken part in academic internship abroad; 25% pointed that they visited international conference in Europe once or twice; 11% answered that they used to take part in international conferences abroad but they have not taken part in them for a year already; 6% said that they have international practice regularly (1-2 times per year for 5 years at least).

The questionnaire was conducted among age group 25-60 years old. The tendency of not having international academic experience is more common for the group of people after 40. Younger lecturers are used to having foreign academic practice more. It is explained by the changing society conditions and priorities.

The next question to be answered is the readiness of respondents to be involved in foreign academic mobility. More than 50% of them answered positive. Almost 20% would like to be involved but they hesitate. Among those who are not ready for such experience lecturers point such reasons as: absence of language knowledge, fear of unknown surrounding, fear of being misunderstood or misunderstanding buy European colleagues and just absence of desire to do it us they do not understand why it is important.

So, the present situation with foreign academic experience of lecturers responded is the following:

- The majority of them do not have the academic experience at foreign university;
- The biggest part of the interviewed people would like to gain it;
- The reasons of getting such experience are:

a) The increasing of professional abilities;
b) gaining perspectives for future work;
c) career growth;
d) starting cooperating with European university;
e) personal development

The main barriers to avoid academic experience at European experience are the following:

- absence of foreign luggage knowledge;
- fear of new surrounding;
- unaware of getting such experience;

- psychological non-readiness to take part in such activities.

Now Ukrainian universities are competing for their niche on the educational market and because of the development of new methods of training (e.g. distance learning) the English programme education offered by the European universities can conquer the training market of Ukraine suggesting the Ukrainian students the attractive terms of degree programme in English. Because of high level of competitiveness on training market the Ukrainian university should change the approach to the lecturers' preparation and orient them to increase the professional level throughout the teaching career. Developing the academic mobility will allow to reconstruct the educational process offering students to get Bachelor and Master degrees both in Ukrainian and English.

References:

1. Богачевська І. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір/І.Богачевська, С.Здіорчук, [електроний ресурс], доступ: http://www.niss.gov.ua/articles/1421/

2. Закон України «Про вищу освіту» 2014, № 37-38, ст.2004, [електроний ресурс], доступ: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

3. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. [Electronic resource]. – Mode of access: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm

4. Academic Capacity Development Program, International Higher Education Support Program, http://www.opensocietyfoundations.org

5. Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E. Tertiary Education for the Knowledge Society: Vol. 2. / P.Santiago, K.Tremblay, E.Basri, E.Arnal. – Paris: OECD, 2008. – P. 243.

Педагогіка

УДК: 378.937

аспірант Булгаков Роман Юрійович
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова (м. Одеса)

СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ: АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ

Анотація. Стаття присвячена аналізу стану професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на засадах мультикультурного підходу в контексті вітчизняного досвіду. Розкрито концептуально-методологічний апарат дослідження, який враховує надбання вітчизняних науковців щодо визначення сутності та перспектив впровадження засобів мультикультурного підходу в зміст іншомовної педагогічної освіти. Конкретизовано дослідницьку позицію щодо стратегії формування особистості майбутнього вчителя іноземної мови як мультикультурного суб'єкта шкільної іншомовної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель іноземної мови, мультикультурний підхід, мультикультурна освіта, іншомовна педагогічна освіта.

Аннотация. Статья посвящена анализу состояния профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка на принципах

Важливо зауважити, що більшість сучасних наукових досліджень пов'язані із кількісним вивченням особливостей адаптації молодих вчителів (інструментарієм дослідження яких є спостереження, анкетування, тестування), в той час, як майже відсутні роботи якісного характеру. Тому, у своїй роботі ми не мали наміру і не ставили спеціальних завдань щодо кількісного дослідження, це певною мірою вже зроблено іншими авторами. Отож, особливим аспектом нашого дослідження є застосування якісних методів збору та аналізу інформації для вирішення дослідницьких завдань емпіричного пошуку в умовах соціально-психологічної адаптації молодого вчителя.

Формулювання мети статті та завдань. Метою даної статті стало описання деяких елементів Програми соціально-психолоічної адаптації молодих вчителів, із застосування активних технологій, а серед них методу кейсів, що сприяла би виробленню у молодих вчителів адаптивних форм професійної діяльності спрямованих на формування стилю ефективної педагогічної взаємодії та підвищенню ефективності роботи педагогів.

Виклад основного матеріалу статті. У пошуках моделі готовності майбутніх соціальних працівників до ефективної професійної діяльності ми виходили з того, що *готовність* — це не тільки передумова, але й результат діяльності. У структуру готовності входять не будь-які знання, а фонд діючих знань; не будь-які властивості особистості, не набір психічних функцій, а лише ті, які забезпечують відповідно до діяльності найбільшу продуктивність.

В рамках нашого дослідження було проведено групові глибинні інтерв'ю (фокус-групи), метою яких стало: вивчення особливостей проживання молодими вчителями, які працюють із старшокласниками періоду адаптації до нових умов діяльності, особливостей їхніх переживань, обмежень, думок, що виникають у цей період, потреб та мотивів, розузгодженість між очікуваннями та реальним станом речей, особливостей переживання труднощів та складних ситуацій, що виникають в їхній професійній діяльності. Аналітична обробка результатів групових глибинних інтервю дала змогу розробити інструменти для формування адаптивних стилів діяльності, кейси (проблемні ситуації) для відпрацювання на тренінгах та розробку власної Програми соціально-психологічної адаптації виходячи із потреб, мотивів та ситуацій молодих фахівців. Соціально-психологічні тренінги було проведено з метою вироблення у молодих вчителів адаптивних форм професійної діяльності спрямованих на формування стилю ефективної педагогічної взаємодії. Зауважимо, що тренінги було організовано за модульним принципом що дає змогу у подальшому гнучко конструювати програму за запитом. В рамках кожного модуля є інформаційні повідомлення щодо певної теми, практичні вправи, модероване обговорення та обовязковим елементом практичної частини є розвязання кейсу. Таким чином, кожен учасник має змогу прирости досвід вирішення певних складних ситуацій що відбуваються у перші роки роботи в школі, сформувати власний, індивідуальний стиль вирішення цих ситуацій. Отже, сформувати готовність до вирішення певних професійних задач.

Психологічна готовність молодого спеціаліста до умов діяльності допомагає успішно виконувати свої обовязки, првильно використовувати певні знання, досвід, зберігати самоконтроль і трансормувати власну поведінку в залежності від появи непередбачуваних ситуацій.

В рамках даної статті пропонуємо розглянути один з елементів модульної програми – формування готовності до організації зворотнього зв'язку. Метою

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы социально-психологической адаптации молодых учителей, особенностей формирования готовности к решению профессиональных задач при помощи активных технологий социально-психологического тренинга, в том числе при помощи такой технологии обучения как «кейс-стади». Проанализированы некоторые приемы и трудности, которые могут возникнуть при профессиональной подготовке молодых учителей.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, молодые учителя, фокус-групповая дискуссия, формирование готовности к решению профессиональных задач, кейсы.

Annotation. The article discusses research questions of social and psychological adaptation of young teachers, how to create a readiness to solve professional problems. The author describes how the case method (case-study) can prepare young teachers to his work.

Keywords: socio-psychological adaptation, young teachers (novice teachers), focus-group discussion, preparedness, case-study.

Вступ. Сучасне суспільство досить динамічне. В умовах значних соціально-економічних та інформаційно-технологічних змін, що відбуваються в нашій країні сьогодні, проблема адаптації особистості виступає на перший план. Змінюється не тільки економічна ситуація, а й цінності, пріоритети, мотиви на основі яких люди будують свої стосунки. Помітно зростають соціальні вимоги до професійної діяльності, зокрема до вчителя та до школи. Можна сказати, що в освіті продовжується криза, яка виражається в наступному: з одного боку, учні все менше зацікавлені школою та уходять в альтернативні сфери діяльності – комп'ютерні ігри, Інтернет та розваги; з іншого боку – рівень затребуваності педагогічних спеціальностей стрімко спадає, а педагоги виступають однією із уразливих категорій з точки зору психологічного здоров'я, осмисленості власної діяльності та ступеню соціального сприйняття.

Тому, як проблему, можна відмітити скорочення кількості молодих вчителів з кожним роком та значну плинність кадрів саме цієї категорії вчителів.

Актуальність теми зумовлена потребою держави в кваліфікованих молодих спеціалістах. Проте, з іншого боку, спостерігається достатньо велика плинність кадрів серед молодих вчителів. Так майже 30% молодих педагогів залишає місце роботи вже в перший рік своєї педагогічної діяльності. Тому, особливо актуальною є підтримка молодих вчителів та входження у нове професійне середовище. За таки умов, особливого значення набувають роботи пов'язані із адаптацією молодого спеціаліста до умов роботи в школі.

У психологічній науці проблему професійно-спрямованої адаптації молодих спеціалістів вивчали Алдашева А.А., Жданова Л.С., Лукашевич Н.П., Пак С.Н., Русалінова О.О., Хаймовська Н.А., Федорова П.С., Ясюкова А.А., в тому числі специфіку професійної адаптації вчителів досліджували Кулік С.М., Овдей С.В., Редліх С.М., Семиченко В.А., Солодухова О.Г., Чайкіна Н.О., Яценко Т.С.. Найбільш послідовно і глибоко проблема готовності до професійної діяльності майбутнього педагога розкрита в дослідженнях В.О.Сластьоніна, О.Г.Мороза, Т.В.Садчинової, А.Ф.Ліненко.

мультикультурного подхода в контексте отечественного опыта. Раскрыт концептуально-методологический аппарат исследования, учитывающий достижения отечественных учёных относительно определения сущности и перспектив внедрения средств мультикультурного подхода в содержание иноязычного педагогического образования. Конкретизировано исследовательскую позицию относительно стратегии формирования личности будущего учителя иностранного языка как мультикультурного субъекта школьного иноязычного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель иностранного языка, мультикультурный подход, мультикультурное образование, иноязычное педагогическое образование.

Annotation. The article deals with the analysis of the current condition of the prospective Foreign Language teacher education based on the multicultural approach principals in the context of national experience. The concepts and methods of the research, which take into account the achievements of the country's scholars concerning the identification of the essence and perspectives of multicultural approach means implementation in the content of Foreign Language teacher education, are unfolded. The research standpoint regarding personality formation of the prospective Foreign Language teacher as a multicultural subject of Foreign Language school education is specified.

Keywords: professional training, Foreign Language teacher, multicultural approach, multicultural education, Foreign Language teacher education.

Постановка проблеми. Важливою історичною передумовою впровадження ідей мультикультурного підходу в систему іншомовної освіти та професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні є становлення та розвиток громадянського демократичного суспільства, для якого є непритаманними шовінізм, расизм та етнічний егоїзм, і водночас відкритого до інших країн, народів і культур у дусі миру та взаєморозуміння. Соціально-політичною детермінантою перспективного розвитку мультикультурного підходу у сфері іншомовної педагогічної освіти останнім часом стає інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової трансформації сучасного світу, а також прагнення України та інших країн інтегруватися у світовий та європейський соціально-культурний та освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність.

Аналіз основних досліджень і публікацій, ступінь наукового опрацювання проблеми. Аналіз робіт українських вчених показує, що різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вітчизняних вищих навчальних закладах ставали предметом дослідження. Проте, не зважаючи на досягнення вітчизняної педагогічної теорії та практики іншомовної педагогічної освіти (В. Базова, В. Базуріна, В. Баркасі, В. Гаманюк, Л. Голубенко, О. Карпенко, М. Князян, Н. Колесніченко, Н. Махиня, Л. Морська, І. Самойлюкевич, С. Шандрук), до цього часу не запропоновано цілісної концепції організації професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови на принципах мультикультурного підходу, різні особливості якого розглядалися в роботах зарубіжних авторів (Г. Віллемс, М. Гренфелл, М. Келлі, Дж. Річардс), але недостатньо висвітлених у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Формулювання мети статті. З огляду на потреби освітньої практики, **мета** поданої статті полягає у вияві стану дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах мультикультурного підходу в умовах розвитку вітчизняного соціально-філософського та науково-педагогічного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Вивчення сучасних наукових джерел із теорії соціальної філософії, соціології та політології доводить, що модель мультикультурної демократії в Україні має стати новою політичною стратегією, що визначатиме якісно нові засади організації політичного процесу, які базуються на тому, що особистість повинна бути вільною від негативних етнокультурних стереотипів і володіти розвинутим почуттям розуміння та прийняття інших культур. Обґрунтовується це тим, що Україна, хоча етнічно є порівняно однорідною країною, оскільки етнічні українці становлять майже 78% населення (37,7 млн., з понад 46 млн.), проте в багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно мешкають чимало інших етнічних груп (росіяни – 8,3 млн, кримські татари – 250 тис., угорці – 156 тис., молдовани – 250 тис., болгари – 205 тис., а також поляки, білоруси, вірмени, євреї, греки, цигани, які разом становлять приблизно півмільйона мешканців нашої держави). Варто відзначити, що подібна неоднорідність існує й у мовному відношенні. За даними нещодавнього перепису – 62 % населення України визначили українську мову як свою рідну, майже 30 % – російську. Приблизно 8 % населення вважає рідною іншу мову [1, с. 37]. Через це одним з перших завдань на шляху втілення ефективної мультикультурної політики для України є винайдення важелів для врегулювання конфліктів двох найбільших регіонів Україні (Захід-Схід), в яких історично проживають різні етноси, з різними мовами, культурами та світоглядом, не зважаючи на те, що дані культури в багатьох випадках є досить спорідненими.

Як зазначає український науковець О. Караманов, етнокультурна ситуація в Україні – це не традиційне для багатьох країн співіснування панівної культури «титульної» нації та численних «пригноблених» культур і субкультур меншин, а панування двох культурних традицій – україномовної та російськомовної, ареали побутування яких великою мірою перекриваються. Механізми домінування для кожної з цих двох традицій майже діаметрально протилежні. Україномовні практики закорінені у традиційній селянській культурі, а в багатьох публічних сферах (освіта, мас-медіа, урядування) існують чи утверджуються завдяки «підтримчим діям» держави, часто не надто потужним і переконливим. Натомість, практики російськомовні в багатьох сферах явно домінують завдяки ринковим механізмам: наявності поряд із Україною значно потужнішого російського ринку, а також давній традиції споживання саме російськомовного культурного продукту – як російськомовним міським населенням, так навіть і україномовним (міським та сільським). А поки на авансцені культурного життя конкурують (далеко не завжди мирно) ці домінантні традиції, поза суспільною увагою опиняються мовні, культурні, освітні проблеми тих, кого традиційно звуть «нацменшинами». Отже, українське суспільство багатокультурне де-факто, але ця багатокультурність є далеко не гармонійною, тому його стосується типовий для багатьох модерних суспільств виклик багатокультурності, або ж мультикультуралізму [6, с. 34].

Справедливість покарання сприяє формуванню згоди, відкритості до спілкування і зацікавленості життям дитини.

Одночасно, проведений аналіз виявляє необхідність та актуальність подальшого дослідження даної проблематики у контексті впливу батьківського ставлення та видів покарання на особистість підлітка.

Література:

1. Берк Л. Развитие ребенка .- 6-е изд./ Л. Берк. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительського отношения: дис.. канд. психол. наук: 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна. – М., 1986. – 206 с.
3. Елисеева А.С. Детерминирующее влияние поощрения и наказания на детско-родительские отношения (на примере подросткового возраста): дис.. канд.. психол. наук: 19.00.07 / Елисеева Алла Сергеевна. – Тамбов, 2009. – 211 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
5. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение: монография / П.Ф. Лесгафт; [сост. Е.А. Ляпидевская]. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
6. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.
7. Бодалев А.А. Популярная психология для родителей / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1988. – 256 с.
8. Реан А.А. Психология подростка. Полное руководство / А.А. Реан. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 512 с.
9. Столин В.В. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку / В.В. Столин, Н.Н. Голосова // Психол. Журн. - 1982. - Т.3. - .№2.. - С. 62-67.

Психологія

УДК: 159.98

аспірантка Київського інституту соціальної
та політичної психології НАПН України,
практичний психолог
Херсонського академічного ліцею імені О.В. Мішукова
Соцька Ірина Вікторівна
Херсонської міської ради при
Херсонському державному університеті (м. Херсон)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАДАЧ

Анотація. Стаття присвячена питанням соціально-психологічної адаптації молодих вчителів, особливостей формування готовності до вирішення професійних задач за допомогою активних технологій соціально-психологічного тренінгу в тому числі із використанням кейсів. Описані певні прийоми і труднощі що можуть виникати у професійній підготовці вчителів.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, молоді вчителі, фокус-групова дискусія, формування готовності до виконання професійних задач, кейси.

миття посуду, готування вечері та ін.), які постійно, або ж за часту у нашому суспільстві відносяться до жіночих обов'язків.

Важливим моментом у дитячо-батьківських стосунках є оцінка та бачення підлітками своїх взаємовідносин з батьками (табл. 2).

Діти, які зазнають фізичних покарань у родині вище оцінюють вимогливість батька (U=3812,5; p=0,023), строгість батька (U=4327,5; p<0,001). Нижче оцінюють емоційну близькість до нього (U=2457,5; p=0,018), прийняття (U=2301; p=0,004), співпрацю (U=2263; p=0,002), його авторитет (U=2095; p<0,001), менше задоволені стосунками з ним (U=2400,5; p=0,01).

Вірогідно, штрафні роботи найчастіше використовує батько. Тому підлітки, які зазнають такого виду покарань оцінюють батька більш вимогливим (U=3738,5; p=0,03), менше задоволені стосунками з ним (U=2417,5; p=0,017).

Діти, які зазнають фізичних покарань у родині вище оцінюють строгість матері (U=6003,5; p<0,001), менше прийняття з її боку (U=3147; p=0,002), прагнення співпрацювати (U=3248,5; p=0,004), послідовність (U=2960; p<0,001). А використання штрафних робіт не пов'язане з характеристиками матері з боку дитини.

Таким чином, спостерігається різниця у оцінці стосунків у системі «мати-підліток, «батько-підліток» самими дітьми та батьками при наявності чи відсутності покарань штрафними роботами та фізичних покарань. За оцінкою дітей та батьків використання фізичних покарань спричиняє підвищену строгість дій, що застосовуються до дитини, жорсткість правил у сім'ї при цьому спостерігається відторгнення особистісних якостей і поведінкових проявів підлітка, невизнання прав, рівності і партнерства, що є відображенням порушення стосунків дитини з батьками.

Також, було виявлено значущі зв'язки деяких шкал що відображають дитячо-батьківські стосунки та покарання у вигляді обмеження (позбавлення перегляду телевізору, комп'ютерних ігор, кишенькових грошей та ін.) і справедливістю покарання (пропорційність покарання проступку, обговорення тих дій за які дитину покарають та ін.).

У родинах, де використовують обмеження, діти нижче оцінюють авторитет матері (U=3873,5; p=0,046), вище оцінюють вимогливість батька (U=2693; p=0,04). Мами в таких родинах вище оцінюють свій контроль над дитиною (U=3655,5; p=0,024).

У родинах, де батьки вважають, що покарання повинне бути справедливим, діти вище оцінюють згоду між собою та батьком (U=1890,5; p=0,046), матері оцінюють себе як більш строгих (U=2623; p=0,014), але також мають значно нижчий показник індиферентного стилю виховання (U=1376; p=0,008). Отже, справедливість покарання найбільш сприятливо впливає на взаємовідносини в сімейній системі.

Висновки. В результаті аналізу було виявлено, що бачення і оцінка ставлення батьків до підлітка і система санкцій, які вони використовують у виховному процесі викликають відповідну реакцію оцінки дитиною виховного процесу та стосунків з батьками. Це відображає двохсторонній, взаємозалежний характер стосунків у системі «батьки-підліток». Визначено вплив способів покарання: штрафні роботи, фізичні покарання, покарання у вигляді обмеження на певні порушення у дитячо-батьківських стосунках.

Натомість, в українській політиці широко використовується монокультурний підхід, який укорінює створені ідентифікаційні групи «Захід», «Схід» для політичного маніпулювання на ціннісному рівні. Це, у свою чергу, є негативним аспектом для консолідації України. Адже багатокультурність українського суспільства є системою складної організації з власною (історично-регіональною, світоглядною, етносоціальною) специфікою. Створення демократичної та правової держави, процес формування української ідентичності зумовлює необхідність консолідації українського суспільства шляхом мирного та толерантного співіснування. Для цього потрібно, щоб цілі мультикультурного підходу свідомо закладалися передусім в освітні програмами та проекти, з метою формування мультикультурного середовища української школи на всіх рівнях її функціонування [8, с. 21].

Слід зазначити, що питанням мультикультурної освіти в Україні стали надавати значення лише на рубежі XX-XXI століть, хоча провідні ідеї мультикультурності закладені у низці нормативно-законодавчих документів, що стосуються національної системи освіти. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст. зазначено, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. Концепція національного виховання декларує: національне виховання стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. Значно більшу увагу мультикультурним аспектам приділено у «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності». Тут нарешті бачимо спробу дати офіційне (з огляду на статус документа) означення інтеркультурного виховання як навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників всіх культур, не дивлячись на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури у широкому значенні. Принцип інтеркультурності передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей.

Серед провідних напрямів науково-педагогічних досліджень проблеми мультикультурного підходу в освіті, здійснених українськими науковцями, слід виділити наступні:

– історичний (Л. Гончаренко, Н. Данільовській, В. Кузьменко, Ю. Яковець, Е. Яркова), в межах якого встановлено, що найбільш ранньою була монологічна форма осмислення світу культури, основу якої складав культурний монізм – позиція, заснована на абсолютизації культурної єдності, що базується на принципах єдинокультур'я. Це наочно демонструє історія європейської освіти, яка у своїх початкових формах була монокультурною. Втіленням культурного монізму виступав середньовічний університет –

християнська теологія кваліфікувала нехристиянські культури як втілення зла, гріха. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відміняє монокультурні стратегії, тільки змінює їх спрямованість – освіта починає розглядатися як залучення до європейської культури, інші культури кваліфікуються як відсталі, дикі, варварські. У XIX столітті європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної: у суспільствах, що стали на шлях модернізації, освіта котується як процес залучення до європейської культури, тобто як вестернізація. У цей час підвищується конфліктогенність ситуації на міжетнічному грунті в усьому світі, та зусилля багатьох країн спрямовуються на пошук дієвих шляхів запобігання виникнення конфліктів на міжнаціональній основі, створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. В усьому світі починає утверджуватися мультикультурна освіта;

– філософський, спрямований на визначення сенсу феномену «мультикультурна освіта» (В. Андрущенко, С. Дорогань, І. Васютенкова), який проаналізовано крізь такі основоположні категорії філософії культури як «культурний монізм» і «культурний плюралізм», що відображаючи два фундаментальні аспекти буття культури – його єдність і різноманіття, тлумачать мультикультурну освіту, з одного боку, як сферу соціального життя людей, а з іншого – як процес формування особистості, готової успішно діяти в умовах існуючої культури шляхом її залучення до цінностей, що характеризують культуру певного суспільства; як механізм культурного розвитку та руху вперед;

– соціологічний, націлений на аналіз чинників, що зумовлюють необхідність мультикультурної освіти (Л. Гончаренко, В. Кузьменко), серед яких виділено такі: зростання етнічної та расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно підсилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, що змінює не тільки економіку, політику, але впливає й на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери та комунікаційних систем, які дозволяють народам зближуватися, стерти територіальні, мовні, релігійні, культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей набути своєї етнічної ідентичності;

– педагогічний, в межах якого виявлялася сутність мультикультурної освіти як певного дидактичного принципу (Г. Голм) та особливого способу педагогічного мислення, заснованого на ідеях свободи, справедливості, рівності (Н. Гончаренко, М. Кушнарьова); освітню інновацію або реформу, націлену на перетворення традиційних способів організації навчально-виховного процесу чи освітніх систем так, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності (О. Фрасинюк, О. Цокур); міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, а не окремі курси, методи та стратегії навчання, взаємостосунки між усіма учасниками навчально-виховного середовища (В. Болгаріна, І. Лощенова); процес залучення особистості до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну та загальнонаціональну культури, формування в юного покоління толерантного

прийняття дитини (U=1494,5; p=0,016), співпраці (U=1370; p=0,003), власної послідовності (U=1333; p=0,002), оцінює себе менш авторитетним (U=1287,5; p=0,001), вказує меншу задоволеність стосунками дитини з собою (U=1188,5; p<0,001).

Батьки, які використовують штрафні роботи нижче оцінюють свою емоційну близькість до дитини (U=1505; p=0,015).

Отже, як у матерів так і у батьків використання фізичного покарання та покарання штрафними роботами вказує на майже однакові проблеми у стосунках з дитиною. Винятком є лише оцінка емоційної близькості матері до підлітка у випадку застосування покарання штрафними роботами. Матері, які використовують даний вид покарання не відчувають емоційної дистанції до дитини, на відміну від батьків.

Таблиця 2

Особливості батьківського ставлення при наявності чи відсутності покарань (оцінка підлітків)

Види покарання / Батьківське ставлення		Фізичні покарання			Штрафні роботи		
		Наявні	Відсутні	P	Наявні	Відсутні	P
Вимогливість	Мати	59,78	58,49	0,348	59,8	56,31	0,124
	Батько	63,68	57,37	**0,023**	61,59	56,57	**0,03**
Строгість	Мати	52,79	44,47	**<0,001**	48,8	46,92	0,239
	Батько	57,25	50,14	**<0,001**	54,39	51,07	0,116
Контроль	Мати	65,28	67,68	0,433	66,8	68,28	0,058
	Батько	64,07	67,83	0,119	64,76	68,66	**0,017**
Емоційна близькість	Мати	71,64	75,69	0,074	72,94	75,41	0,361
	Батько	63,81	70,59	**0,018**	67,29	68,3	0,388
Прийняття	Мати	68,54	76,69	**0,002**	72,8	75,98	0.206
	Батько	71,37	76,61	**0,004**	73,17	75,94	0,315
Співпраця	Мати	60,85	68,63	**0,004**	64,92	68,26	0,252
	Батько	62,83	68,11	**0,002**	65,93	66,88	0,849
Згода	Мати	60,32	61,94	0,745	60,92	60,19	0,223
	Батько	55,67	60,51	**0,077**	59,86	59,37	0,373
Послідовність	Мати	63,23	67,99	**0,029**	64,69	67,86	0,089
	Батько	63,86	68,57	0,122	64,44	68,18	0,142
Авторитетність	Мати	66,74	80,13	**<0,001**	73,38	78,8	0,183
	Батько	66,1	79,58	**<0,001**	73,73	76,06	0,604
Задоволеність стосунками	Мати	80,43	85,33	0,083	81,83	86,48	0,064
	Батько	73,33	82,95	**0,01**	76,73	84,84	**0,017**

Можливо це пов'язано з тим, що під штрафними роботами у родинах найчастіше мається на увазі виконання побутових дій (прибирання кімнати,

Таблиця 1

Особливості батьківського ставлення при наявності чи відсутності покарань (оцінка батьків)

Види покарання / Батьківське ставлення		Фізичні покарання			Штрафні роботи		
		Наявні	Відсутні	P	Наявні	Відсутні	P
Вимогливість	Мати	60,01	54,36	**0,004**	57,18	54,96	0,125
	Батько	59,92	56,4	**0,014**	58,95	55,9	0,388
Строгість	Мати	55,29	45,41	**<0,001**	52,34	47,31	**0,006**
	Батько	56,6	48,23	**<0,001**	52,32	47,04	**0,017**
Емоційна близькість	Мати	72,89	79,28	**0,012**	75,68	79,11	0,086
	Батько	67,94	75,67	**0,001**	70,49	76,78	**0,015**
Прийняття	Мати	68,42	72,84	**0,009**	71,97	71,99	0,932
	Батько	68,63	75,34	0,016	73,47	71,97	0,485
Співпраця	Мати	70,82	77,23	**<0,001**	75,53	73,22	0,587
	Батько	68,27	75,89	**0,003**	72.21	75.58	0,246
Послідовність	Мати	67,55	73,15	**0,015**	71,19	71,55	0,69
	Батько	65,22	72,48	**0,002**	70,56	68,58	0,686
Авторитетність	Мати	66,62	74,94	**<0,001**	71,87	72,23	0,967
	Батько	64,28	74,92	**<0,001**	69,38	72,87	0.122
Задоволеність стосунками	Мати	72,98	85,94	**<0,001**	80,18	84,17	**0,054**
	Батько	72,62	86,48	**<0,001**	81,17	87,13	**0.014**

З таблиці 1 видно, що присутні значущі зв'язки з фізичними покараннями та батьківським ставленням, а у випадку використання покарання штрафними роботами зв'язки значущі, але спостерігаються лише з деякими компонентами батьківського ставлення. Розглянемо їх більш детально.

Якщо дитина зазнає фізичних покарань у родині, то її мати вище оцінює свою вимогливість (U=5093; p=0,004), строгість (U=5589; p<0,001), дає меншу оцінку емоційної близькості з дитиною (U=3169,5; p=0,012), прийняття (U=3139,5; p=0,009), рівня співпраці (U=2734; p<0,001), послідовності (U=3198; p=0,015), авторитету (U=2775; p<0,001), задоволеності стосунками (U=2541; p<0,001).

Мами, які використовують штрафні роботи є більш строгими (U=5162; p=0,006) та менше задоволені стосунками з дитиною (U=3488,5; p=0,054).

Отже, використання таких видів покарань, як фізичні та покарання штрафними роботами сприяють побудові негармонійних стосунків між підлітком та матір'ю, що виражається у відсутності авторитетності, прийняття, порушенні стосунків через відсутність співпраці матері з підлітком, низьке уявлення матері про емоційну близькість до неї дитини та низьку ступінь задоволеності стосунками матері з підлітком.

У родинах, де застосовуються фізичні покарання, батько оцінює себе як більш вимогливого (U=2516; p=0,014), строгого (U=2908,5; p<0,001), менше емоційно близького до дитини (U=1251,5; p<0,001), дає меншу оцінку

ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в багатокультурному світі (Л. Голік, Т. Клинченко, М. Красовицький, Т. Левченко), а також провідні вимоги до змісту мультикультурної освіти (Ж. Шайгозова);

– методичний, який висвітлює способи та технології реалізації завдань мультикультурної освіти та виховання у різних типах навчальних закладів (Г. Сиваченко), а також її провідних функцій (С. Радул), серед яких виділяють: філософсько-культурологічну, спрямовану на формування етнічної самосвідомості особистості як складової частини планетарної свідомості; етико-гуманістичну, що враховує ідеї полікультурності суспільства та етики міжнаціонального спілкування, відображає з позицій гуманізму в змісті освіти та способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах; гуманітарно-гностичну, спрямовану на формування активного пізнавального інтересу до рідної та зарубіжної культур; рефлексивно-виховну, орієнтовану на сприйняття та усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості та прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх в стійкі переконання та навички конструктивної гуманної поведінки; особистісно-розвивальну, в процесі якої прокидається та розвивається інтерес людини до себе, системи потреб, інтересів, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу.

Вивчення праць вище означених науковців показало, що досить гостра полеміка навколо сутності мультикультурного підходу в освіті спричинена неоднозначністю його тлумачення. Мультикультурний підхід – це процес вивчення співіснування різних культур на принципах соціальної рівності в рамках одного суспільства або держави. Мультикультуралізм містить у собі ідею про те, що сучасне суспільство має об'єднувати різні культурні групи на основі соціальної рівності. Очевидно, зазначає Г. Голм, що мультикультуралізм в Україні має стати новою освітньою стратегією, що визначатиме якісно нові засади організації навчально-виховного процесу, характер викладу шкільних дисциплін та методику виховної роботи. Саме тому, вважає автор, головна мета мультикультурної освіти – формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, що володіє розвинутим почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі та злагоді з людьми будь-яких національностей та віросповідань, а отже, є готовою до творчої життєдіяльності в соціокультурному соціумі [2, с. 23].

Однак реалізація засад мультикультурності в освіті, як вважає М. Стріха, не зводиться до викладання рідної мови дітям національних меншин і до запровадження в усіх школах України "предмету мультикультуралізму". Вона передбачає перегляд усієї системи організації освіти, характеру викладання багатьох предметів, зокрема, історії. Звідси випливають проблеми написання підручників із мультикультурних ідеологічних позицій та відповідної перепідготовки вчителів тощо [7]. На думку Н. Гончаренко, М. Кушнарьової, це вимагає передусім: введення до навчальних курсів матеріалів про представників меншин, зокрема, з погляду історії повсякденного життя; використання у програмах навчання окремих тем, курсів, пов'язаних із багатокультурністю; ознайомлення учнів з різними кутами зору на окремі факти, події, явища у контексті їх мультиперспективного розуміння; більш

глибокого розуміння необхідності підготовки вихованців до життя у реальному світі, що характеризується етнічною та культурною різноманітністю; демократизацією самого характеру освіти та відхід від авторитарного стилю мислення [4].

У контексті поширення ідей мультикультуралізму в Україні, як вважає О. Дем'янчук, необхідно активно використовувати цінний зарубіжний, зокрема американський досвід у плані взаємозбагачення різних етносів на засадах діалогу культур та плюралізму. Для цього в українському суспільстві та сфері освіти необхідно реалізувати наступні положення: толерантне ставлення до різних думок і поглядів; діалогічність як головну передумова формування особистісної установки на співіснування особистостей, культур і народів; міжнаціональну взаємоповагу різних народів та розвиток їх соціокультурної ідентифікації; зважливе ставлення до іммігрантів та залучення їх до активного громадського життя; відхід від "етнонаціонального стану свідомості" [5, с. 17].

Міжкультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови, як вважає С. Радул, є важливим результатом університетської освіти, базовим показником її якості в контексті глобальних тенденцій інтеграції освітнього простору в сучасному світі. Остання тлумачиться інтегративною професійно-особистісною характеристикою, що уособлює сукупність знань (лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культорологічних), умінь (вербальної, невербальної, паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурноспецифічних) та орієнтацій (лінгвокраїнознавчих, пізнавальних, лінгвістичних, предметних, поведінкових, орієнтацій на комунікацію) на змістовній основі продуктивної реалізації теорії «діалог культур» як освітнього метапринципу; передбачає розвинену мотивацію майбутнього вчителя до участі в міжкультурній комунікації, у тому числі на професійному рівні [6, с. 59].

Викладаючи спецкурс «Теорія та політика мультикультуралізму» у Харківському національному університеті ім. В.Н. Каразіна, З. Гриценко на власному досвіді продемонструвала, що його впровадження є корисним, завдяки ознайомленню студентів, майбутніх учителів іноземних мов, із питаннями, які стосуються: сучасних концепцій мультикультуралізму, плюралізму, «мозаїки», «акультурації», теорій мажоритарних та міноритарних груп; асиміляторських намірів та ідей, які існували та реалізуються в окремих суспільствах; політичної практики та досвіду північноамериканських та європейських країн, а також Росії по запровадженню ліберальних ідей мультикультуралізму. Спецкурс вчить студентів порівнювати існуючі теоретичні концепції та досвід практичної політики мультикультуралізму у різних державах; давати науковий аналіз політики мультикультуралізму, розробляти моделі мультикультурного розвитку сучасної України; бути толерантними, політично коректними у ставленні до наявного у суспільстві культурного розмаїття. І коли студенти дискутують із приводу політики української держави, спрямованої на врахування інтересів різних національних та соціокультурних груп, вони здатні давати правильні відповіді на виклики глобального та мультикультурного світу [3, с. 31].

Висновки. Отже, аналіз стану проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на засадах мультикультурного підходу у вітчизняних вищих навчальних закладах дозволяє дійти висновку про те, що вона досліджена недостатньо, як з точки зору її теоретико-методологічних та організаційно-технологічних основ, так і в контексті тієї наявної

ін. висловлюються проти застосування фізичних покарань та вважають, що вони принижують не лише ту людину яку карають, але й караючого і зауважують, що такого роду покарання в подальшому стають причиною агресивності, ворожості дітей по відношенню до інших людей та є не сприятливими для формування психологічно здорової особистості.

В американській культурі поширена думка, що тілесні покарання, якщо вони здійснюються дбайливими батьками, не наносять шкоди (Straus & Mathur, 1996). За даними дослідження проведеного в Сполучених Штатах (M.A.Straus & J.H. Stewart, 1999) на вибірці в 1000 сімей серед дітей різних вікових груп було виявлено, що збільшення фізичних покарань спостерігається в період дитинства до 5 років, далі йде спад, але все ж використання даного виду покарання є досить високим і спостерігається до 13 років та коливається в межах від 85-30% [1, с.766-767].

Наряду з покаранням важливе місце у виховній взаємодії займає заохочення позитивної, бажаної поведінки дитини. Найбільш розповсюдженим видом заохочення є похвала. Але, надмірне і неправильне використання даного виду заохочення може мати негативні наслідки: формується почуття залежності від батьків, нерівноцінності позицій [4, с. 187]. В першу чергу це стосується підлітків, адже в цьому віці вони прагнуть до самостійності, визнання їх рівноправності, дорослості.

У дослідженні взяли участь діти підліткового віку (92 хлопці та 100 дівчат), віком від 12 до 15 років та їх батьки (186 матерів та 133 батька). Дослідження проводилося на базі навчально-виховних комплексів та загальноосвітніх шкіл Сумської області. До загальної вибірки досліджуваних ввійшло 192 підлітки та 319 батьків.

Важливим критерієм відбору досліджуваних була наявність батьків, або одного з батьків у сім'ї підлітка. Перед проведенням дослідження було проведено бесіду з класними керівниками та шкільними психологами у кожній школі та класі, діти яких брали участь в дослідженні. На основі отриманої інформації, проводився відбір учнів, які брали участь в дослідженні.

Для розкриття мети дослідження було використано опитувальник «Взаємодія батько - дитина» І.М. Марковської (варіант для підлітків та для батьків) та авторську анкету для визначення ставлення батьків до покарання і заохочення [6, с.37-40].

Для оцінки було запропоновано такі види покарання та заохочення: фізичні покарання, вербальні покарання, домашній арешт, штрафні роботи, «обмеження», справедливість покарання, похвала та заохочення.

В результаті емпіричного аналізу даних, який здійснювався в комп'ютерній програмі SPSS з використанням методів математичної статистики, було виявлено чіткий взаємозв'язок між показниками опитувальника «Взаємодія батько-дитина» та деякими видами санкцій. Винятком є : вербальні покарання, домашній арешт, похвала та заохочення, з ними значущих зв'язків не було виявлено. Розглянемо більш широко ті види покарань з якими спостерігаються найбільш значущі зв'язки:фізичні покарання, штрафні роботи (див. табл. 1). Спершу розглянемо ці взаємозв'язки із батьківським ставлення в оцінці батьків.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі проблем дитячо-батьківських стосунків та системи санкцій, що використовується у виховному процесі підлітка та емпіричному вивченні впливу заохочення і покарання на дитячо-батьківські стосунки.

Виклад основного матеріалу. Дитячо-батьківські стосунки складають важливу підсистему стосунків сім'ї та включають наступні параметри: характер емоційного зв'язку, мотиви виховання і батьківства, соціальний контроль, задоволення потреб дитини, спосіб вирішення проблемних і конфліктних ситуацій, ступінь стійкості і послідовності, стиль спілкування з дитиною [4, с. 118].

А. Я. Варга виділяє три компоненти дитячо-батьківських стосунків: емоційний, когнітивний і поведінковий [2]. Емоційний (афективний) компонент це сукупність переживань, що пов'язані із дитиною. Основою його є батьківська любов чи прийняття. Про важливість батьківської любові, як материнської так і батьківської і визнання дитини як унікальної та неповторної наголошували А. Фрейд, А. Адлер, Е.Г. Ейдеміллер, Г.Т. Хоментаускас, А.С. Співаковська та ін.

А.С. Співаковська описує формулу істинної батьківської любові, формулу прийняття, в якій любов – це не «люблю тому що ти – хороший, а люблю, тому що ти є, люблю такого який є»[7, с. 42].

Також, окрім любові і прийняття у дитячо-батьківських стосунках може спостерігатися протилежне явище – відторгнення, емоційне неприйняття дитини, що на думку багатьох науковців є прикладом негативного типу виховання. В.В. Столін і Н.Н. Голосова виділили трьохмірну структуру у емоційному компоненті батьківського ставлення: повага – неповага; симпатія – антипатія; близькість – віддаленість [9].

Когнітивний компонент відображає уявлення батьків про інтереси, цінності, потреби своєї дитини. Виділяють чотири типи уявлення батьків про дитину, які базуються на адекватності і неадекватності: адекватне уявлення про дитину – це найбільш правильне, повне та об'єктивне сприйняття особистості дитини; неадекватне уявлення, яке в свою чергу поділяється на: інфантилізація (нав'язування дитині безпорадності, залежності, несерйозності, залежність від батьків); інвалідизація (приписування хворобливості через недооцінку психофізичних даних дитини); соціальна інвалідизація (приписування дитині соціальної неуспішності, відсутність віри у благополуччя дитини та висування високих вимог до дитини) [3, с.28]. Дослідженням типів адекватного і неадекватного уявлення про дитину займалися Е.Г. Ейдеміллер, В.І. Гарбузов, А. Адлер та ін.

Поведінковий компонент батьківського ставлення проявляється у стилі поводження, способах спілкування з дитиною, способах та особливостях заохочення і покарання батьками поведінки підлітка та ін. Найчастіше у поведінковому компоненті дитячо-батьківських стосунків виділяють такі фактори: співпраця – відсутність співпраці, залежність – незалежність, домінування – підкорення, автономія – контроль [8, с. 226-227].

Проблемою використання системи санкцій по відношенню до дитини (заохочення і покарання) займалися О.А. Карабанова [4], Е.Л. Тихомирова, З.Фрейд, А.С. Співаковська, Л.І. Мітіна, П. Піппер, Е. Фром та ін. П.Ф. Лесгафт [5], К.Д. Ушинський та вважали недопустимим використання будь яких видів покарання у виховному процесі. В.І. Водовозов, Р. Кемпбел та

соціокультурної ситуації розвитку нашої держави, що визначає її специфіку та неможливість копіювання зарубіжного досвіду мультикультурної педагогічної освіти. Проте доробки українських науковців із дослідження ознак полікультурності, мультикультуралізму, діалогу культур, формування соціокультурної толерантності, егалітарної культури, професійно-педагогічної та міжкультурної компетентності шляхом набуття знань, умінь та навичок професійної діяльності в полікультурному освітньому просторі, є дуже важливими для розробки концептуальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов на засадах мультикультурного підходу.

Перспективу подальших розвідок складають способи формування професіоналізму вчителя іноземної мови як організатора мультикультурного середовища шкільної іншомовної освіти.

Література:

1. Бадан А.А. Зіставлення національних та глобальних культурних норм: Захід і Україна / А.А. Бадан // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків, 2003. – С. 35–41.

2. Голм Г. Мультикультурна чи глобальна педагогічна освіта: вибір чи необхідність? / Г. Голм // Педагогіка для громадянського суспільства / заг. ред. Т. Кошманової. – Львів, 2005. – С. 13–27.

3. Гончаренко Н. Школа іншування // Н. Гончаренко, М. Кушнарьова [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://ukrhistory.narod.ru/texts/goncharenko–1.htm

4. Гриценко З.І. Мультикультурний дискурс в американській філософії освіти / З.І. Гриценко // Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22 грудня 2005 р. – Полтава, 2005. – С. 27– 32.

5. Дем'янчук О. Політичні та інституційні аспекти впровадження закордонних моделей освіти // Україна в сучасному світі. - К., 2003. – С.12-18.

6. Караманов О.В. Ідея мультикультуралізму у процесі демократизації освіти в Україні / О.В. Караманов // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 26–31.

7. Радул С.Г. Експериментальне дослідження особливостей міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови / С.Г. Радул // Освіта та розвиток обдарованої особистості / гол. ред. Н.Ф. Федорова. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2013. – № 12(19). – С. 56–60.

8. Стріха М. Мультикультуралізм по-українському: спроба "перегнати, не доганяючи"? / М. Стріха [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://krytyka.kiev.ua/comments/Strixa27.html

9. Яценко К.А. Мультикультуралізм як соціокультурний феномен: основні підходи та трактування / К.А. Яценко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 69. – Житомир, 2013. – С. 20 – 24.

Педагогіка

УДК 811:378
старший викладач Бурлай Віталій Анатолійович
Київський національний університет будівництва і архітектури (м. Київ)

КОЦЕПЦІЮ ЄВРОПЕІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ – В ЖИТТЯ

Аннотация. Директивными органами Украины поставлена задача европеизации высшего образования Украины. В статье предлагается целиком изменить изучение профессиональных иностранных языков в ВУЗ'ах Украины введением двух языков - англійського – 5 или 6 лет и второго – немецкого или французского – 3 года. Профессиональные иностранные языки вести силами преподавателей профилирующих кафедр.

Ключеые слова: європейський уровень образования, английский, другой иностранный, преподаватели, профилирующая кафедра.

Annotation. Legislative agencies of Ukraine set a goal for education in Ukraine to meet European Standards. The article proposes to change the entire way of study of professional foreign languages in Ukrainian Universities by introduction of two languages: English for 5 or 6 years and second foreighn language- German or French for 3 years. Professional foreign languages should be introduced by staff of Major Departments.

Keywords: European level of education, English and another foreign language, teachers, staff, Major Department.

Вступ. Останнім часом у нашій пресі та на державному рівні вийшла низка документів і матеріалів, які ставлять перед вищою школою задачу щонайшвидшого наближення до європейських стандартів. Особливо актуальним це питання стає з підписанням Угоди про асоціацію з Євросоюзом і подальшим рухом України до європейської та світової спільноти.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у формулюванні шляхів реалізації вищою школою України наближення до європейських стандартів щодо володіння професійними іноземними мовами.

Виклад основного матеріалу статті. Об'єктивним показником міжнародного рівня освіти є так званий індекс цитування, тобто кількість праць викладачів та науковців у наукових виданнях.

Що є характерним для наших науковців, так це повсюдне незнання іноземних мов, що перешкоджає українським науковцям друкуватися у міжнародних виданнях.

Щоб ситуацію зрушити з місця, "..потрібно ввести державну програму вивчення англійської мови нашими науковцями", ще у 2010 році заявила нинішній Голова Комітету Верховної Ради України з вищої освіти Лілія Гриневич [1].

Для підвищення активності вітчизняних науковців у світовому науковому просторі МОН України у 2013 році …"вже доручало керівникам вищих навчальних закладів призначити особу на кожній кафедрі, відповідальну за переклад наукових праць та їхню публікацію англійською мовою"[2].

У щойно прийнятому "Законі про вищу освіту"[3] ставиться задача міжнародної інтеграції та інтеграції вищої освіти України у європейський

Психологія

УДК 316. 362.1-055.52-055.62
аспірант кафедри соціальної психології Рогаль Ніна Іванівна
Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ ТА СИСТЕМИ САНКЦІЙ У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию взаимосвязи родительского отношения (материнского и отцовского) при оценке родителей и их детей и системы санкций (наказания и поощрения), которые используются родителями в процессе воспитания подростков. Направлена на изучение тех способов наказания которые в наибольшей мере влияют на формирование гармоничных и негармоничных отношений в семье.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, поощрение, наказание, физические наказания, подростки.

Annotation. The article is devoted to empirical research of the relationship of parental attitudes (maternal and paternal) in the evaluation of parents and their children, and the system of sanctions (punishment and reward) that are used by parents in the education of teenagers. It is aimed to explore the ways of punishment that can best influence the formation of a harmonious and inharmonious relationship in the family.

Keywords: parent-child relationship, promotion, punishment, physical punishment, teens.

Вступ. Проблема взаємодії батьків та дітей є досить гострою протягом всього періоду розвитку дитини. Багато дослідників вказують на важливу роль характеру взаємодії дитини та дорослих, які піклуються про неї та помічають, слідкують і оцінюють її перші життєві успіхи (М.І. Лісіцина, З.Фрейд, В. Сатир, І.В. Дубровіна та ін.). Батьки відіграють провідну роль у становленні особистості дитини, прививають основні життєві цінності, під їх впливом у дитини формується уявлення про сім'ю, про дружбу, працю, взаємовідносини чоловіка і жінки та відбувається становлення загального образу світу. Але часто, батьки орієнтуються на неправильні установки, займають деструктивні позиції у вихованні дитини, які можуть в подальшому несприятливо відобразитися на самих стосунках батьків та дітей, на характері взаємодії дитини з навколишнім світом, з оточуючими, ровесниками, вчителями та на особистості дитини в цілому.

Батьківський вплив на дитину спостерігається від перших днів після народження та триває протягом всього життя, не виключенням є і підлітковий вік. Адже, саме цей віковий період є одним з найважливіших у стосунках дитини з батьками та характеризується перебудовою всієї системи внутрішньо сімейних стосунків, що обумовлена як віковими особливостями так і соціальними процесами. Важливого значення у даному контексті набуває проблема застосування системи санкцій (заохочення і покарання) та її впливу на дитячо-батьківські стосунки та на клімат у сім'ї.

Отже, важливість та наявність проблеми і нерозкритих питань, протиріч між практичною потребою та станом вивчення проблеми обумовили актуальність її дослідження.

фахівець із соціальної роботи може виступати тут керуючою ланкою. При цьому фахівець повинен на високому рівні користуватися своїми професійними якостями.

Для успішної соціальної роботи з дитиною з особливими потребами, фахівець з соціальної роботи повинен володіти глибокими і різнобічними знаннями. У зв'язку з цим йому необхідні: знання про особливості розвитку людини як особистості; знання про основні тенденції суспільного розвитку і вимоги, що пред'являються суспільством до людини; знання вікових та індивідуальних особливостей психічного та особистісного розвитку дитини як в нормі, так і в патології; знання особливостей міжособистісних відносин та їх вплив на розвиток особистості; знання власне соціальних, психологічних та правових основ, володіння практичним досвідом, майстерністю та інтуїцією. Ці знання є необхідними, оскільки соціальний працівник в процесі взаємодії з дитиною, що має обмежені можливості та її сім'єю виступає в різних ролях: вихователя, консультанта, психолога. Тому він має володіти якостями, які були б притаманні другу, педагогу, психологу та правознавцю.

Таким чином, організація соціальної роботи з дітьми з особливими потребами - одна з найбільш важливих завдань держави. Це пов’язано, з неухильним зростанням числа дітей-інвалідів, збільшення уваги до кожного з них - незалежно від її фізичних, психічних та інтелектуальних здібностей, уявленням про підвищення цінності особистості і про необхідність захищати її права. Все це зумовлює важливість організації та удосконалення соціальної роботи з дітьми-інвалідами саме сьогодні.

Література:

1. Бойко М.Д. Право соціального забезпечення України: Навчальний посібник. Вид. 3-те, доп. та переробл. – К.: Атіка, 2006.
2. Емоційний розвиток дитини / Упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. - К., 2003.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005.
4. Карякина О.И., Карякина Т.Н. Основы реабилитации инвалидов: Учебное пособие. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1999.
5. Кожевникова В. А. Формирование эмоциональной сферы личности дошкольника при подготовке к школе. - Рига, 1990.
6. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: Навч. посіб. – 2-ге вид., доп. і випр. – К.: МАУП, 2003.
7. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. - М., 2000.
8. Мошняга В.Т. Технологии социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. – М.: Инфра-М, 2003.
9. «Педагогіка». Новий курс: навч. для студ. вищ. навч. закладів: у 2 кн. / І. П. Підласий. - М.: гуманітарії. вид. центр ВЛАДОС, 2004р. - Кн. 2. Процес виховання.
10. Теорії і методи соціальної роботи: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. – К.: Акедемвидав, 2005.

простір вищої освіти. МОН здійснює міжнародне співробітництво з питань, що належать до його компетенції, закон надає університетам право самостійно формувати навчальні програми. Крім того, широкі права надаються новим законом і для студентства. По-перше, студенти, що поступлять у ВНЗ у 2015 році, будуть вивчати не більше шести дисциплін у семестр; і по-друге, студенти зможуть вибирати 25% дисциплін від загальної кількості. Це означає, що, якщо студент буде вивчати шість дисциплін у семестрі, дванадцять – на рік, то три – на рік, одна-дві – у семестрі будуть за вибором студентів (за мінімальної кількості пар за тиждень – 15, одна пара на тиждень складе 6,67%, а при двох парах – 13,33%, тобто, суттєво менше за 25% за новим законом, якщо студенти виберуть дві іноземні мови(див. нижче).

Ще деякі матеріали з преси. У статті [4] сказано щодо вивчення іноземних мов у школі: “Але наших дітей вчать іноземної без успіху, бо вчать навпаки.” Дуже цікава стаття “За другу державну, за англійську[5]”, а також надзвичайно важлива, симптоматична стаття в Internet, ”Порошенко предложил особый статус английского языка”[6], де написано буквально наступне: “Президент Украины Петр Порошенко заявил, что в Украине нужно говорить об особом статусе не для русского, а для английского языка. …Требование к министру должно быть твердым – обязательное знание английского языка. В перспективе таким же должно быть требование к каждому государственному чиновнику, к каждому университетскому ректору и декану”. “По мнению Президента, английский должен быть главным иностранным языком, который изучают в учебных заведениях.”

І, нарешті, останній документ[7], в якому записано таке: “4.2.3. Запровадити протягом 2015 – 2025 років комплекс заходів, спрямованих на системне заохочення наукової і професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної і внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (зокрема за кордоном), підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз; 4.2.4. Запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів – 15% до 2020 року, 30% до 2025 року освітніх програм, в реалізації яких беруть участь іноземні викладачі з країн ЄС та ОЕСР. Оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання.”

Уважно прочитавши п. 4.2.3, можна зробити висновок, що для стажування та публікацій наукових праць за кордоном українські викладачі повинні знати фахову англійську мову. А виходячи з п. 4.2.4, щоби розуміти лекції, семінари, доповіді іноземних викладачів, українські студенти також мусять добре володіти фаховою англійською мовою. А для ”Оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання” знову також буде потрібне знання фахової англійської мови. Враховуючи, що початок запровадження програми намічається з 2015 року, виходить, що у новому, 2015 – 2016 навчальному році мусять бути запроваджені уже перші, окремі елементи нової освітньої програми.

Ситуація на сьогодні дуже далека від ідеальної. Завдання поставлені грандіозні, але жодного слова про те, яким же чином ці завдання треба вирішувати. Жодного слова про студентів, про те, що англійську мову

обов'язково потрібно вивчати упродовж усіх п'яти (шести) років навчання. Виклик? Виклик. Ситуація? Ситуація. Але ще Козьма Прутков казав: "Зри в корень". Що ж то за корінь? Що за причина? І сакраментальні питання: «"Кто виноват?" и "Что делать?" Виявляється, древні уже дали вичерпну відповідь: "*Quod ab initio vitosum est, tractu temporis convalescere non potest*" (L). – Що порочне з самого початку, те не може бути виправлене з плином часу.

А нічого дивного. Майбутні викладачі і науковці, президенти, міністри та державні службовці ректори, декани не отримують достатніх знань з іноземних мов, починаючи із середньої школи і до вищих навчальних закладів. Звідси треба й починати.

Міністерська програма ВНЗ на сьогодні передбачає вивчення тільки однієї іноземної мови впродовж перших двох років. Незначна частина студентів (5-7%) вивчають іншу (не англійську) іноземну мову: німецьку, французьку або іспанську, і до закінчення університету значу частину знань всагалі втрачають. А ще слід зауважити, що профілюючі дисципліни починають вивчати тільки з ІІІ курсу. Виникає сакраментальне питання: "Кто виноват?" и "Что делать?" Ще древні говорили: "Ex nihilo – nihil "(L) Із нічого – нічого. "*Non progredi est regredi*" (L) - Не йти вперед, значить йти назад, і "*Qui non profecit, deficit*»"(L) – Хто не рухається вперед, той відстає. Щодо світового досвіду - так для західноєвропейських студентів зараз є нормою знання двох іноземних мов і не рідкість володіння трьома. У Південній Кореї вивчаються англійська плюс одна або азіатська: китайська, японська, хінді, фарсі, арабська або європейська: німецька, французька, російська, іспанська. У Ризькому авіаційному інституті 5 років вивчають англійську мову, а з другого семестру - починають другу.

Якщо нічого не змінювати – поліпшення ніколи не буде. Ставимо риторичне питання: "Чи можна отримати професійні знання іноземною мовою, коли їх ще немає рідною? Відповідь очевидна: Ні! І по суті, якщо студенти і отримують якісь знання із спеціальності іноземною мовою, то не дякуючи, а всупереч існуючій системі вивчення професійної іноземної мови у ВНЗ України.

Декілька цитат із газет: "У наш час панує англійська", "Сьогодні майже всі європейці знають англійську", "Величезні маси населення Землі опановують англійську, бо це справді світова мова, мова найвищих досягнень в економіці, науці і технологіях", "Понад 90% світової наукової інформації поширюється саме англійською," "...щоб наукові розвідки вітчизняного фізика, біолога, медика прочитали за кордоном, він має написати їх англійською. Без англійської мови в сучасній науці нічого робити". Саме це мав, напевно, на увазі знаменитий хірург академік Микола Амосов, коли на початку 90-х років минулого століття сказав в інтерв'ю київській газеті: "Якщо українці хочуть досягти успіху в розвитку, вони повинні вивчати англійську, а не російську". Доповідь одного польського аспіранта на міжнародній конференції: "English language knowledge - a key to Europian integration" – Знання англійської мови – ключ до євроінтеграції. Отже, відповідь на перше запитання очевидна – існуюча система вивчення іноземних мов у ВНЗ України, тобто "а ларчик просто открывался."

А відповідь на друге запитання спробуємо дати нижче.

Розглянемо, як питання якісної підготовки вирішують деякі ВНЗ України. Ось як виглядає фрагмент проспекту ПДАБА [8].

Розглядаючи сімейні установки батьків, неможна опускати типи виховання, якими керуються батьки. За результатами нашого дослідження домінуючим у вихованні виявився демократичний тип. Даний тип сімейних відносин є найоптимальнішим для виховання дитини з особливими потребами. Демократичні батьки цінують у поведінці своєї дитини і самостійність, і дисципліну. Вони самі надають йому право бути самостійним у якихось сферах його життя, не обмежуючи прав, одночасно вимагаючи виконання обов'язків, вони поважають його думку і радяться з ним. Контроль, заснований на теплих почуттях і розумній турботі зазвичай не дуже дратує дітей і вони часто прислухається до поясненням, чому не варто робити одного і варто зробити інше.

Розглядаючи навчальний процес дітей з особливими потребами, як ми бачимо за результатами нашого дослідження, не можна без участі виховного процесу, зокрема позиції батьків стосовно своєї сімейної ролі. Адже на відмінну від звичайних сімей, сім'ї, де виховуються діти з особливими потребами потребують додаткової підтримки. Підтримка повинна надаватися окремо як батькам, так і самим дітям.

З вище розглянутого матеріалу ми бачимо, що батьки мають ряд труднощів у вихованні своїх дітей, вони потребують підтримки зі сторони психологів, зі сторони родичів, а саме подружжя повинно бути опорою один одному. Важливим елементом у даному процесі можна виокремити супервізію, яка може виступати об'єднуючою ланкою між сім'ями, адже таким чином батьки матимуть можливість обмінюватися досвідом.

Однією структурною одиницею у допомозі таким сім'ям можуть виступати Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, де однією із форм роботи із сім'ями являється соціальний супровід. За допомогою такої форми фахівець із соціальної роботи, на кожному етапі життя сім'ї, матиме можливість надавати підтримку.

Успішність включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, в першу чергу, залежить від готовності батьків включити свої дитину в освітній процес. Ще однією умовою успішності виступає будування сімейної позиції стосовно життя дитини, протягом усього життя.

Можливість включення дитину з особливими потребами в загальноосвітній простір виступає одним із завдань фахівця із соціальної роботи. Тому, врахування потреб таких дітей, їх включення в соціум має стати об'єднуюча праця спеціалістів із батьками, де головним завданням, стане формування у батьків позиції того, що кожна сім'я має право на підтримку.

Висновки. Загальна оцінка результатів дослідження показала, що у кожній родині об'єктивно складається певна, далеко не завжди усвідомлена система виховання. При цьому мається на увазі розуміння цілей виховання, прийомів виховання, врахування того, що можна і чого не можна допустити у відношенні дитини, а також розуміння необхідності включення дітей у навчений процес.

Така ситуація спричинена впливом численних факторів стихійного характеру й соціальних інститутів суспільства. Але ми не можемо опускати той момент, що базисною основою первинної соціалізації дитини з особливими потребами, виступає саме родина, яка на кожному етапі свого життя потребує різного роду підтримки. Включаючи дитину з особливими потребами в освітній процес сім'я потребує підтримки зі сторони спеціалістів. І саме

залежність дитини від матері (виключення поза сімейних впливів), придушення агресивності дитини, придушення сексуальності дитини, нав'язливість дитини, втручання в світ дитини, прагнення прискорити розвиток дитини.

За результатами нашого дослідження ми бачимо, що в багатьох батьків переважає оптимальний емоційний контакт з дитиною, наступним за результатами, проявляється надмірна концентрація на дитині, найменш вираженим у дослідженні виявилася надмірна емоційна дистанція з дитиною.

Оптимальний емоційний контакт, за результатами батьків, проявляється у наданні дитині висловлюватися та у товариських стосунках між дітьми та батьками, при цьому виокремлюється заохочування активності дитини та рівність батьків з дитиною.

Що стосується двох інших показників, то тут деякі батьки, зазначили, що намагаються тримати в нормі свої емоції і не проявляти агресії в сторону дитини. Зайва концентрація на дитині дещо нижче норми, але батьки самотужки намагаються подолати бар'єри, які виникають між ними та дітьми. Якщо говорити про зайву емоційну дистанцію, то більшість батьків все ж таки потребують додаткової допомоги, адже як показали результати дослідження, емоційна дистанція батьків знаходиться на низькому рівні. Іноді батьки проявляють строгість до дітей, не вміння контролювати роздратованість і не вміють вирішувати конфлікти.

Таким чином ми бачимо, що у батьків простежується доволі низький рівень емоційного ставлення до дітей. З низьким рівнем емоційного виховання, батьки не зможуть забезпечити емоційну стабільність, благополуччя, адекватну самооцінку своїй дитині. Адже для дітей з особливими потребами, розумові здібності не є такими важливими, як рівень емоційного розвитку. Люди з добре розвиненою емоційною сферою можуть краще налагоджувати стосунки з оточуючими, швидше знаходять вихід з скрутного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своєю поведінкою. У зв'язку з цим, вважається, що розвиток дитини пов'язаний з особливостями світу її почуттів і переживань. Емоції з одного боку є індикатором стану дитини, а з другого - самі впливають на її пізнавальні процеси та поведінку, визначаючи особливості сприймання оточуючого світу [7].

Емоції відіграють у житті дитини особливу роль. Від емоцій, які часто переживає і проявляє дитина, залежать успіх її взаємовідносин з оточуючими людьми, успіх сприйняття її іншими, а значить і успіх соціального розвитку та соціалізації. Емоції відіграють своєрідну орієнтовну і регулюючу роль у спілкуванні. Вони є суб'єктивною формою вираження потреб людини, тому попереджають діяльність, спонукають й спрямовують її [5].

Аналізуючи відношення батьків до сімейної ролі, за результатами дослідження ми простежуємо середній результат. Це проявляється в невпевненості у вихованні своїх дітей, у відсутності досвіду, також батьки зазначили, що часто виступають «жертвою» у вихованні своїх дітей.

Батьки відмітили низьким показником і прагнення прискорити розвиток дитини, це говорить про потребу у сторонній допомозі, зокрема у залученні спеціалістів, а саме психологів. Адже виховуючи дітей з особливими потребами батьки повинні пам'ятати і за свій емоційний стан. Тут важливу роль може відіграти супервізія.

На пути интеграции в европейское образовательное пространство Современные обучающие технологии Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры



"Сегодня очевидно, что научно-техническая информация может быть верно воспринята или, в случае необходимости, переведена специалистами конкретной области науки и техники, а не специалистами языка. Вот почему смысл понимания научно-технического текста на иностранном языке не заключается в поиске прямого перевода отдельных слов, а, прежде всего, в видении обсуждаемого предмета специалистами той же сферы деятельности, но относящимся к другому социолингвистическому обществу. Чтобы понять природу того или иного химического, физического или технического феномена, необходимо, как минимум, быть с ним знакомым. Чтобы суметь поговорить по поводу конкретной технической темы на иностранном языке, недостаточно знать лексику и грамматику, необходимо быть специалистом в данной отрасли и обладать навыками коммуникации на иностранном языке".

"Такое размышление наводит на мысль об усилении подготовки инженеров-специалистов по иностранным языкам и пересмотре подходов и традиционной системы обучения иностранным языкам в политехнических вузах Украины...", "...интенсивная подготовка будущих инженеров по иностранным языкам, которая предполагает изучение фрацузского языка в течение всего периода обучения в вузе и второго иностранного языка, начиная с третьего курса до конца обучения (в отличие от других политехнических вузов, в которых стандартные программы по обучению иностранным языкам предполагают только 2 года изучения и только одного иностранного языка...)". До слова, у ПДАБА є два відділення: французьке (Архітектура і ПЦБ) і англійське (Прикладне матеріаловедення і Міжнародна економіка), а на французькому відділенні 80% дисциплін читаються французькою мовою.

"В связи с этим пересмотр существующих программ обучения иностранным языкам для будущих инженеров-специалистов в украинском политехническом вузе может рассматриваться как одно из необходимых условий для осуществления совместных международных учебных, научных и технических проектов, для проведения научных исследований в международных командах и постепенной интеграции Украины в единое европейское образовательное и экономическое пространство" [9]. Новый подход к обучению иностранным языкам в ПГАСА и европейские стандарты

владения языками, зав.кафедры интенсивного обучения иностранным языкам Н.Ю. Яковишена, филолог].

І якщо наші студенти отримують пристойну професійну підготовку, показують високий рівень володіння комп'ютером, то з іноземними мовами ситуація просто катастрофічна.

"Кінець XX - початок XXI ст. характеризується значним розвитком глобалізаційних явищ та виходом суспільно - економічних відносин за національні межі, ...вивчення іноземних мов стає як ніколи актуальним". "Головним бар'єром у міжнародній співпраці залишається мовний... Це висуває на перше місце одне з найважливіших завдань підготовки фахівців - вивчення фахових іноземних мов у вищих навчальних закладах нелігвістичного спрямування... На сучасному етапі перед викладачами вищих навчальних закладів стоїть важливе глобальне завдання - швидко та ефективно навчити студентів використовувати фахову іноземну мову у їх професійній діяльності. ...Власними силами викладачів обліково-фінансового факультету здійснюється підготовка фахівців з бухгалтерського обліку вісьмома іноземними мовами: англійською, німецькою, фрацузькою, польською, чеською, болгарською, румунською, угорською".

"...Викладання іноземних мов на базі Житомирської наукової бухгалтерської школи здійснюється кандидатами і докторами економічних наук, які захистили дисертації за спеціальністю "Бухгалтерський облік, аналіз та аудит", що забезпечує високий фаховий рівень викладання економічних дисциплін іноземними мовами" [10, Передмова, зав. кафедри бухгалтерського обліку і контролю].

У [11] зазначено: "Метою конференції є узагальнення світового досвіду викладання професійної іноземної мови при підготовці висококваліфікованих фахівців з обліково-фінансового напряму, ...а також розвитку співпраці науковців країн світу в напрямі Європейської та світової інтеграції".

"...концепція, якої дотримується професорсько-викладацький склад обліково-фінансового факультету Житомирського державного технологічного університету, обов'язкове знання професійних іноземних мов професорсько-викладацьким складом, що дозволяє підвищити рівень викладання та підготувати висококваліфікованих фахівців, враховуючи Європейські та світові надбання".

В КНУ ім. Шевченка викладачі, щоб виграти конкурс на посаду асистента, доцента чи професора, мусять обов'язково пройти тестування на знання іноземної мови ("Україна молода", 19.06 2014 року).

Не стоїть осторонь цієї проблеми і кафедра водопостачання та водовідведення Київського національного університету будівництва і архітектури [10]. Тут з II по IУ курси, впродовж більше як десяти років, читається викладачем профілюючої кафедри курс "Технічна міжнародна термінологія з питань водопостачання і водовідведення". Щоправда, всього по 8 занять на рік, що, на нашу думку, абсолютно недостатньо. Заняття ведуться згідно с навчальними планами на кожний рік, і охоплюють основні профілюючі дисципліни. Додам, що раніше такий невеличкий курс був і на п'ятому курсі, але був вилучений, бо не вистачало годин(!?).

Тобто, окремі ВНЗ або вирішують, або намагаються вирішувати цю проблему, але це носить швидше випадковий, несистемний характер.

Наведені приклади ще раз підкреслюють тезу, що професійні знання

Важливою функцією сімейного виховання є пробудження та підтримка в таких дітях прагнення навчатися. Можна сказати так: школа дає дитині наукові знання і виховує свідоме ставлення до дійсності, родина забезпечує практичний життєвий досвід, виховує вміння співчувати іншій людині, відчувати її стан. Для гармонійного розвитку особистості необхідно те й інше.

Шкільна успішність є важливим критерієм оцінки дитини з особливими потребами, як особистості з боку дорослих та однолітків. Ставлення до себе, як до учня у значній мірі, визначається сімейними цінностями. У дитини на перший план виходять ті її якості, які найбільше турбують її батьків.

Батьки задають і вихідний рівень прагнень дитини — те, на що вона претендує у навчальній діяльності та стосунках. Діти з високим рівнем прагнень, підвищеною самооцінкою та престижною мотивацією розраховують лише на успіх. Їхні уявлення про майбутнє такі ж оптимістичні.

Загалом дисертаційне дослідження спрямоване на соціально-психологічні умови успішності включення дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір. Але перш ніж говорити про навчальний процес таких дітей, варто розглянути рівень процесу виховання батьків, і на основі цього визначати критерії успішності. Відповідно, виникає необхідність у проведенні дослідження, спрямованого на визначення батьківських реакцій та установок, які стосуються сімейного життя та виховання дітей з особливими потребами. Таким чином, виникає необхідність у написанні даної статті.

Нашу базу дослідження склали: сім'ї де виховуються діти з особливими потребами. Масив опитаних становив 73 сім'ї, з них 90% сімей - повні, 10% - розлученні, 1% - сімей, де дитину виховує один із батьків. Вибірку склали, як матері так і батьки, вікова категорія яких становила від 20 до 50 років.

Однин із етапів емпіричного дослідження включав в себе проведення опитування. Опитувальник, спрямований на визначення батьківських реакцій та установок, які стосуються сімейного життя та виховання дітей з функціональними можливостями. Опитувальник призначений для визначення відношення батьків (в першу чергу, матері) до дітей взагалі, а також до різних сторін сімейного життя (сімейної ролі). За допомогою даної методики можна оцінити специфіку внутрішньосімейних відносин, особливості організації сімейного життя. Опитувальник «Визначення батьківських реакцій та установок» складається із 115 суджень, в яких описується сімейне життя і виховання дітей. В методику закладено 23 шкали, які стосуються різних сторін відношення батьків до дітей і життя в сім'ї. З них 8 ознак описують ставлення до сімейної ролі і 15 стосуються батьківсько-дитячих відносин. Ці 15 ознак діляться на наступні 3 групи: оптимальний емоційний контакт, зайва емоційна дистанція з дитиною, надмірна концентрація на дитині.

Обґрунтовуючи наші дані, ми зробили акцент на шкалах, які стосуються батьківсько-дитячих відносинах. Зупинимося окремо по кожному з них. Оптимальний емоційний контакт визначається відповідно вираженості 4 ознак, з них: вербалізація (надання дитини можливості висловлюватися), партнерські стосунки (рівність батьків та дитини), заохочування активності дитини, товариське відношення між батьками. Зайва емоційна дистанція включає в себе: ухилення від конфліктів (уникнення спілкування з дитиною), строгість та роздратування батьків. Зайва концентрація на дитині визначається за 8 шкалами, а саме: надмірна турбота (оберігання дитини від труднощів), придушення волі дитини, тривога образити (страх завдати дитині шкоди),

проходить їхнє формування в дитинстві. Родина виступає і як соціальний осередок суспільства й у той же час як найважливіший фактор формування особистості.

Їх любов, увага, віра у сили власної дитини – ключ до успішного навчання та гармонійного розвитку дитини з особливими потребами.

Про значущість цієї проблеми свідчить той факт, що багато психологічних теорій розглядають взаємовідносини батьків і дітей, як важливе джерело дитячого розвитку.

В працях провідних вітчизняних психологів: В.С. Мухіної, Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьева висвітлено закономірності розвитку дитячої психіки, розуміння дошкільного дитинства як особливого періоду в становленні особистості. А також в дослідженнях ряду робіт авторів, які вивчали сім'ю і сімейні стосунки С.В. Ковальов, Н.Д.Соловйов, М.І. Лісіна.

Сім‘я, де виховується дитина з обмеженими можливостями останніми роками, зазнала значних змін. Через ті чи інші причини члени сімей іноді недостатньо виконують свою виховну функцію. І, як результат, зростає число сімей, де батьки неспроможні або не бажають повною мірою займатися вихованням своїх дітей. Таким чином, знижується рівень навчально-виховного процесу дитини.

Формулювання мети статті та завдань. Метою та завданням статті є виявлення проблем сімейного виховання в сім’ях, де виховуються діти з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу статті. Сьогодні інвалідність у дітей визначається вченими як стійка соціальна дезадаптація, що зумовлена хронічними захворюваннями чи патологічними станами, яка різко обмежує можливість включення дитини в адекватні до її віку виховні і педагогічні процеси. Це значне обмеження дитини, зменшує здатність до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання,спілкування, трудової діяльності у майбутньому. Тому, вона постійно потребує догляду та допомоги.

Надання допомоги таким дітям є неможливою без одночасної організації соціально-педагогічного виховання. Соціально-педагогічний аспект соціальної роботи має на меті виховання, навчання та розвиток дитини для підготовки її в суспільстві та можливості отримати всі законодавчо закріплені види допомоги [4].

Зазначена закономірність відображає залежність результатів соціальної роботи від міри впливу сукупного потенціалу соціуму як багатомірного явища: життєве середовище, соціальне мікросередовище, середовище проживання конкретної людини, життєвий простір, соціальний простір [3].

Проблеми інвалідності не можуть бути зрозумілі поза соціокультурним оточенням людини - сім'ї, будинку-інтернату. Інвалідність, обмежені можливості дитини не відносяться до розряду суто медичних явищ. Набагато більше значення для розуміння цієї проблеми та подолання її наслідків мають соціально-медичні, соціальні, економічні, психологічні, педагогічні та інші фактори [10].

Організація соціальної роботи має стосуватися не лише дитини-інваліда, а й усього його соціального оточення, оскільки особливе значення для дітей-інвалідів має норма, яка стверджує, що за наявності фізичних чи розумових обмежень людина повинна жити в своїй родині або з прийомними батьками та брати активну участь у житті суспільства.

іноземною мовою можуть надати тільки спеціалісти відповідних галузей знань із достатнім рівнем володіння іноземними мовами. І крапка, більше додати нічого.

Почав вести дисципліну “Фахова іноземна мова”, сподіваючись, що зустріну хоча б розуміння спроби якось поліпшити ситуацію, але не зустрів повного розуміння серед деяких колег і досить цікаву реакцію кафедри іноземних мов, точніше, шалений опір, “уничижительную” оцінку і запитання, а чи є у мене дозвіл; роботу оцінили, не ознайомившись ні з робочою програмою і не побувавши на жодному занятті. Це щось нове. Іноземну мову вчив у школі, інституті, аспірантурі, пройшов підвищення кваліфікації на кафедрі іноземних мов – який ще потрібен дозвіл? Я ж веду дисципліну не “Іноземна мова”, а основні положення спеціальності іноземною мовою. Це все ж таки не зовсім одне і те. А хто мусить давати дозвіл? Мені цього не сказали. Чи не філолог? І що він буде питати? Правила правопису і граматику, чи, можливо, гідравлічні розрахунки інженерних споруд? Знання по спеціальності іноземною мовою може дати тільки спеціаліст даної галузі, що володіє відповідною технічною іноземною мовою, і ніхто інший – The law without exception – Закон без винятків. І тут прийшла в голову думка, на перший погляд, парадоксальна, крамольна, але досить логічна, що все робиться “Не так” (був колись такий політичний блок). Як можна гуманітаріям викладати іноземну мову професійного технічного спрямування, які не мають не те що відповідної технічної освіти, а і необхідних технічних знан, що все–таки важливіше.. Це як музика, якщо є слух, то є, а як нема, так і нема. Спробую теж поставити запитання, а хто давав філологам право читати дисципліни з технічним напрямом? Дійсно, випускниця КНУ ім. Шевченка або Педуніверситету приходить на роботу в КНУБА і починає вести “Іноземну мову професійного спрямування”, наприклад, опір матеріалів, будувати епюри моментів, будівельну механіку, залізобетонні конструкції. очистку стічних вод тощо. І – нормально, ніяких проблем. Бере технічні тексти, перекладає їх, вчить студентів. Так склалося. Щоби поставити крапку в цьому “важливому” питанні, хотілося б, щоби мені сказали, у кого або де отримати дозвіл на проведення занять по повторенню основних положень спеціальності “Водопостачання та водовідведення” англійською мовою і надання відповідних знань. Негайно іду за дозволом, або нехай дозволювачі приходять на мої заняття, слухають, роблять висновки, задають запитання і надають дозвіл. У “Робочій програмі…” кафедри іноземних мов усі тексти подаються з такою ”деталізацією”: ”Текст професійно - орієнтованого спрямування” та ”Текст за фахом.” Коротко і лаконічно. В КНУ ім.. Шевченка в ”Робочій програмі для математиків” кафедри іноземних мов є, наприклад, такі теми: ”Число 0” , ”Число □□□3.1415926536”. Куди конкретніше? Кожна тема дає певну уяву про окремі елементи спеціальності.

Евріка - виходить, що вся система викладання технічної мови поставлена з ніг на голову (за невеликими винятками). Дійсно, система вивчення іноземних мов у технічних ВНЗ застаріла і діє з часів, як сказав поет, ”… времен Очакова и покоренья Крыма…”. Сталася монополія, а в монополії – кожна інша думка викликає тільки нервову реакцію. Для будь-якої системи притамана певна інерційність, і подолати її не завжди легко. Вивчити можна все. Але я не пам’ятаю за 45 років роботи на кафедрі водопостачання та водовідведення, щоб хтось із кафедри іноземних мов, що веде нашу дисципліну, пройшов

стажування. Ведуть собі заняття – і ведуть. Так склалося. І ніхто їх ні про що не питає. Нічого собі! І профілюючі кафедри практично не контролюють цей процес, як учать і чому вчать. З 2014 року введена нова спеціальність, ”Гідротехнічні споруди”. Звісно, що спеціалістів будуть готувати з урахуванням основних типів гідротехнічних споруд, притаманих рельєфу України, в тому числі і каскаду дніпровських ГЕС, характерних для рівнинної ріки, і ці питання мусять бути ще уточнюватися. А іноземна мова професійно орієнтованого спрямування уже йде своїм ходом.

Дійсно, Україна набула Незалежності, відбувся Майдан Гідності, прийшла Нова Влада, прийнятий новий закон “Про вищу освіту”, “а воз и ныне там.” Два, на мій погляд, красномовні факти. Перший – “Київський Водоканал” звернувся до ІПО КНУБА дати своїм співробітникам спеціальний курс з фахової англійської мови, необхідний при спілкуванні із закордонними спеціалістами. Тим більше, що передбачається реконструкція Бортницької станції аерації за участі японських компаній. І другий – керівник фірми ”SU GROUP”, яка співпрацює із шведами, під час зустрічі із студентами, яких я привів на практику, так і заявив студентам: ”А английский берите, где хотите – или на курсах, или учите самостоятельно, или частным преподавателем. Без этого сейчас – никак нельзя”.

Отже, метою даної статті є формулювання і пропозиції по постановці вивчення фахової англійської (і другої іноземної) мов в Україні, щоби після їх запровадження випускники українських ВНЗ могли дійсно бути спеціалістами європейського, світового рівня..

Виклад основного матеріалу статті. Пропонується наступна схема вивчення фахової англійської (та інших іноземних) мов у технічних ВНЗ.

Вступ до університету.

Обов’язково враховувати результати ЗНО з іноземної мови, для чого буде потрібне відповідне рішення МОН України. Це сприятиме більш відповідальному відношенню школярів до вивчення іноземної мови (коли я вчився в інституті, то були вступні іспити з іноземної мови). Як перший крок у цьому напрямку слід було б третю дисципліну ЗНО для ВВ сформулювати таким чином – фізика, хімія або іноземна мова.

І. Бакалаври.

1.1. І курс. Вивчення іноземної англійської мови впродовж тільки одного року під назвою “Вступ до спеціальності”. Перелік тем конкретизується, а для кожної спеціальності складаєється окрема робоча програма і узгоджуються із профілюючою кафедрою. Надається уява про окремі елементи спеціальності, називаються всі об’єкти спеціальності, а їх суть, роботу , функціонування – дають іноземною мовою профілюючі кафедри. Вважаю обов’язковим започаткувати підвищення кваліфікації усіх викладачів кафедри іноземних мов на профілюючих кафедрах для детального ознайомлення із спеціальностями.

1.2. Із студентів І курсу, що в школі вивчали німецьку, французьку або іспанську мову, з І-го вересня утворюється окрема група усього факультету, в якій починають вивчати також англійську мову з самого початку впродовж усього року. Цей курс реалізується викладачами кафедри іноземних мов. Практика свідчить, що отримані за цей період знання будуть достатніми, щоби почати вивчати фахову англійську мову з другого курсу. Такий порядок матиме місце до тих пір, поки всі випускники шкіл не будуть учити англійську. Хотів би зауважити, що я в школі та інституті учив німецьку. Після закінчення

Психологія

УДК: 376.2

аспірант кафедри соціальної роботи Полівко Лариса Юріївна
Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ)

РОЛЬ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ЖИТТІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Аннотация. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования о роли родителей в воспитательном и учебном процессе детей с особенными потребностями, в частности при включении ребенка в общеобразовательное пространство.

Ключевые слова: родители, эмоциональный контакт, семейное воспитание, дети с особенными потребностями.

Annotation. In the article are analyzed the results of empirical research based on the parents role in the education and learning process of the children with special needs, especially during the period of general education.

Keywords: parents, emotional contact, family education, children with special needs.

Вступ. Сьогодні перед дітьми-інвалідами та їх батьками постає безліч проблем фізіологічного, психологічного, економічного, соціального та педагогічного характеру, які полягають у соціальній, територіальній та матеріальній залежності дітей-інвалідів від батьків чи людей, які їх замінюють. Без участі батьків, такі діти не мають можливості повноцінно розвиватися, зокрема в педагогічному процесі. І з огляду на всі ці проблеми родинне та сімейне виховання дітей з обмеженими можливостями набули особливої актуальності. Адже, усвідомлюючи свою відповідальність, батьки беруть на себе основну турботу про успішне виховання своєї дитини.

Аналіз соціальної проблеми інвалідності в цілому, а також організація соціальної роботи з дітьми-інвалідами зокрема здійснюється в площині соціологічних конвенцій. Так К. Девісом, Р.Мертоном та Т.Парсонсом були розглянуті проблеми інвалідності дітей як специфічного соціального стану індивіда, соціальної реабілітації, соціальної інтеграції, соціальної політики держави відносно дітей-інвалідів, на базі чого і формуються сучасні засади організації соціальної роботи. І саме в рамках даного підходу було розроблено поняття «діти з обмеженими можливостями», як синонім до поняття «діти-інваліди» [8].

М.П. Лукашевич і І.І. Мигович увагу приділяють тому, що реабілітація дітей з особливими потребами є схемою розвитку здібностей дитини – соціальній адаптації, тому ці заходи обов’язково мають охоплювати й інших членів сім'ї [6].

Сім'я для дитини - це місце її народження і основне місце існування. Зв'язок між батьками і дітьми відноситься до найбільш сильних людських зв'язків. Благополуччю дитини сприяють доброзичлива атмосфера і така система сімейних стосунків, яка дає почуття захищеності, любові і розуміння, стимулює і направляє його розвиток.

Духовне багатство особистості, її погляди, потреби й інтереси, спрямованість і здібності багато в чому залежать від того, у яких умовах

Для 20 % безробітних тренінг не приніс ніяких результатів, нічого нового вони для себе не дізналися і отримані знання вони не будуть застосовувати на практиці. Настрій до тренінгу і після тренінгу майже не змінився.

Побажання щодо змін в тренінгу – це змінити деякі вправи, оскільки малий час проведений разом не дає можливості ефективно виконувати деякі вправи, наприклад вправа «Валіза якостей».



Література:

1. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. – С-П., 2007.
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. – М., 1996. С 110.
3. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего. – М., 2008.
4. Шляхи вдосконалення професійної підготовки кадрів, перепідготовки вивільнених працівників, безробітних та інших категорій незайнятого населення / Науково- дослідний центр з проблем зайнятості населення та ринку праці / В.А.Савченко (сост.). — К., 1994. — 55с.
5. Криклій А. С. Освіта і професійне навчання як чинники розвитку трудового потенціалу. — К.: Репрографіка, 2005. — 473 с.

інституту пішов на курси англійської мови; і через рік зрівнявся у знаннях із слухачами, які раніше вивчали англійську. На І курсі освіжаються шкільні знання і відбувається знайомство із спеціальністю.

1.3. З ІІ по ІУ курси студенти повторюють базові, вузлові елементи профілюючих дисциплін спеціальності, згідно з навчальною програмою, фаховою англійською мовою. Цей курс буде як логічне продовження дисципліни з іноземної мови, що читається на І курсі. На першому занятті (на сьогодні всього вісім) студенти знайомляться з усіма інженерними спорудами спеціальності, починаючи від водозабірних споруд і закінчуючи випуском у водойму (по суті, знайомство із спеціальністю). Цей курс слід назвати “Основні положення спеціальності англійською мовою”.

1.4. На Ш курсі, впродовж року, всі студенти вивчають другу іноземну мову (німецьку або французьку), (цей курс читається кафедрою іноземних мов). Викладачі іноземних мов як правило білінгвісти, тому з викладанням німецької і французької проблем не мусить бути. Таке рішення збереже незмінною кількість годин на кафедрі іноземних мов. Програма передбачає як вивчення основ мови, так і основ спеціальності у скорочених об’ємах.

1.5. На IV курсі студенти повторюють основні елементи профілюючих дисциплін спеціальності другою іноземною (німецькою або французькою, як другою іноземною, зменшеним об’ємом) силами викладачів профілюючих кафедр.

1.6. При виконанні курсових робіт – по основних термінах – у пояснювальних записках, схемах, кресленнях – надавати переклади in English, а на четвертому курсі, в перспективі – додатково і «своєю» другою іноземною мовою.

1.7. Започаткувати щорічні студентські конференції для старших курсів (з доповідями англійською, як у КПІ).

Після IV курсу - під час державного іспиту – наведені у відподвідях схеми, що вказують окремі елементи процесів (споруд), доповнювати підписами in English, наприклад: tank, filter, head, velocity, well, valve, water intake, pumping station, operating point, level, turbidity тощо. А ще краще – державний іспит по набутих знаннях з англійської термінології. У подальшому, коли програма почне працювати у повному обсязі, додавати і окремі терміни німецькою або французькою.

ІІ. Магістри:

2.1. Повторення базових, основних елементів профілюючих дисциплін згідно навчальному плану англійською (+ німецькою або французькою) мовами.

2.2. Викладання таких тем як основи наукових досліджень, патентний пошук (у ПДАБА – для магістрів ПЦБ – передбачено 162,5 години – курс читається впродовж року). А у Швеції – магістерські роботи готуються англійскою мовою, В. Кремінь, радіо.

2.3. У курсових роботах – пояснювальних записках, схемах, кресленнях – переклади основних термінів – двома мовами.

2.4. У дипломних роботах – на листах – переклади основних термінів двома мовами; резюме – англійською мовою (пізніше – декілька фраз – другою мовою).

2.5. Дати невеликий курс фахової англійської термінології заочникам. Пункти 2.1 – 2.5 ведуть викладачі профілюючих кафедр.

2.6. Кафедра іноземних мов веле курс “Ділова англійська мова”. Переконаний, що запровадження запропонованої програми гарантуватиме високий рівень сприйняття занять, які будуть проводити іноземні викладачі. За переходу на трирічний бакалаврат та дворічну магістратуру[7, п. 1.3.2] бажано кількість годин на іноземні мови зберегти. А ще цікаво було б узнати наповнення та співвідношення учбових дисциплін у бакалавратських програмах по відповідних спеціальностях передових країн Західної Європи.

ІІІ. Організаційні питання – забезпечення вище наведеної програми.

Загальні засади. Для здійснення такої програми потрібні: політична воля керівництва, наявність викладачів, методичне забезпечення, години.

3.1. Політична воля – зрозуміло, треба тільки творчо підійти до реалізації настанов та можливостей, які надаються новим законом «Про вищу освіту» і рештою установчих документів та вимагати їх безумовного виконання.

3.2. Наявність викладачів - хто ж мусить виконувати вище наведену програму, яка повторюватиме основи дисциплін спеціальності на кожному курсі. Є два можливих шляхи:

1) Підготувати викладачів з кафедри іноземної мови таким чином, щоб вони освоїли не тільки основні положення спеціальності, а і могли на професійному рівні обговорювати всі професійні питання. На мій погляд, це *a priori* неможливо (або отримати відповідну вищу освіту, як зроблено в Житомирі, і читати фахові дисципліни іноземною мовою). І треба буде суттєво збільшити чисельність кафедр іноземних мов.

2) Ведення дисципліни доручити викладачам профілюючих кафедр, знайомим з фаховою англійською (німецькою, французькою) мовами. Чому? Фахова іноземна мова є відносно простою, використовуються в основному найпростіші граматичні форми (наприклад, in English, Indefinite Tenses, Passive Voice), треба тільки знати суть спецільності: технологічні схеми, розрахунки, конструкції тощо.

Досвід, наприклад, ПДАБА, ЖДТУ, КНУБА, говорить про достатньо високу ефективність такого підходу, і як єдино можливий для вирішення проблеми.

Роботу викладачів профілюючих кафедр організувати таким чином, щоб викладачі, знайомі з професійною англійською мовою, а пізніше – всі, повинні були б давати студентам по 3 – 5 термінів англійською (пізніше – і другою) мовою на кожному занятті по своїх дисциплінах. Але це ще не все. Поступово, з плином часу, з підвищенням англійської “кваліфікації”, наші викладачі зможуть давати in English окремі питання, розділи, теми, заняття, лекції, переходячи поступово на ведення курсу повністю in English; і необхідність у викладачі, який буде вести всю спеціальність, поступово буде відпадати; а університет буде переходити на двомовне навчання.

Де ж узяти викладачів фахової німецької і французької мов? Доручити цю роботу викладачам, які вчили ці мови колись раніше, або молодим викладачам – початківцям, зобов’язавши і тих, і других пройти, за необхідності, відповідні курси (будуть організовані при нашому університеті). А пізніше, коли програма почне працювати, і всі випускники, майбутні викладачі, будуть ”двомовними”, це питання буде вирішуватись без проблем.

Прийняття такої програми сприятиме, по-перше, занурюванню студентів у світ набуття професійних знань англійською (і другою іноземною) мовами, що сьогодні є абсолютно необхідним для молодого спеціаліста, і, по-друге, буде

ІІІ блок. Завершальний етап. *Орієнтована тривалість – 1 год. 30 хв.*	Підводяться підсумки, ведучий дає зворотний зв'язок кожному з учасників. А тепер дайте будь – ласка мені зворотній зв’язок: Що вам сподобалося в ході роботи, що не сподобалося? Чому ви навчилися під час тренінгу? Що я зараз відчуваю? *(Тривалість – 30 хв.)* **Вправа *«Комплімент».*** Інструкція: наша робота підходить до кінця, і я думаю, що кожний із вас вніс свій вклад в досягнення спільних цілей. Нехай кожний учасник дасть своєму сусіду зліва позитивний зворотній зв’язок про його поведінку в ході всієї нашої роботи. *(Тривалість – 30 хв.)* **Вправа «Подарунок»**. Інструкція: вручіть один одному віртуальний подарунок. По черзі кожен вибирає собі друга, встановлює з ним візуальний контакт і дарує йому подарунок. *(Тривалість – 30 хв.)*	**В *ІІІ блоці*** беруть участь всі учасники тренінгу.

Висновок. Отже, тренінгові вправи були підібрані таким чином, щоб підвищити рівень готовності безробітних до зміни професії та перенавчання.

Тренінг був проведений для 10-х осіб. Підбір людей в тренінгові групу відбувався з тих людей, в яких були обмеження в усіх 4-х структурних компонентах психологічної готовності, а саме: мотиваційній, орієнтаційній, когнітивній та емоційно-вольовій.

Оцінка ефективності тренінгу. Після проведеного тренінгу учасникам була роздана рефлексивна анкета по дослідженню ефективності проведеного тренінгу.

Отже, проаналізувавши анкети, можна зробити висновок, що для 50 % безробітних тренінг дав можливість розібратися у власних проблемах, на протязі тренінгу вони почували себе комфортно, їм було досить цікаво виконувати всі вправи, отримані знання вони будуть активно застосовувати в повсякденному житті, особливо корисними для них були вправи «співбесіда з роботодавцем» та «досягни ціль», також вони дізналися про себе багато нового, розкрили в собі нові особистісні та професійні якості.

Для 30 % безробітних тренінг приніс тільки частково результати, деякі знання отримані на тренінгу вони будуть застосовувати в повсякденному житті, деякі ні, наприклад вправу «резюме» вони вже виконували на семінарі, але в загальному вони отримали багато цікавого, по-іншому почали відноситися до ситуації, в якій опинилися.

	скласти список необхідних ресурсів для досягнення цілей, якими вже володіє кожний учасник тренінгу. 1) Опишіть ресурси, які у вас вже є – це можуть бути риси характеру, друзі, які вас підтримують, фінансові ресурси, освіта, час. 2) Спробуйте пригадати ті випадки із вашого життя, коли ви відчували себе абсолютно успішним. Які із перерахованих ресурсів ви тоді використовували? Пригадайте 3-5 таких випадків. 3) А тепер опишіть, якою людиною ви повинні бути, щоб досягти своєї цілі. Можливо вам потрібно бути більш зібраним, дисциплінованим, або більш ризикованим, спонтанним. Можливо ви хотіли навчитися розпоряджатися своїм часом або підвищити самооцінку. Подумайте і запишіть думки на аркуші паперу. 4) Сформулюйте в декількох тезисах, що заважає вам мати все те, про що ви мрієте. Що конкретно вам заважає? Що вас обмежує? 5) На цьому етапі потрібно для вибраних цілей скласти план для їх досягнення. Почніть з кінцевого результату і закінчіть сьогоднішнім днем, що саме ви можете вже зробити сьогодні для досягнення вашої цілі. Якщо ви не впевнені в тому, яким повинен бути цей план, запитайте себе знову, що ж все-таки заважає мені мати все те, до чого я стремлюся. Вирішивши таку проміжну задачу, ви зможете приблизитися до досягнення вашої нової цілі. *(Тривалість –1 год.20 хв.)*	

сприяти поступовому оволодінню основами фахової англійської (і другої) мови всім професорсько- викладацьким складом, що надасть поштовх подальшому підвищенню професійного рівня нащих випускників.

Щоб у майбутньому не було ніяких проблем із назвою вказаної дисципліни, якщо виникне така потреба, іменувати її у подальшому “Основні положення спеціальності (назва спеціальності) англійською (а пізніше і другою). І крапка.

3.3. Методичне забезпечення.

1. Підготувати робочі програми і методичні вказівки по вивченню вказаного курсу, куди включити (для спеціальності ВВ) такі розділи: вступ до спеціальності, основи екології, гідравліка, хімія і мікробіологія води, гідрологія та гідрометрія, гідрогеологія (база для профілюючих дисциплін) – водозабори, помпові станції, раціональне використання і охорона водних ресурсів, водопровідні та водовідвідні мережі і очисні споруди, санітарно-технічне обладнання, монтажні роботи, очистка промстоків, експлуатація (тематика у подальшому може уточнюватися).

Було б доцільним дати елементарну інформацію і по наступних дисциплінах: геодезія, основи і фундаменти, будівельні конструкції, електротехніка тощо (в українсько – англійському словнику – посібнику по спеціальності ВВ, що готується до друку, ці теми представлені).

2. Підготувати українсько-англійські (українсько – німецько - французькі) словники-посібники у відповідності з навчальними планами.

3. Рекомендувати (пізніше – забов’язати) всіх викладачів при підготовці будь-яких методичних розробок (до вивчення курсу, до проведення практичних і лабораторних занять, до виконання курсових робіт, проектів тощо) включати в текст як додатки – список основних професійних термінів англійською (пізніше – німецькою і французькою) мовами. Таку роботу могли б виконати викладачі профілюючих кафедр (для спеціальності ВВ деякі матеріаои вже є, плюс навчальна література англійською, німецькою, частково - французькою - для ВВ – теж є).

4. Із чотирьох рівнів вивчення мови: читати, писати, спілкуватися, робити доповіді, перевагу слід надавати двом останнім.

Вище наведені пропозиції включити в нові навчальні плани.

3.4. Години – справа в тому, що на сьогодні навчальні плани складені, всі години розписані, і для іноземної мови місце знайти важко. Але.., але це тільки на перший погляд. Ось деякі думки з цього приводу. Суспільство змінюється, розвивається, виникають нові вимоги, виклики, потреби, і, зрозуміло, виникає потреба відповідним чином реагувати на ці виклики, в тому числі і у вищій школі. Будемо сподіватись, що новий закон “Про вищу освіту”[3] сприятиме вирішенню цього питання.

Звернемось до нашої історії. Ще Петро І говорив: “Не держися устава, яко слепой стены, ибо там порядки писаны, а времен и случаев нет”.

“Никакая инструкция не может перечислить всех обязанностей должностного лица, предусмотреть все отдельные случаи и дать впредь соответствующие указания, а поэтому господа инженеры должны проявить инициативу, и, руководствуясь знанием своей специальности и пользой дела, прилагать все усилия для оправдания своего назначения”. (Циркуляр Морского техничегоского комитета № 15 от ноября 20 дня 1910 года).

“Высокий профессионализм, сомнения в установленных правилах,

отсутствие конформизма “(безапелляционное признание существующих норм и правил). Чл-корр. Г.Р. Иваницкий, период перестройки.

Візьмемо сьогодення. Уявім собі таку фантастичну ситуацію: зібралися втрьох Bill Gates, Steve Jobs, Mark Zukerberg і вирішили запропонувати свої ідеї людству. Заходять у найближчий університет зв’язку, комунікацій і починають знайомити керівництво зі своїми розробками. А їм кажуть, що все розплановано, розписано, і вам місця не знайдеться. Могло таке бути? Ні! І, перефразуючи героя оповідання А.П. Чехова “Письмо ученому соседу” Василия Семи-Булатова: “Этого не могло быть, потому что этого не могло быть никогда”. Якби так сталося, не дай Бог, то не було б сьогодні ні сучасних комп’ютерів, ні мобільних телефонів і ми робили б усі розрахунки за допомогою логарифмічних лінійок, а креслення - на комбайнах олівцями. Прогрес неможливо зупинити.

Для високої ефективності вивчення вказаної дисципліни слід вважати необхідним проводити одну пару на тиждень. Приймаємо в семестрі 16 тижнів(для бакалаврів).

Тоді II курс - 32 тижні – 64 години

III курс – 32 тижні – 64 години

IV курс – 32 тижні – 64 години

Уведення такого навантаження можна було б здійснити поступово: 1-й рік – 2-й курс, 2-й рік – 2-й та 3-й курси, 3-й рік – 2-й, 3-й та 4-й курс

Наприклад, у ХНУБА по деяких спеціальностях – 486, 513, 549, а в КПІ – 504 години, у ПДАБА перша іноземна ~ 1000 годин, друга ~ 400 годин.

Що ж робити? Ось деякі можливі шляхи розв’язання цього питання, враховуючи новий закон «Про вищу освіту»:

- Оптимізувати, переглянути перелік дисциплін по семестрах та години по всіх предметах.

- Скористатися і досвідом КПІ: факультет - енергозбереження та енергоменеджмент, напрям підготовки – Електромеханіка, спеціальність - Електромеханічне обладання енергоємних виробництв. За рахунок оптимізації і перерозподілу дисциплін Цикла гуманітарної та соціально-економічної підготовки КПІ має 504 години для бакалаврів.

Порівняльна таблиця годин соціально-економічного цикла:

Найменування	**КПІ**	**КНУБА ВВ**
Годин всього	1044	1260
Іноземна мова	504	306
Відсотки іноземної мови	48,27	24,28

Навелена програма не вимагатиме додаткових фінансових вкладень. На мій погляд, з досвідом ПДАБА слід було б ознайомитись найдетальніше. Але ми мусимо йти далі. У 2020 році наші студенти мусять бути здатними слухати лекції європейських викладачів, і не по окремих спеціальностях, а по всіх без винятку. Тому підготовку реалізації запропонованої програми треба починати негайно, щоби всю підготовчу роботу закінчити впродовж весіннього семестру 2015 року, а з 2015 – 2016 навчального року почати її втілювати в життя. По кожній спеціальності можуть бути інші, біль сприйнятні рішення, але результат мусить бути один – високий рівень знань. Щодо мене, то, кого зацікавить, годен поділитися набутим досвідом. Двомовну програму можна

Орієнтована тривалість – 3 год.	що ви хочете досягти в майбутньому. Встановіть приоритетність для кожної цілі. Пронумеруйте їх в залежності від важливості для вас. Кроки для досягнення мети: *Опишіть ціль* – якомога конкретніше. Перерахуйте всі перешкоди на шляху до успіху, наприклад, недостатність умінь, ваші внутрішні сумніви. Перше правило при труднощах – добре вивчити проблему, що допоможе вам вибудувати стратегію. *Стратегія* – це детальний всебічний комплексний план, призначений для досягнення цілей. Вибудувавши стратегію, ви зможете здолати всі перепони на шляху до успіху. *Кінцева дата* – визначне кінцеву дату досягнення вашої цілі. *Особиста винагорода* – розпишіть, які винагороди ви отримаєте, якщо досягнете даної цілі. Це допоможе вам підвищити мотивацію. *Звіт* – час від часу відслідковуйте рівень вашого прогресу в досягненні наміченої цілі. При необхідності скорегуйте, наприклад часові рамки. Коли досягнете успіху, відсвяткуйте цю дату. *Щоденник цілеспрямованої людини* – заведіть щоденник, де будете відмічати досягнуті вами цілі. Записуйте, коли це відбулося, що вам допомогло в досягненні успіху: риси характеру, ресурси тощо. Починайте з невеликих справ! *(Тривалість – 1 год.20хв.)* ***Розминка «Малюнок»:*** всі сидять в колі. У кожного учасника чистий аркуш паперу та ручка. За 1 хв. всі щось малюють на своїх аркушах паперу. Далі передають малюнок сусіду справа, він домальовує щось за 1 хв. і знову передає сусіду справа. Гра триває, поки аркуш паперу не повернеться до свого господаря. *(Тривалість – 20 хв.)* **Вправа *«Ресурси».*** Мета –	***«Ресурси»*** задіяні всі учасники тренінгу**.** Для вправ необхідні чисті аркуші паперу та ручка. Для **розминки** необхідно: чистий аркуш паперу, ручка, олівці.

	если мы кардинально поменяем свой гардероб и вместо «Жигулей» приедем на работу на новеньком «Мерседесе», окружающие поначалу воспримут новый имидж, как что-то абсолютно противоестественное нам, как бы с чужого плеча. Бывает, что человек давно пересел на хорошую машину и похудел на 20 кг, а люди вокруг все еще видят в нем бедного толстяка. В чем дело? Человек поменял внешнее, но оставил нетронутым внутреннее ощущение себя. Чтобы этого не случилось, нужно постараться изменить к лучшему свой внутренний имидж. Закройте глаза и представьте себя в комнате. Открывается дверь, и входите вы сами. Каким вы видите себя? Что на вас надето, как, и главное, на сколько лет вы выглядите, что держите в руках, каково ваше выражение лица? Предельно честно оцените этот образ. Он вам нравится? Если нет, то осмотритесь вокруг. О, так это не просто комната, это гардеробная. В ней полно вещей на любой вкус. Представьте себя стилистом, который подбирает одежду для гостя – вас. Выберите вещи для более молодого возраста. Признайтесь, вам всегда хотелось хоть раз померить эти порванные на коленях джинсы, нахлобучить ковбойскую шляпу и ремень с пряжкой ковбоя Мальборо. Так в чем же дело? Одевая себя, следите за собственными ощущениями. Вам хорошо? Поменяв имидж воображаемого себя, также мысленно сожгите его старые вещи. Они не нужны. Оставьте себя таким, каким вам захотелось бать. *(Тривалість – 1 год.)*	
	Обід (13.00 – 14.00)	
II блок. Навчити безробітних досягати цілей та приймати невдачі.	**Вправа *«Досягни ціль».*** В цій вправі ви повинні навчитися ставити та досягати цілі. Для цього запишіть на аркуші паперу,	У вправах ***«Досягни ціль»*** **та**

було б починати з ФІСЕ, по спеціальності ВВ, де вже є певні результати. Для керівництва цією роботою було б доцільно, на мій погляд, створити ”brain center” – мозковий центр, залучивши у нього небайдужих, енергійних спеціалістів, по одному викладачу з кожної спеціальності, для конкретизації та репрезентації кожної з них. Всю підготовчу роботу можна було б провести впродовж весни 2015 року.Для початку – негайно обговорити це питання на випускаючих кафедрах, факультетах, ректораті – і за роботу. І останнє, на мій погляд, випускаюча кафедра мусила б контролювати та супроводжувати програми та зміст дисциплін суміжних кафедр, таких, наприклад, як будівельна механіка. будівельні, залізобетонні конструкції, електротехніка тощо, зміст програм яких би максимально відповідав суті нашої спеціальності.

Тоді кожний наш випускник зможе сказати про свою “Alma mater” – “Nomen est omen” - имя – это знамение, тобто: випускник КНУБА – це марка, це – бренд, це – високий професіоналізм, дві іноземних мови, уміння працювати на комп’ютері. Підсумовуючи, хотілося б зазначити, що у наведених пропозиціях немає майже нічого такого, що вже не запроваджується і в деяких інших передових ВНЗ України:

1.1. Дві мови – ПДАБА;

Профілюючі дисципліни іноземними мовами викладають фахівці даної спеціальності – ПДАБА, Житомир;

1.2. Необхідність знань викладачами фахової іноземної мови по своїх дисциплінах – Житомир, ПДАБА;

1.3. Додавати у методичні матеріали по кожній темі скорочені українсько-англійські словники – КНУБА;

1.4. Студентські конференції – на іноземних мовах – КПІ;

1.5. Іноземні мови – раз на тиждень – ПДАБА, КПІ;

1.6. А щодо підтекстовок у пояснювальних записках, у дипломному проекті, на кресленнях, та резюме по диплому іноземною мовою, то я не переконаний, що цього немає в інших ВНЗ України.

1.7. Колись М.Хрущов сказав: “Наши цели - ясны, задачи – определены, за работу – товарищи”.

Наведені вище пропозиції дають, на наш погляд, вичерпну відповідь і на друге запитання: ”Что делать? Запровадження наведеної програми надасть нам можливість забезпечити

Professional English – to every student-graduate + друга іноземна мова і ми зможемо без проблем сприймати матеріал, який буде надаватися іноземними викладачами.

Висновки. Задача європеїзації вищої освіти, поставлена директивними органами, може бути виконана тільки шляхом корінної зміни організації вивчення іноземних мов у вищій школі, згідно наведеної вище програми, тобто, вивчення професійної англійської мови відбувається 5 або 6 років і другої, німецької чи французької, 3 роки силами викладачів профілюючих кафедр.

Література:

1. Газета “Молодь України”, 10.03.2010.

2. МОН: Українським вченим треба бути активнішими у світовому науковому співтоваристві. 02.11. 2013. Прес – служба МОН..

3. Закон України про ”Про вищу освіту”, 2014.

4. І.Львова. Ай спик інгліш вері бедлі, Газета “Експрес”, 26.06 – 3.05.2014.

5. Н.Васюнець. За другу державну, за англійську Газета Експрес, 24.04 – 1.05.2014.

6. Порошенко предложил особый статус для английского язіыа, www.ukr.net, 3.10.2014.

7. ПРОЕКТ. КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПЕРІОД 2015 - 2025 РОКІВ, Стратегічна дорадча група Освіта. Керівник Георгій Касьяно, с.с. 6, 16.

8. Рекламний проспект ПДАБА.

9. Инновационные технологи в учебном процессе: международный опит підготовки современных инженерных и строительных кадров. Днепропетровск, 2007.

10. Мовні стратегії у формуванні світової бухгалтерської еліти. Матеріали та тези виступів. VIII-а Міжнародна наукова конференція. Житомир, 2009.

11. Запрошення взяти участь у роботі VIII-ої Міжнародної наукової конференції "Мовні стратегії у формуванні світової бухгалтерської еліти", яка відбудеться 15-16 жовтня 2009 р. Житомир, 2009.

Педагогіка

УДК 37-055 (27):433.2.

аспірантка кафедри загальної педагогіки
та андрагогіки Ващенко Наталія Миколаївна
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВИДАТНОГО АРТИСТА ТА МЕЦЕНАТА ОЛЕКСАНДРА МИ ШУГИ В СПОГАДАХ ЙОГО СУЧАСНИКІВ

Аннотация. В статье анализируется проблема истоков украинской профессиональной вокальной педагогики, преподавательская и меценатская деятельность всемирно известного артиста и общественного деятеля Александра Мышуги, одного из основателей первого отечественного профессионального художественного заведения – Музыкально-драматической школы Н.В. Лысенко в Киеве. Личность выдающегося педагога раскрывается через оценки его вклада в украинскую культуру общественными деятелями, художественными критиками, педагогами и учениками А.Ф. Мышуги.

Ключевые слова: меценатская деятельность, вокальная педагогика, художественное учебное заведение, педагогический альтруизм.

Annotation. The article analyzes the problem of the origins of Ukrainian professional vocal pedagogy, teaching and philanthropic activities worldwide actor and social activist Alexander Myshugi, one of the founders of the first national professional art institutions music and drama school, NV Lysenko in Kiev. Outstanding teacher personality is revealed through the evaluation of its contribution to the culture of Ukrainian public figures, art critics, teachers and students AF Myshugi.

Keywords: Bono, vocal pedagogy , art school , teaching altruism.

Вступ. На основі вивчення та аналізу наукових досліджень, архівних справ, періодичних видань та літератури з питань розвитку української культури й музично-педагогічного досвіду маємо зазначити, що процес

учасників тренінгу. Розкрити здібності безробітних та підібрати професію відповідно особистим характеристикам особистості. Орієнтована тривалість – 3 год.	учасників виходить за двері. А ті учасники які залишилися повинні зібрати йому «валізу якостей» (дві якості, які допомагають в роботі, дві – які навпаки, заважають). Вкінці група обговорює і підбирає кожному учаснику професію, яка відповідає його «валізі якостей». Запитання: 1. Які емоції викликала дана вправа? 2. Для Вас було щось неочікуваним? 3. Чи погоджуєтесь Ви з тією валізою якостей, яку вам зібрала група. 4. Як Ви відноситесь до професії, яку вам підібрала група? Чи колись Ви задумувались, щоб мати саме таку професію? *(Тривалість – 1 год.)* **Вправа «Виставка».** Інструкція – в наше місто приїхала людина, яка шукає таланти. Всі жителі міста вирішили продемонструвати свої здібності. А оскільки бажаючих дуже багато, він вирішив зробити виставку, на якій будуть продемонстровані незвичні картини. Зараз ви будете малювати картини для цієї виставки: вам необхідно згадати один свій талант і намалювати його, а потім презентувати всім учасникам. *Рекомендації щодо розкриття скритих здібностей та можливість реалізувати себе в даній професії. Підібрати професію відповідно нахилам учасників тренінгу.* *(Тривалість – 1 год.)* **Вправа «Зміна внутрішнього іміджу».** Наш имидж создают одежда, прическа, макияж, походка, лексика, дело, которым мы занимаемся, предметы и люди, которые нас окружают. Имидж настолько тесно врастает в нас (или мы в имидж), что даже	***якостей»*** беруть участь бажаючі учасник тренінгу. **У вправі *«Виставка» та «Зміна внутрішнього іміджу»*** задіяні всі учасники.

	ви надаєте роботодавцю. Приклад резюме: П.І.П, адреса, телефон. Особисті дані. Освіта в зворотному хронологічному порядку. Досвід роботи в зворотному хронологічному порядку. Професійні навички. Додаткова інформація. Інтереси. Рекомендації. *(Тривалість – 1 год.)*	
Завершальний етап. Орієнтована тривалість – 30 хв.	Зворотній зв'язок: Що Ви зараз відчуваєте? Чому Ви сьогодні навчились? Що сподобалося Вам в ході роботи, що не сподобалося?	

Другий день		
Етапи	**Зміст**	**Примітки**
Вступ Орієнтована тривалість – 30 хв.	**Вступне слово** Ми змінюємося протягом усього життя. Змінюються наші погляди на світ, ми здобуваємо нові знання й уміння, зустрічаємося з багатьма людьми, які по-різному впливають на нас. Однак ці зміни можуть бути спонтанними (випадковими), а можуть бути заплановані нами з певною метою. Тренінг являє собою один зі способів досягти свідомих цілеспрямованих змін у собі. ***Вправа «Асоціація»*** - кожен учасник по черзі виходить на середину кола і говорить кожній людині з ким він у неї асоціюється. Питання для обговорення: Які емоції викликала дана вправа? Як ви вважаєте, чому вас назвали так, а не інакше? Що викликало у вас здивування? Дана вправа допоможе підняти настрій і налаштуватися на роботу. (Тривалість – 30 хв.)	
І блок. Актуалізувати позитивні сторони	**Вправа «*Валіза якостей*».** Інструкція – кожного разу хтось з	***У вправі «Валіза***

формування самосвідомості українського народу супроводжувався прогресивними явищами в житті громадськості. Особливо слід відзначити зрушення, які спостерігалися в середині XIX й посилилися на початку XX-го, завдяки діяльності визначних діячів літератури й мистецтва, які пропагували вітчизняну культуру.

Одним з актуальних напрямів дослідження цієї роботи ми виділяємо просвітницьку, педагогічну та меценатську діяльність професійних вітчизняних співаків. Серед найвідоміших педагогів-професіоналів світу золотими літерами вписано ім'я Олександра Мишуги (1853-1922), основоположника вітчизняної вокальної педагогіки, мецената, одного із засновників першої в Україні Музично-драматичної школи.

Упродовж XX століття було написано чимало праць, присвячених українській вокальній педагогіці й унеску до неї О.П. Мишуги. Серед їхніх авторів відомі громадські діячі й педагоги, як Є. Кротевич, І. Деркач, М. Рильський, С. Людкевич, О. Кошиць, М. Донець-Тессейр, О. Любич-Парахоняк, представники зарубіжної педагогічної думки – Я. Стирянський, М. Кінберг, С. Мирович та інші, які дали високу оцінку педагогічній і меценатській діяльності Олександра Пилиповича.

Формулювання мети статті та завдань. Мета і завданнями полягають у аналізі та порівнянні оцінок вітчизняних та зарубіжних науковців на внесок О. Мишуги в українську культуру.

Виклад основного матеріалу статті. Інтерес до вокальних шкіл України рубежу XIX-XX століть означився в 30-40 роки XX століття. Так, відомий український письменник та драматург *Євген Кротевич* (1884-1968) написав кілька праць, присвячених Олександру Пилиповичу Мишузі, з яким був особисто знайомим завдяки діяльності „Літературно-артистичного товариства" в Київі, що об'єднувала прогресивну художню еліту. Завдяки цій праці знаємо, що, перебуваючи в Київі, Олександр Мишуга брав найдіяльнішу участь у громадському житті, був у добрих приятельських стосунках із родичами Старицьких, Косачів, особливо з Ларисою Петрівною – Лесею Українкою, близько зійшовся з друзями Лесі – С. Мержинським, П. Тучапським, І. Щербою, В. Едельманом, В. Крижанівською-Тучапською. Також Є. Кротевич у доступній формі розповідав про враження від виступів О. Мишуги та його талановитих учнів [1, с. 33].

Найдокладніше життєвий і творчий шлях О. Мишуги описав дослідник *Іван Деркач*. Дуже цінною для нашого дослідження є висока оцінка ним педагогічної діяльності співака в роки роботи в Музично-драматичній школі М. Лисенка. Саме І. Деркач описав ту суперечливу думку, яка склалася про діяльність Олександра Пилиповича під упливом панування московської школи співу: „ До того ж, всякі шовіністи шкодили Мишузі, намагалися принизити його ще й тому, що він викладав українською мовою…А знав він дванадцять мов. Та це й природно: у кожного новатора завжди багато противників" [1, с. 20].

Далі І. Деркач зазначав: „У спогадах учнів Мишуги дуже багато пишеться про те, що в нього було чуйне й благородне серце. На культурні цілі на допомогу студентам, робітникам, селянам він віддавав усі свої зароблені гроші, в той час, як сам жив скромно і ніколи своїм зовнішнім виглядом не намагався показати, що він, мовляв, велика знаменитість. Один із його молодших сучасників писав: „Як дивлюся зараз на дурощі всяких і шантакаварняних дів, то з дива вийти не можу, що сталося з людьми! Не знають, що на себе

начепити, що їсти, де мешкати, як світа вжити. А про те, хто чув про великі дари отих усяких, вибачте, „знаменитостей“? А Мишуга давав. Тому й не слід забувати про нього. Це був митець і педагог! Це була людина!“ [1, с. 23].

М.Т. Рильський присвятив світлій пам’яті О. Мишуги три статті: „Співак, педагог, громадянин“ (1938 р.), „Син народу“ (1947 р.) та ін., де щиро виразив власне бачення особистості визначного українського співака й педагога. В роботі „Співак, педагог, громадянин“ М. Рильський так характеризував педагогічні здобутки О. Мишуги: „За власним бажанням, Мишуга дійшов свого особистого методу навчання мистецтву співу. Він не встиг дати широкий виклад своїх поглядів на цю справу. Методику його творчо засвоїв, розвинув і виклав у широкій праці улюблений учень Олександра Пилиповича – Михайло Микиша. Поява цієї праці в друку буде не лише виявом пошани до пам’яті незабутнього співака, педагога, громадянина, а й корисною справою для нашої співацької молоді та й для викладачів співу!“ [7, л. 1].

У статті „Син народу“ М. Рильський визначив громадянську позицію Олександра Пилиповича, як позицію патріота-громадянина: „Це був не лише співак, не лише артист, це був патріот-громадянин. Міцна дружба єднала його з великим Франком. Варто відзначити, що лише завдяки коштам, які передав із артистичних своїх заробітків Мишуга Франкові, могла з’явитися друком така окраса української поезії, як збірка „Зів’яле листя“. Взагалі Олександр Пилипович значну частину своїх гонорарів віддавав на громадянсько-культурні справи, на допомогу талановитій молоді та ін. В останні хвилини свого життя він заповідав усе, що надбав за життя, Музичному інститутові імені М. Лисенка у Львові…“ [1, с.117].

Меценатська діяльність О. Мишуги не залишила байдужими тих, кому він допомагав. Так, викладач Львівської Ремісничо-торгової бурси, у якій свого часу навчався О.П. Мишуга, Ярослав Стирянський, писав про нього в 1922 році (стаття „Меценат робітничої молоді“): „Усіх пожертвувань, які О. Мишуга склав для бурси, не варто наводити. Вистачить лише згадати, що спочатку він надсилав суми, які досягали кількох сот крон, а пізніше перейшли в тисячі. Найбільшу суму – 25 000 крон – прислав Мишуга в 1912 році. За ці гроші бурса купила собі двоповерховий будинок. Одним із могутніх виховних засобів у суспільстві є життя великих людей. життя Олександра Мишуги – це прекрасний приклад для нашого молодого покоління. Він зумів зійти з висот мистецтва до злободенних справ трудового життя, зумів подати руку меншому братові. Хто менше за нього дбав про визнання й похвали? Коли хоч частина тієї молоді зуміє понести в майбутню подиву гідний альтруїзм О. Мишуги, то його велика праця й пожертвування не були даремними [5, с. 76].

Не минув своєю увагою діяльність О.П. Мишуги й відомий український композитор, народний артист УРСР, професор Львівської державної консерваторії імені М.В. Лисенка *Станіслав Людкевич*: „Із якого боку ми б не дивилося на Олександра Мишугу – чи як на артиста-співака, чи педагога, чи, вкінці, як на людину-громадянина, – його постать вирівняна в головних рисах і гармонізована в цілісності. Сільську дитину, можна сказати, із самих низин життя, природа щедро наділила небуденним талантом. І хто із грядущих істориків української культури торкнеться музично-співочої ділянки, той чимало скаже про одного з найкращих синів нашого народу, одного з перших, найбільших піонерів українського вокального мистецтва, благородну й оригінальну постать артиста й громадянина – Олександра Мишугу“[1, с. 42-43].

	наступного разу ви справилися із задачею? *Тривалість –1 год.)* ***Розминка: «Передача почуттів по колу».*** *Інструкція:* всі встають в коло і закривають очі. Перший, хто починає, відкриває очі і невербальними засобами передає наступному якесь почуття. Потім закриває очі. Той, кому передали, передає наступному і потім також закриває очі. Третій – четвертому, і т.д. Потім всі відкривають очі і по черзі розповідають, яке почуття вони передавали. *(Тривалість – 10 хв.)* **Рольова гра.** *«Прес-конференція».* Інструкція – уявіть, що ви розробили якийсь продукт, або написали статтю, залежно від вашої професії. Вас запросили на прес-конференцію, презентуйте, будь ласка, вашу статтю, завдяки чого ви досягли таких результатів, які особистісні якості вам допомогли, можливо у вас був власний життєвий досвід в даному питанні. Ваша задача, якомога краще представити себе, висвітлити ваш продукт (статтю) та відповісти на запитання журналістів. А журналісти повинні придумати собі назви газет і задавати свої запитання доповідачу. Аналіз гри. *(Тривалість – 1 год.)* **Вправа *«Складання резюме».*** Інструкція – зараз ми будемо вчитися складати резюме. Резюме – це інформація про себе, яку	

	така можливість. Намагайтеся, щоб ваша відповідь була не випадковою, а відображала ваші життєві принципи (як девіз на щиті рицаря), а колір відповідав вашому характеру. (*Тривалість – 15 хв.*)	
IV блок. Навчити навичкам самопрезентації учасників тренінгу. *Орієнтована тривалість – 3 год.*	**Рольова гра. *«Працевлаштування на роботу».*** Дана гру можна грати в три етапи. 1) гра в парах (роботодавець – працівник); 2) потім учасники міняються ролями; 3) до одного директора приходять три претендента і він обирає одного. Інструкція – ви прочитали в газеті, що організації потрібний працівник вашої професії. Ваша задача – прийти на співбесіду і добитися того, щоб вас взяли на цю посаду. В ході співбесіди вам потрібно розповісти про себе, але також дізнатися якомога більше інформації про організацію, обговорити головні моменти: робочий час, умови роботи, заробітну плату. Аналіз гри. Запитання: 1. Що Ви зараз відчуваєте? 2. Чи виникли у вас складності в ході рольової гри? (як у роботодавця, так і у працівників, які проходили співбесіду). 3. Як ви вважаєте в чому полягала складність? 4. Що потрібно зробити, щоб	У вправі ***«Працевлаштування на роботу»*** беруть участь 2-4 людини, решта аналізують роботу, виокремлюють + та – роботи. В рольовій грі «**Прес - конференція»** беруть участь всі учасники: 2 доповідачі, 5 журналістів і 3 людини, які спостерігають та аналізують роботу кожного учасника. У вправі **«Складання резюме»** беруть участь всі учасники. Для даної вправи необхідний чистий аркуш паперу та ручка.

Український диригент і композитор *Олександр Кошиць* у статті „Про славного українського співака“ (1931 рік), який працював свого часу в Музично-драматичній школі М.В. Лисенка, поділився враженнями про зустрічі з Олександром Пилиповичем: „Ніколи не забуду того директорського кабінету в школі Лисенка, на Великій Підвальній вулиці, б. 15, де збиралися в перервах між лекціями професори. При світлі лампи під синім абажуром тут можна було бачити рядом, на одній канапі чи у фотелях при столі, і самого Миколу Віталійовича Лисенка, і професора Володимира Перетца, і академіка Ореста Івановича Левицького, і Марію Михайлівну Старицьку, і мого улюбленого професора композиції Любомирського та багатьох інших, заслужених і відомих. Мав щастя належати до цього товариства і я, тоді ще молодий педагог. Серед розмов, жартів і дотепів, іноді поважних політичних дискусій мене завжди вражав своєю шляхетністю й лагідною стриманістю, а також галицькою мовою (новою тоді й для мого вуха) Олександр Мишуга. Завжди акуратно одягнений, з чудовою краваткою, тихим, наче глухуватим у розмові голосом, із лагідною усмішкою на обличчі, він, мов живий, стоїть ще й тепер переді мною – принадний і симпатичний…” [1, с. 49].

Марія Ростовська-Ковалевська, оперна співачка, солістка Одеської опери, професор Одеської консерваторії, в минулому вихованка О.Мишуги, повідала про те, як вони з М. Микишою згадували свого Маестро: „У 1960 році громадскість Києва відмічала 75-річчя з дня народження М.В. Микиші. Я не встигла приїхати з Одеси на ювілейний вечір і лише на другий день зайшла на квартиру до ювіляра. Михайло Венедиктович наспівував під свої пластинки, а я була зворушена, почувши, як по-юнацькому звучить його голос! „Так ось вони – плоди системи прославленого Мишуги, системи, що живе в двох поколіннях і так добре зберігає голоси на довгі роки“ – подумала я. Наче у відповідь, ювіляр сказав: „А яка це була висококультурна людина! з Лисенком, із Лесею Українкою міг говорити годинами про літературу, історію, музику, естетику“. „Він знав більше десятка європейських мов,“ – додав артист Є. Круглов. Таких людей, як Олександр Мишуга, ми повинні краще популяризувати, бо це наша слава й гордість. Поет-академік Максим Рильський сказав: „Хто не шанує видатних людей свого народу, той сам не годен пошани“. Спогади ці – ще один доказ любові до незабутнього нашого великого митця і патріота“[7, с. 2].

О.П. Мишугу не обійшли своєю увагою й визначні зарубіжні педагоги-вокалісти, діячі культури та громадськості. Так, на початку XX століття відомий польський педагог, музикознавець, теоретик співу *Юзеф Райс* писав про складну долю співака й педагога: „Як правило, Мишуга не зв’язував себе постійними ангажементами. Був навіть інколи „безробітним“. Тоді, а також у той час, коли прибутки його були незначними й умови не були занадто сприятливими, він завжди знаходив гостинний прийом серед поляків у Кракові. А піклувався цим його вірний приятель, директор музичного товариства Віктор Барабаш, запрошував його на літній сезон до зорганізованої ним опери, влаштовував концерти в імпрезах музичного товариства…“[1, с. 55].

Шведська оперна співачка першої половини XX століття, учениця Олександра Пилиповича *Майя Кінберг* у статті „Спомин про вчителя“, так згадувала свого маестро: „Вже перша година співу в професора Мишуги була для мене чимось незвичайним. За весь час свого попереднього навчання з іншими маестро я мала нагоду пізнати, може, аж занадто теорій та фахових

висловів і рекомендацій, але ніхто дотепер не зумів мені показати рівночасно такого їх практичного застосування, як це робив маестро Мишуга. Як учитель він був суворий і вимогливий. Повний невичерпної терпеливості, він не лише цікаво будував свої лекції, але й пробробляв із учнями вправу за вправою, в яких умів дошукуватися найживішого вислову, звуку й краси.

Перед моїми очима й досі день 9 березня 1922 року – учитель упокоївся тихо й погідно навіки. За кілька годин перед смертю сказав мені: „Будь жрицею мистецтва, щоб його ширити в світі, живи для краси співу! Помагай моїм учням, а якщо й справді існує душа, яка живе по смерті, то я буду з вами, щоб допомагати вам. Амінь“ [1, с. 106-107].

Інша учениця Олександра Мишуги, Марія Донець-Тессейр, у майбутньому – заслужена артистка УРСР, професор Київської консерваторії імені П. Чайковського, в роботі „Листок до вікна“, висловила свою безмежну вдячність незабутньому маестро: „Я все життя вдячна Олександру Пилиповичу за те, що саме він мені дав путівку в життя. Пізніше мені доводилося ще багато вчитися й пізнавати різні методи викладання, але заняття в О. Мишуги, пояснення, живі демонстрування, вимоги керували мною впродовж усієї моєї співацької діяльності і допомагають тепер у педагогічній праці. Вони оберігали мене й від помилкових упливів, із якими інколи доводилося зустрічатися“ [1, с. 98].

У статті оперної співачки *Марії Гребінецької* „Фанатик мистецтва“ мова йшла про силу впливу особистості Мишуги на своїх вихованців: „За п’ять років навчання в Італії я переконалася, що більше того, чого навчив мене Олександр Пилипович з теорії співу, я не знайду. Мишуга був фанатиком співу. Тому він не задовольнявся лекціями в школі: кращих учнів кликав до себе додому і там працював з ними далеко за північ. Навіть коли ми ходили з ним на прогулянку, то він і там не гаяв марно часу, а вчив співати. Тепер особа покійного Мишуги здається нам якимсь дивним явищем. Це була людина з фанатичною любов’ю до мистецтва, людина ідеї. Тому він захоплював душі всіх, із ким працював“ [8, с. 67].

Найулюбленіший учень О.П. Мишуги, продовжувач його сценічних і педагогічних традицій, народний артист УРСР, професор Київської консерваторії М.В. Микиша з великою любов’ю і вдячністю писав про свого вчителя („Сівач краси й добра“): „Навчаючись в Олександра Мишуги в Києві, а потім у Варшаві, я був його, так би мовити, секретарем – він доручав мені вести листування, висилати гроші тощо. Пам’ятаю, я носив на пошту від нього досить великі суми для Музичного товариства у Львові, українських гімназій, робітничих організацій. Давав він гроші також деяким українським студентам, які вчилися в різних університетах Європи. Славетного співака й патріота не покидала думка збудувати пансіонат на Придніпрянській Україні, де б виховувалася музично обдарована молодь. Знаю, що в цьому йому взявся допомогти його сердечний друг, великий італійський співак М. Батістіні. Благородному задуму великих артистів перешкодила війна.

Коли я сьогодні з перспективи часу дивлюся на Олександра Мишугу, то бачу, що він займає одне з найвидатніших місць в історії музично-вокальної культури. Його постать буде завжди світочем для артистів, митців“[5, с.86-87].

Ще одна із вихованок О.Мишуги, оперна співачка *Олександра Любич-Пархоняк* згадувала про велику любов свого викладача до рідної землі та велику повагу до нього в студентських колах („Мій незабутній учитель“, 1940): „У 1914 році ми з маестро приїхали до Львова. Він замешкав у народному

	Творчість же вимагає захопленості самим процесом. Досягніть того, щоб команда-адресат захопилася процесом, забувши про все інше, щоб у них активізувалася внутрішня мотивація, винагородою для якої є сам процес діяльності. Аналіз гри. (*Тривалість – 45 хв.)* **Вправа. *Моніторинг власної актуальної мотивації.*** *Мета* — аналіз і узгодження власних суперечливих мотивів. Пропоную зараз кожному пригадати ситуацію, в якій ви випробовували боротьбу мотивів. Ви хотіли зробити щось важливе, але не робили цього, тому що одночасно вам хотілося чогось іншого. Постарайтеся пригадати таку ситуацію. Буде навіть краще, якщо ця ситуація актуальна для вас зараз: хочете зробити щось, але при цьому вам хочеться чогось іншого. *Через 2—3 хвилини: Хто міг би розповісти про свою боротьбу мотивів? Спочатку потрібно дати висловитися тим учасникам, які побажають розповісти про подібні ситуації. Потім тренер повинен вибрати ту ситуацію, яка здається йому найбільш перспективною для аналізу, і запропонувати групі розглянути її по алгоритму.* (*Тривалість – 30 хв.)* **Розминка *«Девіз».*** *Інструкція:* Зараз всі учасники по-черзі скажуть про те, яку футболку і з якою фразою вони б собі купили, якщо у них була	

	(Тривалість – 45 хв.)	
	Обід (13.00 – 14.00)	
ІІІ блок. Підвищити рівень самомотивації у досягненні успіху. *Орієнтована тривалість –* *1 год.30 хв.*	**Рольова гра *«Автономізація мотиву».*** *Мета* — спроектувати і реалізувати ситуацію, в якій у інших людей відбувалася б автономізації мотиву. *Автономізація мотиву* — це перетворення засобу реалізації первинного мотиву на самостійний мотив. *Інструкція:* зараз ми об'єднаємося в наступні команди (об'єднання в команди відбувається так, щоб вони виявилися урівноваженими по мотивуючих можливостях учасників; тренер визначає склад команд заздалегідь, а потім оголошує їх по своїх записах). Команда 1 повинна буде викликати автономізацію мотиву в команди 2, команда 2 — в команди 3, команда 3 — в команди 4, а команда 4 — в команди 1. Ваше завдання — добитися того, щоб команда-адресат настільки захопилася роботою, щоб забула про первинну її мету. Часто буває важливо, щоб співробітники працювали захоплено і в процесі роботи знаходили щось нове: раніше не існуючі способи вирішення завдань, оригінальні підходи, нестандартні прийоми. Іншими словами, буває важливо, щоб співробітники не стільки прагнули до поставленої мети, скільки знаходили нові цілі, творили їх.	У рольовій грі ***«Автономізація мотиву»*** беруть участь всі учасники тренінгу. У вправі ***«Моніторинг власної актуальної мотивації»*** беруть участь всі учасники тренінгу.

готелі. Його зразу ж прийшли вітати студенти, молодь, представники музичних і літературних кіл. У вільні години ми ходили з ним по місту, були на Княжій горі. Він дуже любив Львів. Радів усією душею, що повернувся на рідну землю. Мріяв і робив усе, щоб у цьому місті був нарешті збудований український театр. Хотів поселитися в Львові й організувати свою школу співу. Але, на жаль, цих планів не довелося йому здійснити…“ [3, с. 98].

Софія Мирович, також вихованка Олександра Мишуги, пізніше заслужена діячка мистецтв, професор Ленінградської державної консерваторії, завжди гордилася тим, що її учителем вокалу був славетний маестро („Людина великого серця“, 1939 рік): „Визнанням тих якостей співачки й педагога, яким я повністю зобов’язана О. Мишузі, може послужити той факт, що 1923 року я була запрошена вокальним факультетом Ленінградської консерваторії, очолюваної тоді видатним російським композитором Олександром Глазуновим, де й працювала довгі роки. Дуже приємно чути, що тепер у нас та й за кордоном часто пишуть про мистецьку й педагогічну діяльність О. Мишуги, що в столиці України – Києві урочисто відмітили 110 років із дня народження цього прославленого співака, педагога й патріота. Нехай зібрані для книги спогади послужать нашим молодим митцям у їхній великій ролі будівництва нового культурного суспільства“ [1, с. 93].

Відомий історик українського театру, поет *Степан Чарнецький* тепло згадував Мишугу як людину з „великої літери“ („Дороге ім’я“, 1939): „Картина була б неповна, якби не згадати про Мишугу як людину, громадянина та сина українського народу. У житті завжди був тихий, скромний. вразливий. Пережив дві трагедії, яких слід носив у душі, мабуть, до самої смерті. В долі й недолі, на вершинах успіхів і слави чи в днях важких почував завжди себе сином поневоленого народу. Допомагав матеріально Ставропігійській та Українській ремісничо-промисловій бурсам, Музичному товариству імені Лисенка, „Літературно-науковому віснику“, київській „Раді“, посилав гроші на погорільців рідного села, допоміг Івану Франку видати „Зів’яле листя“, і хто годен вичислити ті дари, що їх довгі роки склав на різні народні цілі „безіменний жертводавець“?

По роках скитання на далекій чужині вернувся на свою рідну землю, до своїх лип у Виткові. Вернувся – але в домовині…Тепер на його могилу прилітають вітри з волинської сторони, а задуманий Буг у місячні ясні ночі шумить йому свої величні, горді думи…“[9, с. 112].

Останній значний спогад про видатного оперного співака й педагога О.П. Мишуги відзначала культурна громадськість України 7 червня 2003 року у зв’язку з 150-річчям з дня його народження. У Постанові Верховної Ради України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, N 39, ст. 352) відзначалося, що 20 червня 2003 року виповнюється 150 років від дня народження О.П. Мишуги – видатного українського оперного співака, талановитого педагога, мецената і громадянина-патріота, ім'я якого увійшло до числа світових зірок оперного мистецтва поряд з Енріко Карузо, Соломією Крушельницькою, Федором Шаляпіним, Тітто Руфо [6].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши педагогічну, громадсько-просвітницьку й меценатську діяльність О. Мишуги в оцінці вітчизняних і зарубіжних діячів освіти та мистецтва XX – XXI століть, ми можемо прийти висновку, що це був визначний педагог і артист, активний громадський діяч, меценат, світла пам’ять про якого завжди буде жити серед майстрів

української вокальної школи. О.П. Микиша – людина, якій були небайдужі проблеми української освіти кінця XIX – початку XX століть, і не лише музичної. Це був „сівач добра й краси“, чуйна людина, в кожну хвилину готова прийти на допомогу своїм друзям і тим, хто її потребував. Згадка про великого артиста, педагога й мецената живе в історичній пам’яті українського народу, учнях учнів Мишуги й буде жити в майбутніх прийдешніх поколіннях української музичної еліти. Проблема не вичерпується нашим дослідженням. Пріоритетним напрямом її вивчення вважаємо меценатську спадщину О.П. Мишуги.

Література:

1. Виданий співак Олександр Мишуга: спогади / [ред. І. Деркач]. – Л.: Видавництво „Каменяр“, 1964. – 120 с.
2. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели / Джакомо Лаури-Вольпи. – М.: Музыка, 1972. – 142 с.
3. Любич-Парахоняк О. Мій незабутній учитель / Олександра Любич-Парахоняк // Олександр Мишуга: Спогади. Матеріали. Листування. – К.: Музика, 1971. – С. 141-148.
4. Микиша М.В. Письмо к ученику / ГТМИ имени А. Бахрушина, ф. № 442. оп. 1. Д. 1 . – Л. 1-2.
5. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло Венедиктович Микиша . – К.: Музична Україна, 1971; 1985. – 115 с.
6. Постанова Верховної Ради України у зв’язку зі святкуванням 150-річчяя з дня народження О.П. Мишуги // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, N 39, ст. 352.
7. Ростовская-Ковалевская М.Г. Воспоминания оперной артистки о работе в городах большой провинции в дореволюционное время и после (до 1925) / НИО ЛИТМиК, ф. 95, оп. 1. Л. 1-2
8. Ульева И. Словарь ошибок вокальной педагогики / Ирина Ульева. – М.: Традиция, 2010. – 68 с.
9. Чарнецький С. Дороге ім’я / Степан Чарнецький // Олександр Мишуга – король тенорів / [авт.-упоряд. М. Головащенко]. – К.: Музична Україна, 2004. – С. 114–128.

	– Почему? Чего ты стыдишься? – Через эту трещину в моём боку просачивается вода. Ты делал свою работу, но из-за моего недостатка, получал только половину результата, - удрученно сказал горшок. Что же ответил ему водонос? – Посмотри на эти цветы на обочине. Ты заметил, что они растут только на твоей стороне дороги, а не на стороне другого горшка? Дело в том что я всегда знал о твоём недостатке. Каждый день, когда мы шли от источника, ты поливал цветы. В течении двух лет я любовался ими. Без тебя, просто такого как ты есть, не было бы такой красоты...! Запитання: 1. Як Ви вважаєте, про що ця притча? 2. Чи виникали у вас такі думки, як в горщика? 3. Які висновки можна зробити з даної притчі? *(Тривалість – 30 хв.)* **Вправа *«Оголошення».*** Інструкція – візьміть аркуш паперу та напишіть оголошення в газету, якими якостями ви володієте, чим ви любите займатися, хобі, можливо у вас є якісь здібності до чогось, але у вас не було часу їх розвивати. Запитання: Що Ви відчуваєте після цієї вправи? Чи легко Вам було написати про себе оголошення? Якщо ні, то в чому полягала складність?	

	аргументів до того, що дана ситуація зовсім не важко вирішувана, а навпаки смішна або навіть вигідна для вас. Це потрібно робити за допомогою таких словосполучень: «зате…», «могло бути і гірше…», «не дуже то й хотілось, тому що…» або «здорово, адже тапер ти…». Запитання: 1. Що ви зараз відчуваєте? 2. Чи допомогла дана вправа вирішити ваші складні завдання? 3. Що заважало вам вирішити вашу ситуацію в той момент? 4. Який висновок ви зробили для себе? *(Тривалість – 45 хв.)* **Притча «Небезупречный»** У одного водоноса, было два больших глиняных горшка. Один из них был с трещиной, через которую половина воды вытекала по пути от источника к деревне, в то время как другой горшок был безупречен. Два года водонос доставлял лишь полтора горшка воды своим односельчанам. Конечно, безупречный горшок гордился своими достижениями. А треснувший горшок страшно стыдился своего несовершенства и был очень несчастен, поскольку мог сделать только половину того, для чего был предназначен. Однажды он заговорил с переносчиком воды: – Я стыжусь за себя и хочу извинится перед тобой.	

Педагогіка

УДК:378.011.3-057.175:17.022.1
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи Вікторенко Ірина Леонідівна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ);
студентка магістратури факультету підготовки вчителів початкових класів Локтєва Ганна Юріївна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

ПРЕЗЕНТАЦІЯ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ТА ЗАПОРУКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аннотация. В статье раскрыта проблема презентации имиджа преподавателя высшего педагогического заведения как одна из профессионально важных качеств современного педагога и неотъемлемая часть его профессионализма. Систематизированы и обобщены взгляды на понимание сути понятий «имидж», «педагогический имидж». Представлена своя точка зрения в конкретизации дефиниции «позитивный имидж преподавателя высшего педагогического заведения». Самопрезентация рассматривается как один из аспектов формирования педагогического имиджа. Акцентировано внимание на качествах, которые характеризуют позитивный имидж педагога, и способах его представления.

Ключевые слова: имидж**,** педагогический имидж, позитивный имидж преподавателя высшего педагогического заведения, имиджелогия, самоимидж, самопрезентация, личностные и профессиональные качества имиджа.

Annotation. In the article the teacher's image problem is opened as one of the professionally important modern teacher's qualities and an integral part of his professionalism. The views of the conceptions "image", "pedagogical image" are systematized and summarized. The view in the concrete definition is represented "the teacher's positive image". Self-presentation is considered as one of the aspects of the pedagogical image formation. The attention was concentrated on the qualities, that characterize the positive teacher's image and the ways of its presentation.

Keywords: image, pedagogical image, teacher's positive image, imagionology, self-image, self-presentation, personal and professional qualities of the image.

Ніхто не може навчитися в людини, яка не подобається.
Ксенофонт, давньогрецький письменник

Вступ. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі розвитку вищої освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, знання для кого виступатимуть «сутністю особистості, основою поведінки життя і діяльності…» [4], професіоналів, що володіють інноваційною культурою, інноваційним типом мислення, здатних і спроможних до творчої праці, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, готових до постійного самовдосконалення. Одночасно це мають бути фахівці, здатні жити і

функціонувати в глобальному середовищі, які володіють уміннями та навичками спілкування зі світом, з громадянами інших країн, розуміють безальтернативність ринку, психологічно підготовлені до вступу в ринкові відносини [2]. У зв'язку з цим виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки педагога вищої школи, яка б відповідала завданням розвитку суспільства. Вище означене, у свою чергу, умотивовує та актуалізує потребу розкриття та вивчення проблеми, пов'язаної з формуванням позитивного професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи, у якому будуть відображені та підкреслені особливі, сильні, надзвичайні та актуальні його якості, які сприятимуть запам'ятовуванню, викликатимуть довіру та симпатію, сприятимуть підвищенню престижу та репутації, а отже, і авторитету та вагомого впливу його на учасників педагогічного процесу. Останнє, безсумнівно, слід уважати завданням з високим рівнем практичної значущості.

Дослідженню проблеми педагогічного іміджу присвятили свою увагу вітчизняні та зарубіжні вчені (у переважній більшості): Н. Бутенко, В. Горчакова, Н. Гузій, А. Деркач, Д. Журавльов, В. Зінченко, А. Калюжний, З. Капустіна, С. Козлова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Пенькова, Л. Попова, А. Реан, Н. Савченко, Г. Сорокіна, С. Яковлєв та ін.

Проте, недостатніми є фундаментальні дослідження з формування та представлення педагогічного іміджу викладача вищого педагогічного навчального закладу як однієї з професійно-важливих якостей сучасного педагога та невід'ємної частини його професіоналізму. Це гальмує організацію навчально-виховного процесу у вищій школі та негативно позначається на професійному становленні самих фахівців, оскільки позитивний імідж останніх має значний виховний уплив на студентів; він формує позитивне ставлення до процесу навчання, до предмета та до викладачів.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є висвітлення та розкриття необхідності формування та презентації доцільного іміджу викладача вищого педагогічного навчального закладу як необхідної складової налагодження успішної педагогічної взаємодії, що забезпечить утвердження якісно нових взаємини між суб'єктами процесу навчання, суттєво підвищить рівень мотивації та ефективність процесу навчання в цілому.

Виклад основного матеріалу статті. Ускладнення завдань освіти надає особливої значущості вивченню ролі іміджу як одного із професійно важливих якостей сучасного педагога. У зв'язку з цим актуалізується роль нової галузі теоретичного і прикладного знання, якою є іміджелогія – наука про імідж та технології його створення на основі природних і спеціально сформованих якостей людини [3]. Концептуальною ідеєю цієї науки є доведення необхідності формування вміння створювати імідж в усіх представників тих професій, які пов'язані з роботою з людьми, особливо – педагогів.

Для досягнення мети даної статті зробимо спробу визначити вихідні позиції окресленої проблеми – систематизувати й узагальнити погляди вчених на розуміння сутності понять «імідж», «педагогічний імідж».

Поняття «імідж» в останні роки активно ввійшло до словника сучасної людини. Воно запозичене від латинського слова «imago» – «образ», що тісно пов'язане з латинським словом «imitary» - «імітувати», «відтворювати». Згідно з цим, «імідж» є імітацією або поданням зовнішньої форми – образу будь-якого об'єкта, особи. Причому, якщо «образ» стосується останнього, то це є не тільки

	(Тривалість – 30 хв.) *Очікування групи*: по черзі кожен висловлює свої побажання, що він очікує від цього тренінгу. (Тривалість - 20 хв.) *Правила тренінгу:* 1.Правило «тут і тепер». 2.Правило «емоційної відкритості, щирості». 3.Правило «не давати поради та оцінки». 4.Правило «я-висловлювання». 5. Правило «стоп». 6.Правило «конфіденційності». *(Тривалість – 10 хв.)* *Встановлення контакту -* **Вправа «Контакт».** Інструкція – зараз всі учасники розбиваються по парам. Потім перший в парі розповідає про себе: біографія, сім'я, хобі і т.д. – все що вважаєте за потрібне. Через 10 хв. ви міняєтесь ролями. Потім всі сідають в коло і презентують один одного всім учасникам. *(Тривалість – 50 хв.).*	
II блок. Знизити рівень фрустрації безробітних. *Орієнтована тривалість –* *2 год.*	**Вправа «Зате…».** Мета: зниження рівня фрустрації або стресу. Інструкція – тренер пропонує кожному учаснику коротко написати на аркуші паперу яку-небудь актуальну стресову або конфліктну ситуацію, незавершену на даний момент або ту, що запам'яталася для вас, як складно вирішувана (дозволяється анонімність). Потім всі аркуші паперу збираються тренером, перемішуються і роздаються учасникам зі словами: кожна ситуація зачитується на групу і учасники повинні привести, якомога більше	У **II блоці** беруть участь всі учасники тренінгу. Для роботи потрібні чисті аркуші паперу та ручки.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведене емпіричне дослідження, метою якого було визначити готовність безробітних до зміни професії та перенавчання. Під час дослідження виявлено: високий рівень готовності безробітних до зміни професії та перенавчання – 22 %; середній рівень готовності безробітних до зміни професії та перенавчання – 59 %; низький рівень готовності безробітних до зміни професії та перенавчання – 18%.

Як метод роботи з даною клієнтською групою я вибрала тренінгову технологію. Мною була розроблена тренінгова програма для подолання суб'єктивних обмежень в структурі психологічної готовності безробітних до зміни професії та перенавчання.

У процесі тренінгу велика увага приділяється формуванню особистісних якостей безробітних, їхнім емоціям, почуттям, умінню аналізувати свій досвід.

Тренінгова робота в групах сприяє підвищенню активності і розкриттю учасників, отриманню зворотного зв'язку від членів групи, створенню атмосфери довіри, щирості та конфіденційності того, що відбувається в групі, розумінню інших, а також своєї власної особистості.

Програма тренінгу. Мета: подолання психологічних бар'єрів та отримання практичних професійно-психологічних навичок необхідних безробітним у здобутті нової професії.

Завдання: 1. Знизити рівень фрустрації безробітних. 2. Підвищити рівень самомотивації у досягненні успіху. 3. Навчити навичкам самопрезентації учасників тренінгу при влаштуванні на роботу. 4. Актуалізувати позитивні сторони учасників тренінгу. 5. Навчити безробітних досягати цілі та приймати невдачі.

Цільова аудиторія: безробітні громадяни у віці 37-52 років.

Кількість учасників – 10 осіб.

Тривалість: 2 дні по 8 год.; з 9.00 до 18.00 години.

Тренінг

Перший день		
Етапи	**Зміст**	**Примітки**
Вступ. Самопрезентація тренера Тривалість - 7 хв.	-	-
І блок. ▪ Знайомство. ▪ Очікування учасників тренінгу. ▪ Правила тренінгу. ▪ Встановлення контакту. *Орієнтована тривалість – 2 год.*	*Знайомство* – інструкція: кожний по черзі називає своє ім'я і «моя мрія…», наприклад, мене звати Оксана, моя мрія отримати водійські права, наступний повторює Оксана мріє отримати водійські права, а мене звати Максим, моя мрія… і так кожний по черзі називає всіх учасників, хто вже представився і презентує себе, останній учасник називає всіх членів групи по імені і представляється сам.	В першому блоці задіяні всі учасники тренінгу.

візуальний образ, але й образ мислення, учинків, дій, тобто – *цілісне уявлення про людину.*

Подібну інтерпретацію досліджуваного терміну спостерігаємо в «Словаре по социальной педагогике» [8, с. 60], у якому «імідж» розглядається як сукупність не лише матеріальних видимих, а й ідеальних невидимих характеристик об'єкта.

Аналізуючи розуміння різних учених-педагогів поняття «імідж», В. Стахневич та Н. Срібна [9] дійшли висновку, що серед різноманітних його визначень найбільш уживаними є: особливий психічний образ, який певним чином упливає на емоції, поведінку та взаємини особистості чи соціальної групи (Г. Почепцов); надзвичайно яскраво й емоційно забарвлений образ чогось або когось, який сформувався в масовій свідомості і має характер стереотипу, йому також характерні значні регуляторні властивості (Л. Браун); маніпулятивний, привабливий, легко трактований психічний образ, що виникає у процесі адекватного сприйняття чогось або когось, упливає на емоційну сферу людини, а інколи і на її підсвідомість, а через них – на пояснювальні механізми свідомості й поведінки, вибір людини (Є. Уткін, В. Шепель).

Висловлюючи свою точку зору в розумінні поняття «імідж», відзначимо, що це є узагальнений цілеспрямований образ, що покликаний здійснити певний психолого-педагогічний уплив на людину.

Якщо говорити про *«педагогічний імідж»*, то можна погодитись з дослідницею Н. Гузій, яка пропонує розглядати його як *полісемантичну категорію*, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надати йому естетичної виразності. Суспільство висуває вимоги до професійного іміджу педагога, упливає на його зміст. Але, підкреслює дослідниця, із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, уміння спілкуватися [1].

Ю. Матвєєва [5], звертаючись до дефініції, подала наступне її визначення: це образ, який створюється відповідно до уявлень педагога про ідеальну манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішнього вигляду і активно впливає на формування педагогічної культури. Він вимагає від педагога підбору індивідуального власного стилю роботи та оволодіння спеціальними технологіями самопрезентації. У створеному іміджі висвітлюються найбільш яскраві риси особистості викладача, його внутрішній світ.

Отож, зроблені нами раніше кроки щодо уточнення змісту базових понять «імідж» – «педагогічний імідж» привели нас до висновку, що *імідж педагогічної професії як соціокультурний феномен концентрує в собі всі професійно-значущі особистісні характеристики, які презентуються через зовнішній вигляд та високі професійні якості. Це дає підстави вважати імідж своєрідним прийомом сприйняття суб'єктами взаємодії один одного (викладач – студент, викладач – колега), вибору стилю навчальної взаємодії, упливу на особистість, засобом саморегулювання та самонавіювання, найважливішим елементом підготовки до професійної діяльності та забезпечення її ефективності.*

Під час вивчення окресленої проблеми, з'ясовано, що одним із найважливіших способів формування свого зовнішнього образу, презентації себе оточуючим є *вибір іміджу – самоімідж,* тобто *соціально-бажаний образ*,

в основу якого покладається визначення для себе тієї якості, про яку викладач хоче заявити про себе іншим і яка визначається ним як головна, сутнісна риса його індивідуальності (*наприклад*: я хочу, щоб мене сприймали як «педагога-гуманіста», або як «інтелектуала», «бізнес-леді», «непідступну скелю» та ін.) Для цього, продовжує думку О. Отич, педагог має проаналізувати свої сильні сторони й обрати з них ту, на яку він може опертися у своїй діяльності (О. Отич).

Наступним етапом цього процесу стає *робота над власним іміджем* (Н. Бутенко) – це формування враження про себе відповідно до раніше визначених особистістю конкретних цілей і завдань, що здійснюється у процесі *самопрезентації*. Засобами цього процесу стають: *візуалізація* (невербальна презентація цієї своєї професійної якості), *вербалізація* (демонстрація наявності в себе цієї якості за допомогою слова) й *моделювання події,* що дозволяє переконатися у цьому іншим на практиці [7]. Отож, слід погодитись із визначенням Н. Куніциної, яка запропонувала розглядати *самопрезентацію педагога* як короткочасний, специфічно вмотивований і організований процес подання інформації про себе у вербальній і невербальній поведінці [6, с. 317].

Унаслідок вище означеного доцільно виокремити наступні компоненти презентації іміджу:

- самоімідж;
- імідж, що подається – презентується – тобто те, як, на думку педагога, оточуючі сприймають його. Чим ближче це уявлення до самоіміджу, тим краще і впевненіше почувається викладач;
- імідж, що приймається – тобто те, як інші реально сприймають педагога.

Як показує досвід власної педагогічної діяльності у вузі, не існує абсолютного, єдино правильного способу презентувати себе. Саме тому педагогові необхідно розвивати у собі навички *самопрезентації*, тобто сучасний викладач ВНЗ має постійно професійно та особистісно вдосконалюватись, ретельно стежити за зовнішністю, манерами, детально продумувати свій стиль одягу, зачіску, макіяж, аксесуари, що дасть змогу стати привабливою, цікавою особистістю для студентів та колег, змоделювати стиль спілкування, що забезпечить взаєморозуміння між суб'єктами навчання, викличе у студентів симпатію і довіру, створить обстановку психологічного комфорту. Ці навички набувають особливого значення під час першого контакту зі студентами, батьками і колегами, про що свідчить відоме російське прислів'я: «По одѐжке встречают» (хоча психологи наголошують на важливості врахування у спілкуванні й «закону краю», тобто враження від початку й завершення педагогічної комунікації, виходу з ситуації педагогічного спілкування (К. Нікутіна)).

Як було проголошено вище, виокремлюють *позитивний імідж* викладача ВНЗ. Його визначає низка *особистісних* і *професійних* рис. Розглянемо *деякі* з них.

- *Спостережливість.* Спостережливий викладач вирізняється розвинутою інтуїцією та спеціальними вміннями. Він може глибоко заглянути у внутрішній світ вихованця, зрозуміти його душевний стан. Це професійно необхідна якість особистості викладача, яка виявляється в умінні підмічати суттєве на основі малопомітних ознак. Найголовніший параметр спостережень викладача – це *сприйняття співучасників* педагогічного процесу; враження про

5. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии. - М., 1973
6. Рябчиков, В. В. Педагогические основы полемического взаимодействия в процессе вузовской подготовки Текст.: автореф. дис. докт. пед. наук / В. В. Рябчиков. М., 2009. - 41 с.
7. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося. // Педагогика. 1997. №3. – С.40 – 45.
8. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания (в 2-х тт.) Том первый/ Под общ. ред. Л. И. Семиной. — М.: Изд-во ... Том второй / Под общ. ред. Л. И. Семиной. — М.: Изд-во «Бонфи», 2002. — 408 с
9. Ягупов В.Р. Модель организации продуктивного взаимодействия педагогов при разработке рабочих программ Вестник Южно _ уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. Выпуск № 26, 2012

Психологія

УДК 331.5

аспірант кафедри соціальної роботи Місячна Наталія Миколаївна
Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ)

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА, ЩО СПРЯМОВАНА НА ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ БЕЗРОБІТНИХ ДО ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ ТА ПЕРЕНАВЧАННЯ

Аннотация. В статье представлена тренинговая программа, направленная на повышение психологической готовности безработных к смене профессии и переобучения. А также представлены результаты оценки эффективности разработанной тренинговой программы.

Ключевые слова: безработица, психологическая готовность, тренинговая программа.

Annotation. The article presents a training program aimed at improving the psychological readiness of the unemployed to change professions and retraining. As well as the results of evaluating the effectiveness of the developed training program.

Keywords: unemployment, psychological readiness, training program.

Вступ. Серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку є зміна місця роботи, професійної діяльності. Оскільки, йдеться про людей, які вже мають певну професію або спеціальність, певний життєвий та професійний досвід і в силу обставин змушені змінити вид професійної діяльності. Багато з них втрату роботи, проблеми працевлаштування, перекваліфікацію сприймають як життєву катастрофу, що спричинює конфлікти у сім'ях та внутріособистісні конфлікти.

У створення теоретичних передумов дослідження вказаної проблеми зробили суттєвий внесок такі українські вчені, як: Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, Є.В.Єгорова, І.А.Зязюн, О.М.Ігнатович, З.Г.Кісарчук, О.В.Киричук, Г.С.Костюк, О.І.Кульчицька, Н.І.Литвинова, С.Д.Максименко, І.П.Маноха, В.Ф.Моргун, Н.Г.Ничкало, О.М.Отич, В.Г.Панок.

Метою статті є визначення ролі тренінгової програми у підвищенні готовності безробітних до зміни професії та перенавчання.

Партнерство есть не формальное равенство прав и обязанностей учащегося и учителя, а сотрудничество, конституирующее всю их совместную деятельность, общение и поведение, т.е. такое сотрудничество, которое саморганизовано на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и результатов деятельности.

Действительное, а не формальное партнерство возможно лишь тогда, когда устанавливается особая система отношений между людьми (учителем и учениками) основанная на принципах взаимопонимания. Отношение между партнерами – это субъект – субъектное взаимодействие, так как партнерами становятся только равноправные, равно активные и самостоятельные участники совместной деятельности, заинтересованные друг в друге, а вместе в достижении одной цели.

Реализация учебного взаимодействия возможна через кооперацию как способ организации учебной деятельности (труда), при которой все обучающиеся и обучающий совместно и по взаимному согласию участвуют в одном и том же или в различных, связанных между собой видах учебной деятельности.

Основными принципами кооперации в обучении сегодня являются: позитивная взаимозависимость всех членов группы для решения поставленной задачи; непосредственное взаимодействие построенное на свободном общении, диалоге; индивидуальная оценка результатов; обучение навыкам группового взаимодействия; рефлексия.

Договор можно рассматривать так же как весьма позитивный способ с помощью которого организуется субъект - субъектное пространство взаимодействия учителя и учащихся, направленный на организацию совместной деятельности и основанный на совместном уважении, взаимной ответственности и содействии друг другу в реализации совместно принятых ценностей и норм. К основным структурным компонентам договорных отношений: постоянная проявленность и соотнесенность интересов и ситуативных смыслов партнеров; нахождение и достижение предмета взаимодействия, который содержит интересы партнеров; реализация и обеспечение каждым из партнеров ответственности в выстраиваемом взаимодействии.

Выводы. Учитель, стремясь повысить эффективность учения, улучшить отношение школьников к изучаемому материалу, побудить школьников глубже осмыслить то, с чем они работают, стремится изменить систему учебного взаимодействия, ищет новые, альтернативные пути его организации, таким путем может стать групповая работа как форма учебного взаимодействия.

Литература:

1. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. – 412 с.

2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 1991. - N4. - С. 5-19.

3. Краснова О.В. Содержание и объем понятия «система педагогического взаимодействия» / Краснова О.В. / Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. Выпуск №4, 2008

4. Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура //Философские науки. 1987. №6. - С. 14 – 22

них визначають такі елементи: *статистична експресія* – зовнішній вигляд; *динамічна експресія* – міміка, пантоміміка, таксика. Знання викладачем мімічних рухів та пантомімічних поз, дистанції та розташування співбесідників можуть бути використані як засіб упливу на студентів.

- *Комунікабельність* – здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Некомунікабельні або малокомунікабельні викладачі швидше втомлюються, відчуваючи психологічні перевантаження, оскільки цей вид активності не властивий їхній природі.
- *Толерантність* (лат. *Tolerans* – терплячий) – терпимість до чужих думок і вірувань, розуміння, що всі люди індивідуальні і неповторні, що кожен має право на власну точку зору; визнання значущості особистості студента.
- *Емпатійність* – це не тільки важлива професійна риса, що є підвалиною міжособистісної взаємодії, а й особистісно значуща риса. Емпатійність (лат. Empathea – співпереживання) – уміння бачити свою спорідненість зі студентом, тактовно виразити себе і своє ставлення до нього, здатність порозумітися з ним. Основним механізмом емпатії є усвідомлена чи неусвідомлена ідентифікація з іншим.
- *Рефлексивність* (лат. Reflexio – відображення) забезпечує пізнання педагогом самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про себе самого як особистість, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють інші суб'єкти навчального процесу (студенти, колеги тощо).
- *Красномовність* (від «*червоний*» – «*красивий*» і *мова*) – це ораторські здібності (природні або придбані), уміння говорити красиво і переконливо. Красномовність – це здатність говорити на будь-яку тему, уміння донести свою думку до слухача так, щоб вона здалася цікавою, це ідеальне володіння словом, це здатність вибудувати аргументовану й переконливу мову, це вміння однаково добре вимовляти і підготовлений текст, і імпровізувати.

Серед рис, що є також значущими для формування *позитивного іміджу* викладача вищої школи та досягнення його успіху, є: мудрість, гуманність, витримка і самовладнання, впевненість у собі, уважність, людяність, відповідальність, справедливість, об'єктивність доброзичливість, пунктуальність, цілеспрямованість, оптимістичність, енергійність, мобільність, непередбачуваність, наявність почуття гумору, професійна компетентність, професійне мислення та ін.

Важливим елементом іміджу викладача ВШ, на нашу думку, є його *професійна компетентність,* яку ми розуміємо як інтегративну якість, що виявляється в здатності вчителя реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо), готовності (спроможності) виконувати різноманітні професійні функції для успішної продуктивної педагогічної діяльності, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

Вище означене дає можливість розглядати *позитивний імідж викладача педагогічного вищого закладу як інтегративну якісну характеристику особистості, котра сприяє прояву гармонійно поєднаних між собою індивідуальних особистісних та професійних рис викладача, знань, життєвих позицій, покликаних продемонструвати його бажання, здатність, готовність і спроможність до суб'єкт-суб'єктного спілкування з усіма учасниками*

освітнього процесу через зовнішні прояви – зовнішній вигляд, поведінку, особливості вербального і невербального спілкування, особливості створеного освітнього середовища. Позитивний професійно-педагогічний імідж здійснює суттєвий уплив на організацію міжособистісної взаємодії та реалізацію професійних функцій фахівця, сприяє підвищенню престижу і репутації, отже, і авторитету та вагомого впливу викладача вищої школи на учасників навчально-виховного процесу.

Разом з тим, не залишаються поза увагою й інші типи іміджу – негативні (Є. Власова, І. Нефьодова), які, на нашу думку, не підходять у професійному плані і в плані спілкування як для студентів, так і для колег. Зокрема, *«робоча конячка»* – це особистість, яка постійно піклується про все і всіх, не надаючи уваги своїй особистості. Соціальна роль – «працююча людина». Такому типу характерний неохайний зовнішній вигляд. Часто в таких людей занижена самооцінка, яскраво виражена наївність. Оточуючі це прекрасно знають і використовують у власних корисних цілях.

Розглянемо інший тип негативного іміджу – *«стара діва».* Такій людині характерний консерватизм як у поглядах, так і зовнішності; строгість, емоційна сухість та невиразність, стриманість, критичність, самоконтроль. Також їй властива акуратність та твердість у рішеннях. Однак надміру вразлива та образлива; вузьке коло знайомих.

На закінчення, схарактеризуємо імідж викладача, який також є властивим для викладачів вищої школи – *«сіра мишка»:* людина з надмірною скромністю, сором'язливістю, невиразністю, залежністю від інших близьких людей, боязню виявити себе, нерішуча у діях і спілкуванні. У суспільному житті не виявляє ініціативи, «тушується» з натовпом, щоб бути непомітною. Соціальна роль – «дочка», «слухняний працівник».

Розуміння невідповідності між ідеальним іміджем (до якого потрібно прагнути) і реальним (той, який є насправді) слід розглядати як мотив – збудник роботи над собою. Саме з цього і починається самовдосконалення викладача. Для того, щоб реальний імідж максимально наблизився до бажаного – ідеального, потрібно довго та наполегливо працювати над ним, використовуючи рекомендації іміджелогії, цікавитись відповідною літературою, за потреби звертатись за порадами до спеціалістів.

Висновки. Узагальнення викладеного в статті дозволяє зробити висновок, що педагогічний імідж відіграє винятково важливу роль у професійній діяльності викладача вищої школи і є вагомою передумовою її ефективного здійснення. Слід пам'ятати, що імідж викладача створюється, перш за все, на основі його реальної поведінки, а також під упливом оцінних суджень і думок його студентів, колег та інших учасників педагогічного процесу. Тому, для того, щоб бути успішним професіоналом, викладач має дбати про свій педагогічний імідж та про вдалу його презентацію, яка допоможе співучасникам педагогічного процесу отримати інформацію про те, що він являє собою, якою є людиною, які його цілі, яким є його ставлення до інших і чого він від них очікує, що, у свою чергу, визначить стратегію поведінки довколишніх.

Перспективним уважаємо подальші наукові розвідки спрямувати на розробку та теоретичне обґрунтування моделі формування індивідуального професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи

взаимопонимания, сопереживания за действия и успех своих товарищей и группы в целом свидетельствует о высоком уровне ее сплоченности. Каждый член группы готов оказать и одновременно принять необходимую помощь. Отношения между учителем и учениками носят характер сотрудничества и сотворчества при постоянной педагогической поддержке со стороны педагога.

По количеству групповое взаимодействие так же отличается. Оно может быть общегрупповым и включать 7-12 человек. Такие группы, как правило, гетерогенны, поэтому коллективообразующие преимущества такой группы трудно переоценить.

Диады или пары, как свидетельствует теория и практика, имеют несомненные преимущества - учащиеся в стабильных или в парах сменного состава вступают в процесс учебного взаимодействия защищая свою тему, разбирая вопрос, устраняя пробелы.

К достоинствам триады относят большую коллегиальность, большую аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количества возникающих мыслей), большую контактность и лабильность группы. Существенно, что появление в системе общения третьего лица придает ей новое качество – рефлексивность.

Следовательно, с точки зрения непосредственного взаимодействия, при прочих равных условиях работа в группе предпочтительнее работы в нерасчлененном на группы классе, работа в малых/микро группах предпочтительнее работы в больших группах, а оптимальной является работа в диадах (парах).

Общая учебная работа сплачивает, а невозможность исключение из него любого из участников заставляет искать пути продуктивного взаимодействия.

Различные формы организации группового взаимодействия могут различаться по:

— задаче - степени ее принятия всеми членами группового взаимодействия. Задача должна быть поставлена так, что нельзя ее решить друг без друга, происходит кооперация индивидуальных задач в общегрупповую.

— ресурсу – как субъективно-личностному, так и коллективному, наличие индивидуального учебно-предметного кейса, заполненного индивидуальными программами, текстами, инструкциями.

— успеху – оценке и самооценке, т.е. оценка работы группы складывается из вклада каждого из учащихся.

— результату – продукту групповой работы в виде защиты проекта, отчета, модели, идеи и т.д.

Сегодня выделяются следующие основные способы продуктивного взаимодействия: партнерство, договор, кооперация, диалог/полилог.

Договор и кооперация выступают своего рода регламентаторами взаимодействия на всех уровнях – общения, деятельности, поведения, отношений и установок.

Партнерство - способ взаимодействия и взаимоотношений, организованных на принципах равенства, добровольности, равнозначимости и дополнительности участников образовательных процессов. Учебное взаимодействие, основанное на партнерских отношениях, ставит взрослого, и ребенка в условия совместного поиска, свободного выбора собственных решений возникающих задач.

продуктивное учебное взаимодействие, приводит к утрате, обеднению эмоционально- ценностного подтекста учебного процесса/взаимодействия.

В качестве основных форм организации продуктивного взаимодействия выступают общепринятые формы организации учебной деятельности учащихся: фронтальная, индивидуальная, групповая (диады, триады, микрогруппы).

Фронтальная предполагает взаимодействие однолинейное учитель ↔ ученики, которое в условиях доминирующей классно- урочной системы обучения носит преимущественно субъектно – объектный характер, поэтому подлинное продуктивное взаимодействие в ней крайне ограниченно.

Индивидуальная — ученики, выполняя самостоятельно ту или иную учебную работу вступают в кратковременное, эпизодическое взаимодействия в основном с учителем. При данной форме наиболее реальной оказывается индивидуальная педагогическая поддержка, обучение навыкам самооценки и рефлексии. Но эффективность учебного взаимодействия крайне низка, в силу многих причин и в первую очередь в связи с отсутствием реальных партнеров по этому взаимодействию.

Групповая работа как форма учебного взаимодействия давно прижилась в отечественной системе образования, и имеет немало преимуществ по сравнению с другими. Если групповая работа проводится на спонтанной основе, виды взаимодействия (позитивные и негативные) не всегда четко определены и носят устойчиво положительный характер, то часто она приобретает вид псевдогруппы.

Псевдогруппа – это объединение учащихся, от которых требуют работать вместе, но у которых в этом нет внутренней потребности и интереса. Их взаимодействие носит «показной» характер, т.е. они больше делают вид, что работают вместе. Их действия слабо координированы, отношения внутри группы относительно обособлены, причем одни ученики пытаются решить свои проблемы за счет других. Учебная работа в группе затруднена, а ее результаты ниже, чем индивидуальные успехи. Общение внутри группы не всегда носит конструктивный характер, отвлекает, а не настраивает на взаимную деятельность. Педагог занимает обособленную позицию, преобладает доминирующий тип взаимоотношений.

Традиционные (обычные) учебные группы образуют школьники, которые принимают задание работать вместе, но не особо мотивированы на это и соответственно взаимозависимость здесь невысока. Члены группы обмениваются учебной информацией на этапе прояснения задания, а затем работают индивидуально, поэтому и достижения всегда оцениваются больше индивидуально, чем коллективно. Точно такой же характер имеет и творческая деятельность учащихся. Педагог старается организовать учебное взаимодействие эффективно, но не соблюдение многих принципов продуктивной его организации (добровольности, личной свободы, S – S отношений, кооперации усилий…) не позволяет ему действительно добиться высокого уровня результативности и сплоченности групповой работы.

Учебная деятельность продуктивных (эффективных) групп построена в соответствии с принципами продуктивного взаимодействия (см. схема 1) и ее отличает то, что все ее члены не только работают вместе, но и ощущают в этом насущную потребность, поэтому сознательно и активно вступают в кооперацию друг с другом. Чувство доверия, ответственности,

педагогічного закладу як важливої складової його психолого-педагогічної підготовки.

Література:

1. Гузій Н. Педагогічний імідж і професійна культура / Н. Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики // Збірник наукових праць. – К., 1997. – С. 28-31.

2. Завгородня Т. Виховання іміджу як важлива складова психолого-педагогічної підготовки викладача вищої школи / Т. Завгородня // Вісник Львівського університету: серія пед. – 2009. – Ч. 1, вип. 25. – С. 87-92.

3. Капустина З. Имидж современного педагога / З. Капустина // Учитель. – 2006. – № 1. – С. 59-61.

4. Кремінь В. Виступ на підсумковій колегії МОНУ «Пріоритети МОН – якісна освіта, демократизація, духовність» // Освіта України. – 2006. – 29 серп. – С. 2-4.

5. Матвєєва Ю. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи / Ю. Матвєєва // IX Международная научно-практическая Интернет-конференция «Наука в информационном пространстве» (10-11 октября 2013 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2013-nauka-v-infomatsionnom-prostranstve/pe2_matveeva.htm

6. Межличностное общение: Учебник для ВУЗов / Куницына В., Казаринова Н., Погольша В. – Санкт-Петербруг. – 2002. – 544 с.

7. Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса: метод. пособие / В. Орешкин. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.

8. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. А. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 308 с.

9. Стахневич В. До проблеми формування індивідуального професійно-педагогічного іміджу викладача вищого аграрного навчального закладу / В. Стахневич, Н. Срібна // Вісник Львівського університету: серія пед. – 2009. – Ч. 1, вип. 25. – С. 263-270.

Педагогика

УДК 378.016:51

кандидат педагогических наук Гельфанова Диляра Дамировна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования положительной мотивации будущих инженеров-педагогов к овладению математическими знаниями и умениями; предлагаются возможные эффективные способы формирования положительной мотивации будущих инженеров-педагогов к изучению математики.

Ключевые слова: мотивация, математическая подготовка, инженеры-педагоги, профессиональная компетентность.

Annotation. The problem of formation of positive motivation of future

engineers-teachers to master the mathematical knowledge and skills; suggests possible effective ways to create a positive motivation of future engineers and educators to study mathematics.

Keywords: motivation, mathematical training, engineers, teachers, professional competence.

Введение. Проблема подготовки квалифицированных работников заключается в том, что рыночная экономика требует от них не только владения специальными знаниями, но и качествами, обеспечивающими их профессиональную мобильность, умениями быстро менять один вид труда на другой и совмещать различные трудовые функции, а это, в свою очередь, диктует необходимость их обучения на основе компетентностного подхода. Идея компетентностно-ориентированного образования – один из ответов системы образования на социальный заказ.

Результаты исследования Дж. Равена [4] показывают, что компетентность может проявляться только при условии глубокой личностной заинтересованности человека в определенном виде деятельности. Следует заметить, что сегодня в литературе имеется большое количество определений понятия мотивации, которые раскрывают его содержание с разных сторон и в основном сводятся к тому, что это совокупность движущих сил, которые побуждают личность к выполнению определенных действий [5].

С позиций компетентностного подхода развитие способности и готовности будущих инженеров-педагогов применять математические знания в профессиональной деятельности сводится к ряду задач:

- формирование у студентов положительной мотивации к овладению математическими знаниями;
- формирование у студентов глубоких знаний по математике;
- обучение приемам применения математических знаний в будущей профессиональной деятельности;
- формирование умений и навыков, позволяющих составлять и исследовать математические модели;
- формирование важных качеств мышления.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является изучение проблемы формирования у студентов положительной мотивации к овладению математическими знаниями.

Изложение основного материала статьи. В процессе профессиональной подготовки в вузе мотивационный компонент является основой формирования профессиональной компетентности студентов, вызывает у будущих специалистов интерес к занятиям математикой, который способствует самосовершенствованию, самовоспитанию, саморазвитию, стимулирует к успеху и к усвоению ими профессионально-математических знаний, умений, навыков, способов действий и так далее. Мотив получения математических знаний должен быть высоким, так как овладение ими является одним из определяющих факторов конкурентоспособности студента на рынке труда.

Формирование положительной мотивации к освоению математических знаний и умений является объективно необходимым, поскольку постоянно сопровождает процесс формирования профессионально-математической компетентности. Оно отражает основные цели, интересы, потребности, мотивы, а также дает возможность выяснить ценностное отношение к

ими, …подрывает самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитание его личностных свойств и качеств» [5 с.192- 193].

То есть одновременно с конструированием содержания обучения развертывается процесс совместного овладения им учеником (учениками) и учителем. Учитель вводит в содержание учебного взаимодействия понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления, фиксирующиеся в знаках, символах, правилах языка науки, содержание которой представлено в конкретном учебном материале.

Как считает Михайлов И.Ф. [2] выраженная в понятиях «значение» и «смысл», эта двувалентность является фундаментальной характеристикой любой социально — культурной деятельности и рассматривается как предрасположенность к диалогу, активному межличностному взаимодействию. В нашем случае двувалентность заключается в том, что здесь значение слова – это предметное содержание учебного материала, а смысл – нормативные, ценностные и другие отношения, которые порождены взаимодействием «преподавание – учение». Эта двувалентность проявляется так же и в том, что учитель и ученик овладевают не только содержащимися в тексте «значениями» и проникают в «коммуникативные намерения» [2] автора текста, но и наделяют текст своими смыслами, становятся его соавторами.

Происходит как бы перевод на уровень собственных установок, взглядов осваиваемого учебного материала. Первый вектор связан как с предметным продуктом учебного взаимодействия, выраженного в конкретных проектах, моделях, сочинениях и т.п., так и с духовным – в виде системы обобщенных учебных знаний.

Следовательно, первый вектор предполагает взаимодействие по системе координат учебный материал ↔ ученик.

2) Изменение современной парадигмы образования связано со сменой его идеалов: от «человека образованного» к «человеку культуры» [1]. Согласимся полностью с Ю.В.Сенько [7с.40], что в отличие от «человека образованного», усвоившего и использующего достижения социума, «человек культуры» сопрягает в своем сознании разные культуры, ориентирован на другого, предрасположен к диалогу с ним. То есть образование как способ воспроизводства человека в культуре предполагает не только освоение системы дидактических знаний, умений и навыков и развитие личности на этой основе, но и со-творение образа мира, сферы ценностей этого мира и своего образа в этом мире.

Организация взаимодействия всегда связана с эмоционально ценностным взаимопониманием, взаимопринятием, который можно рассматривать как способ совместного «проживания» и переживания процесса обучения и учителем, и учеником. И здесь ценности имеют не конкретно предметный, а общекультурный смысл. Взаимоотношения учителя и учащихся создают тот эмоциональный фон, который определяет все происходящее в процессе учебной деятельности. Они могут усиливать, а могут и снимать психическую напряженность учащихся, окрашивать ее в различные тона: от эмпатии до неприязни.

Нивелирование второго вектора, обезличенность преподаваемой учителем системы знаний, установка на устранение из них собственных сомнений, переживаний, размышлений приводит к закрытой позиции учителя, нарушает

Keywords: productive interaction, the content of education, socio cultural activities, pseudogroup, traditional study group, productive study group, forms of group interaction

Введение Сегодня, когда мир вступил в информационный век, взаимодействие между людьми, построенное по позитивным моделям, таким как: сотрудничество, кооперация, партнерство, становится все более и более доминирующим. Способность эффективно кооперироваться с другими людьми становится насущной потребностью для подготовки к жизни, именно поэтому современная школа должна отвечать данному социальному запросу. Продуктивное взаимодействие требует применения специально отобранных форм, методов и видов продуктивного взаимодействия, обеспечивающих свободу выбора собственной модели поведения, деятельности и общения, оказание учителем помощи в преодолении проблем – препятствий, возникающих у школьников, установление отношений взаимопонимания, партнерства, кооперации и сотрудничества.

Формулировка цели статьи Актуальность представленного материала определяется широким практическим освоением новой педагогической парадигмы, в центре которой находится личность учащегося. Исходя из этого, приоритетным является переход от традиционного понимания педагогической деятельности как формы воздействия педагога на учащегося на поддержку процессов, связанных с развитием в учащемся способностей к самоопределению и самореализации. Таким образом, целью статьи является рассмотрение основных форм продуктивного взаимодействия в групповой работе в школе.

Изложение основного материала статьи. Организация продуктивного взаимодействия в рамках процессуального компонента складывается из двух векторов, включающих конкретное содержание учебного предмета и содержание ценностных установок этого взаимодействия. Причем, в процессе учебного взаимодействия складывается два типа отношений: субъект – объектные, затрагивающие характер и содержание отношения учащихся к предметному содержанию деятельности и субъект – субъектные, характеризующие содержание взаимодействия между его участниками.

Рассмотрим каждый из векторов в отдельности.

1) Обучение как процесс взаимодействия учителя и учащихся совершается на основе определенного учебного содержания. Интерпретация этого содержания как дидактически отработанного «сгустка» культуры и науки в качестве ее составляющей сегодня общепризнанна и не вызывает больших противоречий ни в педагогической теории, ни в практике. Поэтому такие критерии отбора содержания, как научная объективность, общезначимость, межпредметность и ряд других, которыми должен руководствоваться учитель, представляются естественными.

Однако, реальное содержание образования не может быть сведено к фрагментам науки, которые отражены в учебных планах, программах, пособиях и другом, необходимо овладение обобщенными знаниями, спроецированными на имеющийся личностных и предметный опыт ребенка.

«Всякая попытка воспитателя – учителя «внести» в ребенка сознание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению

получению математических знаний и методов и их использования в будущей профессиональной деятельности.

Отношение будущего инженера-педагога к получению математических знаний и их использования в профессиональной деятельности находит свое отражение в его учебной деятельности и ее успешности. От него зависит степень активности студента как «субъекта учебной деятельности» [1], стремление к получению профессионально-математической компетентности, мотивация к будущей профессиональной деятельности. Повышение уровня мотивации учащихся способствует их готовности к включению в учебно-познавательную деятельность без длительной адаптации к работе и дает возможность поддерживать ее на необходимом уровне активности. Правильно определенный мотив, как осознанная необходимость, приводит к активности учащихся и определяет профессиональную направленность этой активности, побуждает будущих специалистов к действию, определяет ориентацию на достижение целей учебно-познавательной деятельности, стимулирует познавательную активность.

Следует отметить, что во время математической подготовки будущих инженеров-педагогов очень важно повышать уровень внутренней мотивации студентов [2]. Это способствует реализации эвристического подхода к решению исследовательских задач, ускоряет рост абстрактного (модельного) мышления, сказывается на более высоком уровне усвоения теоретического материала, влияет на познавательные процессы и поведение студентов. Учитывая вышеизложенное, будущие инженеры-педагоги предпочитают более сложные задачи, требующие творческого подхода и отказываются от алгоритмического выполнения исследовательских задач.

Наличие положительного мотивационного отношения к выбранной специальности способствует повышению уровня профессионализма, саморазвитию.

Реализуется формирование положительной мотивации у будущих инженеров-педагогов к изучению математики за счет:

- ликвидации недостатков в знаниях по элементарной математике (организация курсов выравнивания и углубления школьных знаний по математике);
- создания проблемных ситуаций с использованием сложных нетривиальных задач, вызывающих интерес у студентов, которые активизируют их познавательный интерес к математике;
- демонстрации необходимости математических знаний для будущей профессиональной деятельности, ценности и значимости роли математики для современного инженера-педагога (использование прикладных задач, установление межпредметных связей с общетехническими и специальными дисциплинами);
- осуществление профессиональной направленности математической подготовки будущих инженеров-педагогов;
- применение активных методов обучения (деловых игр, контекстного обучения, метода проектов);
- организации внеаудиторной самостоятельной работы с целью усвоения знаний по математике, формирования умений, навыков их применения, но главное – развития личностных качеств студентов, которые необходимы для профессиональной деятельности;

- использование рейтинговой системы оценивания (за счет более высокой дифференциации оценивания учебной работы студентов стимулируется их познавательная активность, возникает интерес к выполнению задач более высокого уровня сложности);

- применение компьютерных технологий (применение прикладных математических специализированных пакетов mathcad, maple и т.п.);

- использование исторического материала по развитию математики.

Такой подход к изучению математики дает возможность более полно развить у студентов профессиональные потребности и интересы, помогает ознакомить будущих специалистов с основами профессии и ее спецификой, вызывает интерес и потребность в усвоении специальных дисциплин с помощью средств математического языка.

Математическая подготовка будущих инженеров-педагогов происходит в несколько этапов. Первый этап (1-2 курс) предусматривает приобретение студентами базовых математических знаний и умений при изучении курса "Высшая математика", выработку представления о будущей профессии с учетом современных требований. Второй этап охватывает 3-4 курс и обеспечивает закрепление и развитие приобретенных знаний и умений, их разнообразное использование в обще-профессиональных и специальных дисциплинах; формирования профессионально важных качеств. Третий этап (5-6 курс) предусматривает дополнительное углубленное вооружение студентов необходимыми знаниями, умениями и навыками в процессе специальной математической подготовки (спецкурса "Математическое моделирование"); обобщение и реализацию приобретенных теоретических знаний и практических умений.

Отметим, что наличие положительного мотивационного отношения к выбранной специальности способствует повышению уровня профессионализма, саморазвитию, поэтому будет рациональным использование в процессе профессионально-математической подготовки инженеров-педагогов профессионально ориентированных задач и соответствующие задания к ним, которые имеют профессиональную направленность.

В то же время, обеспечение профессиональной направленности преподавания математических дисциплин в контексте интегративного подхода способствует развитию математического мышления специалиста, повышает мотивацию учебной и познавательной деятельности, формирует умелое применение приобретенных математических знаний и умений в профессиональной деятельности. Для этого на начальном этапе математической подготовки студентов (первый и второй курс) необходимо проводить пропедевтическую работу. Учебной программой для студентов направления подготовки «Профессиональное обучение» (по профилям) предусмотрено изучение дисциплины «Высшая математика» на протяжении трех семестров. На лекциях излагается теоретический материал курса математики, дается анализ основных понятий и методов математики. Это изложение должно быть достаточно наглядным и ориентированным на дальнейшее применение материала в задачах прикладного содержания.

Основные проблемы, возникающие при изучении курса математики, который является для студентов одним из самых сложных для усвоения, вызваны несколькими причинами:

учительская профессия будет востребована и поддержана высоким материальным и духовным статусом, можно будет ждать положительных сдвигов в нашем образовании. Главный аспект убедительности опыта Финляндии – это доказательство того, что позитивные изменения в сфере образования возможны лишь тогда, когда оно станет общенациональной ценностью и приоритетом.

Литература:

1. Володин Д.А. Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте: Автореф…дисс. канд. пед.наук: 13.00.01 / Д.А Володин.—Тула, 2011.— 46 с

2. Лучшая система образования в Финляндии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.osvita.ua

3. Поздеева С.И., Румбешта Е.А. Опыт Финляндии в сфере образования / С.И. Поздеева, Е.А Румбешта //Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin).—2011. —№ 10 (112). — С.128-131

4. Система образования Финляндии: успехи школьного обучения и «третья роль» университетов //Приложение «Обзор систем образования стран ОЭСР». — Центр ОЭСР – ВШЭ. — 2005. — С. 8-12

5. Сорокина А. Школьное и дошкольное образование: мировой опыт и повышение квалификации учителей / А.Сорокина // Учительская газета. — 2013. — № 46. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ug.ru/archive/

6. Система педагогического образования: краткая характеристика // Аккредитация в образовании.—2010.—№ 12.[Электронный журнал] – Режим доступа: http://www.akvobr.ru

Педагогика

УДК 37. 011.32+37.011.31

доктор педагогических наук, доцент Якса Наталья Владимировна
Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (г. Симферополь)

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Аннотация В статье рассмотрены основные составляющие организации продуктивного взаимодействия учителя и учащихся в учебной деятельности; значительное внимание уделено групповой работе как форме учебного взаимодействия учителя и учащихся; рассмотрены основные формы организации продуктивного взаимодействия.

Ключевые слова: продуктивное взаимодействие, содержание образования, социально культурная деятельность, псевдогруппа, традиционная учебная группа, продуктивная учебная группа, формы организации группового взаимодействия

Annotation The article describes the main components of the organization of productive interaction between teacher and pupils in learning activities; considerable attention is paid to the group work as a form of educational interaction between teacher and pupils; the main forms of productive school interaction are described as well.

учебные программы подготовки учителей с учетом запросов времени, мнений работодателей, выпускников и преподавателей. В финском университете требование к студенту мягкое. Посещение лекций — дело добровольное. Но сдавать экзамены по курсу лекций студент обязан.

7. Все специалисты дошкольного образования и начальной школы в Финляндии имеют высшее образование, т.к. по мнению финских экспертов, в этом секторе должны работать самые квалифицированные педагоги.

8. Получение образования остается бесплатным и для финнов, и для иностранцев. Финские же студенты получают от государства денежное пособие: стипендию и доплату за жилье.

9. Ежегодно на финансирование системы образования правительством Финляндии выделяется примерно 15,5% от расходной части бюджета. При этом полные государственные расходы на высшее образование в Финляндии составляют 21,7% от всех расходов на образование. В пересчете на одного студента вуза эти расходы составляют около 8 тыс. евро в год.

10. Обучение в старшей школе (гимназии) продолжается три года. По ее окончании сдается матрикуляционный экзамен – первое и последнее общенациональное испытание для школьников. Тем не менее, поступление в вуз зависит не столько от сдачи этого экзамена, сколько от результатов прохождения вступительных испытаний, которые каждый вуз организует самостоятельно.

11. Особую роль в успехах школьного обучения играет также система поддержки школьников. По числу работающих с учениками психологов и социальных работников финские школы занимают одно из ведущих мест среди европейских стран. Кроме того, соотношение учитель/ученик для общеобразовательной школы составляет здесь 1:15, для гимназий – 1:18. Приоритет отдается обучению в малых группах.

12. Кроме этого, Финляндия, как отмечает Володин Д.А. [1], является одной из родоначальниц и признанных авторитетов в области передовых педагогических идей (слойд-педагогика, школа для родителей, педагогика интеграции и т. д.), авторы которых (У. Сигнеус, Э. Леннрот, Ю. Л. Рунеберг и Ю. В. Снельман, О. Мантере, Ю. Энгестрем, Ю. Хямяляйнен и др.) оказали большое влияние на формирование педагогического мировоззрения и современной парадигмы образования в Европе, широко открыта для международного сотрудничества и обмена опытом в области образования. Организация EduCluster Finland, учрежденная Национальным комитетом образования Финляндии, региональными и муниципальными органами управления специально создана для трансляции образцов «лучшей практики» как в самой Финляндии, так и в других странах.

Выводы. Выявление национальных особенностей и факторов успеха системы образования в Финляндии рассмотрены нами в контексте реформирования российской системы педагогического образования. Одним из основных направлений развития общего образования в Российской Федерации, как отмечается в «Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», является совершенствование учительского корпуса, повышение качества школьного образования и главное – привлечение к учительской профессии молодых талантливых людей. В связи с этим, важнейшим уроком для российской системы педагогического образования является отношение к учителю и к его подготовке в финском обществе. Только при условии, когда

- существование объективных трудностей усвоения математики: слишком большой объем материала, который должен быть изучен в установленные сроки, а также абстрактность математики, которая оперирует с объектами, не существующими в природе;

- неясное представление студентов о месте и роли математики в будущей профессиональной деятельности;

- мнение о том, что успеваемость по математике не повлияет на узкоспециальную квалификацию.

Следовательно, необходимым компонентом процесса формирования профессиональной компетентности студента является аргументированное разъяснение значения математики для будущей профессиональной деятельности специалиста.

Для подготовки студентов к использованию математических методов в профессиональной деятельности необходимо применять профессионально-прикладные задачи на практических занятиях по данной дисциплине. Целью такого внедрения является получение базовых математических знаний и умений перевести прикладную задачу профессиональной деятельности инженера-педагога математическим языком, построить алгоритм использования математического аппарата к решению типовых прикладных задач деятельности инженера-педагога. Решая математические задачи, связанные с объектами будущей профессиональной деятельности, студент осознает профессиональную значимость соответствующих математических понятий, что способствует повышению уровня мотивации к изучению математики. Вместе с тем, такие задачи в определенном смысле имитируют решения профессиональных задач математическими методами, формируя тем самым у будущего специалиста навыки математического моделирования. Механизм реализации этого положения содержится в учебных задачах ориентированных на будущую профессию студентов.

Анализ задачников для технических и педагогических вузов свидетельствует, что большинство задач в них носят абстрактный характер. Решение таких задач не стимулирует студентов изучать математику. Для того, чтобы связать абстрактное задачи с прикладными, можно рассматривать:

1) адекватные математические задачи (имеющие одну математическую модель) с различными сюжетными фабулами;

2) наполнение абстрактной формулировки задачи практическим содержанием [3, с. 89].

При решении подобных задач студенты усваивают общий метод решения и убеждаются в том, что одна и та же математическая модель используется для решения различных прикладных задач. Изучение дисциплины «Высшая математика» углубляет математические знания, полученные в школе, создает фундамент для дальнейшего формирования профессиональной компетентности, поскольку именно при изучении высшей математики студенты получают основные математические знания (фундаментальные), которые затем будут использовать при изучении специальных дисциплин.

На втором этапе математической подготовки студенты изучают специальные дисциплины. Именно в этот период они учатся использовать приобретенные математические знания. На данном этапе формируются основные профессионально-математические навыки. Многими исследователями неоднократно отмечалось, что сегодня теоретический аспект

профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов должен осуществляться по обновленному (усовершенствованному) содержанию. В связи с этим, на каждом этапе профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов, учитывая различные виды практик, курсовое и дипломное проектирование, выполнение расчетно-графических работ, необходимо дополнять их научной информацией по вопросам использования математических методов в практической деятельности инженеров-педагогов.

К методам организации учебной деятельности студентов, которые способствуют формированию положительной мотивации изучения математики, относятся: лекции, проблемно-диалоговые методы, работа с учебниками и учебными пособиями, выполнение задач проблемно-творческого характера и нестандартных задач, выполнение практических, семинарских и лабораторных работ, комплексных профессионально-ориентированных математических задач; самостоятельная работа поискового содержания; игровое моделирование, кейс-метод, работа в парах и малых группах, моделирование ситуаций, которые предусматривают актуализацию личных ориентаций, метод проектов, написания курсовых работ, подготовка статей и докладов на научных конференциях, выполнения работ исследовательского характера и тому подобное.

На заключительном этапе, в рамках контекстного обучения при изучении спецкурса «Математическое моделирование» мы предусматриваем использование ряда дидактических методов, обеспечивающих различную степень активности и самостоятельности студентов, в том числе:

- разъяснительно-иллюстративный метод – при объяснении использования математических понятий и технологий в решении профессионально-ориентированных математических задач, а также при необходимости объяснения особенностей производственных ситуаций, в контексте которых решаются квазипрофессиональной задачи;

- репродуктивный метод – применяется на ранних стадиях решения задач того или иного класса по имеющемуся образцу, что способствует закреплению знаний, умений и навыков обучающихся. Продолжительность использования этого метода зависит от индивидуальных особенностей студентов, уровня их соответствующих математических знаний, умений и навыков, уровня сложности решаемых профессионально-ориентированных математических задач;

- проблемный метод, который целесообразнее использовать при решении задач, направленных на синтез систем оптимального управления. При решении таких задач преподаватель сначала формулирует проблему получения оптимальной системы управления в заданной ситуации, затем совместно со студентами анализируются варианты построения такой системы и решения задачи (проблемы). При этом будущие специалисты учатся анализировать систему, сравнивать разные точки зрения и подходы, выстраивать систему логических доказательств, что формирует их положительную мотивацию в использовании математических знаний, умений и навыков в прикладной сфере;

- эвристический или частично-поисковый метод – применяется тогда, когда будущие специалисты уже способны решать квазипрофессиональные математические задачи интегрированного характера, охватывающих несколько тем или нужных знаний из других областей науки и техники, других учебных предметов. Здесь предполагается самостоятельный поиск путей решения, что

регулярно, ежегодно оценивается либо знание родного языка и литературы, либо математики. Знания по другим предметам также оцениваются исходя из плана Министерства образования и культуры, при этом уделяется внимание и творческим предметам. Высшие образовательные учреждения Финляндии проводят оценку качества своих образовательных услуг самостоятельно. Поддержку для проведения самооценки университетов в Финляндии предоставляет Совет по оценке высших учебных заведений (the Higher Education Evaluation Council). Финское Министерство образования и культуры ежегодно составляет план по оценке качества образования. Этот план составляется совместно с финским Советом по оценке качества образования, Советом по оценке высших учебных заведений, Национальным советом по образованию и другими организациями по оценке качества образования, например университетскими независимыми центрами. С 2014 года должен функционировать единый центр по оценке качества образования [5].

3. Политика выравнивания качества школьного обучения. Она выражает главный приоритет Министерства образования Финляндии — обеспечение равной доступности образования. Выравнивание отразилось и на географическом расположении школ. Школы распределены равномерно, в соответствии с плотностью населения. Лишь недавно родители получили право свободного выбора школы для своего ребенка, однако по прежнему принято отдавать детей в ближайшую к дому школу.

4. Давняя традиция высококвалифицированной подготовки преподавателей. К преподаванию в школах допускаются только обладатели магистерской степени.

Главная цель учебы в университете - научить студента самостоятельно заниматься исследованиями, чтобы он и в школе постоянно искал новые методы преподавания. С этой целью в университете будущий учитель пишет серьезную научную работу на основе своих наблюдений, оценок чужих научных трудов, анализов статистических данных и своих собственных выводов.

5. Учеба идет в тесной связи научной работы с практикой. И в этом сильная сторона системы подготовки учителей для финской общеобразовательной школы. Так называемая «клиническая» подготовка педагогов *(the clinical model)* – аналог ординатуры медицинского вуза, которая подразумевает интенсивную практику. Чтобы выстроить свой стиль преподавания, начинающему учителю нужно уже во время учебы активно практиковаться в школе. В большинстве университетов Финляндии, которые занимаются подготовкой учителей, есть своего рода «клиническая база» – школы для стажировки студентов.

6. Академическая подготовка специалистов, организованная на высоком уровне, делает профессию более привлекательной. На факультетах студенты часто уделяют особое внимание двум предметам, которые они планируют преподавать в будущем. При этом, согласно учебным программам, изучаются углубленные курсы дисциплин по профилирующему предмету, а также базовые и промежуточные учебные курсы по второму предмету. Такую модель обучения чаще всего применяют при подготовке учителей родного языка и литературы, основывая весь процесс обучения исключительно на этих двух предметах. Учебная программа делится следующим образом: 67 процентов — теории и 33 процента — практики. Университеты раз в три года обновляют

Канады, Бельгии, Швейцарии и Новой Зеландии. Финские школьники набрали 544 балла, американские — 483 (заняв 21-е место), российские — 468. В предыдущем тестировании 2000 г., в центре внимания которого находились навыки чтения, первое место заняла также Финляндия [4, с. 12].

В чем же заключается успех финской системы образования? Чем она отличается от других систем? Что лучшее из нее мы может позаимствовать?

Раскроем отличительные черты образовательной политики Финляндии:

1. «Сильная внутренняя связь сегментов образования. Детские сады интегрированы в школы, школы — тесно связаны с вузами, вузы — ориентированы на работу со школами и принимают посильное участие в повышении качества школьного обучения. Отсюда примат непрерывного образования и требование обеспечения «безболезненных переходов» от одной образовательной ступени к другой (например, минимум экзаменов).

2. Приоритетность равенства образовательных возможностей и связанная с этим слабая внутренняя дифференциация. Система образования служит здесь инструментом социального выравнивания: территориального (расположение школ и вузов), содержательного (запрет на дифференциацию классов в средней школе), культурного (политика «образование — плавильный котел культур», проводимая в отношении этнических групп финского севера), институционального («сглаженность» различий между институтами высшего образования, устранение различий между школами), экономического (отсутствие платы за обучение). Последнее особенно заметно по результатам исследования PISA в Финляндии обнаружилась самая низкая зависимость успеваемости ребенка от экономического положения его семьи.

3. Повышение «социальной ответственности» вузов, возведенное в ранг приоритета национальной образовательной политики, и, как следствие, тесное взаимодействие институтов образования с местным сообществом, представленным различными социальными группами. Это задает благоприятный контекст функционирования системы образования (высокий статус учителя, поддержка общественности, система попечительских советов), но в то же время создает ситуацию множественности инстанций контроля.

4. Прямым следствием расширения числа контролирующих органов и традиционного директивного стиля управления является сохраняющаяся слабая институциональная автономия финских учебных заведений.

5. Высокий мобилизационный потенциал системы образования. Именно эта характеристика, связанная с низкой степенью автономии финских вузов и их немногочисленностью, позволила оперативно, посредством директив («сверху вниз»), провести реформирование образовательной системы и, в частности, реализовать программу интернационализации высшего образования» [4, с. 12].

Обобщенный анализ литературы [2;3;4;5;6] позволил выявить основные факторы успеха системы государственного образования в Финляндии:

1. Реорганизация педагогического образования была проведена 40 лет назад совместно с общей реформой системы образования страны. Финны давно поняли, что школьное образование надо перестраивать.

2. Оценка качества образования в этой стране проводится на трех уровнях: местном, региональном и национальном. При этом акцент делается как на методе самооценки на локальном уровне, так и на оценке результатов обучения на уровне страны. Национальная оценка результатов обучения проводится

способствует развитию интеллектуальной самостоятельности, профессионально-математического и технического мышления;

- исследовательский метод, который применяется на завершающем этапе обучения при решении квазипрофессиональных математических задач повышенной сложности, когда необходимо найти оптимальный способ решения задачи на основе глубокого анализа производственной ситуации и содержания задачи. Этот метод обеспечивает в полной мере развитие творческой инициативы будущих инженеров-педагогов, исследовательских умений, которые студенты должны овладеть в полном объеме, и которые существенным компонентом их профессиональной компетентности.

Вывод. Мотивация как движущая сила поведения и деятельности человека, является ведущим звеном в структуре личности и определяет эффективность любой деятельности субъекта, в том числе, деятельности, направленной на получение образования. Таким образом, наличие актуальной мотивации учебной дисциплины, является необходимым условием продуктивного обучения студента.

Литература:

1. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / З. І. Слєпкань // Підручники і посібники. — Тернопіль, 2004. — 192 с.

2. Карлінська Я.В. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін / Я.В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету. — Вип. 53. Педагогічні науки, 2010. — С. 169—175.

3. Бобровская А. В. Обучение методу математического моделирования средствами курса геометрии педагогического института: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бобровская Алла Валериановна. — СПб., 1996. — 232 с.

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ. В.И. Белопольского]. — М.:«Когито-Центр», 2002. — 396 с.

5. Сладкевич В. П. Мотивационный менеджмент: курс лекций / В.П. Сладкевич. — К.: МАУП, 2001. — 168 с.

6. Гельфанова Д.Д. Формирование профессионально-математической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки / Д. Д. Гельфанова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2013. – №2 (13). – С. 74–77.

Педагогіка

УДК:613-057.87:378.147:796

кандидат біологічних наук, доцент кафедри
природничо-математичних дисциплін Горобець Людмила Василівна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ);
студентка магістратури факультету підготовки вчителів
початкових класів Дзюба Марина Юріївна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

СТАН ЗДОРОВ'Я ТА СПОСІБ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования способа жизнедеятельности, состояния здоровья и отношения к нему будущих учителей физического воспитания. Выявлено, как студенты проводят своё свободное время, каким формам отдыха они отдают предпочтение.

Ключевые слова: состояние здоровья, способ жизнедеятельности, вредные привычки, студенческая молодёжь, учитель, здоровый образ жизни.

Annotation. The authors examined the mode of life students, state of their health and attitudes towards it for future teachers of physical education. The authors detected, how students spend their free time, what forms of entertainment they prefer. The research results presented in the paper.

Keywords: state of health, mode of life, habits, student's youth, a teacher, a healthy lifestyle.

Вступ. Здоров'я є однією з основоположних суспільних цінностей. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає, що здоров'я – це «складний феномен глобального значення, який включає комплекс соціальних, економічних, біологічних, медичних аспектів і виступає як об'єкт споживання, вкладання капіталу, індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з навколишнім і соціальним середовищем» [4].

Здоров'я в наш час розглядається як показник цивілізованості та соціально-економічного і культурного стану нації, показує рівень якості життя, який визначається багатьма параметрами: матеріальним, соціальним, психоемоційним, розвитком фізкультури і спорту [8].

Протягом останніх років доводиться констатувати, що динаміка показників, яка характеризує здоров'я дітей, набула в Україні, у тому числі і в Донецькому регіоні, сталу негативну тенденцію.

Особлива роль у вирішенні глобальної проблеми здоров'язбереження та формування здорового способу життя відводиться педагогу ─ провіднику основних ідей при формуванні майбутнього покоління нашої держави.

Учитель є зразком поведінки, носієм моральних норм і цінностей. Тому здоровий стиль життя учителя слід розглядати не тільки як шлях до індивідуального і суспільного здоров'я, але і до здоров'я учнів [2].

2. На примере Финляндии можно рассмотреть, каким образом им удалось повысить престиж профессии учителя и главное – привлечь к ней молодых талантливых людей.

3. Заставляет обратиться к финскому опыту и организация педагогического образования учителей различной квалификации.

Анализу проблем финского образования посвящены работы Бражника М. Б., Вахштайна В.С., Загвоздкина В.К. , Луговской И.Р. Среди зарубежных исследований наиболее значимы труды финских ученых Каронена П., Карху Э., Линдквиста О.В., Петонена Т., Рутти Я., Салберга П., Юстова Т.. А также европейских и американских исследователей Мейнандера Х. (Швеция), Робера П. (Франция), Боттани Н. и Фавра Б. (Швейцария), Харгривза Д. и Харгривза А. (Великобритания), Леви Ф. и Мурнейна Р. (США), Фуллана М. (Канада), которые позволили рассматривать современное школьное образование в Финляндии через призму зарубежных образовательных реформ. В диссертационных исследованиях Бражника М. О. раскрывается система оценивания в школьном образовании Финляндии (2009 г.), работа Махмутовой М. М. посвящена развитию педагогической культуры татар Финляндии (2005 г.). Проблемы применения метода иммерсии в условиях двуязычия финских школ исследуется в диссертации Смирновой Л. В. (1999 г.). Исследование Володина Д. А. посвящено современному школьному образованию в Финляндии в Европейском контексте (2011 г.).

Формулировка цели статьи. Целью данной работы является выявление национальных особенностей и факторов успеха системы образования в Финляндии для возможного использования положительного финского опыта в подготовке педагогических кадров в Республике Крым.

Методологическую основу работы составляют компетентностный, сравнительно-сопоставительный, системный и культурологический подходы.

Изложение основного материала статьи. В Финляндии лучшая система образования — констатируют компании "Pearson" и "The Economist Intelligence Unit", а также подразделение журнала "The Economist", которое занимается составлением мировых рейтингов. На втором месте — Южная Корея, на третьем в рейтинге Гонконг, на четвертом — Япония, на пятом — Сингапур. Британская система — образования заняла 6 место, американская — только 17-е. В 20-ку стран с лучшей системой образования вошли также три страны из Восточной Европы. Так, Польша оказалась на 14 месте, Венгрия — на 18, Россия — на 20-м. Украина в этот рейтинг не попала. [2].

Это же подтверждается и в «Обзоре систем образования стран ОЭСР»: «Последние несколько лет система образования Финляндии постоянно находится в центре международного внимания. Очередной всплеск интереса к ней обусловлен отличными результатами, которые финские школьники продемонстрировали в рамках «Программы по международной оценке образовательных достижений учащихся» (PISA) в 2000 и 2003 гг. По результатам обоих исследований Финляндия оказалась на первом месте и, более того, стала единственной европейской страной, вошедшей в число лидеров» [4, с.8]. В ходе исследования, оцениваются учебные компетенции 15-летних школьников в области математики, общенаучных знаний и грамотности. В центре внимания в 2003 г. находилась математика. Лучшие результаты в целом показали учащиеся из Финляндии, Южной Кореи, Японии,

древних текстов. [Текст]: сборник документов. / [ред. Г.А. Белова]. – М.: Наука, 2012. – С. 40-45.

5. Поучение Аменемопе. // Цивилизации Древнего Востока / Сабатино Москати. – Санкт-Петербург: ДОМИНО, 2010. – С. 39-40.

6. Пикхлер Э. Поучение Ахтоя III своему сыну Мерикара. Коммертарии и умовыводы / Эдгар Пикхлер. – М.: Наука, 2011. – С. 18-20.

7. Поучение Птаххотепа // Цивилизации Древнего Востока / Сабатино Москати. – Санкт-Петербург: ДОМИНО, 2010. – С. 14-17.

8. Страбон. Отрывки из „Географии“ с ил. / Геродот. – Харьков: Книжный клуб, 2011. – 180 с.

9. Шеркова Т.А. Развитие государственности в Древнем Египте. [Текст]: монография / Т.А. Шеркова. – М.: “Зерцало”, 2003. – 450 с.

Педагогика

УДК 378.123

кандидат педагогических наук, доцент Ширшова Ирина Александровна
Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (г. Симферополь)

ОСОБЕННОСТИ И ФАКТОРЫ УСПЕХА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ФИНЛЯНДИИ

Аннотация. В статье дана характеристика национальным особенностям реформирования финской системы педагогического образования. Выявлены и охарактеризованы факторы успеха образовательной политики Финляндии.

Ключевые слова: система европейского образования, национальные особенности образовательной системы, факторы успеха образовательной политики.

Анотація. У статті дана характеристика національних особливостей реформування фінської системи педагогічної освіти. Виявлено й охарактеризовано фактори успіху освітньої політики Фінляндії.

Ключові слова: система європейської освіти, національні особливості освітньої системи, фактори успіху освітньої політики.

Annotation. Abstract. In the article the characteristic national features of the reform of the Finnish system of teacher education. Identified and characterized the success factors of educational policy in Finland.

Keywords: system of European education, especially the national education system, the success factors of educational policy.

Введение. В настоящее время стал актуален опыт тех стран, которые лидируют среди мировых систем образования: Англия, Австралия, Бельгия, Южная Корея, Финляндия, Сингапур, США. Для нас особый интерес представляет северный сосед – Финляндия, имеющей с Россией традиционную историческую, культурную, территориальную близость, многолетнее взаимопроникновение культур, взаимообогащающее духовное влияние. Интерес обусловлен тремя причинами:

1. В контексте реформирования российской системы педагогического образования целесообразен анализ опыта лучших современных национальных систем. Особенно страны самой успешной в школьном образовании.

Проблема здоров’я, здорового способу життя вчителів фізичної культури є актуальною в наш час, оскільки виховати здорове молоде покоління зможе лише здоровий учитель, глибоко усвідомлюючий потребу в здоровому способі життя та володіючий технологіями здоров’язбереження, що вкрай важливо для успішного становлення української нації.

Дослідження останнього часу впевнено показують, що проблема здоров’я молоді знаходиться в полі зору багатьох учених (Д. Айстраханов, Е.Антонова, З. Архангородський, О. Благій, С. Гончаренко, С. Гримблат, П. Губка, В. Іванов, О. Корнієнко, Б. Намаканов, М. Удовенко, С. Футорний та ін.).

Як зазначає Д. Айстраханов, стан здоров’я молоді на Україні являє собою загрозу національної безпеки держави. Саме медично-соціальний статус студентської молоді в майбутньому визначить якість трудового, економічного, репродуктивного і оборонного потенціалу країни [1].

Про важливість формування здорового способу життя та організації профілактичної роботи у молодіжному середовищі йдеться у дослідженнях О. Балакірєвої, Ю. Галустян, Л. Жаліло, В. Левіна, О. Стойко та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Метою статті є дослідити чи дбають студенти про особисте здоров’я, яке є запорукою формування здорової особистості школяра. А саме: як студенти проводять свій вільний час, яким формам відпочинку надають перевагу та яке їхнє ставлення до свого здоров’я. З цією метою було використане анкетування, у якому взяли участь 75 студентів 2-го та 5-го курсів факультету фізичного виховання ДДПУ (25 дівчат та 50 юнаків).

Виклад основного матеріалу статті. Дані ВООЗ та науковий аналіз факторів впливу на здоров’я людини свідчать про те, що здоров’я на 20% залежить від спадковості, настільки ж – від екологічної ситуації, ще на 10% - від якості системи охорони здоров’я, але найбільше – на 50% здоров’я людини визначають фактори, пов’язані з її способом життя. Тобто, вирішення проблеми здорового способу життя – це усвідомлення кожною людиною особистої відповідальності за власне здоров’я незалежно від її віку та статусу, й саме від способу життя залежить її майбутнє, майбутнє її сім’ї, дітей та рідних [3].

Яким же формам відпочинку надають перевагу студенти? Як показують результати дослідження, 83,3% юнаків і 69,2% дівчат – активним формам відпочинку (спорт), пасивним – від 12,5% (юнаків) до 15,4% (дівчат). Практично не мають вільного часу 15,4% дівчат і 4,2% юнаків.

На питання «Чи задоволені ви способом проведення вільного часу?» 66,7% юнаків і 84,6% дівчат відповіли «так», 33,3% юнаків і 15,4% дівчат – «ні». До того ж незадоволеність свою пояснюють нестачею грошей.

Яким же справам надають перевагу студенти у свій вільний час? У дівчат і юнаків – майбутніх вчителів фізичного виховання, на першому місці заняття фізичними вправами (69,2% і 66,6% відповідно); на другому місці – спілкування з товаришами (61,5% і 37,5%); на третьому – перегляд телепередач (46,1% і 33,3%); на четвертому – відвідування кафе, дискотек, клубів (30,8 % і 20,8% відповідно).

У проведеному дослідженні приділялась увага питанню ставлення студентів до занять фізичного виховання: що вони дають студентам, як майбутнім учителям фізичної культури? Установлено, що і в дівчат, і в юнаків на першому місці – зміцнення здоров’я (84,6% і 70,8% відповідно), на другому

місці – добрий настрій, емоційне піднесення (50,0% і 61,5%), на третьому – спілкування з товаришами, викладачами. Поряд із цим 15,4% дівчат і 12,5% юнаків відвідують заняття заради заліку.

Формування здоров'я дитини не можливе без залучення сім'ї. Саме тут починається формування кращих людських якостей, саме батьки є зразком і взірцем для кожної дитини, яким вона наслідує. Тут закладаються ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя, тут відбувається навчання здоровому способу життя. Тому, цілком правомірним є той факт, що залученню студентів до занять фізичною культурою сприяли: на першому місці батьки (45,8-46,1%), на другому місці ровесники і друзі (40,1-41,7%), на третьому – викладачі фізвиховання (7,8-25,0%). Доцільно зауважити, що отримані результати узгоджуються зі спостереженнями інших дослідників (Губка, Іванов, Корнієнко).

На запитання «Хто в сім'ї займається фізкультурою і спортом?» респонденти відповіли наступним чином: дівчата – батьки (84,6%), юнаки – батьки (62,5%), брати і сестри 20,8%. У 15,4% сімей дівчат і 25,0% юнаків ніхто не займається спортом. Спортивною свою сім'ю називають 53,8% дівчат і 41,7% юнаків.

Результати анкетування довели, що 92,3% дівчат і 83,3% юнаків не обмежуються заняттями фізичною культурою, а охоче беруть участь у спортивних секціях, іграх, змаганнях, що імпонує майбутнім вчителям фізвиховання.

Як бачимо, за анкетними даними 7,7% дівчат і 16,7% юнаків не виявляють активності у ставленні до фізичної культури в позааудиторний час. Що ж провокує пасивність студентів? На першому місці і в дівчат, і в юнаків – в'ялість, сонливість – 53,8 і 54,2% відповідно, на другому – втомленість 38,5 і 33,3%, на третьому – поганий настрій у юнаків 20,8,% у дівчат – відсутність вільного часу 23,1%, на четвертому – нестача грошей (15,3% у дівчат; 12,5% у юнаків).

Прибічниками здорового способу життя вважають себе 76,9% дівчат і 87,5% юнаків.

У результаті анкетування з'ясовано, що найбільший інтерес з проблеми здоров'язбереження викликає у респондентів така інформація: на першому місці – раціональне харчування в 58,3% юнаків і в 61,5% дівчат; на другому місці – контроль і самоконтроль під час занять фізичними вправами – в 41,7% юнаків; в дівчат – вплив водних процедур та сауни на організм – в 46,2%; на третьому місці – методика оздоровчого бігу і регуляція статевого життя в 23,1% дівчат; регуляція статевого життя в 29,2% юнаків; на четвертому місці – методика оздоровчого бігу у 25% юнаків, контроль і самоконтроль під час занять фізичними вправами в дівчат – 15,4%.

На питання «Чи можна вважати культурною ту людину, яка не турбується про свій фізичний стан, часто хворіє?» відповіли «ні» - 84,6% дівчат і 66,7% юнаків.

Результати досліджень дозволяють констатувати, що рівень розповсюдження захворювань у студентів змінюється в залежності від курсу навчання. Так, серед другокурсників-дівчат: на першому місці захворювання органів дихання та нервової системи (30,8%); на другому місці – органів травлення і зору (15,3%); на третьому – серцево-судинної системи (7,7%); серед юнаків: на першому місці – органів травлення (20,8%); на другому –

й їхні юні однолітки в сучасному світі – від десяти до дванадцяти років. Після храмової школи їх зазвичай чекала кар'єра писаря, жерця чи чиновника, після стайні – військова служба. Дівчатка вчилися вдома. До хлопчикам застосовувалися тілесні покарання, які добре ілюструє згадувана приказка: „У хлопчика вуха на спині і він слухає, коли його б'ють" [1,с. 268].

Треба сказати, що єгиптяни дуже практично підходили як до вибору професії, так і до освіти та знання в цілому. За винятком релігійних знань, вони були дуже конкретними людьми. Вони високо цінували державну службу, справедливо вважаючи, що тут можна добре заробляти і зберігати здоров'я. Це суттєво відрізнялося від приватного сектора, де превалювала важка фізична праця, навіть якщо у тебе була власна справа – ткацька або гончарна майстерня, пральня або рибальська артіль.

Наприклад, робота переписувача вважалася найпрестижнішою тому, що грамотність цінувалася сама по собі і ця робота не була важкою фізично та добре оплачувалася. Так, Ахтой радив своєму синові Пеппі стати писарем не з міркувань „наука – світло", а зовсім з інших причин: „Я подумав про фізичну працю і прийшов до висновку, що книги – кращий предмет для вивчення ... професія писаря – найвеличніша з усіх; їй немає рівних на землі. Навіть коли писар лише починає свою кар'єру, з ним всі радяться. Він займається державними справами й ніколи не береться за те, що доручає йому інший ... кожен трудівник проклинає своє заняття або ремесло, але не писар, якому ніхто не каже: „Йди й працюй на полях для когось" [9, с. 23]. Дуже прагматично і сучасно. Це погляд на професію писаря поділяла більшість батьків Стародавнього Єгипту і повчання Ахтоя стало хрестоматійним.

Висновки. Отже, школа в Стародавньому Єгипті зародилася як сімейний інститут. Чиновник або жрець навчав сина, який згодом повинен був змінити його на тій чи іншій посаді. Та поступово, з виникненням нових професій вищі стани населення перестали задовольнятися родинним навчанням. Тому вже в наступну добу Середнього Царства, в II тисячолітті до н.е., опанування грамотністю, професія писаря та держслужбовця стануть розглядатися як запорука соціального благополуччя, про свідчать загальновідомі папіруси. Моральне виховання в Єгипті здійснювалося переважно через заучування моралізаторських настанов. Його метою була підготовка до діяльності, якою традиційно займалися члени сім'ї, і що було для них великою цінністю. Моральному вихованню дітей у середині єгипетської родини надавали виняткового значення. Про це свідчить більшість повчань і легенд, що дійшли до нас від часів Середнього й нового царств. Не останню роль у цьому відігравала й релігійність стародавніх єгиптян, міцність і певним чином „недоторканість" споконвічних традицій у даній цивілізації. Тут велике значення відігравала єдність шкільного й родинного виховання.

Література:

1. Ассман Я. Египет: теология и благочестие ранней цивилизации. [Текст]: монография / Я. Ассман. – М.: Мысль, 2009. – 370 с.

2. Кацнельсон И.С. История Древнего Египта. [Текст]: монография / И.С. Кац-нельсон. – СПб.: Знак, 2012. – 450 с.

3. Легенда о Рамсесе Древнем и о Са. Тексты пирамид // Возвращение в Египет 2: новое прочтение древних текстов. [Текст]: сборник документов. / ред. Г.А. Белова. – М.: Наука, 2012. – С. 63-67.

4. Легенда о Са-Осирисе // Возвращение в Египет 2: новое прочтение

Яким би не був сильним консерватизм давньоєгипетської цивілізації, а все ж її ідеали й цілі виховання поступово переглядалися. Стародавній папірус, що належить до 1-го тисячоліття до н. е.., свідчить, що вже тоді з'явилися відмінності в розумінні, якою має бути людина. Автор однозначно сперечається з тими, хто відходив від традиційної покірності й безініціативності. Він писав, що такі люди уподібнюються рослині, позбавленій тепла і води.

Поступово спеціалізація навчання посилювалася. Так, в епоху Нового царства (V в. до н. е.) з'являються школи лікарів. До того часу були накопичені знання й написані навчальні посібники з діагностики та лікування майже півсотні різних хвороб. Особливе місце займали царські школи, де діти вищої знаті вчилися разом із нащадками фараонів та їхніми родичами. У таких школах особлива увага приділялась перекладу на живу мову найдавніших текстів:

"Я творив істину заради її владики, я задовольняв його тим, що він бажає: я говорив істину, я поступав правильно, я говорив гарне і повторював хороше. Я наставляв сестру й двох братів, щоб примирити їх. Я рятував нещасного від сильнішого ... Я давав хліб голодному, вбрання голому. Я перевозив на своєму човні того, хто не мав його... Я зробив човен для того, хто не мав власного човна. Я поважав батька мого, я був ніжний до матері моєї. Я виховав менших братів і сестер після смерті моїх батьків" [9 с. 51].

Подібні висловлювання свідчить про наявність гуманістичного чинника, що пронизує всю єгипетську літературу та освіту в цілому і, зокрема, суспільну думку часів Стародавнього й Середнього царств, про яку йшла мова вище.

Для навчання використовувалася й дидактична література. У знаменитому "Повчанні Птаххотепа", що дійшло до нас у редакції Середнього царства, але було написане ще в епоху Стародавнього царства, Птаххотеп звертається до сина: „Якщо ти начальник, який віддав розпорядження багатьом людям, прагни до всякого добра, щоб в розпорядженнях твоїх не було зла. Велика справедливість ствердиться, коли ти будеш дбати про людей“ [4, с. 15].

Досвідчений старий візир цими словами застерігає свого сина від жорстокості та порушення законів ... Вже в епоху Стародавнього царства єгиптяни цінували ораторське мистецтво, якому спеціально навчали дітей з молодшого віку. Той же Птаххотеп повчає: "Якщо ти наближений царя, який засідає в раді владики свого, будь обачним і мовчи – це корисніше. Говори [лише] після того, як ти усвідомив, [що] ти розумієш [суть справи]. Це умілець – говорить у раді. Важче [розумна] мова, ніж будь-яка інша робота ... Найкращою професією в Стародавньому Єгипті вважалася державна служба. Вона забезпечували стійкі статки й „упевнене завтра“ [4, с. 16].

Діти вільних людей мали можливість отримати освіту. Дітей царя та членів царської родини, в основному, вчили вдома. Але траплялося й так, що сини фараона навчалися зі звичайними дітьми в храмових школах. Жерці надавали великого значення природним здібностям людини, а тому вступити до школи і вчитися в ній могли не лише діти багатих, але й діти бідняків – все залежало від талантів дитини, і якщо жерці бачили в ньому потенціал, то його брали на державне або храмове утримання. Тому в історії Стародавнього Єгипту є чимало прикладів, коли вихідці з бідних, незнатних родин робили блискучі військові, політичні і жрецькі кар'єри.

Хлопчики в Стародавньому Єгипті вчилися приблизно стільки ж, скільки

нервової системи (12,5%); на третьому – серцево-судинної системи (8,3%); на четвертому – органів дихання і опорно-рухового апарату (4,1%).

Серед п’ятикурсників-юнаків теж переважають хвороби органів травлення.

Як відомо, важливим особистісним утворенням є самооцінка. На запитання «Як ти оцінюєш своє здоров’я?» відповіді виявились такими: дівчата «добре» - 100%, юнаки «добре» - 95,8%, «погане» - 4,2%. Останнє пояснюють: на першому місці нераціональний режим дня – 58,3%; на другому шкідливі звички – 45,8%; на третьому нераціональне харчування – 41,7%; на четвертому недостатня рухова активність – 29,2%; на п’ятому – напруження в період екзаменаційної сесії; на шостому – велике навчальне навантаження і розклад занять, складений із порушенням гігієнічних норм.

Не викликає сумніву, що активне дозвілля, фізична культура та спорт мають посісти особливе місце в житті молоді та стати обов'язковим атрибутом відпочинку на засадах здорового способу життя, оскільки критичний рівень здоров’я, фізичної підготовленості і фізичного розвитку молоді є наслідком зниження їхньої рухової активності у режимі дня при зростаючому статичному і психоемоційному напруженні процесу навчання, впровадження інноваційних комп'ютерних технологій у повсякденний побут та ін.

Студентська молодь має усвідомлювати необхідність докладання максимальних особистих зусиль у використанні доступних засобів оздоровлення та підвищення функціональних можливостей систем організму, профілактики захворювань та зміцнення здоров’я. Тому для майбутніх фахівців стратегічної важливості набуває створення умов, які б надавали їм можливості брати участь у цілеспрямованій руховій активності не менше 7-10 годин на тиждень для дівчат і 8-12 – для юнаків. Саме такий обсяг фізичного навантаження забезпечує оздоровчий ефект, сприяє зменшенню асоціативних проявів серед молоді, а також дозволяє сформувати в них звичку до подальших систематичних занять загальнодоступним спортом [5, с.79].

Нас цікавило, яким формам рухової активності студенти віддають перевагу. Виявилося: на першому місці – рухливі та спортивні ігри в дівчат і в юнаків – 76,9% і 58,3% відповідно; на другому місці у дівчат прогулянки, ходьба – 46,1%, у юнаків фізична праця по господарству – 37,5%; на третьому – у дівчат відвідування дискотек – 30,8%, у юнаків – прогулянки, ходьба – 33,3%; на четвертому місці – у дівчат – оздоровчий біг та турпоходи – 23,1%, у юнаків – оздоровчий біг – 29,2%; на п’ятому місці – у юнаків турпоходи, на шостому – відвідування дискотек.

Важливим складником здорового способу життя людини є збалансована здорова їжа та режим харчування. Саме здорове харчування визначає необхідну кількість для організму білків, жирів, вуглеводів, що важливо для нормального його функціонування. Тому важливим є сформувати навички раціонального і корисного харчування, усвідомлення взаємозв’язку між здоровим харчуванням і здоровим способом життя та дотримання режиму харчування. Як виявилось, дотримуються режиму харчування лише 15,4% дівчат і 45,8% юнаків (причинами недотримання режиму харчування називають нестачу часу, грошей, відсутність студентської їдальні); 84,6% дівчат і 87,5% юнаків харчуються вдома (готують самі); від 12,5% до 15,1% харчуються між справами всухом’ятку і лише до 8% юнаків харчуються в

міській їдальні. Слід додати що, всі студенти обізнані з генномодифікованими продуктами і можуть відрізнити натуральні продукти від підробки.

На питання «Чи створені на факультеті умови для раціонального харчування?» всі студенти одностайно відповіли «ні» - немає їдальні, буфету.

Турбота про здоров'я людини – це соціальна проблема. Суспільство має дбати про здоров'я своїх громадян. Цікавим було дослідити відповіді студентів на запитання «Як суспільство повинне реагувати на те, що одні громадяни турбуються про своє здоров'я, а інші ні?». Відповіді респондентів виявилися наступними: «турбота про здоров'я – це проблема кожної людини і ніхто не повинен втручатись» так вважають 58,3% юнаків і 23,1% дівчат; заохочувати людину матеріально – 12,5% юнаків, 23,1% дівчат; заохочувати морально – 20,8% юнаків і 46,1% дівчат; карати матеріально – 8,4% юнаків і 7,7% дівчат.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується лавиноподібним поширенням серед молоді паління, вживання алкоголю, наркотичних та психотропних наркотичних речовин, збільшення венеричних захворювань та ін. [6, с.170].

На питання «Чи палите ви?» майбутні вчителі фізичного виховання відповіли: 92,3% дівчат і 95,8% юнаків – «ні»; палять біля 8% дівчат і 4% юнаків; мотиви паління – психологічні. Всі студенти усвідомлюють шкоду паління. На факультеті, як свідчать відповіді респондентів, проводяться заходи проти паління (захід «Замість цигарки – цукерку!», зустрічі з лікарями-гігієністами, відмічаються Міжнародний день відмови від паління (21 листопада), Всесвітній день без тютюну (31 травня), створення і захист дослідницьких проектів на здоров'язбережувальну тематику, тренінги з формування здорового способу життя та ін.). Разом з тим студенти переконані, що в межах держави ця робота проводиться недостатньо: навпаки, «в засобах масової інформації відсутні матеріали про шкоду паління, мало пропагується здоровий спосіб життя, у кінофільмах улюблені герої і жінки, і чоловіки палять та ін. Цигарки в крамницях продають незалежно від віку особи».

Велике занепокоєння викликає той факт, що серед студентів вузів велику популярність має вживання алкоголю. Незважаючи на те, що студенти добре обізнані з негативним його впливом на стан здоров'я, все ж таки вживають його: «як засіб перемоги над власними комплексами» - 16,7% юнаків і 7,7% дівчат; «як результат широкої пропаганди в країні алкогольних напоїв» - 38,4% дівчат та 8,4% юнаків. У нашому дослідженні це усього 84,6% дівчат і 41,7% юнаків. Дівчата віддають перевагу сухим винам, шампанському та слабоалкогольним напоям; юнаки – пиву, шампанському. Міцні напої вживають до 15% студентів. Енергетичні напої дівчата не вживають на відміну від юнаків. 16,7% юнаків вживають енергетичні напої, хоча знають про їхню шкідливість для здоров'я (провокують серцево-судинні захворювання, у подальшому можуть спровокувати імпотенцію).

На питання «Чи доводилось вам вживати будь які наркотичні речовини?» дівчата відповіли «ні» - 100%, юнаки – 87,5%.

Все більше уваги в сучасному соціумі приділяється проблемі психічного здоров'я особистості. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури дає змогу констатувати, що психічне здоров'я – це внутрішньо-системна основа соціальної поведінки особистості. У ньому відображується стан мозку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомо-вольову взаємодію індивідуума з довкіллям. Іншими словами, психічне

найважливішою якістю писаря. "Мова сильніше зброї", "Мова рятує, але може й погубити", – читаємо ми в давньоєгипетських папірусах [4, с. 42].

У ряді єгипетських шкіл навчали математики, географії, астрономії, медицині, іноземних мов інших народів. Повідомлялися деякі відомості з математики, що могли знадобитися для розрахунку будівництва каналів, храмів, пірамід, підрахунку врожаю, астрономічних обчислень. Вони використовувалися, зокрема, для прогнозу повеней Нілу. Географію часто вивчали в поєднанні з геометрією, щоб учень міг навчитися малювати план місцевості.

Проте, найголовнішим був контроль за навчанням як із боку вчителів у школах, так і батьків у родинах. Постійні моральні настанови, покарання й особистий приклад старших безумовно формували не лише стійкі моральні цінності в дітей, а й виховували повагу до традицій власної родини. Моральні цінності передавалися з покоління в покоління та підтримували непохитні основи стародавньої самобутньої культури єгипетського суспільства.

Спеціальна освіта дітей у Стародавньому Єгипті складалася впродовж кількох тисячоліть. Описати детально, як проходив процес навчання в давнину (III тисячоліття до н.е.), не уявляється можливим через недостатність відомостей, які ми маємо про староєгипетських цивілізаціях.

Упродовж тисячоліть у долині Нілу склався певний психологічний тип особистості. Ідеалом стародавнього єгиптянина вважався небагатослівний, стійкий до злиднів і ударів долі чоловік. За логікою такого ідеалу й відбувалося навчання. У Стародавньому Єгипті сімейне виховання і навчання відображали характер взаємин між жінкою та чоловіком, що в родинах формувалися на рівноправній основі. Тому навчанню хлопчиків і дівчаток приділяли однакову увагу. Лише приналежність до привілейованої меншини відкривала доступ до усебічних знань, бо за свідченнями давнього джерела, слід було "зв'язати в єдиний вузол усі знання" (ось чому слова "знання", "навчання" і "вузол" зображувалися одним і тим же ієрогліфом) [4, с. 43].

Потрібно зауважити, що діячі тогочасного мистецтва вельми зворушливо зображували членів єгипетської сім'ї: батько й мати в їхніх творах трималися за руки і обіймали один одного за талію. Що стосується дітей, то вони в більшості випадків зображувалися такими, що тиснуться до батьків або тримаються за їхній одяг. Ніде не спостерігалося відчуження дорослих від дітей.

Прийняті в Стародавньому Єгипті педагогічні методи та прийоми відповідали цілям й ідеалам виховання і навчання. Учневі належало в першу чергу навчитися слухати й слухалися. У ходу був афоризм: "Послух – це найкраще, що є в людини". Учитель зазвичай звертався до учня з такими словами: "Будь уважний і слухай мою мову; не забудь нічого з того, що кажу я тобі". Найефективніші для досягнення подібної покори були фізичні покарання, що вважалися природними та необхідними. На учня постійно сипалися удари. Шкільним девізом були слова, записані в одному з стародавніх папірусів: "Дитя несе вухо на своїй спині, потрібно бити його, щоб воно обов'язково почуло"[7].

Беззастережний і абсолютний авторитет батька, наставника був освячений багатовіковими традиціями: "Завжди йди шляхом батьків і предків своїх" [4, с. 43]. Із цими традиціями був тісно пов'язаний і звичай передачі професії у спадщину – від батька до дітей. Для прикладу в одному з папірусів перераховані 25 поколінь будівельників, які належали до однієї сім'ї.

аскетичний режим нещадно каралися. Щоб досягти успіху, школярі повинні були жертвувати мирськими радощами. Ось що говориться в одному з папірусів, де вчитель наставляє недбайливого учня:

"Вставай на своє місце! Книги вже лежать перед твоїми товаришами. Читай старанно книгу. Треба любити писання й ненавидіти танці. Цілий день пиши твоїми пальцями й читай вночі. Не проводь дня без праці, інакше горе твоєму тілу. Питай поради в того, хто знає більше за тебе . Мені кажуть, що ти закидаєш науку, ти віддаєшся задоволенням, ти бродиш із вулиці на вулицю, де пахне пивом. А пиво спокушає душу. Ти схожий на капличку без бога, на будинок без хліба. Тебе вчать співати під флейту. Ти сидиш перед дівчиною, і ти намастив себе пахощами. Твій вінок із квітів висить у тебе на шиї. Я зв'яжу твої ноги, якщо ти будеш бродити по вулицях, і поб´ю тебе гіппопотамовим батогом" [5, с. 39].

За даними староєгипетського папірусу, дітям приділялася особлива увага, оскільки відповідно до вірувань єгиптян, сини й дочки могли дати батькам нове життя, здійснюючи похоронний обряд. Коли єгиптяни виконували батьківський обов'язок наставника, то вважали, що чинять праведно й забезпечують щасливе існування предкам в потойбічному світі. За віруваннями єгиптян, боги, зважуючи душу померлого, на одну шальку терезів клали безпосередньо її, а на другу "кодекс поведінки". Якщо чаші врівноважувалися, померлий міг почати нове життя в загробному царстві. У дусі підготовки до загробного життя складалися й звернені до дітей повчання, що служили стимулом формування моральності та відображали ідею безмежної важливості виховання й навчання: "Подібний до кам'яного ідола неук, якого не навчав батько" [5, с. 40].

Отже, ми маємо можливість спостерігати, як батьки контролювали навчання своїх дітей у школах, давали їм відповідні моральні настанови й застосовували покарання в разі порушення норм поведінки. Школи виникали при храмах, палацах царів і вельмож. Навчали в них із 5 років. Спочатку учень повинен був навчитися правильно та красиво писати й читати, потім – складати ділові папери, дотримуючись відповідного стилю в роботі й поведінці.

Для оволодіння грамотою учневі слід було запам'ятати не менше 700 ієрогліфів, розрізняти спрощене (скоропис) і класичне письмо. У результаті учень повинен був опанувати діловим стилем – для світських потреб і статутним – для складання релігійних текстів. В епоху Стародавнього царства (III тисячоліття до н.е.) ще писали на глиняних черепках, шкірі та кістках тварин. Але вже в цей період з'явився папір – папірус – із болотної рослини тієї ж назви. Пізніше папірус став основним писарським матеріалом. У писарів і школярів був у користуванні своєрідний письмовий прилад: чашка для води, дерев'яна дощечка із заглибленнями для фарби із сажі й охри, а також очеретяна паличка для письма. Майже весь текст писали чорною фарбою. Червону фарбу використовували лише для позначення пунктуації та виділення окремих смислових фраз.

Шкільний папірус пускали в хід багато разів. Перед черговим вживанням із нього змивали раніше написане. Писарі ставили на папірусі число, місяць, день, рік даного уроку. Існували сувої – посібники, які переписували та заучували. На початковій стадії навчання найбільше дбали про відшліфування техніки зображення ієрогліфів. Потім все більше уваги стали приділяти змісту текстів. На найвищому етапі навчали красномовства, що вважалося

здоров'я – це стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки і діяльності. Психічно здорова людина – це людина творча, оптимістична, життєрадісна і весела, яка пізнає навколишній світ розумом, почуттям і інтуїцією, бере відповідальність за своє життя на себе, її життя наповнене сенсом [7].

Нас цікавило питання «Як впроваджують здоров'язбережувальні технології в навчальний процес викладачі факультету, чи створюють сприятливий мікроклімат на екзаменах задля збереження здоров'я студентів?». Відповідь «так» дали – 45,8% юнаків і 23,1% дівчат; «ні» - 54,2% юнаків і 76,9% дівчат.

Серед здоров'язбережувальних технологій респонденти назвали фізкультхвилинки, створення ситуацій успіху, зміну видів діяльності на занятті, творчу співпрацю викладач-студент та ін.

На питання «Чи вважаєте ви, що на Україні все робиться для виховання у молоді здорового способу життя?» «так» відповіли 37,5% юнаків і 7,7% дівчат, «ні» - 54,2% юнаків і 76,9% дівчат. Свою відповідь «ні» студенти пояснюють нестачею фінансування, матеріал джерел ЗМІ не контролюється, немає або мало навчальних програм, пропагуються спиртні напої, паління та інші шкідливі звички.

Усвідомлюючи до кінця потребу в подальшому вдосконаленні проблеми виховання здорового способу життя на факультеті і загалом в університеті, студенти пропонують:

- організовувати якомога більше спортивних заходів, надавати матеріальне заохочення студентам-переможцям спортивних змагань, практикувати моральне заохочення студентів, карати за паління, вживання алкоголю;
- відновити роботу студентської їдальні.

Висновки. Враховуючи результати дослідження ми пропонуємо:

1. Популяризувати здоровий спосіб життя шляхом поширення знань з питань охорони здоров'я та створювати у вузі всі необхідні умови для його ведення студентами: раціонального режиму харчування та здорової їжі, упровадження активних форм відпочинку, забезпечення нормального психологічного мікроклімату, організацію оздоровлення, дотримання режиму праці і відпочинку, медичне обслуговування та відмови від шкідливих звичок.
2. Поліпшити підготовку молодої людини до створення в майбутньому здорової сім'ї, виховання дітей як майбутнього української держави.
3. Активізувати підготовку студентів – майбутніх вчителів фізичного виховання до впровадження в навчальний процес загальноосвітніх шкіл та інших педагогічних закладів здоров'язбережувальних технологій. Саме цим аспектам проблеми і будуть присвячені наші подальші наукові розвідки.

Література:

1. Айстраханов Д. Узагальнені тенденції змін стану здоров'я дорослого населення України/ Д. Айстраханов, Г. Курчатов, М. Гаврилюк // Україна, Здоров'я нації. ─ 2008. ─ № 1 (5). ─ С. 12-19.
2. Виленский М., Маслова О. Индивидуальность личности учителя и ее проявление в стиле жизни и профессиональной деятельности [Електронний ресурс] / М. Виленский, О. Маслова. ─ Режим доступу: PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com.

3. Гончаренко М., Удовенко М. Дослідження наявності спеціальних знань та навичок формування основ духовного здоров'я студентів. [Електронний ресурс] / М. Гончаренко, М. Удовенко. ─ Режим доступу: PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com.

4. Молодь за здоровий спосіб життя: щоріч. доп. Президенту України, Верхов. Раді України, Каб. Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. Ін-т. розв. сім'ї та молоді; [редкол.: Н.Романова (голова) та ін.]. - К.: СПД Крячун Ю.; 2010. ─ с. 33-37.

5. Навчання без шкоди для здоров'я. Довідник-практикум керівника та педагогів школи сприяння здоров'ю / за заг. ред. В.Поуль. ─ Донецьк: Витоки, 2013. ─ 292 с.

6. Тимчук О. Формування здорового способу життя студентської молоді «Человек — Природа — Общество»: теория и практика безопастности жизнедеятельности, экологии и валеологии. Выпуск 4. ─ Симферополь: НИЦ КИПУ, 2011. ─ 195 с.

7. Філімончук А. Психологічні чинники порушення психічного здоров'я дитини // Психолог. ─ 2009. ─ № 6. ─ С. 26-31.

8. Христовая Т. Современное состояние здоровья студентов и пути его совершенствования / Т.Христовая // Здоров'я людини. Фізична реабілітація та фізична рекреація. ─ 2013. ─ С. 74-78.

Педагогіка

УДК: 378

аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки
та початкової освіти Дущенко Ольга Сергіївна
Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл)

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Аннотация. В статье анализируется сущность понятия «готовность к педагогической деятельности», характеризируется понятие «готовность к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности». Разработано классификацию образовательных интернет-технологий, выделено направления применения интернет-технологий в образовании. Выделено и охарактеризировано структурные компоненты готовности будущих учителей информатики к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности, готовность будущих учителей информатики к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности, образовательные интернет-технологии, направления применения интернет-технологий в образовании, структурные компоненты готовности к профессиональной деятельности, структурные компоненты готовности к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности.

настільки ж важливе значення, що й будь-яка інша тема, пов'язана з цивілізацією Древнього Єгипту. Вона відкриває для нас єгиптян із найнесподіванішого боку: їхня любов до дітей просто не знала меж. Давньогрецький географ і історик Страбон (64-63 рр. до н.е. – 23-24 рр. н.е.) залишив опис звичаю, що вважався чи не найважливішим у житті древніх єгиптян. Згідно з ним, кожна сімейна пара повинна була вигодувати й виростити всіх, народжених у ній дітей; їх прагнули народжувати якомога більше, адже вони були майбутнім країни.

За Діодором, у ті часи діти зовсім не були тягарем для своїх батьків. Так, наприклад, в юному віці вони обходилися без одягу та взуття: хлопчики носили лише намисто на шиї, а дівчатка – гребінь в волоссі та поясок на талії. Харчувалися вони також дуже скромно – сирими або вареними стеблами (або корінням) папірусу. Народжуючи, переважно, кілька дітей, єгиптяни любили їх усіх, проте народження першого хлопчика-спадкоємця було для них найважливішою подією. У цьому відношенні дуже характерна одна давньоєгипетська казка про приреченого царевича: „Жив-був колись один цар, у якого не було спадкоємця. Він просив богів своєї країни, й повеліли вони послати йому сина“ [2, с. 111].

У Стародавньому Єгипті як в одній із перших цивілізацій сформувалися необхідні соціальні інститути – органи державного управління, єдині закони, система освіти, професійна армія тощо. Для передання в спадщину накопиченого необхідного досвіду, завдяки якому можна було підтримувати існуючий у країні порядок і традиції, а також сакральне знання, й було започатковано перші школи.

Моральному вихованню дітей у середині єгипетської подини надавали виняткового значення. Про це свідчить більшість писемних джерел, що дійшли до нас від часів Середнього й нового царств. Не останню роль у цьому відігравала й релігійність стародавніх єгиптян, міцність і певним чином „недоторканість“ споконвічних традицій у даній цивілізації.

Моральне виховання в Давньому Єгипті здійснювалося переважно через заучування моралізаторських настанов на зразок: "Краще любити людей, ніж накопичувати золото в скрині," Краще їсти сухий хліб і радіти серцем, ніж бути багатим, і пізнати печаль". Читання, запис і запам'ятовування подібних настанов було зовсім не простою справою, оскільки вони зображувалися ієрогліфами, мовою, що все більше відрізнялася від живої розмови. Метою навчання була підготовка до діяльності, якою традиційно займалися члени сім'ї. Таким чином, родина була первинним осередком навчання. Свою професію передавали дітям жерці, музиканти, ремісники і т.д.

Батьки-ремісники при навчанні деколи використовували дитячі іграшки: моделі землеробських знарядь, млинів, кузень. Зважаючи на те, що школа в Стародавньому Єгипті виникла як сімейний інститут, кожен чиновник або жрець навчав сина, який згодом повинен був змінити його на тій чи іншій посаді. Пізніше в таких родинах з'являються невеликі групи учнів. Набуття грамотності, професія писаря розглядалися як запорука соціального благополуччя. У папірусах досить часто зустрічаються висловлювання такого змісту: "Дивись, немає іншої посади, крім посади писаря, де людина завжди начальник" [6, с. 19].

Освіта вимагала чималої праці. Заняття в школі йшли з раннього ранку до пізнього вечора. Нестаранних суворо наказували. Спроби порушити

Педагогіка

УДК: 930.85 (32):169“20”(075)
доктор педагогічних наук,
професор кафедри всесвітньої історії
та методики викладання історії Цебрій Ірина Василівна
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ В ЄГИПТІ ЗА СТАРОДАВНІМИ ЛЕГЕНДАМИ ТА ДИДАКТИЧНОЮ ЛІТЕРАТУРОЮ СЕРЕДНЬОГО ЦАРСТВА (2050-1700 РР. ДО Е.Н.)

Аннотация. Статья посвящена анализу источников древнеегипетской литературы эпохи Среднего царства, на основе каких воссоздается картина процесса обучения и воспитания детей в Древнем Египте. Изучая систему образования и семейных традиций этой колыбели мировой культуры, ми имеем право утверждать, что европейская педагогика вобрала в себя дидактические основы древнеегипетского обучения и воспитания.

Ключевые слова: дидактическая литература, древний Египет, поучения, традиции.

Annotation. This article analyzes the sources of ancient Egyptian literature of the Middle Kingdom, on the basis of which paints a picture of the process of education and upbringing of children in ancient Egypt. Studying education and family tradition this cradle of world culture, mi have the right to assert that the European pedagogy incorporated Egyptian didactic bases of training and education.

Keywords: didactic literature, ancient Egypt, teachings and traditions.

Вступ. Сучасна європейська спільнота завдячує своїми культурними витоками стародавнім цивілізаціям Сходу, де вперше в історії людства виникла необхідність у передачі професійного досвіду наступним поколінням для підтримання державного порядку та освячення традицій, що складалися віками. Єгипет і Месопотамія стали Батьківщиною шкіл і педагогіки. Завдяки дослідженню еволюції навчання й виховання від сімейних традицій до інституціолізованих закладів на прикладі Єгипту, ми можемо простежити процеси формування першої шкільної системи.

Питання культурних традицій та освіти в Стародавньому Єгипті висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених – Я. Ассмана, Г. Бєлової, Е. Пікхлера. Формуванню освітніх послуг у контексті зростаючих потреб Єгипетської держави присвячені роботи І. Кацнельсона, С. Москаті, Т. Шеркової.

Проте цілісної картини еволюції навчання й виховання в Древньому Єгипті від додинастичного періоду до епохи Нового царства на сьогоднішній день не відтворено.

Формулювання мети статті та завдань. Автор статті ставить перед собою мету відтворити процес навчання й виховання в Стародавньому Єгипті доби Середнього царства через завдання: проаналізувати представлену дидактичну літературу; розкрити виховні традиції на основі єгипетських легенд.

Виклад основного матеріалу статті. Тема взаємин батьків і дітей мала

Annotation. The article analyzes the essence of the concept of "readiness for pedagogical activity", are characterized notion of "readiness to use Internet technologies in professional work." The classification of educational Internet technologies, allocated directions of use of Internet technologies in education. Isolated and are characterized the structural components of readiness of the future teachers of computer science to the use of Internet technologies in professional work.

Keywords: readiness for pedagogical activity, readiness of future teachers of computer science to the use of Internet technologies in professional work, educational internet technology, direction of use of Internet technologies in education, structural components of readiness for professional work, structural components of readiness to use Internet technologies in professional activity.

Вступ. У зв’язку з інтенсивним розвитком сучасних інформаційних технологій, у тому числі й розвитку мережі Інтернет, постає проблема ефективного застосування інтернет-технологій майбутніми вчителями інформатики. Тому актуальним є питання формування готовності майбутніх вчителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Дослідженню готовності вчителя до педагогічної діяльності приділено увагу багатьма науковцями: І.В. Манькусь, Р.С. Гурін, О.М. Торубара, О.М. Снігур, О.І. Шувалова, М.Т. Мартинюк, Н.М. Стеценко, Л.І. Білоусова, С.Д. Криштоф тощо. Автори визначають готовність як складне утворення, процес, якість особистості, що характеризується у єдності знань, умінь, навичок, здібностей, необхідних для професійній діяльності. Однак, аналіз наукових робіт виявив недостатню розробку ефективних способів і засобів підготовки майбутніх вчителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначені сутності понять «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності», розробці класифікації освітніх інтернет-технологій, виділенні напрямків застосування інтернет-технологій в освіті та компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу статті. Поняття професійної готовності у педагогічній літературі розглядається як характеристика різних сторін педагогічної діяльності: здатність науково організувати свою працю, бачити перспективи, залучати до співпраці, вміти оцінювати стан, умови, рівень, причини педагогічної ситуації, проявляти нестандартні, креативні здібності [2, с. 3].

На думку І.В. Манькусь, готовність вчителя до педагогічної діяльності – складне соціально-педагогічне утворення, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей, систему знань, умінь і навичок, передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, установки на означену діяльність. Більшість дослідників ототожнює готовність до педагогічної діяльності з професійною компетентністю, соціально-значущою спрямованістю особистості, наявністю комунікативної та дидактичної потреби, потреби спілкуватися, передавати досвід (Н.В. Кічук, Н.Ф. Лиженко, О.М. Пєхота, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва) [4, с. 10].

І.В. Манькусь вважає, що формування готовності студентів до використання освітніх технологій у майбутній професійній діяльності – це складний керований процес, організація й успішність протікання якого залежать від дидактичних умов, які забезпечують проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років навчання у ВНЗ. Це передбачає виявлення вихідного її рівня у студентів університетів [4, с. 12].

На думку Р.С. Гуріна, професійна готовність майбутнього вчителя до застосування нових інформаційних технологій (НІТ) у професійній діяльності – це інтегрована якість його особистості, що виявляється, по-перше, у підвищенні продуктивності мислення, розвитку, пам'яті, навичок, поширенні та поглибленні знань за допомогою використання НІТ та їх засобів; по-друге, у можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання [3, с. 18].

О.М. Торубара вважає, що готовність до використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі як інтегральну освіту, що включає високу мотивацію до використання інформаційних технологій, знання теоретичних аспектів використання інформаційних технологій, прояв відповідних емоційно-вольових якостей і реалізацію комплексу педагогічних умінь – конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних за нових умов діяльності [7, с. 10].

Готовність майбутнього вчителя до використання засобів ІКТ у професійній діяльності О.М. Снігур визначає як цілісну якість особистості, що характеризує єдність її знань, умінь, навичок і здібностей до творчого використання засобів ІКТ у професійній діяльності, і знаходить своє відображення в інтелектуальній, мотиваційній та предметно-практичній сферах особистості [6, с. 16 – 17].

На думку О.І. Шувалової, процес підготовки майбутнього викладача інформатики – це складна система, що направлена на підготовку фахівця в найбільш динамічній галузі наук. Тому побудова елементів методичної системи до всіх курсів, а особливо до курсу, що стосується Інтернет технологій, повинна спрямовуватися на підготовку фахівця готового до сприйняття процесів виникнення нових та оновлення існуючих технологій. Загальні засади діяльністної педагогіки направлені на процес формування комплексу знань в предметній галузі через максимальне наближення учбових завдань до реальних ситуацій доцільного використання. Загальна методика до курсу "Інтернет технології" направляється на комплексне засвоєння Інтернет технологій як предмету вивчення та засобу навчання [8, с. 226 – 227].

О.І. Шувалова розглядає такі основні напрямки використання Інтернету, як додаткового засобу навчання в рамках підготовки майбутнього фахівця з інформатики в педагогічному вищому навчальному закладі:

1) електронна інформаційна база даних – засіб доцільно використовується для розширення інформаційних джерел науково-дослідницьких робіт студентів;

2) засоби комп'ютерних комунікацій – для встановлення Інтернет контактів по тематиці науково-дослідницьких робіт студентів;

3) середа представлення інформації в електронному форматі – засіб, що надає можливість розміщення індивідуального сайту, що відповідає загальним

Саме фізична культура являє собою соціальний фактор ефективного впливу на процес фізичного розвитку і вдосконалення людини, що дозволяє забезпечити спрямоване формування його життєво-важливих фізичних якостей і здібностей. Фізично нормальний стан виступає базою духовного розвитку студента. Отже, фізичне в людині грає роль механізмів, за допомогою яких здійснюються його соціальні функції. А отже між фізичним і духовним розвитком ми бачимо прямий взаємозв'язок. Тільки в тому випадку, якщо фізкультурна діяльність розглядається з боку людської значущості та цінності, вона стає фактором істинно культурного розвитку особистості, гармонізації тілесного і духовного, стійкого прилучення його до культури фізичної. Процес фізичного вдосконалення виступає як соціально значуща діяльність, що сприяє розвитку не тільки фізичних, а й духовних здібностей студента.

Література:

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Бех І.Д // Педагогіка і психологія – 1997. – №1. – С.124 –129.

2. Бех І.Д. Проблема методів виховання в сучасній школі / Бех І.Д // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С. 136 – 141.

3. Білоусова В.О. Життєві та етичні цінності студентів. Цінності освіти і виховання наук. — метод.збірник / За заг. ред. О.В Сухомлинської, ред. П Р. Ігнатенко, Р.П. Сеульського. — К, 1997. — 224с.

4. Виленский М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учеб. пособ. / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М., КНОРУС, – 2012. – 240 с.

5. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. І.А.Зязюна / Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 683с. – С.81 –107.

6. Державна національна програма «Освіта»(«Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.

7. Лотоненко А.В. Культура физическая и здоровье: Монография / А.В. Лотоненко, Г.Р.Гостев, С.Р.Гостев, О.А.Григорьев. – М.: Еврошкола, – 2008. – 450 с.

8. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 863 с.

9. Омельченко О.П. Духовний розвиток учнівської молоді в регіональному культурно-освітньому просторі. – Автореф. дис. канд. пед. наук – Луганськ, 2006. – 20 с.

10. Пристинський В.М. Формування духовно-тілесних цінностей фізичної культури – актуальна педагогічна і соціальна проблема теорії та практики виховання студентів / В.М. Пристинський // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць; гол. ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – Вип. 5 (40). – 268 с. – С. 229 – 242.

Визначальним початком у фізичному розвитку людини є її соціальність. Соціальна детермінація дозволяє біологічному проявити його вищі потенції, отримати максимальний простір для успішного розвитку [1, с. 140].

Людський організм, будучи «носієм вищої якості» людської тілесності являє собою субстрат надбіологічного порядку, він виступає вже не як організм, а як явище культури. Тіло – це спосіб матеріального включення у світ, бо воно є інструментом матеріального перетворення навколишнього середовища. Спочатку тіло виступає взагалі єдиним знаряддям впливу на природу, а пізніше техніку справедливо розглядають як «продовження» і «посилення» органів людського тіла.

Оскільки взаємодія природного і соціального лежить в основі будь-якої людської діяльності, а людина, що діє – це, насамперед, людина тілесна, то тілесна культура необхідно виступає як базовий, фундаментальний шар культури. Тілесно-духовна єдність, що продукується фізичним розвитком, свідчить про його високий потенціал виробництва особистості як цілісності [2, с. 127].

Фізичний розвиток – це, насамперед сфера затвердження людського сенсу тілесності в просторі соціуму і вже потім – формування та застосування адекватних йому засобів, перетворених в межах їх нормального функціонування.

Можливість доцільно впливати на фізичний розвиток, оптимізувати його, направити шляхом подальшого вдосконалення індивіда, реалізується за певних умов у процесі фізичного виховання. Саме воно покликане робити головний, визначальний внесок у поліпшення якісних і кількісних критеріїв фізичного розвитку індивіда. У свою чергу, фізична культура є однією з невід'ємних сторін загальної культури особистості, вона забезпечує біологічний потенціал життєдіяльності організму, створює передумови для гармонійного розвитку індивіда, сприяє прояву високого рівня соціальної активності і творчого ставлення людини до праці. Актуальність формування фізичної культури студентської молоді продиктована зростанням автоматизації виробництва, розвитком транспортних засобів, урбанізацією способу життя, погіршенням екологічного середовища, необхідністю розширення форм міжособистісних контактів, як засобу боротьби з відчуженістю особистості в сучасному світі.

Висновки. Отже, сьогодні стає очевидним той факт, що без кардинальних заходів щодо зміцнення здоров'я і фізичного розвитку студента, під загрозу може бути поставлено не тільки наше сьогодення, а й майбутнє всієї нації.

Сучасне поширення «хвороб цивілізації» та загрозливі демографічні процеси в нашій країні безпосередньо пов'язані з духовно-моральним неблагополуччям людини, що в сутнісному аспекті може бути пояснено надлишком нездійсненної креативної енергії в цілісній психосоматичній організації людини. У ході розвитку суспільства фізична культура поряд з іншими соціальними явищами постійно розширює межі свого впливу на життя людей. Соціальна значущість фізичної культури полягає в тій величезній ролі, яку вона відіграє в розвитку, збереженні і підтримці тілесного, психічного, морального та духовного здоров'я людини. Фізичне та духовно-моральне вдосконалення особистості, активне людське життя, здоровий спосіб життя, - ось ті людські цінності, які складають основу фізичної культури. У свою чергу, фізична культура є сукупністю соціально схвалених цінностей, що реалізуються через забезпечення необхідних передумов і умов для формування сучасної особистості.

правилам "хорошого тону" й високому професійному рівню майбутнього викладача;

4) середа для розміщення та функціонування інтерактивних навчальних проектів, що забезпечують інтерактивність з боку серверу та клієнту [8, с. 227].

Отже, готовність – це складний процес накопичення комплексу спеціальних знань, умінь, навичок, вміння застосовувати цей комплекс для реалізації професійних завдань та здатність застосовувати його у нових умовах розвитку суспільства.

Розглянемо більш детально освітні інтернет-технології. Пропонуємо класифікацію освітніх інтернет-технологій (таблиця 1).

Таблиця 1

Освітні інтернет-технології

Базові технології	**Хмарні технології**
WWW	Інфраструктура як сервіс (IaaS)
Служба віддаленого доступу (Telnet)	Платформа як сервіс (PaaS)
Служба передачі файлів (FTP)	Програмне забезпечення як сервіс (SaaS)
Служба пошуку інформації	Блог
Комунікаційні служби: ✓ Служба передачі електронних листів (e-mail, телеконференції, списки розсилання) ✓ Служби обміну новинами та тематичних обговорень (форуми, чати) ✓ Служби інтерактивного спілкування (IP-телефонія, відеоконференції, Інтернет-пейджери)	Соціальні мережі WikiWiki Відеосервіси (YouTube) Геосервіси (Panoramio)
	Сервіси для зберігання мультимедійних ресурсів (Google Drive)

Виділимо основні напрямки застосування інтернет-технологій в освіті:

1) пошуковий напрямок передбачає можливість отримання потрібної інформації;

2) комунікаційний напрямок – спілкування, обмін досвідом між вчителями;

3) серверний напрямок – можливість розміщення власних методик викладання в Інтернеті для вільного доступу;

4) навчальний напрямок – можливість виконання завдань учнями, використовуючи мережу Інтернет.

Проаналізуємо компоненти готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності.

Р.С. Гурін конкретизовує компоненти готовності майбутніх учителів до застосування НІТ у своїй професійній діяльності з урахуванням її елементів: адаптивно-мотиваційний (сприяє усвідомленню значення й особистісного ставлення студентів до впровадження НІТ в освіту та їх спрямованість на застосування у майбутній діяльності), планово-змістовий (вимагає від студентів наукового підходу, а саме: вмінь висувати гіпотезу, припускати добір і структуризацію навчального матеріалу за допомогою НІТ), організаційно-координаційний (спрямований на активне використання НІТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи, а також орієнтування на самостійне здобуття знань) та контролювально-оцінний (передбачає оперативний контроль і забезпеченість засобів НІТ, подання навчальної інформації та діагностику її засвоєння) [3, с. 9].

О.М. Снігур виділяє чотири основні компоненти готовності майбутнього вчителя до використання засобів ІКТ у професійній діяльності, до яких відносяться: мотиваційний, що включає усвідомлення студентами необхідності оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок для продуктивної педагогічної діяльності в середовищі, насиченому засобами ІКТ, бажання поповнювати свої знання про дидактичні можливості та методичні особливості використання сучасних засобів ІКТ, позитивне ставлення до використання засобів ІКТ; операційний, що характеризується якістю знань та вмінь; емоційно-вольовий, що містить цілеспрямованість, самоконтроль, ініціативність тощо; оцінювально-рефлексивний, що базується на рефлексії, критичності при аналізі результатів власної діяльності, вмінні її корекції [6, с. 17].

М.Т. Мартинюк, Н.М. Стеценко вважають, що система формування готовності майбутнього вчителя до використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності освіти включає в себе три взаємопов'язаних блоки: змістовний (система теоретико-методологічних, методичних і технологічних знань), діяльнісний (вміння використовувати комп'ютерні інформаційні технології у професійній діяльності та види діяльності), технологічний (система засобів, форм і методів) [5, с. 3].

Л.І. Білоусова, С.Д. Криштоф виокремлюють такі компоненти підготовки майбутнього вчителя до застосування Інтернет-технологій у навчальному процесі: мотиваційно-ціннісний (характеризує ціннісні орієнтації майбутнього вчителя та його мотивацію щодо застосування Інтернет-підтримки у навчальному процесі); когнітивно-операційний (охоплює знання основ будови Інтернет, його освітніх ресурсів і сервісів навчального призначення, а також три групи вмінь, потрібних для використання ресурсів Інтернет: інформаційно-пошукові, інформаційно-аналітичні, інформаційно-технологічні); методично-організаційний (включає уміння використовувати ресурси і сервіси Інтернет для підготовки власного викладу навчального матеріалу, засобів його засвоєння, організації різних видів і форм роботи учнів на уроці із застосуванням веб-інструментів, а також для вивчення і запровадження досвіду колег у власну педагогічну практику); рефлексивно-оцінювальний (поєднує уміння критично оцінювати педагогічний потенціал конкретних ресурсів і

фізкультурної діяльності, освоєнні інших цінностей фізичної культури. При цьому основним інструментом фізичної культури, на їхню думку, виступає фізкультурна діяльність, в якій фізичні вправи складають її головний елемент [7, с. 45].

Омельченко О.П. у своєму дослідженні наголошує, що практична сфера фізичної культури особистості являє собою сукупність суспільних та індивідуальних знань, умінь і навичок, здібностей, рис поведінки та інших якостей, що забезпечують успішність у фізкультурно-спортивній діяльності, в досягненні високого рівня психофізичного та духовного здоров'я [9, с. 4].

Порівнюючи дані фізичної підготовленості студентів позаминулого століття з аналогічними даними сучасної молоді, Озолин Н.Г. виявив відсутність помітної різниці між ними і прийшов до висновку, що за майже 150-річну історію фізичного виховання у світі не відбулося яких-небудь помітних змін в рівні фізичної підготовленості студентів. Тим часом за цей період результати людей, що займаються спортом, зростали незрівнянно більш високими темпами, що демонструє явну безвідмовність технологій спортивної підготовки, їх незалежність від специфіки контингенту що займаються спортом людей [8, с. 123].

Однак, для розуміння методології побудови інноваційної технології фізичного виховання необхідно не тільки розвиток нових підходів до перетворення фізичного потенціалу людини засобами спорту, а й взаємодія фізичного, спортивного, культурного і духовного в минулому, сьогоденні і прогнозованому майбутньому.

На нашу думку, використання у фізичному вихованні науково-технологічних досягнень спортивної культури є найбільш перспективним шляхом розвитку як фізичної, так і спортивної культури. Необхідно акцентувати увагу на тих аспектах спортивної підготовки, які формують особистісну культуру і є, ймовірно, одним з найвищих досягнень спортивної культури взагалі. Сюди можна віднести і методи виховання бійцівського характеру, високих якостей спортивного лицарства і благородства, високу культуру тренування, відновлення, самоконтролю, а також формування зібраності, організованості та наполегливості в досягненні поставлених цілей, здатності до багаторічної систематичної роботи над своїм вдосконаленням, уміння перемагати і програвати, не втрачаючи своєї гідності і віри в майбутній успіх.

Фізичне виховання – це навчальний процес, спрямований на формування фізичної культури особистості, тобто тієї сторони загальної культури людини, яка допомагає реалізувати біологічний і духовний потенціал.

Процес саморозвитку особистості відбувається на основі єдності біологічного і соціального в людині. У своїй основі соціальні якості та біологічні властивості людини відповідають один одному і призначені для розвитку шляхом взаємного збагачення в єдиному процесі соціалізації. Розгортаючись за природними законами, процес фізичного розвитку людини багато в чому обумовлений конкретними суспільними умовами. Фізичний розвиток людини являє собою соціальний феномен, який на різних етапах розвитку людського суспільства має конкретно-історичний, якісно-специфічний характер.

Оновлення освітньої системи фізичної культури, її демократизація на гуманітарних засадах вимагають від вітчизняної педагогічної науки пошуку нових шляхів удосконалення фізичного виховання. Тому великого значення набуває науково-педагогічне вирішення проблеми духовного розвитку і дослідження його взаємозв'язку з фізичною культурою. Формування духовної культури в процесі взаємодії з фізичною, є домінуючим фактором для розвитку ціннісної системи студента в аспекті збереження свого здоров'я. Успішність розв'язання цієї проблеми залежить від визначення стану духовного розвитку, духовної культури студента в процесі взаємодії фізичного та естетичного виховання, а також від визначення ефективних засобів цієї взаємодії [3, с.108].

Фізкультурно-спортивна діяльність при цілеспрямованому педагогічному впливі забезпечує гармонійний духовний та фізичний розвиток, сприяє зміцненню працездатності, здоров'ю та вихованню важливих соціальних якостей особистості.

У цьому плані різноманітні аспекти філософсько-культурологічного підходу до фізичної культури розробляються в багатьох дослідженнях [3, с.108].

Сьогодні виникла необхідність кардинальної зміни мислення людей щодо багатофункціональної соціальної сутності фізичної культури, яка орієнтує систему фізкультурної освіти на формування і відтворення цілісності людини як біосоціального феномена, що відображає єдність тілесного і духовного. При цьому тільки погляд на фізичну культуру з позицій якісно нового знання – пріоритету духовності, одухотворення фізичного, розгляду фізичного як особистісного може сприяти всебічному формуванню людини з гармонійним розвитком його сутнісних (духовних і фізичних) сил, реальному залученню його до освоєння різноманітних цінностей, повноправному включенню фізичної культури особистості в спектр загальної культури людини і суспільства. Саме феномен культури оцінюється як невичерпне джерело суспільних нововведень, як основний засіб людської самореалізації. Сутність культури – сприяти формуванню духовно-цілісної особистості людини, у всій всебічності його існування.

З позицій культурної доцільності фізична культура постає як багатогранне та інтегративне явище. Вона розглядається в єдності та взаємозв'язку форм – компонентів (фізкультурної рекреації, фізкультурної освіти, фізкультурної реабілітації, фізкультурної адаптації); видів фізкультурної діяльності та фізичної культури (рекреаційної, освітньої, спортивної, реабілітаційної, адаптивної); структурних компонентів (інтелектуального, соціально-психологічного, рухового); системи потреб, здібностей, відносин та інститутів; функцій (загальнокультурних, специфічних і внутрішніх); цінностей (предметних і особистісних), спрямованих на формування духовно-тілесної єдності (фізкультурної досконалості) студента через свідомо окультурену рухову (фізкультурну) діяльність, в якій переважає натхненність фізичного.

Горшков С.У. метою фізичного виховання студентської молоді справедливо вважає формування основ фізичної та духовної культури особистості, підвищення ресурсів здоров'я як системи цінностей, активно і довгостроково реалізованих у здоровому способі життя [5, с. 82; 6, с. 12].

Лотоненко А.В., Гостев Г.Р., Гостев С.Р., Григорьев О.А. зазначають, що мета фізичної культури – всебічний розвиток фізичних і духовних здібностей студента в аспекті формування фізичної культури особистості – самореалізації студента у розвитку своїх духовних і фізичних здібностей за допомогою

сервісів Інтернет, здатність визначати шляхи вдосконалення свої підготовки з Інтернет-технологій тощо) [1].

Беручи до уваги проаналізовані компоненти готовності до педагогічної діяльності, вважаємо за необхідне, конкретизувати структуру готовності майбутніх вчителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності. Дана структура складається з:

1) мотиваційного компонента;
2) змістового компонента;
3) операційного компонента;
4) емоційно-вольового компонента;
5) інтеграційного компонента;
6) контрольно-оцінного компонента.

Мотиваційний компонент характеризує потреби, мотиви, інтереси, усвідомлення студентами необхідності оволодіння певним обсягом знань, умінь, навичок для ефективного застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, бажання поповнювати свої знання про освітні можливості мережі Інтернет, інтернет-технології, методичні особливості застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, позитивне ставлення до застосування інтернет-технологій.

Змістовий компонент охоплює знання про основи будови комп'ютерних мереж, а особливо мережі Інтернет, про сутність інтернет-технологій, послуги мережі Інтернет, класифікацію освітніх інтернет-технологій, принципи функціонування інтернет-технологій, методику застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Операційний компонент – уміння, навички застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Емоційно-вольовий компонент включає цілеспрямованість, ініціативність, сформованість почуття відповідальності за результат своєї діяльності, уміння керувати своїми діями.

Інтеграційний компонент визначає здатність вчителя до створення індивідуальної методичної системи навчання інформатики, використовуючи інтернет-технології, здатність проявити творчість у застосуванні інтернет-технологій.

Контрольно-оцінний компонент передбачає наявність самоконтролю, рефлексії, самооцінки, критичності при аналізі результатів власної діяльності, вміння її корекції, уміння співвідносити особистісно-професійні можливості.

Висновки. Аналізуючи сутність та структуру готовності до педагогічної діяльності та застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, можна визначити, що готовність до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності – це складний процес накопичення комплексу спеціальних знань, умінь, навичок щодо інтернет-технологій, вміння застосовувати цей комплекс для реалізації професійних завдань та здатність застосовувати його у нових умовах розвитку суспільства. Структура готовності до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності має наступні компоненти: мотиваційний, змістовий, операційний, емоційно-вольовий, інтеграційний, контрольно-оцінний.

Аналіз змісту і структури готовності до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності надає можливість нам виділити критерії, показники та

рівні сформованості готовності до застосування інтернет-технологій, що і є подальшою перспективою дослідження.

Література:

1. Білоусова Л.І., Криштоф С.Д. Компоненти підготовки вчителя до використання Інтернет-підтримки у навчальному процесі [Електронний ресурс] // Педагогические науки/2. Проблемы подготовки специалистов. – Режим доступу: http://rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/2_98499.doc.htm (20.01.15). – Назва з екрана.

2. Гавриленко О.М. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Гавриленко; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.

3. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Р.С. Гурін; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 21 с.

4. Манькусь І.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук / І.В. Манькусь; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.

5. Мартинюк М., Стеценко Н. Проблеми підготовки майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства. [Електронний ресурс]: Наукова бібліотека УДПУ ім. Павла Тичини. Збірник наукових праць. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2011/2011_3_21.pdf (20.01.15) – Назва з екрана.

6. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / О.М. Снігур; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 22 с.

7. Торубара О.М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.М. Торубара; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2009. – 32 с.

8. Шувалова О.І. Аналіз процесу використання Інтернету як додаткового засобу навчання при підготовці викладачів інформатики // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – 290 с. – С. 226 – 227.

(освіті, праці, дозвіллі), не даючи запасу «міцності» у вигляді здоров'я, функціональної підготовленості, психічної стійкості та емоційного задоволення.

Майбутнє нашої держави, яка має багату тисячолітню культуру, залежить від духовного виховання, від змісту тих цінностей, які закладаються в серця молоді. Водночас, якщо держава хоче мати фізично здорових і сильних громадян, вона не повинна стояти осторонь від проблем тіловиховання і спорту. Разом з тілесними якостями загартовуються і формуються такі духовні якості як, воля, рішучість, відвага, товариство і, навіть готовність до самопожертви заради високої мети.

Виленский М.Я., справедливо зазначає, що «проблема фізичної культури є при близькому розгляді рівній проблемі моральної, інтелектуальної і духовної культури особистості» [4, с. 58]. Тільки це дозволить реально підійти до формування фізичної культури людини з розрахунком розуміння її цілісності, соматопсихічної і соціокультурної єдності. В сфері фізичної культури розвиток рухових здібностей існує нерозривно від розвитку його особистісних якостей, більш того – визначається ними. Фактично культура фізична – та ж загальна культура з перевагою її духовної сторони, але реалізована специфічним способом через свідомо окультурену рухову діяльність (фізкультурну діяльність), безумовно, з урахуванням біологічних закономірностей розвитку організму людини. Актуальність проблеми підтверджується тим, що наявні дослідження не достатньо вивчили питання наукової розробки, методичного інструментарію, вимірів стану духовного розвитку студентів у процесі взаємодії фізичного та естетичного виховання. Це підтверджується дослідженнями, які проводяться Науково-дослідною лабораторією духовного і фізичного виховання учнівської молоді та студентів ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет" (завідувач лабораторії – к.п.н., доцент Пристинський В.М.; керівник наукового напряму – д.п.н., професор Григоренко В.Г.; науковий консультант – д.п.н., ректор університету Омельченко С.О.).

Зв'язок роботи з науковими завданнями. Дослідження виконано згідно плану НДР Маріупольського державного університету.

Формулювання мети статті та завдань. Обґрунтувати необхідність реалізації ідеї єдності фізичного і духовного виховання студентів як системної, так і інтегративної якості – невід'ємного компонента загальної культури майбутнього спеціаліста, здатного реалізувати її у навчальній, соціально-професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу статті. Зміцнення та збереження здоров'я студентської молоді, підвищення її фізичної підготовленості й духовного розвитку є одними із основних завдань, які стоять перед суспільством. Щоб вдало їх вирішувати, необхідно привести спосіб життя студентів у відповідність із закономірностями їх росту та розвитку.

Сучасне українське суспільство переживає перехідний кризовий етап свого розвитку на дюні вельми суперечливої духовної ситуації, що характеризується зневагою до гуманістичних загальнолюдських цінностей, поширенням споживацької моралі, абсолютизацією переваги матеріального над духовним. Саме піднесення духовного формування особистості стає необхідною умовою формування людини нової доби, людини XXI століття, від якої повною мірою залежить майбутня доля України [3, с. 9].

/task,viewlink/link_id,17023/Itemid,118/

4. Яриков В. Г. Информационные технологии на уроках в начальной школе/сост. О. В. Рыбьякова. - Волгоград: Учитель, 2008. - 146 с.

Педагогіка

УДК 378.037(045)

здобувач Донбаського державного педагогічного університету
Хандога Яна Володимирівна
Маріупольський державний університет (м. Маріуполь)

ВЗАЄМОДІЯ ДУХОВНОГО І ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Аннотация. В статье приводятся аргументы, что телесная культура выступает фундаментальной основой культуры гармонически развитой личности. В тоже время, физкультурная деятельность становится фактором истинно культурного развития личности, гармонизации телесного и духовного, если рассматривается с позиции человеческой значимости и ценности. Акцентируется внимание на том, что усовершенствование физического воспитания зависит от определения состояния духовного развития, духовной культуры студента в процессе их взаимодействия. Обосновывается необходимость реализации идеи единства физического и духовного воспитания студентов.

Ключевые слова: физическое и духовное воспитание студентов, телесная и физическая культура личности, физкультурная деятельность.

Annotation. The article argues that physical culture is the fundamental basis of culture harmoniously developed personality. At the same time, physical activity becomes a factor truly cultural personality development, harmonization of bodily and spiritual, if considered from the perspective of human worth and value. Attention is drawn to on the fact that the improvement of physical education depends on the definition of the state of spiritual development, spiritual culture of the student in the process of their interaction. Justifies the necessity of implementing the idea of the unity of physical and spiritual education of the students.

Keywords: physical and spiritual education of students, bodily and physical culture of personality, physical activity.

Вступ. Українське суспільство перебуває в стані суттєвої модернізації. На думку Пристинського В.М., інноваційні процеси в освіти також повинні стати ефективним науковим і суспільно-соціальним підгрунтям подолання кризових явищ сучасного суспільства [10, с. 229].

Аналіз й узагальнення даних літературних джерел свідчать про те, що сьогодні, відбувається закладка методологічних, ціннісно-гуманістичних основ майбутньої фізичної культури і фізкультурної освіти, саме тому виникає необхідність подолання обмежень щодо реалізації підходу, пов'язаного з розвитком тільки фізичних здібностей студентів. На думку науковців [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10], такий підхід не дає результатів при формуванні у людини істинної фізичної культури. На превеликий жаль, остання перебуває на дуже низькому рівні функціонування в основних сферах життєдіяльності людини і суспільства

Педагогіка

УДК 37.018.54:75

асистент кафедри загальної психології Житнік Тетяна Сергіївна
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ НУЛЬОВОГО КЛАСУ ДИТЯЧИХ ХУДОЖНІХ ШКІЛ (ЖИВОПИС, КОМПОЗИЦІЯ)

Аннотация. В статье описана методика развития художественно-творческой активности старших дошкольников средствами живописи и композиции; определено положительное влияние учебной программы для нулевого класса в условиях детской художественной школы на творческую активность в процессе художественной деятельности.

Ключевые слова: художественно-творческая активность, старший дошкольник, средства живописи, композиция.

Annotation. The article describes a development method of artistic and creative activity of the senior preschool children by means of painting and composition; a positive influence of the curriculum for the zero class in a children's art school conditions for creative activity in the process of artistic activity is described.

Keywords: artistic and creative activity, older preschoolers, means of painting, composition.

Вступ. Актуальність теми дослідження спричинена суперечністю між необхідністю розвитку художньо-творчої активності дитини, в якої є бажання самоствердуватися та творчо самовиражатися і недостатнім методичним забезпеченням в дитячих позашкільних образотворчих закладах. Актуальність досліджуваної проблеми пояснюється, насамперед, концептуальними поглядами на творчість як на вагомий компонент особистісної культури (Є.Бондаревська, Л.Коган, Т.Комарова, Н.Миропольська, О.Рудницька та ін.). Проблемі упровадження у практику роботи дошкільних закладів більш ефективних методів і прийомів творчого виховання присвячені праці українських дослідників, зокрема, О. Запорожець, О. Кононко.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягає у визначенні ефективної методики викладання образотворчого мистецтва дітям старшого дошкільного віку в умовах дитячих художніх шкіл.

Виклад основного матеріалу статті. Урахування вікових особливостей дитини старшого дошкільного віку, її сензитивності до певних видів художньої праці є головною умовою і метою навчальної програми. Методи мислення та алгоритм художньої праці старшого дошкільника на цьому віковому етапі його психофізіологічного розвитку є спонтанними. Причиною цього явища на думку багатьох видатних фахівців дитячої творчості є феномен "родинного чинника", закладеного у природі дитини. Малювання дитини є одним з головних чинників його гармонійного розвитку, в основі якого – підсвідомий акт для "вивільнення творчої енергії".

За типовими планами дитячих художніх шкіл навчальною програмою з образотворчого мистецтва передбачається вивчення таких предметів, як: "Композиція", "Рисунок", "Живопис", "Ліплення", що за планом мають однакову кількість навчальних годин. Враховуючи психофізіологічні

особливості дітей старшого дошкільного віку, ми надаємо перевагу вивченню основ та закономірностей композиції станкової та декоративної, із різною кількістю годин, що в цілому не позначиться на загальній кількості навчальних годин на рік. Викладач самостійно визначає послідовність вивчення предметів та їх комбінування. Предмети "Композиція", "Рисунок", "Живопис" мають різні основні розділи. Мета цих розділів – надання загального напрямку вивчення цих предметів через конкретні завдання. Структурна будова навчальних завдань традиційна для такого документа . До складу навчальної програми ми впровадили низку завдань, не апробованих у вітчізняній педагогіці. Це завдання зі спонтанного та абстрактного рисунку, малювання снів.

Пропонуємо тематичний план та зміст курсу до розділів – живопис, композиція станкова та декоративна.

Композиція (станкова)

№	Назва розділів, зміст завдання	Кількість годин
	І семестр. Розділ. Симетрія, асиметрія.Статика, динаміка, ритм	
1.	Малюнок із зображеням геоетричних фігур	2
2.	Малюнок-колаж "Небувальщина"	2
3.	Малюнок-казка	2
4.	Асоціативна композиція	2
5.	Малюнок сновидінь	2
6.	Тематична композиція. Теплий колір	2
7.	Тематична композиція. Холодний колір	2
8.	Тематична композиція	2
	Разом годин за І семестр	16
	ІІ семестр. Розділ. Контраст, нюанс. Домінанта, акцент	
1.	Малюнок "Небувальщина"	2
2.	Малюнок-казка	2
3.	Асоціативна композиція	2
4.	Малюнок сновидінь	2
5.	Тематична композиція	2
	Разом годин за ІІ семестр	10
	Разом годин за рік	26

Композиція (станкова).

І семестр. Розділ: Симетрія, асиметрія. Статика, динаміка, ритм.

Завдання 1. Малюнок метелика із зображенням візерунку на крилах з геометричних фігур ("Парасолька").

Мета: Ознайомлення з поняттями "симетрія, композиційна рівновага".

Завдання 2. Малюнок-колаж "Небувальщина". Зображення реальних тварин з використанням комбінаторики їх різних частин тіла ("Кавунове місто", "Підводні фантазії").

Мета: Розвиток образного мислення, художньої фантазії.

Завдання 3. Композиція на тему прочитаної казки "Маша та ведмеді" ("Рукавичка", "Гуси-лебеді", "Півень та мишенята").

выражение себя, нахождение компромисса, взаимодействие внутри группы.

Таким образом, через технологию организации проектно-исследовательской деятельности можно создать условия для самореализации учащихся и учителя, осуществления сотрудничества на равных, когда вместо традиционного «учитель-ученик» появляется «исследователь-исследователь». Создавая условия для развития индивидуальности ребенка, включая его в деятельность, можно рассчитывать на новый качественный результат, необходимый современному обществу.

Обучающиеся, осознающие свою способность приобретать новые знания и умения, самостоятельно и продуктивно расширять свой кругозор, переходят на принципиально иной уровень учебной мотивации, приобретают более высокий статус в школьной среде.

Именно проектно-исследовательская деятельность позволяет сместить акцент с процесса пассивного накопления обучающимися суммы знаний на овладение ими способами деятельности, что способствует формированию у учащихся ключевых компетенций.

Таким образом результатом целенаправленной работы по организации проектной деятельности учащихся явилась тенденция к творческому сотрудничеству учащегося и учителя, а также появление реальной возможности установления межпредметных связей. Включение метода проектов в учебный процесс дает возможность учителю значительно расширить свой творческий потенциал, разнообразить формы проведения занятий, применять на них не только традиционные методы обучения, но также эвристические приемы и методы активизации творческого мышления. Все это требует от руководителя проекта постоянного самосовершенствования, профессионализма, высокого уровня знаний и умений, так как проектная деятельность развивает не только ученика, но и учителя.

Наибольшую эффективность в области применения метода проектов имеют такие учебные предметы, как окружающий мир, ИЗО, технология, литературное чтение. Преподавание данных дисциплин не только допускает, но и требует введения метода проекта как в классно-урочную, так и во внеурочную деятельность учащихся. Проектная деятельность на уроках окружающего мира, литературного чтения, технологии позволяет привить у детей интерес к чтению, расширить кругозор, развить самостоятельность и инициативу, сформировать практические умения. Учебная деятельность становится оптимально целесообразной. Продуктами проектной деятельности с использованием ИКТ становятся: презентации опытов, рисунков, поделок, сборники рассказов, газета, альманах, альбом, коллаж, коллекция, плакат, справочник, фотоальбом, электронная экскурсия, мультимедийная презентация, буклет, портфолио.

Литература:

1. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников. // Начальная школа 2009 - № 2 - С. 38 - 43

2. Дружинина Т.Н. Информационные технологии в образовании. / Учебно - методическое пособие. - Псков, 2006. - 79 с.

3. Царегородцева Е.М. Использование информационно - коммуникационных технологий в начальных классах. [Электронный ресурс] // http://pedsovet.org/component/option,com_mtree

- тема урока представлена на слайдах, в которых кратко изложены ключевые моменты разбираемого вопроса.

2. Как сопровождение объяснения учителя, выступлений учащихся:

- могут использоваться созданные специально для конкретных уроков мультимедийные конспекты-презентации, создающие краткий текст, основные формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты, анимации.

3. Как информационно-обучающее пособие

- в обучении особенный акцент сегодня ставится на собственную деятельность ребенка по поиску, осознанию и переработке новых знаний. Учитель в этом случае выступает как организатор процессе учения, руководитель самостоятельной деятельности учащихся, оказывающий им нужную помощь и поддержку.

4. Для контроля знаний

- использование компьютерного тестирования повышает эффективность учебного процесса, активизирует познавательную деятельность школьников.

Таким образом, мультимедийные технологии обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, а также способствуют творческому развитию учащихся. Результатом целенаправленной работы по организации проектной деятельности учащихся явилась тенденция к творческому сотрудничеству учащегося и учителя, а также появление реальной возможности установления межпредметных связей.

Включение метода проектов в учебный процесс дает возможность учителю значительно расширить свой творческий потенциал, разнообразить формы проведения занятий, применять на них не только традиционные методы обучения, но также эвристические приемы и методы активизации творческого мышления. Все это требует от руководителя проекта постоянного самосовершенствования, профессионализма, высокого уровня знаний и умений, так как проектная деятельность развивает не только ученика, но и учителя.

Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности учителя для введения учеников в увлекательный мир, где им предстоит самостоятельно добывать, анализировать и передавать другим информацию. Научить ребёнка работать с информацией, научить учиться - важная задача современной школы.

Одним из вариантов показателей эффективности проектно-исследовательской деятельности школьников являются результаты выступлений учащихся на конференциях, конкурсах, турнирах и других образовательных инициативах. Важен сам процесс участия в учебной или творческой работе. У детей появляется потребность в творческом самовыражении, стремление быть полезным классу, школе, семье.

В результате такой работы у школьников формируются:

1. учебно-познавательные компетенции: выдвижение идеи, проблематизация, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, постановка вопроса (поиск гипотезы), умение осмысливать задачу;

2. информационные компетенции: структурирование информации, выделение главного, приём и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск информации по каталогам, контекстный поиск в интернете, формулирование ключевых слов;

3. коммуникативные компетенции: слушание и понимание других,

Мета: Формування художньо-образнього мислення засобами образотворчого мистецтва.

Завдання 4. Асоціативна композиція після попереднього прослуховування музичного твору відомого композитора.

Мета: Формування образно-асоціативних здібностей самовираження.

Завдання 5. Малюнок сновидінь “Я бачу кольорові сни”.

Мета: Формування здатності дитини виражати глибокі інтимні відчуття через абстрактне мислення.

Завдання 6. Виконати композицію на тему “Жар-птиця” (“Півень”, “Клоун”).

Мета: Ознайомлення з поняттям “теплі кольори” та їх образно-асоціативними можливостями в тематичному малюванні.

Завдання 7. Виконати композицію на тему “Снігова королева” (“Зимове вікно”).

Мета: Ознайомлення з поняттям холодні кольори та їх образно-асоціативними можливостями в тематичному малюванні.

Завдання 8. Тематична композиція “Я люблю своє місто” після екскурсій по місту, його цікавими місцями (“Тварини – наші друзі”). Під час екскурсії виконуються замальовки і фотоетюди.

Мета: Виховання почуття любові до свого міста як частини всієї Батьківщини; виховання почуття емпатії. Вироблення практичного алгоритму в роботі над тематичною композицією.

ІІ семестр. Розділ: Контраст, нюанс. Домінанта, акцент.

Завдання 1. Малюнок небувальщини “Я – Котигорошко”, “Я – чарівниця”, і т. п. з використанням техніки колаж.

Мета: Розвиток образної уяви засобами образотворчого мистецтва.

Завдання 2. Композиція на тему прочитаної казки “Вовк і семеро козенят”. Бесіда після прочитаної казки, визначення героїв і антигероїв (“Івасик-Телесик”, “Ріпка”, “Федорине горе”).

Мета: Формування у дітей співчуття і співпереживання до всього живого на землі. Використання композиційних принципів “контрасту” або “нюансу” в тематичному малюванні.

Завдання 3. Асоціативна композиція на основі прослуховування музичного твору П.І. Чайковського “Пори року”. Короткий аналіз музичного твору.

Мета: Розвиток асоціативного мислення та його методів реалізації засобами композиції і живопису. Ознайомлення дітей з високими взірцями класичної музики.

Завдання 4. Малювання сновидінь “Уві сні я подорожую”.

Мета: Розвиток абстрактного мислення.

Завдання 5. Тематична композиція “Я і море”, “Я і місто” з інформаційним полем (“Танок диких людей”, “Коні, які швидко мчать”).

Мета: Ознайомлення з композиційним поняттям “домінанта” як організаційним початком; ознайомлення з можливостями прояву домінанти та акценту одночасно.

Композиція (декоративна)

№	Назва розділів, зміст завдання	Кількість годин
	І семестр. Розділ. Симетрія, асиметрія. Ахроматичні, хроматичні кольори	
1.	Композиція килима з листя різних порід	1
2.	Орнаментальна композиція. Ахроматична версія. Хроматична версія	2
3.	Орнаментальна композиція на основі комбінаторики сірників	2
4.	Петриківський розпис. Вправи	2
	Разом годин за І семестр	7
	ІІ семестр. Розділ. Статика, динаміка, ритм. Контраст, нюанс, домінанта	
1.	Композиція килима у техніці “аплікація”	2
2.	Петриківський розпис	2
3.	Колаж із фроттажем	2
	Разом годин за ІІ семестр	6
	Разом годин за рік	13

Композиція (декоративна).

І семестр. Розділ: Симетрія, асиметрія. Ахроматичні, хроматичні кольори.

Завдання 1. Композиція килима з листя різних порід дерев. Колаж.

Мета: Ознайомлення з основними векторами образотворчої площини. Осі, діагоналі, центр. Організація композиційної рівноваги аркуша.

Завдання 2. На основі натурних замальовок біоформ, виконати орнаментальну композицію простого ритму в ахроматичному варіанті. На основі натурних замальовок біоформ виконати орнаментальну композицію простого ритму у хроматичному варіанті.

Мета: Ознайомлення з принципами організації орнаментальної композиції методом простого ритму з використанням ахроматичних кольорів.

Завдання 3. На основі комбінаторики сірників (можна з кольоровими голівками сіри) виконати орнаментальну композицію з подальшою фіксацією її на клей.

Мета: Удосконалення знань, умінь у створенні композиції.

Завдання 4. Петриківський розпис. Освоєння окремих елементів розпису. Виконати декілька вправ для освоєння техніки мазку.

Мета: Формування навичок петриківського розпису.

ІІ семестр. Розділ: Статика, динаміка. Ритм. Контраст, нюанс. Домінанта.

Завдання 1. На основі натурної тематичної постановки виконати композицію килимка в техніці “аплікація з тканини”.

Мета: Освоєння техніки “аплікація з тканини”.

Завдання 2. Петриківський розпис. Виконати закладинку для книги в техніці петриківського розпису.

Мета: Удосконалення техніки петриківського розпису.

Завдання 3. Колаж із фроттажем. Випадковість і контроль:

информация не воспринята, то она не может быть понята, усвоена, не может стать достоянием личности, элементом ее культуры.

Инновационный поиск новых средств приводит педагогов к пониманию того, что нам нужны деятельностные, групповые, игровые, ролевые, практико-ориентированные, проблемные, рефлексивные и прочие формы и методы обучения. Мы выделили несколько методов и форм современного урока на начальной стадии обучения: метод проектов; информационно-коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии (интеграция); портфолио.

При разработке урока с использованием ИКТ уделяется особое внимание на здоровье обучающихся. Поурочный план включает в себя физические и динамические паузы, зарядку для глаз, использование элементов здоровьесберегающих технологий.

Работа над проектами в классе может быть как индивидуальной, так и групповой. В классе эффективно могут быть реализованы следующие типы проектов:

1. творческие проекты;
2. ознакомительно-ориентировочные (информационные), предполагающие аналитическую работу с полученной информацией;
3. практико-ориентированные (прикладные), завершающиеся изготовлением нужных и полезных для окружающих вещей, что позволяет школьнику почувствовать свою социальную значимость;
4. исследовательские проекты, направленные на развитие исследовательских умений и навыков, исследовательского мышления.

Проекты, проводимые с использованием ИКТ в силу своей наглядности, красочности и простоты, приносят наибольший эффект, который достигается повышением психоэмоциональным фоном учащихся при восприятии информации.

Данную технологию можно рассматривать как объяснительно-иллюстративный метод обучения, основным назначением которого является организация усвоения учащимися информации путем сообщения учебного материала и обеспечения его успешного восприятия, которое усиливается при подключении зрительной памяти. Кроме того, с помощью презентации можно использовать разнообразные формы организации познавательной деятельности: фронтальную, групповую, индивидуальную.

Мультимедийная презентация, таким образом, наиболее оптимально и эффективно соответствует триединой дидактической цели работы над проектом:

1) образовательный аспект: восприятие учащимися учебного материала, осмысливание связей и отношений в объектах изучения;
2) развивающий аспект: развитие познавательного интереса у учащихся, умения обобщать, анализировать, сравнивать, активизация творческой деятельности учащихся;
3) воспитательный аспект: воспитание научного мировоззрения, умения четко организовать самостоятельную и групповую работу, воспитание чувства товарищества, взаимопомощи.

Мультимедийные технологии могут быть использованы:

1. Для обозначения темы проекта

продукт, представленный в электронном виде (текстовый документ, мультимедийная презентация), являлось создание оптимальных условий для проектирования деятельности обучающихся в начальной школе на уроках технологии, окружающего мира, литературного чтения, а также во внеурочной деятельности.

В систему работы входят: организация проектной деятельности, направленной на получение результата (продукта), в ходе которой идет усвоение новых знаний и действий; оптимальное сочетание традиционных и нетрадиционных форм урочной и внеурочной деятельности для развития творческого мышления учащихся методом проектов; использование современных ИКТ на уроках и во внеурочное время.

Информатизация начального образования осуществляется по следующим направлениям:

1. использование ИКТ в качестве дидактического средства обучения (создание дидактических пособий, разработка и применение готовых компьютерных программ по различным предметам, использование Интернет-ресурсов);
2. проведение урока с использованием ИКТ (применение ИКТ на отдельных этапах урока, использование ИКТ для закрепления и контроля знаний, организация групповой и индивидуальной работы, внеклассной работы и работы с родителями);
3. осуществление проектной деятельности младших школьников с использованием ИКТ.

Можно выделить несколько групп УУД, на которые проектная деятельность оказывает наибольшее влияние:

1. исследовательские (разрабатывать идеи, выбирать лучшее решение);
2. социального взаимодействия (сотрудничать в процессе учебной деятельности, оказывать помощь товарищам и принимать их помощь, следить за ходом совместной работы и направлять её в нужное русло);
3. оценочные (оценивать ход, результат своей деятельности и деятельности других);
4. информационные (самостоятельно осуществлять поиск нужной информации; выявлять, какой информации или каких умений недостаёт);
5. презентационные (выступать перед аудиторией, отвечать на незапланированные вопросы, использовать различные средства наглядности, демонстрировать артистические возможности);
6. рефлексивные (отвечать на вопросы: «чему я научился?», «Чему мне необходимо научиться?»; адекватно выбирать свою роль в коллективном деле);
7. менеджерские (проектировать процесс; планировать деятельность – время, ресурсы; принимать решение; распределять обязанности при выполнении коллективного дела).

При организации проектной деятельности в начальной школе учитываются возрастные и психолого-физиологические особенности младших школьников. О целесообразности использования ИКТ в обучении младших школьников говорят такие их возрастные особенности, как лучшее развитие наглядно-образного мышления по сравнению с вербальнологическим, а также неравномерное и недостаточное развитие анализаторов, с помощью которых дети воспринимают информацию для дальнейшей ее переработки; если

а) виконати на окремих аркушах паперу (папір повинен бути тонкий) зразки фроттажа фактури різного матеріалу (дерева, тісненої шкіри, малюнка лінолеуму, штукатурки, монет і т. п.). Малюнок можна виконати шляхом натирання гладкого скла, методом “сухого” пензлика, грифелем кольорового олівця, фломастером, вугіллям, графітом і т. п.

б) зразки фроттажа розірвати на невеликі шматочки, перемішати між собою і висипати на заздалегідь приготовлений чистий аркуш паперу. Отриману комбінацію зі шматочків фроттажа закріпити клеєм.

Мета: Ознайомлення з технікою колажа та фроттажа.

Живопис

№	Назва розділів, зміст завдання	Кількість годин
	І семестр. Розділ. Теплі та холодні кольори	
1.	Етюд листя дерев	1
2.	Етюд тканини з теплих кольорів	1
3.	Етюд тканини з холодних кольорів	1
4.	Тематичний натюрморт	2
	Розділ. Складний колір	
5.	Етюд натюрморту №1	2
6.	Етюд натюрморту № 2	2
7.	Трансформації натурної постановки (завдання №5)	2
	Разом годин за І семестр	11
	ІІ семестр. Розділ. Кольоровий “контраст”, “нюанс”	
1.	Етюд натюрморту	2
2.	Етюд натюрморту	2
3.	Етюд тематичного натюрморту	2
	Розділ. Кольорова домінанта, акцент. Колорит	
4.	Етюд натюрморту	2
5.	Етюд натюрморту	2
6.	Натюрморт. Кольорова графіка	2
7.	Етюд квітів в умовах пленеру	2
	Разом годин за ІІ семестр	17
	Разом годин за рік	25

Живопис.

І семестр. Розділ. Теплі і холодні кольори.

Завдання 1. Виконати етюди різних за кольором тону листя дерев на одному аркуші паперу.

Мета: Ознайомлення з технікою роботи акварельними фарбами.

Завдання 2. Виконати етюди фронтального розташування драпіровок з комбінації теплих кольорів.

Мета: Ознайомлення з поняттям “теплі” кольори у живописі.

Завдання 3. Етюди фронтального розташування драпіровок з комбінації холодних кольорів.

Мета: Ознайомлення з поняттям “холодні” кольори в живописі.

Завдання 4. Тематичний натюрморт “Дари осені” (“Осінні квіти”).

Мета: Закріплення поняття “теплі” та “холодні” кольори в техніці “масляна пастель”.

Розділ. Складний колір.

Завдання 5. Виконати натюрморт з набору плоских предметів у техніці “гуаш”. Фронтальна композиція при фронтальному освітленні.

Мета: Ознайомлення з поняттям складний колір. Освоєння навичок роботи з палітрою по деградації спектрального чистого кольору.

Завдання 6. Виконати етюд натюрморту з набору скляного посуду в техніці “акварель-лесування”.

Мета: Освоєння техніки “акварель-лесування”.

Завдання 7. Виконати трансформацію завдання №5 таким чином: пропустити через чорний колір усі кольори композиції шляхом їх змішування на палітрі. Як наочний приклад, постановку можна освітлити синьою лампою, при цьому проаналізувати із дитиною кольорову трансформацію, що відбулася в натурі. Це завдання можна провести у вигляді гри, запропонувавши дітям подивитися на натуру через прозоре скло, забарвлене теплим або холодним кольором.

Мета: Ознайомлення з методами формування кольорової домінанти.

ІІ семестр. Розділ. Кольоровий контраст, нюанс.

Завдання 1. Виконати етюд натюрморту, що складається з композиції теплих і холодних драпіровок, предметів, контрастних за кольором і тоном. Заняття проводити у вигляді гри “король теплого королівства фарб воює з королем холодного королівства фарб”.

Мета: Ознайомлення з образним сприйняттям кольору. Вивчення гармонії контрастних кольорів.

Завдання 2. Виконати етюд натюрморту з теплих і холодних кольорів за принципом “нюанс”. Пояснити дітям, щоб не воювати більше між собою королі вирішили бути схожими один на одного.

Мета: Ознайомлення з образним сприйняттям кольору. Вивчення гармонії нюанса за кольором.

Завдання 3. Виконати етюд тематичного натюрморту за принципом “контраст за кольором”; “нюанс за тоном” або навпаки (на вибір викладача).

Мета: Закріплення поняття кольоровий “нюанс”, “контраст” у живопису.

Розділ. Кольорова домінанта, акцент. Колорит.

Завдання 4. Виконати тематичний натюрморт “Різдво” з використанням у постановці карнавальних масок, новорічних іграшок, ляльок і т. п. Діти беруть участь у складанні композиції натюрморту. Робота виконується восковою пастеллю (“Карнавальні маски”

Мета: Формування композиційного мислення, кольорової єдності і гармонії.

Завдання 5. Виконати натюрморт з чітко вираженою домінантою на тему “Старі речі” при точковому освітленні (свічка або гасова лампа).

Мета: Ознайомлення з кольоровою домінантою як організуючим початком композиції.

Завдання 6. На основі завдання №5 виконати силуетну композицію з використанням обмеженої кількості кольорів (не більше трьох кольорів).

Мета: Освоєння техніки “кольорова графіка”.

Завдання 7. Виконати етюд весняних квітів в умовах пленеру.

Мета: Формування навичок натурного зображення в умовах пленеру.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений огляд програми розвитку художньо-творчої активності, пропонуємо наступні висновки: до нульового класу приходять діти виключно здібні до художньої праці, які потребують

Проблема. Новые федеральные образовательные стандарты (ФГОС) ставят перед школой новые задачи: создание обучающей среды, мотивирующей учащихся самостоятельно добывать, обрабатывать полученную информацию, обмениваться ею. Ориентация на знания сменяется компетентностно-ориентированным подходом к образованию.

Одной из образовательных технологий, поддерживающих такой подход, является метод проектов. Кроме того, новый ФГОС предполагает широкое использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе и соответственно качественно новое ресурсное обеспечение исполнения ФГОС.

Проектная деятельность направлена на личностно-ориентированное обучение. В основе этого вида деятельности лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие их критического и творческого мышления, умения увидеть, сформулировать и решить проблему.

Одним из системообразующих подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника, является проектная деятельность, которую можно рассматривать как самостоятельную структурную единицу учебно-воспитательного процесса.

Анализ последних публикаций [1],[2],[3] показывает, что формирование у школьников основ проектной деятельности, элементов проектной культуры является одной из актуальных задач современного этапа развития образовательной системы, выражающейся в многочисленных попытках ее совершенствования.

Цель статьи раскрыть теоретические аспекты использования ИКТ в проектной деятельности на уроках в начальной школе.

Основное изложение материала. Проект – это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. Метод проектов – совокупность учебно–познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется «осязаемыми», т.е., если теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Проектная деятельность с использованием ИКТ дает возможность формировать активную учебно-познавательную деятельность учащихся в условиях увеличивающейся информатизации общества. Целью включения в рабочие программы начального общего обучения проектов, реализуемых с использованием ИКТ или проектов, результатом реализации которых является

4. Кригер Е.Э., Маркявичене Е.Э. Адаптационные параметры профессионального здоровья // Международная интернет конференция [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: http://sites.google.com/site/konfep/Home/2-sekcia/kriger.

5. Кузнецова Г.В. «Адаптация первокурсников к вузовской среде» [Электронный ресурс]: Режим доступа. - http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/03/25/adaptatsiya-pervokursnikov-k-vuzovskoy-srede

6. Лукашевич, М.П. Соціологія. Загальний курс: Підручник /М. П.Лукашевич, М.В.Туленков. — К.: Каравела, 2004. — 456 с.

7. Мельникова, Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие/Н.Н.Мельникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.

8. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности// Вестник СПбГУ. Сер 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74–79.

9. Шаститко А. А. Факторы и условия адаптации студентов-первокурсников в ВУЗе [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://c-articles.ru/cat/pedagogika-i-problemy-razvitiya-obrazovaniya

Педагогика

УДК. 371

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры технологий начального образования Халилова Фатиме Ситмеметовна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам использования ИКТ в проектной деятельности на уроках в начальных классах. Выявлены педагогические условия внедрения проектной деятельности с использованием ИКТ в начальных классах.

Ключевые слова: информационные технологии, проектная деятельность, информационные компетенции.

Annotation. The article is devoted to theoretical aspects of the use of ICT in project activities in the classroom in the elementary grades. Revealed pedagogical conditions of implementation of project activities with the use of ICT in primary school.

Keywords: information technology, project activity, information competence.

додаткового часу для задоволення своїх творчих потреб та реалізації своєї творчої активності. Крім того, необхідно також враховувати, що на тлі системних занять практичні навички дитини швидко формуються так, як того хоче сам викладач. Вище зазначений спектр художньої діяльності в нашій програмі максимально охоплює його можливі види. Дитина може виявити свої здібності в одному або декількох з них, а завдання педагога методично вірно розвинути ці здібності, активізувати художньо-творчу діяльність.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку в Україні «Я у світі» / М-во освіти і науки України, Акад.пед.Наук України: Наук. Ред.. та упоряд. О.Л.Кононко. 2-ге вид. – К.:Світич, 2008. – 430с.

2. Виниченко В. Методические рекомендации по оценке результатов детского изобразительного творчества // Дошкольное воспитание, 1993, № 5. С. 41-43.

3. Голованова И.Л. Активизация творческих способностей дошкольников и младших школьников в процессе работы с различными художественными материалами / Дис. канд.пед.наук, - М., 1995. –150с.

4. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організовувати творчість дітей): Навчальний посібник / О.Г.Кучерявий . – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.

Педагогика

УДК 378:81

**кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных
и социально-экономических наук Закирьянова Ирина Аксановна**
Черноморского высшего военно-морского
училища имени П. С. Нахимова (г. Севастополь)

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема о личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования во взаимосвязи с его профессиональным и личностным развитием.

Ключевые слова: личностно-профессиональная готовность, преподаватель высшей школы, инновационное образование, профессиональное развитие, личностное развитие.

Annotation. Problem of higher school teacher's personal and professional readiness for realization of innovative education in connection with teacher's professional and personal intelligence are considered in the article.

Keywords: personal and professional readiness, teacher of higher school, innovative education, professional intelligence, personal intelligence.

Постановка проблемы. Инновационные процессы в современном высшем образовании требуют от преподавателя существенной перестройки собственной профессиональной деятельности как на уровне её средств и

механизмов, так и на уровне ценностных ориентаций и целевых установок. Инновационное образование, или гуманистическое, личностно-развивающее, ориентировано прежде всего на развитие творческого потенциала человека, стимулирует студента на самостоятельное освоение нового личностного опыта с неочевидными результатами, развитие своих познавательных, творческих, личностных возможностей.

В сложившихся современных условиях проблема личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования становится одной из важнейших научно-практических проблем. От успешности продвижения ее разработок в значительной мере зависит успешность реализации инновационного образования в высшей школе.

Анализ исследований по проблеме. Существует множество подходов к пониманию личностно-профессиональной готовности, обусловленных различными позициями авторов. Во всем этом многообразии можно выделить психофизиологический, функционально-психологический и личностный подходы изучения готовности человека к профессиональной деятельности.

Представители психофизиологического подхода (Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин и другие) трактуют готовность как оптимальное состояние психических и физиологических функций организма, позволяющее выполнять профессиональную деятельность. Согласно этому подходу, готовность как психическое состояние личности не может возникнуть вне общего повышения активности мозга, различных систем и органов, для неё необходимы биохимический и физиологический сдвиги в организме, это обеспечивает настройку организма на предстоящую деятельность.

Представители функционально-психологического подхода (К.М. Дурай-Новакова, Е.П. Ильин, Д.Н. Узнадзе и другие) понимают готовность как проявление сформированного определенного психического качества (свойства); состояние, обеспечивающее результаты профессиональной деятельности; психологический настрой на выполнение профессиональной деятельности.

Представители личностного подхода (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, Н.Е. Щуркова и другие ученые и другие) рассматривают готовность как интегрированное личностное качество. Согласно этому подходу, готовность предстает как проявление профессионально значимых личностных качеств в их целостности, обеспечивающее возможность эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Очевидно, что подобные интерпретации термина «личностно-профессиональная готовность» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого понятия. На наш взгляд, наиболее перспективной является интеграция разных представлений о готовности на основе системного подхода.

Для раскрытия природы личностно-профессиональной готовности большое значение имеют исследования по профессиональному самоопределению (Е.А. Климов и другие), по профпригодности к деятельности (К.М. Гуревич и другие).

В настоящее время работы И.А. Авдеевой, М.В. Кларина, И.А. Кучерявенко и других ученых открывают новую перспективу изучения

мотивации к учебе» уверенно занимает вторую позицию, после «трудностей в обучении» и нередко коррелируется с ними. Значительных различий между группами «посвящённых» и «непосвящённых» студентов по данному параметру выявлено не было.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие **выводы:**

1. Традиция посвящение в студенты является весомым фактором в социальной адаптации первокурсников географического факультета КФУ имени В. И. Вернадского, что маркируется устойчивым повышением уровня психологического комфорта в контрольной группе. Вместе с тем, вследствие своей специфической формы проведения, данное мероприятие не воздействует целенаправленно на учебную адаптацию студентов. Более того, можно проследить наличие слабо выраженной обратной зависимости между участием в посвящении и уровнем учебной адаптации.

2. Для уточнения результатов исследования и получения данных об адаптации студентов в динамике необходимо продолжить работу с первокурсниками нескольких лет. Более глубокого изучения требует выявленная тенденция отставания в социальной адаптации студентов юношей от студентов девушек.

3. Для ускорения процесса учебной адаптации, необходимо проводить на первых курсах комплекс дополнительных мероприятий, которые будут целенаправленно воздействовать на усвоение вчерашними школьниками новых алгоритмов обучения. Прежде всего, к таким мероприятиям следует отнести проведение просеминаров, на которых главное внимание уделяется процессу формирования навыков организации и эффективного построения учебной деятельности. Детальное описание программы подобных мероприятий значительно шире задач, поставленных в данном исследовании, и требует дальнейшей разработки.

4. Значительную часть мероприятий, связанных с процессом оптимизации учебной адаптации первокурсников, можно передать в компетенцию студентов старших курсов. Как показывает опыт, принцип самоорганизации, лежащий в основе традиции «посвящения в студенты», делает это направление работы весьма перспективным. На наш взгляд, реализовать данный принцип возможно через работу неформальных студенческих групп, клубов, где во вне лекционное время студенты могут обмениваться собственным опытом организации учебного процесса. Важным инструментом здесь могут стать социальные сети.

Литература:

1. Васильева С. А., Копеина Н. С. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.- С. 332

2. Васильева, С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения [Электронный ресурс]. - Режим доступа:- http://www.humanpsy.ru/vasilieva/different-high-schools - 22.12.2013.

3. Каирова Л.А., Зинченко Л.Н. Об организации адаптации первокурсников на факультете начальных классов АлтГПА [Электронный ресурс] — Режим доступа:— URL: http://www.uni-altai.ru/engine/download.php?id=2219.

независимо от их участия в мероприятии посвящения в студенты, демонстрируют значительно больший уровень социальной адаптации в коллективе, нежели юноши. Величина показателя психологического комфорта при этом равна: 4,36 у девушек и 3,94 у юношей на первом этапе экспериментальной работы. Со временем эта разница существенно увеличивается: 4,52 у девушек и 3,88 у юношей на втором этапе экспериментальной работы. Таким образом, разница между абсолютными показателями величины психологического комфорта девушек и юношей составила: 0,42 балла на первом этапе эксперимента и 0,64 балла на втором этапе эксперимента. Правда, нерешенным остался вопрос о причинах снижения уровня психологического комфорта юношей-первокурсников.

Несколько ниже ожидаемого оказался и внешний, не оцениваемый субъектами исследования, показатель процесса социальной адаптации студентов: участие во внеаудиторных мероприятиях факультета. В подобном роде деятельности было задействовано 38 человек, что составляет 46%, т.е. менее половины студентов курса. Однако, не следует забывать, что ведущим видом деятельности на первых курсах является обучение. Поэтому данный показатель в начале учебного года не может быть очень высоким. Его изменения следует прослеживать пролонгировано в течение нескольких семестров.

Дальнейший анализ полученных данных ставил своей целью проследить зависимость между участием первокурсников в мероприятии «посвящения» и эффективностью процесса их учебной адаптации. Как показала обработка статистических данных, в качестве главного фактора учебной дезадаптации большинство студентов называют «трудности в обучении». На него указали 75% учащихся от общего числа студентов на курсе.[3] При этом для группы, которая участвовала в посвящении, данный показатель оказался выше среднего по курсу – 80%. В то время как для группы, которая не участвовала в мероприятии, он составил 63%. Однозначно говорить об устойчивой обратной связи между «обрядом посвящения» и последующими трудностями студентов в процессе обучения нельзя, т.к. данный факт нуждается в дальнейшей проверке и анализе. Однако, в данном случае, можно проследить наличие определенной тенденции. Возможно, это связано с тем, что посвящение в студенты протекает в форме многолюдного, увлекательного пикника на природе; показывает вчерашним абитуриентам праздничную сторону студенческой жизни, мотивируя их на веселое времяпровождение досуга, и мало знакомит первокурсников с реалиями и трудностями учебной работы.

Еще одна немаловажная особенность, которая была выявлена в ходе исследования: в числе негативных факторов, влияющих на процесс адаптации, значительное место занимает «отсутствие мотивации к учебе». На данный фактор указали 17 человек, что составляет 21% от общего числа студентов на курсе. Таким образом, среди негативных факторов, фактор «отсутствия

[3]К числу прочих факторов первокурсники относили: отсутствие мотивации, конфликты с преподавателями, сложности переезда на новое место

проблемы личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования. Эти исследователи подготовили переход от узкоспециализированного рассмотрения профессиональной готовности преподавателя к пониманию ее как целостной и развивающейся психической реальности.

Целью данной статьи является рассмотрение личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования как сложного, целенаправленного проявления личности преподавателя в тесной взаимосвязи с его профессиональным и личностным развитием.

Изложение основного материала. Инновации в образовании – это не просто создание и применение новых приемов, способов обучения, это в большей степени качественные изменения в стиле мышления, в характере взаимодействия преподавателя и студентов, в целевой ориентации, предполагающей развитие творческого потенциала, познавательных и личностных возможностей участников образовательного процесса. Цель инновационных методов в образовании – не в подчинении их учебным задачам усвоения фактических знаний или точек зрения по составленному преподавателем плану, а, по мысли М. В. Кларина [4], ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания – ориентира для последующей самостоятельной работы, оценки фактов или явлений. Отличительной особенностью инновационного обучения является непредсказуемость хода учебно-познавательного поиска, открытость преподавателя по отношению к реакциям студентов, изменениям обстановки в аудитории, возможному разбросу мнений и непредсказуемости результатов учебной деятельности.

В этой связи вполне логичен вопрос: готов ли сам преподаватель к такому интенсивному межличностному взаимодействию? Может ли он успешно применять в учебном процессе инновации, которые связаны с непривычным опытом деятельности, а главное, не вполне свойственными или совсем не свойственными личностными качествами? Вполне очевидно, что невозможно эффективно применять в профессиональной педагогической деятельности то, что не прочувствовано, не пережито, без обретения соответствующего личностного опыта, без достаточного уровня личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования.

Дальнейшая логика анализа требует углубления в психологическую суть понятия «личностно-профессиональная готовность преподавателя».

Среди многообразия подходов к определению сущности личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования заслуживает внимания точка зрения И.А. Кучерявенко [5]. Анализируя проблему готовности к профессиональной деятельности, автор отмечает, что профессиональная готовность как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Готовность к деятельности является обязательным условием не только ее начала, но и эффективного решения. Готовность к деятельности в данной концепции рассматривается как целостное проявление личности, как особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры

действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. Одним из элементов психологической готовности является осознанная потребность. Психологическая готовность к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. После этого субъект переходит к реализации появившейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и полученные результаты с поставленной целью, вносит необходимые изменения. Анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности. Исследователь справедливо считает, что психологическая готовность к деятельности имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Субъект, стремясь удовлетворить свои потребности в практической деятельности, на основе внутренней активности реализует определенную цель и достигает результата. Разрабатывая общие теоретико-методологические основы формирования готовности, автор определяет структуру личностного уровня готовности к профессиональной деятельности как сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов, таких как: мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный.

В концепции И.А. Кучерявенко психологическая готовность к профессиональной деятельности соотносится с настроем личности на определенное поведение, обусловленное её мотивами и психическими особенностями, установкой на активные действия, приспособлением личности для успешных действий в данный момент. Однако в тени остается вопрос о профессионально значимых качествах личности.

Восполнить данный недостаток, вероятно, призвана теория К.М. Дурай-Новаковой [2], в которой готовность к деятельности исследуется как система интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков (опыта) личности. К.М. Дурай-Новакова рассматривает готовность как предпосылку эффективной деятельности преподавателя, однако эта готовность является не врожденным качеством, а результатом специальной подготовки: развития, профессиональной направленности, профессионального образования, воспитания и самовоспитания, профессионального самоопределения. Она уверена, что подготовка к деятельности есть ничто иное как формирование готовности к ней. Однако готовность – это не только результат, но и цель подготовки, начальное и основное условие эффективности реализации возможностей каждой личности. В этом заключен диалектический характер готовности как качества и как состояния. В теории Дурай-Новаковой описаны этапы и уровни развития данного явления, определены психолого-педагогические факторы, способствующие стабилизации процесса, обоснованы пути его формирования, а также представлена структура готовности к педагогической деятельности, включающая в себя такие компоненты, как:

– мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы педагогической деятельности);

– познавательно-оценочный (знания о содержании, о структуре педагогической деятельности, способах решения профессиональных задач; самооценка подготовки и соответствия процесса решения задач оптимальным трудовым условиям);

Как показали результаты исследования, средняя субъективная оценка уровня индивидуального психологического комфорта всех студентов курса довольно высока: 4,21 в первом периоде и 4,33 во втором. Следует отметить, также, что студенты демонстрировали относительно стабильный уровень психологического комфорта, о чем свидетельствует среднее абсолютное отклонение от средней величины данного показателя – 0,64 и 0,70 для первого и второго периода соответственно. То есть, число студентов с очень низким и очень высоким показателем невелико. Обращает на себя внимание значительная стабильность уровня психологического комфорта. В исследуемой группе величина моды[2] равна 4, что соответствует хорошему уровню психологического комфорта. Такой показатель наблюдался у 40% опрошенных. Что касается факторов дезадаптации, на конфликты с однокурсниками указало менее 10% студентов. Все эти данные свидетельствуют о хорошей социальной адаптации студентов. Таким образом, исследование выявило четкую зависимость между социальной адаптацией, определяемой по внутреннему критерию (уровень психологического комфорта) и участием первокурсников в мероприятии посвящения их в студенты. Студенты, участвовавшие в посвящении, демонстрируют более высокий уровень социальной адаптации, нежели их сокурсники, не участвовавшие в этом мероприятии (табл. 1). Кроме того, табличные данные наглядно показывают, что уровень психологического комфорта у «посвященных» студентов выше среднеарифметического уровня психологического комфорта всего курса.

Таблица 1

Уровень психологического комфорта студентов первокурсников

Группа студентов	Первый период	Второй период
Весь курс (смешанный контингент)	4,21	4,33
Участвовавшие в посвящении	4,45	4,55
Не участвовавшие в посвящении	4,08	4,21

Эта разница остается заметной даже спустя несколько месяцев. Разница между психологическим комфортом «посвященных» и «непосвященных» студентов еще более существенна: 0,37 балла в первом периоде и 0,34 балла во втором периоде, что позволяет уверенно говорить о положительном влиянии традиции посвящения в студенты на процесс социальной адаптации первокурсников.

Экспериментальная работа позволила выявить и некоторые гендерные отличия в процессе социальной адаптации студентов. Так, девушки–студентки,

[2] Мода – это наиболее часто встречающееся значение признака у единиц данной совокупности

двухдневного туристического похода. Участие в нем студентов основано на принципе добровольности[1]. Такая специфическая форма воспитательной работы выбрана не случайно, а является результатом многолетнего развития факультетских традиций. При этом происходит тесное неформальное знакомство первокурсников с коллективом студентов- старшекурсников и даже выпускников. Формат общения «у костра» способствует межличностному взаимодействию людей с разным социальным статусом. Происходит своеобразное нивелирование, сглаживание социальных позиций, в результате чего первокурсниками активно усваиваются новые образцы поведения и новые социальные ценности, что можно рассматривать как процесс адаптации в его самом общем виде.

Многолетнее использование данной формы работы со студентами определило задачи настоящего исследования: 1) изучить в какой мере традиция посвящения в студенты является фактором, способствующим процессу социальной адаптации первокурсников; 2) разработать систему дополнительных мероприятий по повышению эффективности процесса адаптации первокурсников.

В качестве объекта исследования выступили студенты первого курса географического факультета, поступившие в вуз в 2013 году. Общая численность группы составила 80 человек. Из них 38 человек были участниками традиционного посвящения в студенты. Возрастной диапазон обследуемых - 17- 21 год. Поскольку, по мнению Н.Н. Мельниковой [7], в сфере диагностики эффективности социально-психологической адаптации первокурсников не существует единой общепринятой методики, в данном исследовании, на основе предложенных автором параметров диагностики адаптированности по внутреннему критерию, был разработан краткий социометрический опросник. Предъявленные в нем вопросы позволили собрать необходимые анкетные данные об участниках эксперимента (пол, возраст, место проживания: город/село); выяснить участие студентов во внеаудиторных университетских мероприятиях (КВН, самоуправление и проч.); участие первокурсников в обряде посвящения в студенческое братство. Помимо этого, опросник включал в себя оценку уровня индивидуального психологического комфорта в студенческой группе, выраженную в качественной и количественной форме: 1 – очень плохо, 2 – плохо, 3 – удовлетворительно, 4 – хорошо, 5 – прекрасно. Контроль уровня психологического комфорта охватывал два временных отрезка – в первые недели после посвящения (первый период) и спустя два месяца после него (второй период). Что касается дидактической (учебной) адаптации первокурсников оценивать ее при помощи опросника было сложно, поскольку исследование производилось в первый семестр до написания модульных контрольных работ, сдачи экзаменов и зачетов. Ввиду этого, контроль учебного аспекта адаптации личности студента был представлен в виде общих факторов дезадаптации.

[1] Отказ первокурсника от участия в мероприятии ни в коем разе не сказывается на дальнейшем отношении к студенту администрации и преподавателей факультета

– эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты педагогической деятельности, самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей);

– операционно-действенный (владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, способами выполнения профессиональных задач, адаптации к трудностям, предписаниям профессиональных ролей и к условиям педагогической деятельности);

– мобилизационно-настроечный (способность и возможность управлять своими состояниями в реальных педагогических ситуациях).

По сути дела, теория К.М. Дурай-Новаковой раскрывает готовность к педагогической деятельности как совокупность субъектных качеств преподавателей, необходимых для реализации педагогической деятельности и, безусловно, определяющих эффективность деятельности.

Как мы имели возможность убедиться, во многих психологических теориях проблема профессиональной готовности является одной из центральных. Вместе с тем до сих пор не существует ни однозначной трактовки сущности профессиональной готовности, ни единства составляющих в её структуре. Неопределенность данной проблемы является закономерным следствием нерешенности проблемы личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования.

По нашему мнению, при рассмотрении проблемы личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования необходимо отметить, что на процесс формирования личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования оказывают влияние две наиболее значимые группы факторов: ожидания и оценочные суждения представителей непосредственного социального окружения преподавателя – его студентов, коллег, администрации, интериоризуемые преподавателем в процессе социального взаимодействия и общения, с одной стороны; и собственные мотивационно-ценностные ориентации и ожидания от самого себя как профессионала, вытекающие из его практической педагогической деятельности. Таким образом, возникает вопрос о поиске психологического механизма и движущих силах формирования личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования.

Проведенное исследование проблемы личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования позволяет утверждать, что необходимым условием и движущей силой личностно-профессиональной готовности является наличие у преподавателя внутриличностных противоречий. Но, как справедливо считает Л.М. Митина [6], внутриличностные противоречия сами по себе еще не определяют ход развития. Для того чтобы их рассматривать как предпосылку к актуализации своих потенциальных возможностей, нужно знать насколько выражены у преподавателя способности к активному преобразованию составляющих внутреннего противоречия. Для понимания сущности личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования в соответствии с нашим подходом необходимо знать, какие противоречия нарушили привычный ход его

педагогической деятельности, что представляют собой противоречия и каковы перспективы в снятии деструктивных последствий обострившихся противоречий и эффективном их разрешении. Так, Э.Ф. Зеер [3] рассматривает следующие противоречия как источник профессионального развития личности преподавателя: между требованиями со стороны социума и сформированными профессионально значимыми личностными качествами; между творческим характером педагогической деятельности и устойчивыми способами её осуществления; между потребностью в самореализации и уровнем креативности личности преподавателя. Как видим, внутри личности происходит порождение и накал неудовлетворённых стремлений, которые могут вызвать к жизни поток сил и энергии для овладения сложившейся ситуацией, так и беспомощность перед нею. Именно внутреннюю активность в направлении к самореализации можно считать психологическим механизмом процесса формирования, развития личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования.

Далее необходимо провести анализ содержательного, сущностного, аспекта личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования.

Мы понимаем личностно-профессиональную готовность преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования как сложную психическую реальность, единую, целостную структуру, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов: информационно-знаниевого, операционально-инструментального и мотивационно-ценностного при превалирующей роли мотивационно-ценностного. Вместе с тем эти компоненты вступают в диалектические отношения друг с другом: каждый из них в процессе профессиональной деятельности преподавателя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом формирования, развития личностно-профессиональной готовности. Необходимо отметить, что отдельные положения данного подхода находятся в соответствии с положениями, разрабатываемыми И.Н. Авдеевой [1], но сохраняют при этом своеобразие теоретических, методических и научно-практических решений. Каждый компонент в структуре личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования, на наш взгляд, необходимо рассматривать двояко: с точки зрения динамической – протекания и развертывания процесса и с точки зрения результативной – появления и наличия определённого продукта.

Первый компонент – информационно-знаниевый (понятийный маркер – «знаю») – отражает уровень информированности, усвоения знаний о том или ином предмете или явлении. В контексте рассматриваемой нами проблемы он отражает уровень восприятия и осмысления информации о сущности и содержании инновационного образования, о методологических основах инновационного обучения, о соответствии дидактических возможностей образовательных инноваций целям и задачам обучения в высшей школе.

Второй компонент – операционально-инструментальный («умею») – отражает уровень обретения опыта практического умения использовать усвоенную информацию. В плане личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования этот компонент соотнесен с уровнем овладения методикой образовательных инноваций, с уровнем сформированности у преподавателя профессионального

эффективных способов поведения в стрессовых ситуациях; соотношение самооценки и уровня притязаний, сформировавшиеся жизненные установки; степень мотивированности на учебу.

Таким образом, следует признать, что адаптация первокурсников многофакторный и многоаспектный процесс. Последнее свойство включает в себя: социальное познание, овладение определёнными навыками практической деятельности, интериоризацию определённых норм, позиций и ролей, выработку ценностных ориентаций, включение студентов в активную творческую деятельность [6].

Согласно модели А.А. Реан [8] при изучении адаптации личности выделяют два основных критерия адаптации: внешний и внутренний.

Внешний критерий тесно связан с понятием «приспособление» (adjustment). Результат адаптации понимается как достижение желаемого поведения в среде и описывается в терминах эффективности, компетентности, успеха, внешнего благополучия. Внешний критерий обычно определяет хорошую приспособленность, соответствие требованиям среды.

Внутренний критерий отражает общее психическое состояние, чувство удовлетворённости, комфорт, социальное самочувствие. Внутренний критерий связан с возможностью удовлетворения индивидуальных потребностей, самовыражением, сохранением внутренних энергетических ресурсов, отсутствием напряжения и тревоги.

Согласование внешнего и внутреннего критериев: индивидуальных потребностей и требований среды, является основной задачей процесса адаптации. В этом контексте оптимальной адаптированностью можно считать лишь результат, удовлетворяющий требованиям двух критериев.

В исследовании С.В. Васильевой рассматриваются два главных аспекта адаптации студентов к вузу: адаптация в сфере ведущей деятельности (т.е. обучения) и адаптация в сфере общения (новых социальных условиях). При этом, данный процесс, как отмечает автор, сопровождается изменениями в структуре личностных свойств (т.е. адаптация к себе в новых условиях) [2]. Заявленный С.В. Васильевой подход был использован и в нашем исследовании, поскольку на первый план при изучении процесса адаптации выдвигались две его стороны: учебная адаптация, как усвоение навыков обучения в вузе, и социальная адаптация, как приспособление к новой среде общения, усвоение и выработка новых форм поведения и норм межличностного взаимодействия, новых жизненных ценностей и т. п. Исследование проводилось на базе географического факультета Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Факультет имеет богатые традиции в организации вне учебных мероприятий, направленных на адаптацию первокурсников к вузовской среде и обучению в вузе. Среди таких традиций: посвящение в студенты, посвящения на кафедрах, встреча первого и пятого курсов и пр.

Центральным звеном среди комплекса прочих мероприятий по адаптации студентов первокурсников географического факультета является посвящение в студенты, которое каждый год традиционно проводится в конце сентября. Ключевой особенностью данного мероприятия является неформальный стиль его проведения. Посвящение проходит в горнолесной зоне Крыма в форме

исследования М.Б.Аристидес, Л.Г.Егоровой, В.В.Лагерева и др. На основании анализа литературы среди наиболее значимых, по нашему мнению, факторов можно выделить: характер педагогического общения (А.Ц.Эрдынеев), типологические свойства нервной системы начинающих студентов (В.А.Климов, К.О.Сантросян), их личностные характеристики (И.К.Кряжева, И.А.Милославова, В.С.Викторова). Однако организация и методическое обеспечение процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе, на наш взгляд, исследованы недостаточно. Отсутствует четкий механизм регулирования и управления данным процессом.

Таким образом, объективно существующее противоречие между необходимостью поиска эффективных путей адаптации студентов к вузовскому обучению и отсутствием теоретического обоснования педагогических условий, необходимых для эффективности данного процесса определили **цель исследования:** изучить в какой мере традиция посвящения в студенты выступает фактором адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Изложение основного материала. Адаптация (от лат. Adapto - приспособляю, фр. adaptation - приспособление) – приспособление личности или же социальной группы к условиям внешней среды. Адаптация - это совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды. При этом происходит социальное взаимодействие личности, социальной группы и социальной среды. В современной интерпретации адаптация трактуется не столько как процесс приспособления, сколько как процесс гармонизации при взаимодействии субъекта и среды, следовательно, адаптация - это процесс взаимодействия человека с окружающей средой, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям [5].

Многогранность адаптации определяется совокупностью внешних и внутренних условий [3,4]. Исходя из анализа литературы, к условиям внешней адаптации можно отнести прежде всего новую социальную ситуацию, а именно студенческий образ жизни. Молодые люди, проживающие непосредственно в городе, где находится ВУЗ, легче входят в новый учебный коллектив, так как в целом для них не происходит смены макросоциального окружения. Они остаются в прежнем семейном окружении, которому присуще устоявшееся распределение ролей и функций жизнеобеспечения (правильное расходование финансовых средств, приготовление пищи и пр.). Для студентов из сельской местности новизна большого города, особенности самостоятельной жизни в отрыве от семьи, насыщенность общения контактами с новыми людьми, множество непривычных ситуаций создают дополнительное напряжение [9]. Помимо этого, к условиям внешней адаптации следует отнести проживание в общежитии, где нужно научиться сосуществовать вместе. И наконец, - это ситуация взаимодействие с педагогами и одногруппниками [Там же]. К внутренним условиям А. А. Шаститко [9] относит индивидуально-типологические и личностные характеристики студента-первокурсника, под которыми автор понимает: тип нервной системы, особенности темперамента, уровень сформированности общеучебных умений и навыков, учебные способности и стиль познавательный стиль деятельности, Сюда же он относит: эмоциональную устойчивость, готовность решать проблему, наличие воли и

опыта организации инновационного обучения. Однако следует отметить, что на уровне «умею» возникшее новообразование (в частности, готовность к реализации инновационного образования) еще не выступает в качестве ведущего, приоритетного регулятора профессионального поведения преподавателя. Одной из причин этого является недостаточное осознание преподавателем своих собственных целей («что интересует *меня*?», «чего *я* буду добиваться для себя как профессионал?»), склонность преподавателя как бы извне, помимо собственной личности, анализировать и оценивать внеличностные, дидактические цели, заложенные в нововведениях. В этой связи мы вновь обращаемся к мысли, прозвучавшей выше: невозможно эффективно применять в профессиональной педагогической деятельности то, что не прочувствовано, не пережито.

Третий компонент – мотивационно-ценностный («делаю всегда») – отражает уровень ценностных предпочтений относительно использования в профессиональной педагогической деятельности полученных знаний и отработанных умений, уровень самостоятельного ценностного выбора определенного поведения, даже в неоднозначных (напряженных, проблемных) ситуациях. В контексте рассматриваемой нами проблемы он, являясь центральным, системообразующим звеном в структуре личностно-профессиональной готовности, отражает внутреннюю позицию преподавателя, его психологическую настроенность на освоение активизирующих, творческих инновационных технологий.

Важнейшими составляющими мотивационно-ценностного компонента профессионально-личностной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного обучения являются:

- гибкость эмоционального и поведенческого реагирования (то есть умение использовать адекватные приемы стимулирования студентов к высказыванию и обмену мнениями в зависимости от особенностей взаимодействия, к совместной выработке решений; способность отрешаться от своих эмоций, личных взаимоотношений с участниками обсуждения, отбросить эмоционально заряженные доводы);
- ассертивность форм самовыражения (то есть способность формулировать свои взгляды, позицию в обстановке оживленного обмена мнениями, не подавляя при этом окружающих; убеждать других участников, не настаивая на своей точке зрения во что бы то ни стало);
- открытость восприятия (то есть умение внимательно выслушивать студентов, толерантно относиться к возможным фактическим ошибкам, позитивно воспринимать неожиданные индивидуальные проявления личности студентов).

Нет сомнения в том, что перечисленные личностные качества и характеристики свойственны многим преподавателям высшей школы. Проблема в ином: в какой мере данные черты личности развиты и проявлены в личностном и профессиональном опыте преподавателей? На наш взгляд, важнейшая роль этого аспекта личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования на данный момент является недостаточно осознанной прежде всего самим преподавателем, организующим инновационное обучение, отличительной чертой которого является принципиально иной характер взаимодействия преподавателя и студента, а именно: субъект-субъектный. И здесь хотелось бы

обратить внимание на одно существенное обстоятельство, которое было предметом высказываний М.В. Кларина [4]. Организуя дискуссию, преподаватель ориентирует студентов на внимательное, непредвзятое отношение к мнениям, фактам, а это значит, что такое отношение должно быть свойственно и ему самому; он формирует опыт конструктивного участия в обмене мнениями, однако можно ли развивать культуру заинтересованного обсуждения, не обладая ею самому? Циничные по своей сути попытки «развивать» и «формировать» у студентов то, что внутренне чуждо или безразлично самому преподавателю, уже дали в нашей отечественной школе, в том числе и в высшей, свои, пожалуй, единственно возможные плоды: неприятие, отторжение, цинизм со стороны молодежи.

Необходимо сказать о том, что преимущественное внимание к мотивационно-ценностному компоненту отнюдь не умаляет значения для нас информационно-знаниевого и операционально-инструментального компонентов. Информационно-знаниевый, операционно-инструментальный и мотивационно-ценностный компоненты должны взаимно дополнять друг друга, и каждый из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет: с одной стороны, можно знать, но не желать и не уметь; с другой стороны, умения и навыки не проявляются без знаний или проявляются неадекватно, фрагментарно, случайным образом содействуя личностному развитию студента.

Итак, личностно-профессиональная готовность преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования предполагает наличие в сознании преподавателя оформленных представлений о сущности и методах инновационного обучения, способность и желание организовать педагогическую деятельность в контексте инновационного обучения, что, безусловно, подразумевает наличие опыта участия самого преподавателя в практике организации инновационного обучения и наличие соответствующих профессионально значимых личностных качеств и характеристик преподавателя.

Обобщая вышеизложенное, мы схематично представили компоненты личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования:

Анотація. Стаття присвячена проблемі початкової адаптації студентів до умов вузівського навчання. На основі експериментальних даних у ній аналізується досвід соціальної та навчальної адаптації студентів-першокурсників географічного факультету Кримського федерального університету. Як фактор адаптації при цьому розглядається традиція посвяти в студенти вчорашніх школярів.

Ключові слова: адаптація першокурсників, соціальна адаптація студентів, навчальна адаптація студентів.

Annotation. The article is devoted to the problem of primary students ' adaptation to the conditions of University education. On the basis of experimental data it analyzes the experience of social and academic adjustment of first-year students of geography faculty of the Crimean Federal University. As a factor of adaptation in this case we consider the tradition of dedication to students yesterday's school.

Keywords: adaptation of freshmen, social adaptation of students, educational adjustment of students.

Введение. На современном этапе развития общества, характеризующемся широкой демократизацией общественной жизни и динамичностью условий, в которых приходится ориентироваться и принимать решения каждому из субъектов общественных отношений, важное место отводится высшей школе. Роль высшего образования объясняется возможностью удовлетворить стремление молодых людей к самореализации. На время обучения в вузе приходится этап первичного освоения профессии, в процессе которого происходит социализация и саморазвитие личности будущего специалиста. В связи с этим возрастает роль начального этапа обучения в вузе, который представляет собой важный период в процессе развития личности будущего специалиста. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, в освоении новых способов познавательной деятельности, более высокого уровня производственной ориентации поведения, в формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Главной характеристикой данного этапа является процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе. Отсюда становится понятным, что проблема оптимизации процесса вхождения вчерашнего школьника в систему внутривузовских отношений чрезвычайно актуальна на сегодняшний день.

Как показывают научные исследования, проблема адаптации студентов изучается в настоящее время на психофизиологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях. С позиций социальной адаптации в отечественной науке данная проблема рассматривалась Г.А.Балл, П.С.Кузнецовым, И.А.Милославовой, Н.Е.Шафажинской и др. С точки зрения возрастных особенностей студенческого возраста она нашла свое отражение в работах М.И.Дьяченко, И.А.Зимней, Л.А.Кандыбович. Отдельные вопросы, раскрывающие структуру процесса адаптации, освещаются в работах Р.Р.Бибрих, Л.К.Гришанова, П.А.Просецкого, В.Д.Цуркан. Изучению факторов, определяющих эффективность процесса адаптации, посвящены

Литература:

1. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Международной научно-практической конференции (Харьков, 16–19 ноября 2010 г.). – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 368 с.
2. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляєва // Розбудова менеджмент-освіти в Україні: матеріали VI Міжнародної конфе- ренції (м. Дніпропетровськ, 17–19 лютого 2005 року). – К.: Навч.-метод. центр – Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – С. 76–81.
3. Гурч Л. М. Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу як чинник підвищення конкуренто-спроможності вищої освіти України в європейському просторі / Л. М. Гурч // Персонал. – 2005. – No 7. – С. 80–85.
4. Кислова О. Н. Исследование академической мобильности украинских студентов методом построения дерева классификации / О. Н. Кислова, Л.Г.Сокурянская // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2011. – No 948. – С. 221–228.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
6. Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: Сб. науч. ст. / Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. – 175 с. / Дмитриева Н. К. Педагогические условия становления академической мобильности студентов в процессе обучения иностранному языку. С.41-47.
7. Суворов В.С. Как формировать конкурентоспособного специалиста / В.С. Суворов, П. Н. Осипов. – Казань: ИСПО РАО, 2000. – 111 с.
8. Чистохвалов В.Н. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования: Учеб. пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов /– М.: РУДН, 2008. – 162 с.

Педагогика

УДК: 378.17

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Тулегенова Альбина Георгиевна;
студент 5-го курса географического факультета Пивень Андрей Игоревич
Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (г. Симферополь)

ТРАДИЦИЯ ПОСВЯЩЕНИЯ В СТУДЕНТЫ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме начальной адаптации студентов к условиям вузовского обучения. На основе экспериментальных данных в ней анализируется опыт социальной и учебной адаптации студентов-первокурсников географического факультета Крымского федерального университета. Как фактор адаптации при этом рассматривается традиция посвящения в студенты вчерашних школьников.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, социальная адаптация студентов, учебная адаптация студентов.



Рисунок 1. Компоненты личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования

Как видно на рисунке, все компоненты личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования связаны друг с другом и образуют целостную и развивающуюся психическую реальность, детерминирующую в конечном счете профессиональное и личностное развитие преподавателя, поскольку освоение инновационных методов, способов работы со студентами неизбежно связано с внутренней активностью преподавателя по качественному преобразованию себя самого. В свою очередь это внутреннее преобразование неизменно приводит преподавателя к принципиально новому строю и способу педагогической деятельности – творческой самореализации в профессии. Такой преподаватель, безусловно, оказывает развивающее воздействие и на личность своих студентов.

Выводы. Итак, нами была предпринята попытка рассмотрения личностно-профессиональной готовности преподавателя высшей школы к реализации инновационного образования как сложного, целенаправленного проявления личности преподавателя в тесной взаимосвязи с его профессиональным и личностным развитием. В прикладном аспекте решение данной проблемы является чрезвычайно значимым для содержательного преодоления существующих затруднений профессионально-личностного характера на пути освоения инновационных образовательных технологий.

Литература:

1. Авдеева И.Н. Модель организации личностно-ориентированного педагогического образования / И.Н. Авдеева // Горизонты образования. – 2007. – №1 (19). – С. 12 – 15.

2. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. … канд. пед. Наук / К.М. Дурай-Новакова – М., 1983. – 256 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, 2003. – 336 с.

4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.

5. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности / И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. – №12. – С. 60-62.

6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200с.

Педагогіка

УДК [373.31:811.111]:376.1

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри методики навчання мов і літератури
Казачінер Олена Семенівна
Комунальний вищий навчальний заклад
«Харківська академія неперервної освіти» (м. Харків)

ІГРОВІ ПРИЙОМИ КОРИГУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Аннотация. Овладение правильным звукопроизношением является одним из необходимых условий обеспечения успешного изучения младшими школьниками английского языка. В статье обоснована необходимость использования игровых приемов для коррекции звукопроизношения на уроках английского языка в начальных классах.

Ключевые слова: звукопроизношение, коррекция звукопроизношения, игровые приемы, игровые приемы коррекции звукопроизношения, обучение английскому языку, учащиеся начальных классов.

Annotation. Teaching correct sound pronunciation is one of necessary conditions of successful learning English by primary schoolchildren. In the article the necessity of using game methods for sound pronunciation correction at the English lessons in primary school was singled out.

Keywords: sound pronunciation, sound pronunciation correction, game methods, game methods for sound pronunciation correction, teaching English, primary schoolchildren.

Вступ. Становлення особистості в процесі оволодіння іноземною мовою неможливе без успішного розвитку мовлення. Його еволюція особливо складна на початковому етапі шкільного навчання. Тому закономірними є певні вади, недоліки, дефекти мовлення. Важливого значення в цьому зв'язку набуває проблема педагогічного коригування мовлення, зокрема недоліків його звукової культури. Коригування звуковимови служить профілактикою таких подальших ускладнень, як дислексія та дисграфія.

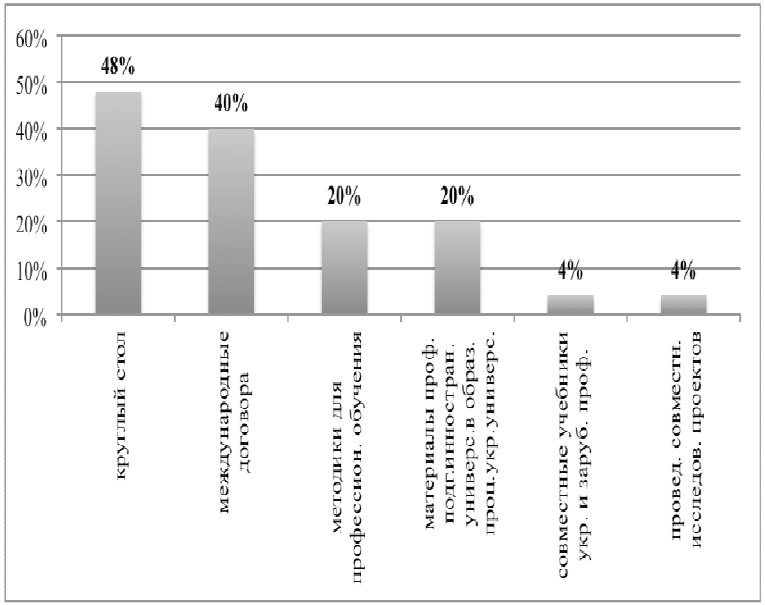


Рисунок 2. Практический результат поездок преподавателей для университета за 2013-2014 учебный год

Как показывает рис.2, за 2013-2014 учебный год из 25 преподавателей большая часть, а именно 48% провели круглые столы с участием студентов, с целью информирования и привлечения к академической практики, 40% преподавателей подписали двухсторонние договора о сотрудничестве с международными университетами для проведения академической практики и стажировки для студентов, 20% преподавателей использовали методики профессионального обучения иностранных университетов в образовательном процессе украинских университетов и всего лишь 4% профессорско-преподавательского состава использовали совместные учебники украинских и зарубежных профессоров и провели совместные исследовательские проекты.

Таким образом, развитие академической мобильности преподавателей позволяет улучшить качество предоставляемых образовательных услуг, повысить потенциал профессорско-преподавательского состава и студентов, развивать сотрудничество между университетами-партнерами. Дает возможность студентам, молодым ученым, преподавателям продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом путем участия в краткосрочной образовательной или научно-исследовательской программе. Так, уровень развития академической мобильности в высших учебных заведениях является одним из важнейших показателей качества обучения и дает представление об уровне доступности и качества высшего образования, популяризации высшего учебного заведения и интеграции Украины в Европейский союз.

Сформирована практическая ценность поездок для университета, а именно:

Вид	**Функция**	**Цель**
круглый стол	участие студентов	- информация; - привлечение
подписание двухстороннего договора о сотрудничестве с международными университетами	академическая	- стимулирование; - повышение уровня знаний студентов
внедрение методик профессионального обучения	учебная	- качество обучения; - способность интеграции в европейское образовательное общество
использование материалов профессиональной подготовки иностранных университетов в образовательном процессе украинских университетов	методическая	- качественное образование; - заинтересованность студентов
совместные учебники украинских и зарубежных профессоров	издательско-академическая	- профессиональный рост преподавателей; - стимулирование; - популяризация университета; - повышение качества образования
проведение совместных исследовательских проектов	научная	- научное развитие в исследуемой области; - популяризация

На основании полученных практических результатов академической практики преподавателей проведен опрос, в котором приняли участие 25 преподавателей факультета экономических наук (рис. 2).

Іноді в дітей, які мають вади мовлення, зокрема звукові, відзначаються різні супутні та вторинні відхилення в розвитку нервово-психічної сфери. До них належать негативні особистісні прояви, порушення емоційно-вольової сфери (підвищена збудливість, сенситивність, замкненість, негативізм тощо). Нерідко зустрічаються розлади уваги та цілеспрямованого сприймання, а також зниження загальної працездатності. Велику допомогу педагогу в подоланні цих труднощів можуть надати ігрові прийоми та форми роботи.

Аналіз літератури дозволяє зазначити, що ряд авторів виділяють кілька форм порушення звуковимови: фонетичне недорозвинення мови, фонематичні недорозвинення мови і фонетико-фонематичні недорозвинення мовлення (О.Правдіна, М.Александровська, Р. Мартинова).

Проблема корекції вад мовлення була предметом дослідження таких учених-дефектологів, як Т.Власова, Л.Волкова, І.Дьоміна, О.Жильцова, Р.Лалаєва, Р.Левіна, В.Тарасун, О.Правдіна, Є.Рау, Є.Соботович, Т.Філічова, М.Фомічова, М.Шеремет, Н.Чевелєва, М. Хватцев та ін.

Розвитку фонетичного слуху на уроках англійської мови присвячена робота І.Мальцевої [6]. Проте автор не торкається питання його коригування.

Аналіз запропонованої Є.Рау, В.Синяк методики корекції вад звуковимови показав, що серед методів і прийомів, що рекомендувалися, центральне місце належить прийомам: поясненню, виправленню, вказівці, зауваженню, проте недостатньо задіяні ігрові прийоми. Їх використання в корекції звуковимови обґрунтовують у своїх працях О.Бохан [1], В.Глухов [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що названа проблема вимагає ґрунтовного теоретичного вивчення та розроблення методики педагогічного коригування. Актуальність дослідження теоретико-методичних засад педагогічного коригування звуковимови дітей молодшого шкільного віку на уроках англійської мови обумовлюють протиріччя, що виникли:

- між необхідністю коригування звукової культури мовлення, потребою педагогів у науково обґрунтованій методиці зазначеної діяльності та теоретико-методичною нерозробленістю проблеми педагогічного коригування звукової культури мовлення у шкільній лінгводидактиці;

- сучасними вимогами до мовної, зокрема фонетичної, компетенції випускника початкової школи й наявним низьким рівнем педагогічного коригування вад мовлення;

- значимістю правильної звуковимови і фонематичного слуху (чинників звукової культури мовлення) для успішного оволодіння навичками аудіювання, говоріння, читання і письма та відсутністю цілісної системи програмних вимог щодо педагогічного коригування вад мовлення;

- між наявністю психологічних передумов, що забезпечують можливість ефективного коригування звукової культури мовлення у дітей молодшого шкільного віку та недостатньою їх реалізацією у мовленнєво-ігровій діяльності з метою подолання вад мовлення.

Формулювання мети і завдань статті. Мета статті полягає у визначенні існуючих у практиці навчання ефективних ігрових прийомів корекції звуковимови та адаптації їх до навчання англійської мови учнів 6-10 років.

Відповідно до мети нами було сформульовано такі завдання дослідження:

1. Аналіз стану проблеми в науково-педагогічній та методичній літературі.

2. Узагальнення та систематизація існуючих у практиці навчання ефективних ігрових прийомів корекції звуковимови та адаптація їх до навчання англійської мови учнів 6-10 років.

3. Окреслення перспектив подальших наукових досліджень у напрямку визначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу статті. Так, корекцію вимови М.Фомічова трактувала як вироблення правильної і чіткої вимови дефектного звука, уміння правильно впізнавати і розрізняти його в будь-якому положенні у слові чи словосполученні [8]. Педагогічна реалізація запропонованих ученими корекційних методик підтвердила їх ефективність у діяльності з дітьми, які мають загальний недорозвиток мовлення, затримку психічного розвитку, інші проблеми психофізичного розвитку.

На відміну від дефектології і логопедії, лінгводидактика послуговується терміном коригування. У лінгводидактиці коригування використовують у виправленні вимовних навичок (фонетичний бік мовлення), граматичних помилок, лексичних неточностей, навичок зв'язного мовлення тощо.

Таким чином, педагогічне коригування звукової культури мовлення ми розуміємо як цілеспрямований вплив педагога на мовлення дітей з метою виправлення помилок, що зумовлені порушенням артикуляції звуків, звуковимови, мовленнєвого дихання, фонематичного слуху, орфоепічних норм вимови, сили голосу, темпу мовлення та засобів інтонаційної виразності.

Н.Чевелєва, автор глави «Недоліки звуковимови» посібника [7], систему логопедичної роботи із виправлення вад звуковимови поділила на два етапи: 1 – підготовчий, 2 – формування вимовних умінь та навичок. На підготовчому етапі основна увага логопеда, педагога акцентувалася на: а) розвитку слухової уваги і слухової пам'яті, фонематичного сприймання; б) подоланні недостатнього розвитку мовленнєвої моторики, проведенні підготовчих артикуляційних вправ. Н.Чевєлєва виділила шість етапів, що складають систему роботи з розвитку слухової уваги і пам'яті, формування фонематичного сприймання: 1) впізнання не мовленнєвих звуків, 2) розрізнення висоти, сили, тембру голосу на матеріалі однакових звуків, поєднанні слів та фраз, 3) розрізнення слів, близьких за звуковим складом, 4) диференціація складів, 5) диференціація фонем, 6) розвиток навичок елементарного звукового аналізу. Необхідно зазначити, що запропонований план окресленої діяльності став найбільш послідовним і детальним серед існуючих на той час.

Позитивним у корекції вад звуковимови, за Н. Чевєлєвою, є акцентування уваги педагогів, логопедів на значенні зорового та слухового сприймання, тактильних і кінестетичних відчуттів у засвоєнні дитиною правильної звуковимови.

«Дидактичний та ігровий матеріал у логопедичній роботі» за авторством І.Дьоміної, О.Жильцової, А.Винокура [3] був одним із перших українських методичних посібників. У ньому пропонувалась система дидактичних ігор із виправлення «складних» звуків у мовленні дітей. Авторами не пропонувались рекомендації щодо використання матеріалів. Окреслену обставину можливо пояснити тим, що, по-перше, І. Дьоміна, О. Жильцова, А. Винокур прагнули не обмежувати творчість логопедів, по-друге, правилами кожної дидактичної гри висувалися вимоги до її організації. У передмові автори акцентували увагу на ключових моментах діяльності педагогів щодо використання запропонованих

экономически выгодный аспект академической мобильности преподавателей. На основании полученной информации проведено исследование на базе университетов города Николаева (Украина), а именно (Черноморского государственного университета имени Петра Могилы, Николаевского национального университета им. В. А. Сухомлинского, Николаевский национальный аграрный университет). В опросе приняли участие 55 преподавателей факультета экономических наук (рис.1).

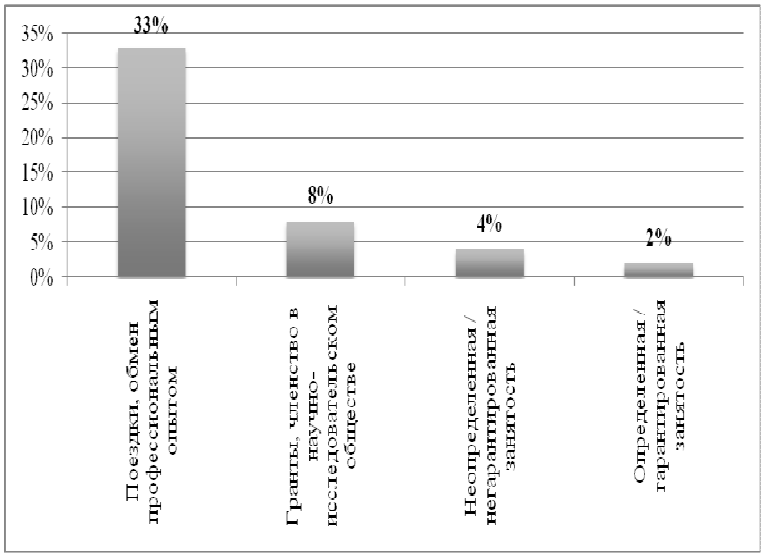


Рисунок 1. Категории академической мобильности преподавателей университетов в 2013-2014 учебном году

Как показывает рис.1, за 2013-2014 учебный год из 55 преподавателей большая часть, а именно 33% провели международную практику и обмен профессиональным опытом, 8% провели гранты, членство в научно-исследовательском обществе, только 4% преподавателей в этом учебном году провели неопределенную/негарантированная занятость и всего лишь 2% профессорско-преподавательского состава провели определенную/ гарантированную занятость академической практики. 53% преподавателей в 2013-2014 учебном году не проходили научных исследований, а также стажировки и обмен профессиональным опытом в Европейских странах. Следовательно, академическая мобильность и получение международного опыта, это практическая ценность для преподавателей университета.

которой преподаватель обычно работает какое-то установленное время в принимающей стране по договору);

– определенная/гарантированная занятость (мобильность, при которой преподаватель имеет постоянный трудовой договор с вузом принимающей страны, в котором определен его профессиональный статус и срок пребывания) [1,8].

Таблица 1 обобщает институциональные виды академической мобильности преподавателей, а также их роль в социально-культурном и экономическом аспектах.

Таблица 1

Категории академической мобильности (АМ) преподавателей

Виды АМ	**Социально-культурный аспект АМ**	**Экономически выгодный аспект академической мобильности преподавателей**
Поездки, обмен профессиональным опытом	Традиционный академический обмен: - профессиональное развитие (человеческий капитал) и модернизация; - создание научно-исследовательских сообществ	- популяризация университетов; - рекламно-маркетинговый позитивный эффект; - личная выгода преподавателя (субъекта академического обмена)
Гранты	Начало профессиональной международной академической деятельности и приобретения опыта: - докторская научно-исследовательская работа; - первичный преподавательский зарубежный опыт	Импортирование экономически-выгодной рабочей силы: - заполнение рабочих мест специалистами с высоким уровнем подготовки; - повышение престижа обоих университетов (visit/exchange professor)
Негарантированная занятость (временная)		
Определенная/гарантированная занятость (контракт)	Расширение и развитие профессиональной деятельности, работа (научная, методическая) на благо принимающего ВУЗа с потенциальной возможностью создания научной школы.	Планирование международного рынка труда: - привлечение наиболее подходящих кандидатов на академические должности принимающего ВУЗа - повышение престижа принимающего университета

Как видно из таблицы 1, сформировано в соответствии с видами академической мобильности социокультурный, а также выделено

матеріалів. І.Дьоміна, О.Жильцова, А.Винокур підкреслювали, що у «логопедичній роботі особливо велике значення має ставлення самих дітей до занять над виправленням недоліків мовлення» [3, с. 3]. Вважаємо, що окреслене положення сьогодні також не втратило своєї актуальності, адже, у час комп'ютерних технологій логопедам не легко запропонувати такий зміст занять, який мав би не тільки коригуючий вплив на мовлення, але й спонукав би дитину до занять.

Дидактичні ігри, що запропоновані у збірнику, можна віднести до таких груп: мовленнєві ігри із розвитку фонематичного слуху дітей; закріплення правильної звуковимови; виховання плавності мовлення, вільного від заїкання.

У розділі «Ігри та вправи для закріплення правильної вимови і диференціації звуків» посібника [3] пропонуються для роботи з дітьми ігри двох видів: настільно-друковані та рухливі.

Рухливі ігри із закріплення правильної вимови звуків передбачали малу або середню рухливість дітей. А ігри типу «Поїзд», «Що ми задумали?», «Ланцюжок слів», «Назви слово з іншим звуком», «Три стихії», доцільніше віднести до словесних, а не рухливих. Метою запропонованих авторами ігор було закріплення правильної вимови «важких» звуків, їх диференціація та розвиток слухової уваги. Зміст рухливих ігор відповідає рівню знань та досвіду дітей дошкільного віку. Таким чином, логопедична практика збагатилась мовленнєвим та дидактичним матеріалом, що допомогло покращити методику корекції вад звуковимови дітей та збагатити її зміст.

Корекцію вад звуковимови при нормально розвиненому фонематичному слухові О.Жильцова рекомендувала розпочинати із порівняння правильної та неправильної вимови звука, його артикуляції. Щоб дитина переконалася в існуючій відмінності, заняття обов'язково має проводитися перед дзеркалом. Науковець-логопед значну роль в оволодінні правильною артикуляцією відводила наслідуванню. Воно значною мірою може скоротити тривалість корекційної роботи. Розпочинати роботу, за О. Жильцовою, бажано із звуків, артикуляційно близьких до тих, що дитина вимовляє правильно.

Важливим прийомом, що запропонувала О.Жильцова, є тихе промовляння або промовляння пошепки звуків, що коригуються. Такий прийом майже не рекомендується іншими авторами, та логопедична практика засвідчує його ефективність у роботі з дітьми, особливо сором'язливими, неврівноваженими, пасивними. Прийом тихого або шепітного промовляння звуків дозволяє дитині не напружуватись, витрачати менше сили, впевненіше вимовляти звук. Науковець-логопед, обґрунтовуючи ефективність ігор та ігрових прийомів у виправленні вад мовлення, однак, застерігає від штучного застосування ігор там, де потрібно просто показати або пояснити.

Без спеціальної постановки звука неможливо обійтися у випадках, коли у дитини вади вимови або нестійка вимова звука незалежно від того, недорозвинений або добре розвинений у дошкільника фонематичний слух. Суттєва різниця у роботі з такими дітьми під час диференціації звуків. «В тих випадках, коли діти не розрізняють на слух багато мовних звуків, ... диференціацію треба спочатку проводити на розрізнення потрібного звука від акустично віддалених звуків мови, здійснюючи при цьому підготовчу роботу з опорою тільки на звуки, що їх діти добре вимовляють. Потім поступово підключається диференціація близьких звуків, які дитина плутає, спочатку однієї групи, а потім іншої» [4, с. 45]. Особливість корекції недостатньо

розвиненого фонематичного слуху, за О. Жильцовою, полягає в тому, щоб з опорою на артикуляцію кожного звука розвивати, вдосконалювати фонематичний слух, формувати слуховий контроль. Науковець-логопед відзначала, що у випадках, коли «фонематичне недорозвинення відбивається тільки на близьких звуках, роботу на диференціацію доцільно починати з уточнення артикуляції і розвитку фонематичного сприймання, спираючись відразу на дані звуки» [4, с. 45].

Щодо ігрових прийомів і форм роботи, вони повинні максимально широко використовуватися на всіх етапах формування правильної вимови звуків англійської мови: підготовчому (розвиток артикуляційного апарату), постановки звуку, його автоматизації, диференціації поставленого звуку зі схожими (за акустичними та артикуляційними ознаками) звуками.

При відпрацюванні артикуляційних укладів ефективним є прийом обігравання артикуляційних рухів та поз. Можна використовувати невеликі вірші або казки «про Веселого Язичка» з опорою на наочність. Ігрові артикуляційні вправи спрямовані не лише на створення позитивного емоційного фону, але й на тривалість їх виконання.

Наведемо приклади ігрових вправ для постановки, автоматизації та диференціації звуків англійської мови. До даних ігор можна легко виготовити матеріал, вони багатофункціональні, і в них можна вносити зміни.

«Равлик». Вправа спрямована на відпрацювання тривалої вимови звуків [u:] [ð] [θ] [d3] [r]. Знадобиться ігрове поле (рис. 1) і 5 малюнків: для [u:] на малюнку зображено повітряну кулю, [ð] – комаху, [θ] – змію, [d3] – жука, [r] – тигра.

На ігрове поле викладається певний символ. Педагог дає зразок виконання завдання. Дитина повинна дістатися центру спіралі равлика, вимовляючи звук. Фішка рухається лише при правильній вимові.

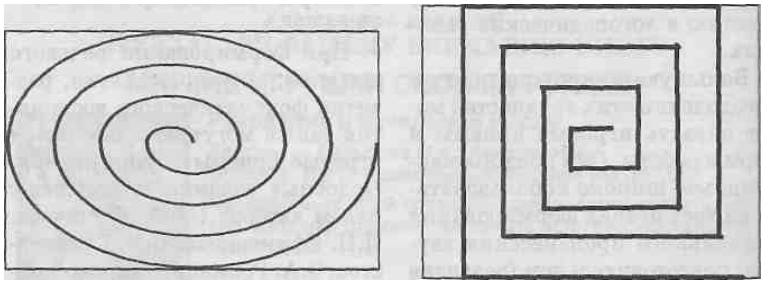


Рис. 1. Ігрове поле для гри «Равлик»

«Лабіринт». Вправа спрямована на відпрацювання вимови звука [r]. Знадобиться ігрове поле, яке являє собою лабіринт, у центрі якого знаходиться гараж. Дитина повинна загнати машину до гаражу, імітуючи звук мотору – [r].

«Галявина». Вправа спрямована на відпрацювання звуків [t], [d], [tʃ]. Знадобиться ігрове поле з зображенням квітів. Дитина має перестрибнути з квітки на квітку, вимовляючи той чи інший звук у певній послідовності.

самосовершенствования и изменения как самого себя, так и окружающей среды [1,6].

Под академической мобильностью преподавателей в рамках данного исследования рассматривается целостное, интегративное качество личности, формируемое в образовательном пространстве и представляющее динамичное состояние составляющих его компонентов, которые характеризируют ее способность и готовность адаптироваться, изменяться и преобразовывать себя и окружающую среду.

По мнению (Т. Заславской, С. Кугель, Г. Рывкиной) основными характеристиками академически-мобильных преподавателей рассматриваются подвижность мотивации и гибкость целей; способность к самообразованию и потребность в самосовершенствовании; готовность к изменениям, общению и сотрудничеству; владение иностранным языком; критичность мышления и способность к рефлексивной оценке результатов собственной деятельности. Становление академической мобильности как интегративного личностного качества рассматривается как целенаправленный, систематический процесс поэтапного и комплексного развития компонентов академической мобильности [3].

При рассмотрении категории академической мобильности как интегративного качества личности И.Колесникова выделяет следующие компоненты:

– мотивационно-ценностный (мотивация достижений и мотивация аффилиации);

– когнитивный (сформированная иноязычная коммуникативная компетенция);

– операционно-деятельностный (готовность к сотрудничеству, основанная на толерантности, и способность к самообразованию);

– рефлексивно-оценочный (способность и готовность к критичной оценке результатов собственной деятельности и поступающей информации).

Когнитивный компонент академической мобильности представлен способностью и готовностью к иноязычному взаимодействию в условиях социального и профессионального контекстов (иноязычная коммуникативная компетенция). Такое наполнение когнитивной составляющей исследуемого качества обусловлено тем, что одним из требований к академически мобильной личности является владение иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять продуктивное устное и письменное взаимодействие в условиях социального, культурного и профессионального общения и сотрудничества [5].

Академическая мобильность для преподавателей означает возможность проведения научных исследований (research visit) и осуществления преподавательской деятельности (visit professor), а также стажировки и обмен профессиональным опытом (academic visit) в разных Европейских странах. Выделяют следующие виды и категории академической мобильности преподавателей, такие как:

– поездки, обмен профессиональным опытом (мобильность, при которой преподаватель какого-либо вуза подтверждает свой общественный и профессиональный статус в своей стране);

– гранты, членство в научно-исследовательском обществе (мобильность, при которой преподаватель формально не имеет связи со своей страной, но также не имеет статуса служащего в принимающей стране);

– неопределенная/негарантированная занятость (мобильность, при

специалистов. Происходят структурные изменения, модернизируется содержание образования, технологии и средства обучения. Общая социально-экономическая и политическая структуры в Европе предполагают наличие унифицированной системы профессионального образования, что является одной из задач Болонского процесса.

Принципиальное значение в контексте этой проблемы имеют научные труды, в которых изучается понятие академической мобильности (В. Астахова, С. Вербицкая, Н. Гуляева, Т. Заславская, С. Кугель, И. Лапшина, Г. Рывкина, Л. Сокурянская, П. Сорокин). Несмотря на внимание ученых к проблеме профессиональной подготовки педагогических специалистов, вопросы развития академической мобильности преподавателей в процессе практической деятельности не достаточно изучена сегодня.

Целью статьи является определение особенностей практической реализации академической мобильности преподавателей университетов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи, а именно:

– проанализировать научно-педагогическую литературу по содержательному наполнению понятия и особенностей практической реализации академической мобильности преподавателей университетов;

– на основании проведенного анализа обобщить содержание понятия и определить особенности практической реализации академической мобильности преподавателей.

Опыт зарубежных стран наглядно доказывает необходимость практической реализации формирования академической мобильности преподавателей университета. Перед Украиной стоит задача трансформировать систему высшего образования в соответствии с требованиями Болонского процесса. Это в свою очередь подразумевает изменение подходов к профессиональному обучению и квалификации тех, кто обеспечивает этот процесс. Опыт, получаемый преподавателями, проходящими практику в иностранных университетах рассматривается как методические рекомендации для внесения корректив в существующую систему профессиональной подготовки специалистов высших учебных заведений. Мобильность является неотъемлемым условием существования и развития Европейского пространства высшего образования. Академическая мобильность преподавателей может рассматриваться как одна из наиболее важных форм интернационализации высшего образования.

Целью академической мобильности является повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном обществе [1].

Академическая мобильность как относительно новая категория рассматривается системой высшего образования в двух направлениях, таких как:

– как социальное явление, выраженное в свободном передвижении субъектов образовательного процесса через границы национальных государств в признанные академические центры с целью получения новых знаний, приобретения опыта сотрудничества и межкультурного взаимодействия;

– как целостное личностное качество, необходимое для эффективной адаптации к вариативному образовательному пространству с целью

«Сходинки». Вправа спрямована на автоматизацію звуків у складах, словах. Знадобиться ігрове поле та чотири маленьких іграшки (лисичка, зайчик, слон, вовк). На полі повинні бути намальовані 4 сходинки різних кольорів. Дитина повинна піднятися якомога вище сходами, правильно вимовляючи склади або слова. Наприклад, при автоматизації звука [ʃ] лисичка піднімається сходами зі словом shop, слон – fish, зайчик – fresh, вовк – short. Враховується, яка іграшка піднялася вище сходами, а також правильність вимови складів або слів.

Доцільно сказати про використання прийомів ЛЕГО під час коригування звуковимови, оскільки робота з цим конструктором значно підвищує мотивацію дітей, навчає творити, активізує мовлення, розвиває оптико-моторну координацію. Ось деякі прийоми використання ЛЕГО на заняттях з корекції звуковимови [5]: конструювання ігрових моделей позиції язика при виконанні артикуляційної гімнастики; конструювання певної літери, при її вивченні, при автоматизації відповідного звука; конструювання іграшок для звуконаслідування; моделювання звуки, склади, схеми слів при формуванні навичок звукового аналізу та синтезу; складання схеми речення у вигляді паровозика з довгими та короткими вагончиками (прийменники, артиклі, допоміжні дієслова) тощо.

Крім вищеназваних ігрових прийомів можна також назвати використання вчителем саморобних ляльок, кубиків із символами, що позначають голосні звуки, склади, кубиків із зображеннями геометричних фігур, предметів із певним звуком тощо.

Висновки. Таким чином, з усього сказаного вище можна дійти висновку про те, що в молодшому шкільному віці засвоєння правильної звуковимови на уроках англійської мови сприяє подоланню комплексів (не виходить і не буду), стану невпевненості, а також успішному виконанню мовленнєвої задачі. Бажання її виконати є досить сильним стимулом і сприяє більш швидкому виправленню звуковимови.

Серед ефективних ігрових прийомів коригування звуковимови слід назвати використання віршів, казок «Про Веселого Язичка», ігрові артикуляційні вправи, вправи для постановки, автоматизації та диференціації звуків англійської мови, прийоми ЛЕГО, використання вчителем саморобних ляльок, кубиків із символами, що позначають голосні звуки, склади, кубиків із зображеннями геометричних фігур, предметів із певним звуком тощо.

Підвищення активності дитини шляхом залучення її до ігрової ситуації, формування навчальної мотивації, яка сприяє розвитку самоконтролю, забезпечують оптимальність коригувального процесу і, як наслідок, скорочення тривалості процесу автоматизації.

Ігрова діяльність є міцним чинником розвитку мовленнєвого мислення дитини з вадами мовлення. Гра створює такі ситуації, в яких умови засвоєння мовлення є більш різноманітними і тому більш ефективними. Важливим є те, що така організація роботи спрямована не лише на коригування звуковимови, а й на формування зв'язного мовлення та лексико-граматичних його компонентів, на розвиток психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення. уяви, зорово-моторної координації, дрібної моторики пальців рук, тобто всього того, що необхідно для успішного вивчення дітьми англійської мови в початкових класах). В результаті не лише скорочуються терміни

коригування дефектів вимови, а й значно підвищується рівень іншомовного мовленнєвого розвитку школярів 6-10 років.

Перспективу подальших наукових пошуків ми вбачаємо в розробці спеціального науково обґрунтованого комплексу ігрових вправ для коригування звуковимови учнів початкових класів під час навчання їх іноземної, зокрема англійської мови.

Література:

1. Бохан О.А. Игровые приемы в коррекции звукопроизношения / О.А.Бохан // Логопед. – 2006. – № 2. – С. 69-71

2. Глухов В.П. Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников / В.П.Глухов // Дефектология – 1993. – № 4. – С. 37-43.

3. Дьоміна І. Й. Дидактичний та ігровий матеріал в логопедичній роботі / І.Й.Дьоміна, О.Л.Жильцова, А.С.Винокур. – К.: Радянська школа, 1962. –130 с.

4. Жильцова О.Л. Виховання правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку / О.Л.Жильцова. – К.: Радянська школа, 1971. – 160 с.

5. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов / Т.В.Лусс. – М., 2003. – 133с.

6. Мальцева І.Є. Розвиток фонетичного слуху на уроках англійської мови / І.Є.Мальцева, К.В.Підченко // Англійська мова та література. – 2005. – № 9 (91). – С. 11-12.

7. Филичова Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

8. Фомичова М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф.Фомичова. – М.: Просвещение, 1989. – 249 с.

Педагогіка

УДК:087.5:372.3

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Кардаш Ірина Миколаївна
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)

ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию термина «творчество», «творческие способности», анализируется сущность и содержание существующих подходов к проблеме развития творческих способностей, определены методы и приемы развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями детской литературы, в частности со сказкой.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, детская литература, сказка.

Annotation. The article is devoted to the problem of explanation the terms «creativity», «creative abilities», the nature and the content of the existing

3. Гуменюк А. Українські народні танці / Андрій Гуменюк. – К.: Наукова думка, 1969. – 613 с.

4. Литвиненко В. А. Зразки народної хореографії: підручник / Віктор Андрійович Литвиненко. – К.: Альтерпрес, 2007. – 468 с.

5. Створення ансамблів народного танцю як нового жанру хореографічного мистецтва: методичні рекомендації / Укл. Н. М. Корисько. – К.: ДАКККіМ, 2002. – 26 с.

6. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх вчителів хореографії засобами українського народного танцю: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Олександрівна Таранцева. – К., 2002. – 19 с.

Педагогика

УДК 371

преподаватель кафедры профессионального англоязычного обучения, факультет экономических наук Трошкина Ирина Андреевна
Черноморский государственный университет
имени Петра Могилы (г. Николаев)

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ

Аннотация. В статье исследуются особенности реализации профессиональной академической мобильности преподавателей университетов. Автор рассматривает типы международной академической деятельности, выделяя их функции и практическую ценность для университета. Основываясь на результатах анализа, проведенного в университетах южного региона Украины, представлена статистические данные участия преподавателей в международных академических программах и проанализированы ожидаемые и достигнутые цели их участия.

Ключевые слова: реализация академической мобильности, практическая ценность международной академической деятельности преподавателей для университета, ожидаемые и достигнутые цели участия в международных академических программах.

Annotation. The peculiarities of professional implementation of university lecturers' academic mobility are described in the article. The author points out the types of academic exchange activities stressing the functions and their outcome for the home university. Based on the field and desk researches the current situation with international academic activities among university lecturers in the Southern part of Ukraine is presented as well as the analyses of the expected and reached purposes of their participation is given.

Keywords: academic mobility implementation, practical outcome of lecturers' academic exchange for home universities, expected and reached purposes of international academic programmes participation.

Актуальность темы обусловлена современными условиями глобализации и интернационализации общественной жизни, что приводит к реформам в системе профессионального образования и профессиональной подготовки

картині «Запорожці» відображена велична епопея національно-визвольної боротьби українського народу проти польської шляхти. Це хореографічна розповідь про українських козаків-запорожців, відважних оборонців батьківщини, які під час визвольної війни 1648-1654 рр. разом з усім народом боролися за незалежність рідної землі. Карбована ритмічна чіткість виконання, поєднання військових вправ з народними танцювальними рухами відображають внутрішню силу, мужність і героїзм запорожців. У хореографічній картині низка оригінальних рухів побудована на використанні списів, шабель, які допомагають створити відповідну атмосферу історичних подій з героїчного минулого українського народу.

Ті ж самі принципи хореографічної розробки лежать в основі сюжетних танців «Аркан» і «Опришки», в яких відображається народна героїка, мужність, сила і відвага народних повстанців, які вели антифеодальну боротьбу в західних областях України.

Особливе місце серед чоловічих танців належить ритуальному військовому танцю «Аркан», який танцювали опришки перед військовим виступами. Танець мав на меті перевірити на міцність і витривалість чоловіка-воїна: хто не витримував і розривав руки, того не приймали до танцю (це було своєрідною перевіркою на готовність до бою). Є підстави вважати, що «Аркан» був своєрідною психологічною підготовкою до вирішальних дій, надихав, додавав силу, енергію, піднімав бойовий дух. Основний зміст цих танців, визначений їх назвою, розкривається пантомімно-ілюстративними засобами, а також танцювальними рухами, властивими українській народній хореографії. Завдяки цим рухам у хореографічний малюнок вкраплюються елементи орнаменту, який ще більше підсилює національний колорит танцю. Ця тема привертає увагу глядачів своїми героїчними образами, патріотичним звучанням.

Висновки. Танець – німа поезія, зрима пісня, що таїть у собі частину народної душі, емоційний літопис народу, який самобутньо і яскраво розкриває історію пережитих ним почуттів і подій. В них творча сила народної фантазії, образність народного мислення, виразність і пластичність форми, глибина почуттів...

У своїх хореографічних творах балетмейстери прагнуть показати драматизм буття людини в історичному розвитку, в кругообертi справ і турбот, цінностей та ідеалів; розкрити внутрішній світ волелюбного українського народу, дівочу красу, мужність козаків, відданість, кмітливість, відвагу. Героїв мистецьких творів об’єднує прагнення до ідеалу, любов до Вітчизни, до всього, що пробуджує життя. Вони прагнуть до істинно людських відносин, до миру та злагоди.

Своєю творчістю видатні балетмейстери стверджують віру і впевненість, що «в майбутнє українство буде йти зі своїми найкращими рисами: чесністю, відкритістю, мудрістю, гумором, працьовитістю та любов’ю до ближнього. Бо ж сила його – в невимовно прекрасній і безмежно щедрій рідній землі, ім’я якій – Україна» [4].

Література:

1. Балог К. Мої роси і зорі / Клара Федорівна Балог [літ. запис В. А. Качкана]. – Ужгород: Карпати, 1988. – 59 с.

2. Гоборець В. Жива легенда нашої культури [текст] [докум.повість] / Василь Гоборець. – Ужгород: Гражда, 2010. – 232 с.

approaches to the problem of development of creative abilities are analyzed, the main methods and techniques of the creative abilities developing of preschool children in the process of acquaintance with the works of children's literature, in particular with a fairy tale, are defined.

Keywords: creativity, creative abilities, children's literature, a fairy tale.

Вступ. Реформування системи освіти України як незалежної держави на сучасному етапі потребує розробки нових методологічних підходів і практичних засобів, покликаних підвищити ефективність навчання та виховання підростаючого покоління. Розвиток освіченої, творчої особистості є одним з першочергових стратегічних завдань системи освіти в нашій країні. Творчий підхід до навчання та виховання вимагає від педагогів та психологів не лише праці, заснованої на рекомендаціях нині діючих програм навчання та виховання, диференційованого та індивідуального підходу до дітей, але й ґрунтовних наукових знань з проблем теорії творчих здібностей та обдарованості, володіння новітніми методиками їх діагностики та формування, способами активізації творчої діяльності дошкільників.

Серйозними перешкодами у справі впровадження новітніх методів та прийомів розвитку творчих здібностей дітей є, по-перше, тривалий перехід з авторитарної до особистісно-орієнтованої моделі взаємодії педагога з вихованцем, який реалізовано далеко не у всіх дошкільних навчальних закладах, по-друге, недостатня розробленість системи роботи з розвитку творчих здібностей, особливо засобами дитячої літератури.

Вагомим внеском у вивчення цієї проблеми є теоретичні та експериментальні дослідження вітчизняних вчених: С. Грузенберга, В. Сегаліна, Т. Енгельмайєра В. Мясищева, Г. Костюка, К. Платонова, Б. Теплова, В. Виготського, Н. Лейтеса, В. Крутецького, В. Моляко, І. Пасічника, Л. Орбан-Лембрик, М. Савчина, В. Москальця та ін.

Гармонізація особистості, що обумовлена відновленням внутрішнього балансу, почуттям впевненості у власних силах, використання дитячої літератури на заняттях та в повсякденному житті стає надійною базою для розвитку творчих здібностей дитини.

Формулювання мети статті та завдань. Метою та завданнями статті є теоретичне обгрунтування та практична перевірка розвитку творчих здібностей дошкільників засобами дитячої літератури, зокрема використанням казки.

Виклад основного матеріалу статті. У психології здібності є предметом конкуруючих гіпотез залежно від того, як їхні автори тлумачать проблему біологічного і соціального [5, с. 416]. Прихильники соціального напряму впевнені, що історіогенез здібностей відбувається в напрямку їх спеціалізації й перебуває під впливом соціального. Тому їх онтогенез можна уявити як освоєння дитиною суспільно-історичного досвіду, втіленого в предметах людської діяльності.

За іншою гіпотезою, онтогенез здібностей ґрунтується на власне психологічних закономірностях, однак значною мірою залежить від біологічного. Як зазначав С. Рубінштейн, «людина не може відриватися від природи і цілковито протиставляти себе їй» [8, с. 153]. Як природна істота вона має свій генотип – сукупність успадкованих структур організму. Разом із попередніми досягненнями людини (знаннями, вміннями, навичками) він утворює внутрішні передумови діяльності. Розвиток здібностей при цьому

відбувається немовби за спіраллю: наявний рівень створює передумови для переходу на більш високий [5, с. 418].

Обидві гіпотези об'єднує розуміння єдності здібностей і діяльності, за яким розвиток здібностей відбувається у зв'язку з розширенням кола діяльностей індивіда, вдосконаленням їх операційного складу. Проте вони демонструють і відмінне в розумінні проблеми соціального і біологічного співвідношення різних чинників розвитку здібностей: якщо перша акцентує увагу на соціальному, то друга підкреслює значення біологічного. У розробку цієї проблеми суттєвий внесок зробили радянські дослідники Б. Ананьєв, Б. Теплов, Г. Костюк, К. Платонов, С. Рубінштейн.

Психологічний словник за редакцією А. Петровського та М. Ярошевського визначає здібності як «індивідуально-психічні особливості особи, які є умовою успішного виконання того чи іншого продукту діяльності» [7, с. 28].

На думку В. Моляка, здібностям властива своєрідна розгалуженість, взаємозв'язок із вродженими задатками. Вони розвиваються в процесі діяльності, переплітаються з низкою особистісних властивостей і особливостей, тому варто говорити про здібності як систему (чи підсистему в системі особистості), що поєднується і взаємопов'язана з іншими системами (підсистемами) [6, с. 27-32].

Отже, на нашу думку, здібності – це синтез властивостей особистості, який забезпечує успішне виконання діяльності й виявляється у швидкості оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

Аналізуючи сучасну літературу, відзначимо, що визначення терміну «творчість» пов'язане з діяльністю, що породжує щось якісно нове й відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю. За психологічним словником, творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей [3, с. 289].

Л. Єрмолаєва-Томіна розглядає поняття творчості, як таке, що охоплює всі форми створення і появи нового на фоні існуючого, стандартного. Тобто творчість людини визначається як створення необхідного, але ще не існуючого в реальності [2].

Творчість, як стверджує Л. Кузнєцова, – вища форма активності й самодіяльності людини. активність, спрямована чужою волею, не є творчою активністю [4, с. 32].

Отже, під поняттям «творчість» розуміють процес створення людиною об’єктивно нової матеріальної чи духовної цінності. Одним із визначних компонентів творчих здібностей є задатки – вроджені анатомо-фізіологічні особливості мозку і нервової системи, що є природними передумовами здібностей і впливають на процес їх формування та розвитку [1, с. 269].

Видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський подає таке визначення творчості: «Творчість є діяльність, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Процес творчості характерний тим, що творець самою працею своєю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто поряд з ним» [9, с. 507].

Психологічний словник визначає, що творчою особистість стає лише внаслідок появи в неї «здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [3, с. 351].

видумку хореографічну сцену, театрально виразну, динамічну і водночас драматично насичену.

У комедійній ситуації живуть четверо привабливих, зовсім різних вдачею та манерою поводження персонажів. Балетмейстер наділив їх винахідливістю, спритністю та життєрадісністю. На чотирьох куплено гуртом одну пару чобіт – від чого танок господарів єдиної спільної пари не менш веселий та безтурботний. Кожен з чумаків витанцьовує у чоботях свою партію, кожному постановник дає індивідуальну смислову та власну танцювальну характеристику: першому – чоботи прийшлися до ноги, але час їх віддавати іншому. Другому – чоботи замалі: він насилу ступає в них кілька разів і аж кривиться від нестерпного болю. Розчаровано сідає, трусить підкинутими вгору ногами, дмухає на них і зрештою полегшено знову взуває свої старі постоли. Третьому – чоботи, навпаки, завеликі. Він їх раз у раз, танцюючи, підсмикує догори, поправляє, а вони знов злітають. Проте скинути їх він не може. І танцює далі, аж поки друзі нетерпляче підкидають його вгору – і чоботи, легко з’їхавши з маленьких ніг, падають на землю. Нарешті останній довго милується ними, готується до танцю, але після першого справжнього притупу підошва, теліпаючись, повисає. Хлопці докірливо дивляться на винуватця. «Чумацькі радощі» П.Вірського пройняті народним гумором, властивим характерові українського народу [5].

У самого народу черпає П.Вірський хореографічні культурні цінності і повертає їх народові у вигляді неперевершених мистецьких творів. Він настільки глибоко знає природу народного танцю, так пройнявся духом народної творчості, що навіть в одному русі, в одній хореографічній позі, фразі вміє побачити дивовижну розмаїтість пластичних нюансів і граней.

Образна танцювальна мова національного жартівливого танцю «Повзунець» передавала дух Запорозької Січі. Балетмейстер оригінально використав лише самі рухи українського танцю «на низах». Це чоловічий танець-гра, побудований на різноманітних повзунцях і присядках, притаманних українській народній хореографії. Умовою цього своєрідного змагання, учасники якого з веселим, запальним гумором демонструють свою спритність, дотепність і винахідливість, є таке положення: вибуває з гри той виконавець, який, не витримавши напруження танцю, підводиться з глибокого присідання на весь зріст. Упродовж усього танцю виконавці не розпрямляють коліна, їх ноги залишаються непомітними, прихованими великими шароварами. Очі глядачів поступово звикають до цих кремезних фігур, до несподіваних рухів, які виконавці приймають у різноманітних танцювальних колінцях. І коли у фіналі весь ряд танцюристів, вишикуваних по рампі, піднімається нарешті в повний зріст, здається, що виростає богатирська застава, чим і є Запорозька Січ на кордонах рідної України.

Мистецтво П.Вірського відбивало не тільки життя українського народу, а й формувало національну свідомість суспільства. Він пройшов багатоетапний шлях у хореографічному мистецтві, результатом чого стала поява художніх творів, герої яких – глибоко національні, а їх зв’язки з суспільством багатогранні. Пильна увага до людини, її внутрішнього життя, соціальних зв’язків, історичних умов і національних особливостей були об’єктом вивчення талановитого балетмейстера.

Основним напрямком творчості П.Вірського було відображення історичних, героїчних подій минулого українського народу. У хореографічній

Сценічний варіант хореографічної композиції «Бойківські забави» створений К.Балог на основі фольклорного танцю, записаного в селі Осої Іршавського району Закарпатської області. Назва танцю походить від назви переселенців – бойків, які у XVIII столітті з'явилися в селі Осої. Ці люди мали свої звичаї, пісні, танці, які поступово ввійшли у побут місцевих селян, але згодом жителі села трансформували їх на свій лад. Зміст танцювальної сценки такий: за селом зібралися хлопці та дівчата, щоб поспівати жартівливі бойки (частівки), потанцювати. В одного з парубків у руках ковтя – дерев'яний посуд, з якого дуже зручно пити воду або молоко. Ковтя – це символ єднання всіх, хто бере участь у забавах, тому кожний з учасників повинен сьорбнути з цієї посудини. Потім на середину кола кладуть гуню, біля якої хлопці співають, танцюють, через яку перестрибують. Ось одна з частівок, яку заспівує соліст:

Коло гуні, коло гуні
Затанцюйте собі, люди,
Аби вівці ся плодили,
А ми всі в достатку жили.

Усі парубки весело, задирикувато підспівують: «гея-гоя!» Кожен запрошує дівчину і йде з нею танцювати [1; 2].

У текстах хороводів на побутові теми відбито гумор українського народу, дотепно висміюються ледарі, які ухиляються від важкої праці, вдаючи хворих. У хороводі «Слабий дідусь» дівчата стають у коло, а одна в середині кола сідає на землю і стогне, вдаючи слабого діда. Вона підводиться, аж коли співають останню строфу:

– Вставай, діду, вівці пасти. –
Наш дід розстогнався,
Наш дід розболівся.

Далі дідові пропонують пасти кури, гуси, качки, воли, коні, а дід все не підводиться. Нарешті співають:

– Вставай, діду, паску їсти. –
Наш дід підхватився
Та й до паски причепився.

Зустрічаються й такі хороводи, де гостро й дотепно висміюються старі парубки. Під час виконання такі хороводи перетворюються в діалог-жарт завдяки перефразуванню окремих слів чи речень у строфі. В хореографічній картинці «Ой під вишнею» балетмейстер П.Вірський розкриває образ старого залицяльника, підкреслюючи моральну сторону його поведінки, який здатний навіть чисті почуття купити за гроші і багатство.

Балетмейстери-постановники засобами образних, простих виразних танцювальних рухів створюють достовірні, справжні, яскраві, переконливі людські характери. Показовий у цьому відношенні досвід роботи П.Вірського над мініатюрою «Чумацькі радощі». Лексичні елементи художнього твору підпорядковані обіграванню чобіт, сприяли розкриттю дії танцю. За допомогою образних, але простих за виконанням рухів, використовуючи чоботи, автор показав людські характери.

«Чумацькі радощі» – гумористична хореографічна картинка з далекого минулого українського народу. Автор створює трагікомічний образ чотирьох селян, які в далекі часи їздили волами по сіль до Криму. Життя їхнє сповнене злигоднями та поневіряннями. Разом з тим оптимізм, гумор, душевна щедрість – незмінні супутники чумаків. П.Вірський створює багату на гумористичну

Ми розуміємо розвиток творчих здібностей дітей як таку діяльність, у якій отримують найбільший розвиток загальні та спеціальні здібності дитини.

На підставі аналізу наукової літератури про визначення поняття «творчість», можна сказати, що творчість – це якісна, принципова новизна кінцевого продукту творчого акту. По-друге, творчість – це діяльність несвідома й свідома, інтуїтивна й розумна, природна й придбана. Однак деякі вчені вважають, що творчість і діяльність – протилежні форми людської активності (В. Дружинін, Б. Карлоф, І. Шумптер). Ми вважаємо, що творчості не можна навчити демонстрацією або розповіддю. Творчі якості особистості можуть бути розвинені тільки в діяльності, що носить продуктивний, творчий характер.

На нашу думку, творчі здібності – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду.

Дитяча література є однією зі складових частин входження дитини до соціального оточення. Крім того, тексти для дитячого читання відбивають певний генетичний код розвитку народу і людства загалом. Художні твори для дітей мають вирішальне значення в розвитку творчої особистості маленького читача, оскільки вони сприяють формуванню світосприйняття та світобачення дитини, норм поведінки, морально-ціннісних критеріїв тощо.

Послуговуючись терміном «дитяча література», ми в жодному разі не намагаємося мінімізувати значення й місце творів усної народної творчості в освітній роботі з дошкільниками. Фольклор є живодайним джерелом розвитку художньої літератури, а фольклорні твори супроводжують життя дитини від самого народження. Казка як класичний зразок фольклору з огляду на її яскраве, романтичне зображення казкового світу, ідеалізацію позитивних героїв, захоплює й одночасно повчає дітей основним законам соціуму. Колоритна, яскрава мова казок викликає в уяві чудові образи, пробуджує фантазію. Повною мірою особливості українського фольклору проявляються й у малих формах: прислів'ях, приказках, загадках тощо. Прості й невеличкі за обсягом, вони дивують оригінальною будовою, широким використанням мовних виразних засобів. Усе в них економно, доцільно, кожне слово на своєму місці. Художня форма загадок, пустобайок, колисанок, забавлянок, жартів, ігор із текстами, скоромовок поєднується з глибокою узагальнюючою думкою, що дозволяє використовувати ці твори як важливий засіб виховання мовленнєвої культури дошкільників.

У програмі «Українське дошкілля» вказано, що вихователь повинен розвивати в дітей творчу уяву; формувати в дітей здатність до творення нового, дослідництва, експериментування, творчості, прояву творчої ініціативи, надавати дітям можливість самостійного вибору, пошуку й апробації різних варіантів і способів дій, відмови від заданого шаблону, зразка, стандарту. Створювати умови для творчого спілкування дітей [10, с. 235-236].

Вважаємо, що в кожному випадку для забезпечення максимального педагогічного впливу слід вибудовувати специфічну партитуру заняття, добирати доцільні методи й прийоми роботи з текстом. Не зупиняючись на найпоширеніших підходах до подання дошкільникам літературного тексту як мистецтва слова, визначимо інші можливості щодо використання літературних і фольклорних творів в інтегрованому просторі дошкільного закладу.

Проаналізувавши дані науково-методичної літератури, було визначено такі методи і прийоми розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами дитячої літератури, зокрема казки: надання зразка складання казки вихователем; колективне складання казки; індивідуальне складання дітьми казки за планом поданим вихователем; колективне та індивідуальне складання казки за частинами; закінчення дітьми казки, розпочатої вихователем; придумування казки за заданою темою; складання власної казки за сюжетом відомої народної казки, ігри-фантазування.

Мета експерименту – через спеціально підібрану систему занять, вправ сприяти розвитку творчих здібностей та словесної творчості і збагаченню активного словника дітей різними засобами виразності, привчити використовувати їх в різних ситуаціях спілкування. Здійснювати взаємозв'язок лексичних, граматичних вправ в процесі переказу літературних дитячих творів і складання дітьми монологічних висловлювань сюжетного характеру, знайомство з літературною спадщиною українського народу, його творчістю, особливостями рис характеру українського народу: доброта, краса, правда, хоробрість, працьовитість.

На першому етапі робота з розвитку творчих здібностей була спрямована на активізацію запасу знань найвідоміших дитячих літературних творів. Разом з прослуховуванням казок діти знайомилися не тільки з авторськими казками та українськими народними казками, але і з малими формами усного фольклору (загадками, закличками, лічилками, дражнилками, потішками, прислів'ями та приказками).

До всіх казок підбирався не тільки лексичний, а й картинний матеріал. Для ефективного засвоєння послідовності подій з урахуванням мовних умінь дітей визначалися методичні прийоми. Були виготовлені опорні схеми – мнемотаблиці, які відображають ту чи іншу казку і містять чорно-біле або кольорове позначення героїв казки, їх вчинки, предмети та явища природи.

Це не випадково, адже результати останніх психолого-педагогічних досліджень показав, що дошкільнику корисніше пропонувати не тільки ілюстрацію, але також необхідно показувати різні напрямки: абстрактні, комічні, схематичні, реалістичні і т.ін. Увесь цей матеріал надає значну допомогу в розвитку творчих здібностей дітей, тому що наочність і чіткість їх виконання дозволяє утримувати в пам'яті велику кількість інформації і гнучкіше моделювати сюжет.

Розвиваючи навички символічного програвання сюжету, стежили за тим, щоб діти вступали в справжнє спілкування, тобто діяли емоційно. При цьому зверталася увага дітей на образну мову казок, зачини і кінцівки, прийоми повторності, їх схожість в казках.

Другий етап роботи включав відбір та апробацію нетрадиційних методів складання казок, які дозволяють розвивати словесну творчість дошкільників. Наприклад, робота починалася з використання найбільш легкого прийому «придумування продовження або завершення казки». Спочатку дітям давався зразок, який містив зав'язку розповіді, і потім визначалися шляхи розвитку сюжету. Потім діти знайомилися з іншим прийомом. Так поступово діти знайомилися з різними прийомами складання творчих казок. Також на цьому етапі використовувалися різноманітні вправи по закріпленню складання різних типів речень: за демонстрацією дій, з питань, за картиною, за опорними словами. Наприклад, дітям пропонувалися окремі слова: дівчинка, дерево,

підказують зміну танцювальної фігури або окремого положення виконавців, а й характер того чи іншого танцювального руху.

Поряд з цим, у сюжетних танцях, у порівнянні з хороводами, значно глибше розкривається зміст за рахунок епізодів, що виходять за межі пантомімної ілюстрації трудового процесу: імітація підпилювання дерева звичайною пилкою, сплав лісу по річці і подальше транспортування залізницею підготовленого лісорубами будівельного матеріалу. В іншому варіанті цієї фігури виконавці підпилюють дерево електропилкою. Цей момент змінив хореографічний малюнок фігури, вплинувши відповідно на колорит танцю в цілому. Відтворюючи трудовий процес, виконавці за допомогою рухів, жестів і міміки підкреслюють винахідливість, мужність і відвагу людей, які працюють у надзвичайно складних природних умовах [3].

Перед кожною жанровою формою танцювальної композиції стоять специфічні зображувально-виражальні проблеми. І кожна з них висвітлює життя народу по-своєму. Одна розкриває духовний світ, думки і почуття людей, інша – навколишнє життя, третя – завзяття, винахідливість та веселу вдачу.

Ще здавна мандрівники й дослідники, письменники та громадські діячі сусідніх народів відзначали як одну з найтиповіших рис характеру українців – їх невичерпний гумор. Ця риса стала ледве не головною і визначальною при характеристиці українського народу, як пісенного та такого, що може розважатися, сміятися та веселитись. В свій час А.Луначарський відзначав, що сміх є ознака сили, і не тільки ознака сили, але і сама сила, і український народ відвічно володіє великим запасом цієї сили.

Конденсуючи світлі емоції, гумор був для трудового народу своєрідним засобом самозахисту в умовах гніту та лихоліття, допомагав виживати у періоди жорстокого протистояння чужоземним загарбникам. Несучи важкий тягар біди, поневолення, експлуатації, народ ніби урівноважував гумором свій настрій, тяжкий стан існування. Ця риса завжди засвідчувала ознаки життєздатності, духовного та морального здоров'я народу, який навіть у найскрутніші моменти не впадав у відчай, а сміявся зі свого лиха. Стихія смішного в українській народній творчості найбільше виявляє себе в гумористичних, жартівливих творах.

А скільки чарівності, справжнього етнографічного дива у гуцульському народному танці «Вівчарі на полонині», в якому відтворені урочисті проводи вівчарів на полонину – щорічне радісне свято. В хореографічній мініатюрі показано епізод з їхнього життя: прийшли в гості подруги, принесли новини, гостинці. Окрім колоритних костюмів, відповідний і реквізит: колиба – укриття, де сплять і ховаються від негоди, кошара – місце, куди на ніч заганяють овець, тайстри – торби, прикрашені вишивкою, гуні – накидки з овечої шкури вовною назовні, батоги тощо.

…Світанок. Голос трембіти старого гуцула будить вівчарів… Починається жартівливий парубоцький танець. З'являються дівчата. Хлопці радісно їх вітають, щиро дякують за подарунки. Після коротенької ліричної частини починається загальний танець. Проте знову лине голос трембіти, сповіщаючи, що вже пора прощатися. Смеркає. Дівчата поспішають додому. Старий гуцул та молоденький вівчарик заганяють овець у кошару, рахують їх і спокійно йдуть у колибу на відпочинок [1; 2].

і протягує його своїй обраниці. Їхній танок довкола берізки створює художній образ юності. Танок-гра переростає на дует, сповнений глибокої пристрасті. Балетмейстер використав у постановці народний звичай, коли найкоротшої літньої ночі під Івана Купала дівчата плели вінки та прикрашали ними дерева. Цей стародавній язичницький обряд набирає в картині характеру народного свята [4]. Наведені приклади свідчать про тематичне багатство сюжетів хореографічних творів, в яких віддзеркалені найрізноманітніші сторони життя народу, його мрії і сподівання.

В творчості видатних балетмейстерів значне місце займають хореографічні постановки, що відтворюють трудові процеси в усій їх послідовності, в яких славиться праця, передаються почуття, настрої і думки трудящої людини. Так, у сюжеті хороводу «Шевчик» змальовується той чи інший момент трудового процесу шевця («шкіру в воді мочить», «шкіру натягає», «гвозді набиває», «черевички шиє»). Чітка послідовність цих моментів і утворює логічний розвиток сюжетної лінії твору, характеризуючи водночас ремісника. Вдача «шевчика» виявляється у дрібних, жвавих рухах виконавця. «Шевчик», як про це свідчить текст хороводу, не тільки добре «черевички шиє», а й майстерно танцює. Таким чином, перед глядачем вимальовується образ веселої, дотепної людини, яку в народі називають майстром на всі руки.

Рухи, які імітують специфічні рухи людей певної професії під час їхньої роботи – це найдавніші ілюстративні рухи в хореографічному мистецтві. Вони з'явилися ще в первісних примітивних імітаціях трудового процесу, а у подальшому посіли чільне місце в загальновідомих хороводних іграх «А ми просо сіяли», «Льон», «Мак», що ввійшли у фольклорну скарбницю українського, а також багатьох інших слов'янських народів. Учасники хороводу відповідними рухами, жестами, зображують процес обробки тієї чи іншої сільськогосподарської культури. Так, в хороводі «Мак» учасники (здебільшого дівчата) відповідними рухами, жестами імітують сіяння, в'язання, сушіння маку, а в хороводі «Льон» показують, як треба сіяти, м'яти, тіпати льон.

Кожна професія накладає свій відбиток на характер людини та її дії. Так, в «Косарях» рухи широкі, розлогі (де відтворюється саме робочий процес; навіть заточуючи окісся мантачкою, косар не поспішає) [3].

Праця обумовила виникнення народних танців, вона ж є і основним джерелом розвитку їх нових форм. Наприклад, танець «Лісоруби» дістав таку назву тому, що сюжетом його є трудовий процес рубання лісу. В загальній композиції танцю, тобто у послідовності танцювальних фігур, ясно видно логічний і чіткий розвиток сюжетної лінії. Так, I, II і III танцювальні фігури у танці «Лісоруби» – це вихід виконавців на сцену і розташування їх відповідно до подальшого розвитку танцю. В цих фігурах використовуються такі танцювальні рухи, які прямого відношення до розкриття змісту танцю не мають, але є характерними для української народної хореографії взагалі. В IV фігурі виконавці активно обігрують топірці, начебто готуючись до рубання дерева. Лише у V фігурі з'являються пантомімно-ілюстративні рухи та жести, які демонструють працю лісорубів і їх фізичний стан, зумовлений нею. Починаючи з цієї фігури і далі, виконавці вигукують окремі короткі речення чи слова, або навіть проспівують одну-дві коломийкові строфи, які не тільки

птах. Потрібно було скласти казку, використовуючи ці слова. Ці вправи проводилися у процесі ігрових ситуацій, хто цікавіше придумає. Досить поширеним прийомом був прийом з складання коротких сюжетів. Діти самі вибирали дійових осіб: дітей, дорослих, ляльок, птахів, тварин; після чого дитина розповідала свою сюжетну лінію. Потім завдання ускладнювали: без опори на наочність придумати нові ланки в сюжеті. Кращі дитячі оповідання записували і складали в альбом, що з одного боку, підвищувало емоційний настрій, а з іншого, дозволяло дитині оцінити себе.

Третій етап роботи – власне процес дитячої творчості. На даному етапі при виборі матеріалу необхідно було враховувати моральну спрямованість сюжету, що допомагало б виховувати в дитини добре ставлення до героїв творів, вміння давати критичну оцінку вчинків окремих персонажів. При використанні серії картинок, вчили дітей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, правильно визначати логіку розташування сюжетних ланок. Так виникав задум сюжету, пошук художніх засобів. Процес дитячої творчості не надто довгий, однак виникнення задуму в дитини проходило успішно, коли була створена установка на діяльність: «придумаємо казку». Наявність задуму спонукало дітей до пошуків засобів його реалізації: пошуки композиції, виділення вчинків героїв, вибір слів, епітетів. Відповіді дітей були більш повними і розгорнутими, коли використовували різноманітні синтаксичні конструкції, «образні засоби рідної мови». Після цього пропонувалося дітям придумати свою казку, яка не повинна повторювати вже відому. При цьому зверталася увага дітей на спосіб ланцюгової побудови композиції, що герої в ній можуть з'являтися «від малого до великого» або навпаки. У ній можуть бути схожість зачинів, кінцівок. Діти охоче, із захопленням брали участь у вигадуванні різних сюжетів.

Продовжуючи навчати дітей придумувати казки, використовуючи моделювання, навчали дошкільників ховати знайомих казкових героїв у звичайні геометричні фігури. Так, ми показували три однакових за кольором, наприклад, коричневих, але різних за величиною круга і один круг червоного кольору. Просили дітей вгадати казку. Діти відразу впізнавали казку «Три ведмеді». В іншому варіанті: пропонувалися сім однакових трикутників і одна будь-яка геометрична фігура, наприклад, той же червоний круг. Тоді прототипом казки буде «Білосніжка і сім гномів», або «Вовк і семеро козенят».

Отже, в ході експерименту здійснювалося цілеспрямоване, послідовне формування критеріїв, взаємодія яких у загальному навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів забезпечувала постійний вплив на мовлення дітей старшого дошкільного віку, різноманітних взаємопов'язаних між собою форм і методів розвитку творчих здібностей дошкільників.

Висновки. У процесі експериментальної перевірки впливу дитячої літератури на розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку було визначено, що найефективнішими методами розвитку творчих здібностей є складання казки, придумування казки за заданою темою, складання власної казки за сюжетом відомої народної казки.

Розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань дошкільної освітньої установи. Отже, навчально-виховний процес повинен бути орієнтований на стимулювання творчості і формування творчої активності дитини, це можливо в результаті виконання певних умов. Однією з таких умов є організація розвиваючого середовища, тобто сукупності

просторів, відкритих для дії особи, для становлення особливої субкультури, в яких педагоги можуть відповідати на активність дітей власною активністю, розвиваючи, таким чином, творчу особистість дошкільника.

Література:

1. Волошина В. В. Загальна психологія: Практикум: навч. посібник / В. В. Волошина, Л. В. Долинська, С. О. Ставицька, – К.: Каравела, 2006. – 280с.
2. Гергель Е. Л. Розвиток креативних здібностей в учнів / Е. Л. Гергель // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матер. міжнар. наук. конф., присв. 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка. – Т.2. – К.: Міленіум, 2002. – С. 56-58.
3. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 432 с.
4. Кузнецова Л. В. Гармоничное развитие личности младшего школьного возраста: кн. для учителя /Л. В. Кузнецова. – М.: Просвещение,1988. – 224 с.
5. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. – 2-ге вид., допов. / П. А. М'ясоїд. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с.
6. Моляко В. О. Техническая творческая одарённость // Обдарована дитина. – 2002. – №4. – С.27-32.
7. Психология: словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд. – М.: Издательство полит. литературы, 1990. – 494 с.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубінштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. –328 с.
9. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. –Т.1. – С.401. – 637.
10. Українське дошкілля: програма виховання та навчання дітей у дошкільних закладах / уклад. О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.

Педагогіка

УДК 373.018.32:316.624-057.874

доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри педагогіки Кузьміна Олена Володимирівна
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті окреслюється низка перспективних напрямів формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Гострою є проблема забезпечення випускників дитячих будинків і шкіл-інтернатів житлом. Оптимальним місцем для формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів є соціальні гуртожитки – місця адаптаційної підготовки випускників шкіл-інтернатів до умов життя в широкому соціумі.

Ключові слова: життєва компетентність, школа-інтернат, гуртожиток, особистість, самостійне життя, ціннісні орієнтири.

У деяких хороводних танцях основною темою є повадки птахів і тварин (хороводи «Пташка», «Козлик»), в образах яких показано ті чи інші риси людей. Існують найрізноманітніші народнопоетичні засоби, за допомогою яких поглиблюються зміст і художні образи хореографічних постановок. Людина з її почуттями змальовується в алегоричному образі голубки, перепілки, горобчика, зайчика. Деякі з хороводів так і називаються – «Перепілка», «Заїнько», «Голуб-голубочок» і т.ін. Епітети підкреслюють ту чи іншу рису образу. Наприклад, у хороводі «Дружба» співають:

Ой зійшло, зійшло три зіроньки ясних,
Три дівоньки красних і т.д.

Епітет «красних» надає слову «дівоньки» поетичної яскравості. Поряд з цим широко використовуються такі епітети, як: «сивий голуб», «буйний вітер» та інші. В хореографічних творах часто вживаються психологічні паралелізми, коли природні явища зіставляються або порівнюються з переживаннями людини [3].

Особливо яскрава група танців, провідною темою яких є побут українського народу. Так, в хороводах на побутову тематику в основному відображаються відносини української патріархальної сім'ї, де за старих часів всілякого утиску й поневірянь зазнавали жінки. Дуже часто шлюб здійснювався не за взаємною симпатією молодих, а виходячи з матеріальних розрахунків. У зв'язку з цим дівчину нерідко віддавали за нелюба або старого. В таких хороводах змальовуються душевний біль, мрії і сподівання жінки-трудівниці, породжені власницьким суспільством. Досить переконливо це розкрито в хороводі «Перепілка», в якому подано образ роботящої молодої жінки.

Ще одним прикладом є хореографічна картина П.Вірського «Про що верба плаче», створена за мотивами творів Т.Шевченка: поем «Причинна», «Тополя» і віршів, в яких розкрито трагічну тему жінки-кріпачки. Постановник подає хореографічну картину, насичену образами, музичними та пластичними інтонаціями, сповнену чарівністю шевченківського стилю. Перед очима наче оживають заповітні поетові думи, його безсмертні образи. В них – і кохання, і мрія, скорбота та гнів рідної України, одне слово – саме людське життя, пов'язане з внутрішнім психологічним переживанням, складне і нелегке [4].

Значне місце в сюжетах танцювальних композицій посідає тема кохання (хороводи «Перепілко, вже козаченьки йдуть», «Король» та ін.). У танці «Гарненька молодичка» хореографічними засобами яскраво змальовується образ української жінки, її скромність, грація, витонченість рухів тощо; в танці «Горлиця», сольному танці двох закоханих, перед глядачем постає українська дівчина, але тут підкреслено її жвавість, енергію, здатність на дотепну витівку. В танці «Весілля» К.Василенко зобразив найбільш типові і колоритні епізоди українського народного весілля, змалював його основних дійових осіб – молодого й молоду, дружка, старостів, свах та ін.

В хореографічній картинці П.Вірського «Подоляночка» представлена поетична поема про велике і чисте кохання двох сердець, ліричний танок юності, сповнений дивовижної ніжності. Глибокий розвиток сюжетної лінії твору. Троє дівчат танцюють біля берези: дві дівчини легко зняли вінки з берези, але маленька Подоляночка не може дістати «своє щастя». По-дитячому безпорадно підстрибує, силячись дотягнутися, та марно. Вихід пастушка, загострення ситуації. Дует Подоляночки і пастушка, який дістає вінок з берези

виховання надзвичайно сильно впливає на формування національного характеру, психології людини, на її моральне становлення.

Український народ протягом століть створював самобутню культуру, яка відбиває його багатогранне життя. Одним з її найцінніших скарбів є національне хореографічне мистецтво. Кращі художні зразки народних танців збереглися і дійшли до наших днів. Вони стали невід'ємною частиною художнього життя українського народу.

Українське хореографічне мистецтво є активним засобом національного виховання особистості, бо воно як естетичний феномен культурно-історичного розвитку соціуму здатне впливати на всі сфери суспільної діяльності. При цьому культурно-мистецька спадщина як величезний здобуток попередніх поколінь має розглядатися не тільки як згадка про минуле (в контексті етнозбереження), а і як універсальне буттєве значення для спільноти, яка перебуває в стані націєтворення та самоутвердження, що дозволяє їй визначити своє гідне місце серед інших народів світу.

Культурно-мистецькі надбання українського народу були і залишаються об'єктом наукових інтересів сучасних дослідників. Так, дослідники українського народного хореографічного мистецтва К.Василенко, В.Верховинець, А.Гуменюк, Є.Зайцев, С.Зубатов, В.Литвиненко, Т.Ткаченко та ін. здійснили наукове обґрунтування і тлумачення ряду теоретичних, методичних, практичних проблем щодо розвитку та функціонування української народно-сценічної хореографії. Вони доводять, що український народний танець сприяє розвитку духовності особистості, формуванню національної самосвідомості, а також залученню молоді до народних надбань, традицій, звичаїв, побуту, що, зокрема, знаходить своє відображення в шедеврах народної творчості та хореографії [6].

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – показати життя та побут українського народу, його істотні риси характеру: волелюбність, героїзм, винахідливість, завзяття, дотепність, нестримну веселість засобами українського хореографічного мистецтва і тим самим розкрити педагогічний потенціал національної хореографії як вагомого чинника виховного впливу на підростаюче покоління.

Виклад основного матеріалу статті. Танцювальне мистецтво – це яскраве, багатобарвне творіння народу, що є емоційним художнім специфічним відтворенням його багатовікового життя. За допомогою образів, танець у специфічній художній формі всіма засобами народної хореографії виражає й розкриває духовне життя народу, його працю і думки, настрої і почуття, естетичні смаки та ідеали.

Танцювальний рух, як складова народної хореографії – це схованка людського духу, який протягом віків розвивався, вбираючи в себе побут, навколишнє середовище, емоції і ставав пластичною кристалізацією життя людей, залишаючи відбиток у культурі народу. Вивчаючи технологію виконання танцювальних рухів, легко помітити, що в їх основі лежить той чи інший момент трудового процесу або якась дія людини. Так, танцювальний рух «колупалочка» асоціюється в нашій уяві з колупанням землі носком і п'яткою, а танцювальний рух «тинок» технікою виконання нагадує перестрибування через тин чи перелаз. Є й такі танцювальні рухи, які підкреслюють характер людини.

Аннотация. В статье рассматривается перечень перспективных направлений формирования жизненной компетентности учеников общеобразовательных школ-интернатов. Оптимальним местом для формирования жизненной компетентности випускников школ-интернатов являются социальные общежития– места адаптационной подготовки випускников школ-интернатов к условиям жизни в широком социуме.

Ключевые слова: жизненная компетентность, общежитие, школа-интернат, личность, самостоятельная жизнь, ценностные ориентиры.

Annotation. In article is delineated the array of the prospective directions of formation vital kompetentnosti pupils zagalnoosvitnikh shkil - boarding-schools. Sharp is the problem of the provision of the graduates of orphanage and shkil-boarding-schools accomodation. Optimum place for the formation of vital kompetentnosti graduates shkil - boarding-schools is the social hostels of – the place of the adaptational preparation of graduates shkil - boarding-schools to the conditions of life into wide-scale sotsiumi.

Keywords: vital competence, boarding school, the person, model, valuable reference poin.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими та практичними завданнями. Система інтернатних закладів в Україні, на сьогодні, потребує кардинальних змін своєї діяльності, створення нових, оптимальних умов для виховання й розвитку кожної дитини, позбавленої сімейного піклування. Проблеми, які виникають у вихованців інтернатів після його закінчення підтверджують нагальність цих змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв´язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему формування життєвої компетентності , і вказують на специфічність у формуванні життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів.(Г.Бевз, Р.Вайнола, І.Звєрєва, М.Євтух, І.Г.Єрмаков, А.Капська, І.Кон, В.Лисенко, І.Пєша, Ж.Петрочко, А.Рузська та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Попри те, що законодавчими актами останнього десятиріччя пріоритетними формами влаштування дітей, які позбавлені батьківського піклування, в Україні визнано усиновлення або ж встановлення опіки (піклування), за останні роки спостерігаємо тенденцію до збільшення кількості вихованців інтернатних закладів. Тому метою нашої роботи є звернути увагу на ті можливості, які мають інтернатні заклади для формування життєвої компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії та практики є формування життєвої компетентності учнів інтернатних закладів. Звернення широкої громадськості, учених, педагогів, психологів до цієї проблеми зумовлено тим, що учні загальноосвітніх шкіл-інтернатів в умовах демократичного суспільства не повинні залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин. У них такі ж права й свободи, як і в інших членів суспільства, і тому вони повинні мати необхідний життєвий досвід, правильно сприймати, оцінювати, творчо використовувати матеріальні й духовні надбання українського народу.

Розвиток демократичних засад в Україні, приєднання її до міжнародного співтовариства створили умови для того, щоб чинними в нашій державі стали міжнародні правові документи щодо соціального захисту дітей. Це, насамперед, Конвенція ООН про права дитини, європейська соціальна хартія, Саламанська декларація та низка інших міжнародних актів. Україна набула світового досвіду соціалізації дітей і як суверенна держава взяла на себе конкретне зобов'язання щодо реалізації на практиці їхніх конституційних прав. Участь державних та громадських організацій у вирішенні зазначеної проблеми стає особливо важливою, оскільки зростає дитяче соціальне сирітство як явище.

В умовах розбудови демократичного суспільства в Україні знаходить широку громадську підтримку думка про те, що діти, якими опікуються інтернатні заклади, не повинні бути ізольованими від суспільства, а навпаки – жити, навчатися й активно спілкуватися зі своїми однолітками, членами родини тощо. На сьогодні важливо оцінювати цих дітей та їх освіту з огляду на оптимальний розвиток їхніх можливостей та формування життєвої компетентності.

Підґрунтям для вирішення цих завдань є Закон України „Про освіту" (1996р.), Національна доктрина розвитку освіти України (2001р.), Закон України „Про соціальні послуги" (2003 р.), Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (2004 р.); Указ Президента України „Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей" (2005р.), Закон України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування" (2007р.), Державна цільова програма реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (2007р.), Загальнодержавна програма „Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року" тощо.

Незважаючи на певні позитивні результати реформування державної системи опіки та виголошення пріоритетності сімейних форм виховання дітей-сиріт, інтернатні заклади нині посідають вагоме місце в системі соціальних інститутів, що здійснюють освітньо-виховний та процес соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. За даними Держкомстату України, у 2010 році з 100787 саме таких дітей державного влаштування потребували 26492 дитини. Мережа державних інституцій опіки у 2010 році нараховувала 78 шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та спеціальних шкіл-інтернатів, 114 дитячих будинків, 48 будинків дитини та 55 будинків-інтернатів.

Важливу роль у системі державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, виконують загальноосвітні школи-інтернати, метою діяльності яких є забезпечення належних умов проживання, навчання й виховання дітей, сприяння їх усебічному розвитку, професійній орієнтації та підготовці до самостійного життя.

Особливо актуальною стає проблема формування життєвої компетентності старшокласників-вихованців інтернатних закладів, оскільки учні старшого шкільного віку по закінченні закладу повинні бути підготовленими до самостійного життя, але фактично частіше за все відчувають неготовність до власного життєвого вибору, їм бракує базових побутових, економічних, правових, соціокультурних знань та вмінь.

8. Понуждаев Э.А. Организационное поведение и управление конфликтами Ч.2./ Э.А. Понуждаев, М.Э. Понуждаева // Практика международного бизнеса. 2005. - №5. - С. 58-89.

9. Понуждаев Э.А. Организационное поведение и управление конфликтами Ч.3./ Э.А. Понуждаев, М.Э. Понуждаева // Практика международного бизнеса. 2005. - №6. - С. 71-103.

10. Понуждаев Э.А. Организационное поведение и управление конфликтами Ч.4./ Э.А. Понуждаев, М.Э. Понуждаева // Практика международного бизнеса. 2006. - №1. - С. 95-113.

11. Психология и этика делового общения: учебник для вузов /под ред. проф. В.Н. Лавриненко. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 415 с.

12. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Политиздат, 1990. – 494 с.

13. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: избр. труды. / Л.И. Уманский. - Кострома: Костром. гос. ун-т, 2001. - 208 с.

Педагогіка

УДК: 793.31(477)

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри хореографії Сердюк Тетяна Іванівна
Бердянський державний педагогічний університет (м. Бердянськ)

НАЦІОНАЛЬНЕ ХОРЕОГРАФІЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ ЖИТТЯ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Аннотация. В статье обосновано значение национальной хореографии, как действенного, мощного средства воспитания патриотических чувств и формирования национального сознания молодежи. Проанализированы образцы хореографического искусства, в которых отражаются трудовые процессы, раскрываются семейно-бытовые отношения, воспевается родная природа, нашли отражение лучшие черты национального характера народа: свободолюбие, героизм, находчивость, задор, остроумие, неудержимая веселость.

Ключевые слова: жизнь и быт украинского народа, существенные черты характера, хореографическое искусство.

Annotation. The meaning of national choreography as an effective and powerful method of education of patriotism and forming of youth's national awareness is substantiated in the article. Samples of choreographic art in which labour processes are reflected have been analyzed; family relationships are being revealed; the native nature is being glorified; the best traits of national character such as: love of freedom, heroism, ingenuity, skillfulness, savvy and unrestraint fun have been reflected.

Keywords: Ukrainian people's mode of life, main traits of character, choreographic art.

Вступ. Кожен народ із покоління в покоління передає свій суспільний і соціальний досвід, духовне багатство як спадок старшого покоління молодшому. Народ завжди виступає вихователем молодого покоління, і таке

- Якості, необхідні ефективному лідеру, ідентичні якостям, що необхідні ефективним підлеглим. Справжні підлеглі вміють мислити самостійно, виконуючи доручені їм завдання з енергією та ентузіазмом. Вони віддані до чогось, що виходить за рамки їх особистих інтересів, і здатні постояти за свої переконання. Вони не є тими, хто завжди згідно кивають головою і сліпо слідують за лідером. Іноді людина може бути одночасно ефективним лідером і ефективним підлеглим, вміло граючи то одну, то іншу роль в залежності від ситуації. В ідеальному випадку лідерство рівномірно розподіляється між лідером і групою, і при цьому кожна людина прагне підвищити рівень своєї відповідальності.
- Лідерство не можна звести до ряду прийомів і навичок. Воно ґрунтується на важко помітних особистісних якостях, які й стають джерелом влади. До них можна віднести амбітність, ентузіазм, чесність, сміливість, скромність. Справжній лідер проявляє велике бажання працювати і глибоку увагу до оточуючих. Значними лідерами стають люди, що люблять те, чим вони займаються, і здатні передати свою захопленість іншим [7,8,9,10].

Висновки. Можемо визначити, що від виникнення перших теорій лідерства та по мірі виникнення нових, лідерство розглядалося як явище, яке є продуктом взаємодії лідера і членів групи, та нерозривно пов'язане з суспільством. Воно позначає взаємовідносини між лідером та членами групи, що впливають один на одного і спільно прагнуть до реальних змін і досягнення результатів, які відповідають їх спільним цілям; лідерство – це міжособистісний феномен, особливий вид людської діяльності, що відрізняється від адміністративної паперової роботи і планування. Лідерство не є чимось привнесеним ззовні, воно виникає між людьми, а не створюється для них. Поняття лідерства включає в себе людей, воно неможливе без членів групи, підлеглих. Підсумовуючи вищенаведений аналіз феномену «лідерство», пропонуємо таке визначення: лідерство - це взаємовідносини між лідером та членами групи, що роблять вплив один на одного і спільно прагнуть до реальних змін і досягнення результатів, що відповідає їх спільним цілям.

Література:

1. Англо-український словник: у 2 т. Т. 1. / складач М.І. Балла. – К.: Освіта, 1996. – Т.1. – 752 с.

2. Кричевский Р.Л. Сучасні тенденції в дослідженні лідерства в американській соціальній психології / Р.Л. Кричевский // «Питання психології». – 1977. - №6.

3. Кудряшова Е. В. Лидер и лидерство: исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли./Е.В. Кудряшова - Архангельск: Изд-во Поморского международного педагогического университета, 1996. 256 с.

4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Маерс. - СПБ.: Питер, 1999. - 688 с.

5. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл./ Сост. и гл. н. ред. А.А. Грицанов и др. - Мн.: Книжный Дом, 2003. - 1280 с.

6. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов; - К.: 2000. - 312 с.

7. Понуждаев Э.А. Организационное поведение и управление конфликтами Ч.1./ Э.А. Понуждаев, М.Э. Понуждаева. // Практика международного бизнеса. 2005. - №4. - С. 102-118.

Система інтернатних закладів в Україні, на сьогодні, потребує кардинальних змін своєї діяльності, створення нових, оптимальних умов для виховання й розвитку кожної дитини, позбавленої сімейного піклування. Проблеми, які виникають у вихованців інтернатів після його закінчення підтверджують нагальність цих змін.

Однією з гострих є проблема забезпечення випускників дитячих будинків і шкіл-інтернатів житлом. Сучасні спроби держави не забезпечують наявну потребу власного житла у випускників шкіл-інтернатів.

Тому першим перспективним напрямом ми вважатимемо *формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів в умовах соціального гуртожитку.* Гуртожиток для випускників шкіл-інтернатів стає основним видом наданого житла.[1]. Життя в умовах гуртожитку не завжди сприяє оптимізації взаємодії випускника школи-інтернату й соціального середовища в умовах змін, які відбуватимуться по закінченню інтернатного закладу і переходу до самостійного життя. Оптимальним місцем для формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів є соціальні гуртожитки – місця адаптаційної підготовки випускників шкіл-інтернатів до умов життя в широкому соціумі. Соціальний гуртожиток - це соціальне житло, яке надається громадянам України на час їх перебування на соціальному квартирному обліку за умови, що таке житло є єдиним місцем їх проживання. Основна мета створення та діяльності гуртожитку - це соціальна адаптація та підготовка випускників інтернатних закладів до самостійного життя та забезпечення їх тимчасовим житлом. За час перебування в закладі, соціальні працівники, психологи, інші фахівці допомагатимуть його мешканцям отримати навички самостійного життя, вступити до вищого або середнього навчального закладу, працевлаштуватися, навчитися планувати власний бюджет. Саме в соціальних гуртожитках, де не тільки проживають випускники шкіл-інтернатів, а й впроваджуються соціально-педагогічні технології покращення адаптаційного процесу юнаків та дівчат, можливе здійснення комплексного підходу до розв’язання проблеми формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів [2].

Необхідність такого закладу обумовлено тим, що значна частина випускників інтернатних закладів потребують продовження соціального патронажу, оскільки мало підготовлені до уміння жити в суспільстві, не володіють необхідними навичками ведення домашнього господарства, побутового обслуговування, не вміють користуватися послугами соціальних інфрастуктур. При неможливості влаштуватися на роботу вихованці соціального готелю можуть отримувати продукти, одяг доти, доки вони не будуть отримувати заробітну плату. У такому закладі також можуть мешкати діти, за якими є юридично закріплене житло, але жити з різних причин там неможливо, а також неповнолітні матері, у яких немає засобів для існування.

Для забезпечення успішності формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів, на нашу думку, соціальний гуртожиток має стати комплексним закладом соціальної фасілітації, тобто створення оптимальних середовищних умов, що сприятимуть успіху інтеграції молоді, зокрема, випускників шкіл-інтернатів, до умов соціуму. Ми вважаємо, що все це стає можливим лише як результат взаємодії функціонування таких центрів, як;

- Центр соціально-трудової адаптації. Основними напрямками роботи такого центру є: підготовка молоді до оволодіння престижними професіями;

створення умов для початкової професійної підготовки та заробітку при неповному робочому дні; створення робочих місць; функціонування літніх трудових загонів; здійснення контролю за непорушенням прав молодих людей у галузі виробництва; здійснення юридичного захисту працевлаштованих при порушенні умов угоди роботодавцем. Для вирішення проблеми працевлаштування випускників Центром створюються виробничо-адаптаційні ділянки, які вирішують такі завдання: адаптація умов життя і праці до можливостей та здібностей молодих людей, диференціація вихованців за професійно-трудовою підготовкою та обґрунтування їх працевлаштування, продовження роботи з удосконалення життєвих умінь та навичок, професійної майстерності.

- Центр невідкладної соціально-психолого-педагогічної допомоги, до структури якого можуть увійти: Кабінет анонімного прийому, Телефон довіри, мобільна бригада швидкої психолого-педагогічної допомоги; Консультпункт. Оскільки процес соціалізації випускників шкіл-інтернатів супроводжується рядом соціально-психологічних проблем, важливим є консультативний вид допомоги, а саме: консультування з питань адаптаційних механізмів, попередження психосоматичних дезадаптацій, допомога у налагодженні стосунків з роботодавцями, колегами; формування навичок адекватного самовираження й системи життєвих цінностей; консультативна діяльність із питань захисту прав, інтересів, з питань отримання гарантованих пільг; кризове консультування (профілактика суїцидальної поведінки, стресів, злочинів); консультування з метою запобігання та профілактики асоціальних проявів (алкоголізм, токсикоманія, ігроманія тощо); консультування з питань організації побуту, режиму праці, навчання, відпочинку, дозвілля; надання консультацій щодо встановлення взаємозв'язків з установами, соціальними службами, окремими спеціалістами [3].
- Центр інформаційної підтримки. Він може стати аналогом ресурсного центру, до складу якого мають увійти бібліотека та комп'ютерний клас. Головним завданням такого центру стане розвиток інформаційної компетентності випускників інтернатних закладів, оволодіння навичками самонавчання. Найбільш реальним шляхом до гуманізації та індивідуалізації процесу формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів є поступове розширення ролі елементів самонавчання. Процес самонавчання молоді визначається на сьогодні, насамперед, матеріально-технологічними чинниками, які пов'язані зі створенням певного інформаційного середовища. Заняття з використанням комп'ютерів дійсно сприяють створенню ситуації вільного особистісного вибору при прийнятті тих чи інших рішень, вимагають проявів самостійності, активності та ініціативи, що є показниками життєвої компетентності. Робота бібліотечних центрів також може сприяти подальшому розвитку життєвої компетентності випускників інтернатних закладів. На підставі досвіду роботи можна стверджувати, що на базі бібліотеки мають можливість функціонувати: сервіс-бюро "Як стати діловою людиною", програма "Інтернет-журналістика", книжково-ілюстративні виставки, тематична полиця "Комп'ютеризація: крок за кроком", гурток "У світ мистецтва з комп'ютером", під час занять якого за допомогою мультимедійних засобів молоді люди отримують інформацію про образотворче мистецтво, слухають класичну й сучасну музику, переглядають фрагменти театральних постанов і кіношедеврів.

службовець іншим людям. Такий лідер завжди ставить інтереси оточуючих вище власних.

Іншою важливою темою є особистісні якості, необхідні лідеру для встановлення конструктивних взаємин. До цих якостей відносяться емоційна область інтелекту, розум, чесність, висока мораль, сміливість. Крім того, лідери налагоджують взаємини з людьми, мотивуючи їх, передаючи їм владні повноваження, стимулюючи роботу в командах і підтримуючи різноманітність [3].

Вивчення особистісних якостей стало важливою частиною досліджень лідерства в XX столітті і не втрачає свого значення в XXI. Багато вчених і раніше переконані, що певні особистісні якості притаманні ефективному лідеру, але тільки в поєднанні з іншими факторами.

Сучасні дослідження з проблем лідерства вказують, що немає вродженого набору якостей, завдяки яким людина стає лідером. Але, в той же час, є певні риси, які, на думку дослідників, не є вродженими, але входять до списку «лідерських» якостей. Це не перелік конкретних «універсальних» рис, а сформовані в суспільстві очікування, виражені в бажаних якостях, якими повинен володіти лідер. Тобто не обов'язково, що всі лідери ними володіють.

Елементи кожної з теорій лідерства, описаних вище, використовуються і в наші дні. Однак перехід до нової парадигми зумовив появу свіжих ідей. Розуміння світу як «динамічного, постійно змінюваного, ризикованого і складного» створює нові концепції лідерства. З цієї точки зору, створення умов для змін є ключовим аспектом лідерства. Слід зазначити, що в попередніх теоріях приділялося мало уваги цьому питанню. На початку XXI століття особливе значення надається способам впровадження змін, що дозволяють адаптуватися до умов навколишнього середовища.

Враховуючи еволюцію теорій лідерства на сьогоднішній день визначають такі основні особливості та складові феномену лідерства:

- Лідерство неможливо без впливу, що виникає між людьми, які прагнуть до змін, що відбивають загальні цілі лідера та підлеглих.
- Вплив означає, що взаємовідносини між людьми не є пасивними.
- Вплив має багато напрямків і не є одностороннім. Хоча, згідно з традиційними північноамериканським культурним нормам, найлегше уявити лідера як людину, що робить щось значиме для підлеглих. І все ж лідерство - це насамперед взаємодія. У більшості організацій керівники впливають на підлеглих, але і підлеглі також впливають на керівників.
- Лідерство передбачає створення умов для змін, а не збереження існуючого стану речей. До того ж, зміни не диктуються лідером, але відображають загальні для лідера і членів групи цілі. Більш того, метою змін є результати, яких хочуть досягти і лідери, і група.
- Вплив на людей є важливим аспектом лідерства, тому що змушує їх згуртуватися навколо спільної концепції. Таким чином, лідерство припускає надання впливу на оточуючих, в результаті якого люди прагнуть до змін, спрямованих на досягнення бажаних результатів у майбутньому.
- Лідерство - це особливий вид людської діяльності, що відрізняється від адміністративної паперової роботи і планування. Лідерство не є чимось привнесеним ззовні, воно виникає між людьми, а не створюється для них. Поняття лідерства включає в себе людей, воно неможливе без членів групи, підлеглих.

- делегування повноважень (практично повна відсутність вказівок і директив, максимальне розширення самостійності та відповідальності підлеглих) [3].

Наступна, синтетична теорія лідерства або комплексна, розглядає лідерство як процес організації міжособистісних стосунків у групі, а лідера як суб'єкт управління цим процесом, причому сам феномен лідерства розглядається в контексті спільної групової діяльності. Істотним недоліком вважать те, що прихильники вказаних теорій лідерства неправомірно переносять результати лабораторних експериментів в область реальних явищ суспільного життя [3].

У колишньому СРСР дослідження лідерства, як специфічного явища у різних соціальних групах, проводилось за двома основними напрямками – психологічним і педагогічним. При цьому лідерство розглядалось як окремий випадок того або іншого виду діяльності. Це дозволило виявити нові аспекти у вивченні усього спектру проблем, пов'язаних з феноменом лідерства.

- У психологічних дослідженнях визначалися основні ролі лідерів та здійснювалось розширення списку лідерських ролей у зв'язку з урахуванням різноманітних ситуацій життя і діяльності групи. Так, Л. І. Уманський описав множину ролей лідерів, серед яких можна вказати лідера-організатора, лідера-ерудита тощо. Для науково-технічних колективів типовими вважалися ролі лідера-генератора ідей, лідера, знавця інформації і та ін. [13].
- У педагогічних роботах найбільш чітко виступав аспект пов'язаний з виділенням ролей лідерів мікрогруп, що виникають у рамках і в умовах навчального колективу.

Відомий психолог М. Обозов відзначав, що однією з головних психологічних задач при дослідженні групової діяльності у цілому та лідерства, як її частинного прояву, «важливо уміти виділити головний компонент, що зв'язує учасників спільного життя і діяльності. Загальновизнано виділення пізнавального (інформаційного), афективного (емоційно-комунікативного), практичного (поведінкового, регулятивного) компонентів»[6, С.36].

Основи трикомпонентної концепції лідерства закладені також і в соціометричній методиці, оскільки саме критерії соціометричних виборів спрямовані на оцінку трьох груп якостей особистості – інтелектуальних, емоційних і регулятивних. Таким чином, вивчення проблем лідерства зводилося до розгляду різноманітних лідерських ролей, що стосується двох домінуючих сфер групової активності – ділової та емоційної, або більш складних моментів групової життєдіяльності [6].

З кінця 1970-х років ідеї лідерства стали пов'язувати з взаємовідносинами, з взаємодією лідера і його групи та їх впливом один на одного. Тут розглядалася не стільки діяльність лідера, скільки процес налагодження взаємовідносин, що включають у своє коло всіх учасників і дозволяють кожному вносити свій вклад у досягнення загальних цілей. Міжособистісні відносини розцінюються як головний фактор ефективності лідера. Одна з теорій цієї групи описує трансформаційне лідерство. Трансформаційний лідер виховує лідерів з членів своєї групи, підвищує їх мотивацію і посилює морально-вольові якості. Теорія обслуговуючого лідерства припускає, що лідер - це насамперед людина, не стільки керівний і контролюючий, скільки

Ще одним напрямом формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, який ми вважаємо за перспективний щодо нашого дослідження, є *робота груп взаємодопомоги під керівництвом колишніх випускників інтернату та представників громадськості.* Процес формування та розвитку життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів може суттєво інтенсифікуватися у випадку залучення до роботи терапевтичних та тренінгових груп (діяльність яких було описано вище) випускників шкіл-інтернатів минулих років та представників громадськості. Даний напрямок роботи не передбачає формалізації. Саме тому такі групи можуть не мати певної назви, структури та режиму роботи. Формами роботи такої групи, на нашу думку, можуть стати: зустрічі з випускниками, які досягнули певних успіхів, отримали професію, мають щасливу родину тощо), що можуть проходити у форматі дебатів, «круглого столу»; гостювання старшокласників у родинах колишніх випускників (як форма адаптації до сімейного середовища); робота тимчасових трудових, художніх об'єднань під керівництвом колишніх випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів чи авторитетних у громаді осіб.

Дані статистики доводять, що майже більше половини випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів продовжують навчання у вищих навчальних закладах I - IV рівня акредитації. Тому наступним напрямом формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів ми визнаємо *соціально-виховну роботу вищого навчального закладу з випускниками інтернатів та дитячих будинків.*

Ми надамо характеристику тих основних чинників впливу освітнього середовища вищого навчального закладу, які найвірогідніше визначатимуть успішність формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів.

Перший чинник - активізація системи соціально-виховних впливів на формування особистості випускника інтернату, що полягає в інтенсивному залученні молодої людини до участі в громадському житті, соціально-виховній роботі, до виконання постійних чи тимчасових доручень у складі різних творчих об'єднань, мікрогруп. Це дозволить колишньому випускнику інтернату відчути себе «прийнятим», «своїм».

Другим чинником впливу соціально-виховної роботи вищого навчального закладу на формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів є забезпечення конструктивної взаємодії вузівського середовища та студентів. Роботу кураторів академічних груп, працівників студентських соціальних служб має бути спрямовано на те, щоб середовище вищого навчального закладу (побут, традиції, дизайн) відповідали культурним, духовним, матеріальним запитам молодих людей.

Третім чинником впливу соціально-виховної роботи вищого навчального закладу на формування життєвої компетентності випускників інтернатних закладів є превентивний характер виховної роботи з випускниками інтернатних закладів. З метою запобігання виникнення негативних особистісних проявів, популяризації здорового способу життя для такої категорії студентів може бути введено систему наставництва. Таким наставником може стати молодий педагог чи старшокурсник, який буде здійснювати особистий патронаж випускника інтернатного закладу, певний контроль (а за потреби, й корекцію) організації режиму денного, ставлення до

навчально-виховного процесу, відпочинку тощо. Даний патронаж може бути одним з напрямків роботи студентського волонтерського загону.

Висновки. Узагальнення результатів дослідження процесу формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволило нам визначити такі прогностичні напрями даної роботи:

- засобом формування життєвої компетентності випускників шкіл-інтернатів в умовах соціального гуртожитку є створення та функціонування таких центрів, як: центр соціально-трудової адаптації, центр невідкладної соціально-психолого-педагогічної допомоги та центр інформаційної підтримки;
- робота груп взаємодопомоги під керівництвом колишніх випускників інтернату та представників громадськості;
- соціально-виховна робота вищого навчального закладу з випускниками інтернатних закладів (активізація системи соціально-виховних впливів; забезпечення конструктивного впливу вузівського середовища; превентивний характер виховної роботи; система наставництва).

Література:

1. Дети риска в Центральной и Восточной Европе: угрозы и надежды // ЮНИСЕФ, Флоренция, Италия, 1997. – 175 с.

2. Звєрєва І. Д. Впровадження програм з формування життєвих навичок / І. Д. Звєрєва // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 43–48.

3. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навч. посіб. / Капська А. Й. – К.: УДЦССМ, 2001. – 219 с.

4. І.М.Ковчина Сучасні технології соціальної роботи за рубежем: навч.-метод. посібник / За заг. ред. А.Й.Капської. – К.: Логос, 2001. – 96 с.

5. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К.: ВМУРОЛ "Україна", 2004. – 408 с.

Педагогіка

УДК 373.2:78 «712»

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки
Лебединська Марина Олександрівна
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

МОДЕЛЮВАННЯ МУЗИКИ У СУЧАСНОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Аннотация. Статья посвящена теоретикозпрактическим аспектам моделирования музыки в современном дошкольном учреждении, анализируется содержание и сущность понятия „моделирование" в науке и современной дошкольной педагогике. Раскрыты возможности использования моделирования в различной музыкальной деятельности ребенка в современном дошкольном учреждении.

Ключевые слова: моделирование, музыкальное занятие, музыкальная деятельность дошкольника, музыкально-дидактическая игра.

Ще одним відомим представником цього підходу є Ф. Фідлер. У рамках ситуаційної теорії лідерства керівник розглядається як продукт сформованої ситуації в групі. Ф. Фідлер припустив, що ефективність роботи групи буде залежати від наступних факторів:

по-перше, від того, наскільки обраний стиль управління враховує особливості підлеглих;

по-друге, від того, які можливості має керівник, щоб впливати на їх поведінку.

Вивчивши поведінку лідера і його ефективність в різних ситуаціях, він дійшов висновку, що ефективний лідер повинен попеременно демонструвати той, чи інший стиль управління (залежно від того, що саме потрібно в конкретній ситуації). В одних випадках пріоритети повинні бути віддані безпосередньо рішенню виробничих завдань, в той час як в інших найбільшої уваги керівника потребують питання взаємин в колективі, мотивації його членів групового прийняття рішень. Ф. Фідлер також визначив три групи чинників, від яких залежить ефективність роботи керівника та групи в цілому:

- взаємини керівника з підлеглими (ступінь довірливості їх відносин, взаємної поваги);
- характер регламентації праці;
- можливість керівника впливати на роботу підлеглих за допомогою підбору, стимулювання і просування кадрів.

Відповідно до цього Ф. Фідлер запропонував два основних напрямки підвищення ефективності керівної діяльності:

а) адаптувати лідера до ситуації (за допомогою його підбору, навчання та перенавчання, а також стимулювання і як крайній захід - заміна одного лідера іншим, що в більшій мірі відповідає вимогам ситуації);

б) змінити ситуацію. Це може бути досягнуто, наприклад, за допомогою наділення керівника додатковими повноваженнями щодо стимулювання працівників та їх просуванню [3].

Теорії які вивчають те, як впливають один на одного лідер і його група получили назву теорії впливу. В центр досліджень тут поставлено харизматичного лідера, чия влада ґрунтується не стільки на посадовому положенні, скільки на особистісних якостях.

В рамках теорій харизматичного лідера зроблена спроба визначити форми поведінки лідера, що відрізняють його від інших людей, а також умови, що сприяють становленню харизматичного лідера. Тут також розглядається образ майбутнього, створюваний лідером. Вважається, що лідери ініціюють зміни, надихаючи послідовників образом майбутнього.

Широке практичне застосування отримала також теорія вибору лідером ефективного стилю управління в залежності від його підлеглих: їх здібностей і бажання успішно виконувати поставлені перед ними завдання. При цьому може бути виділено чотири основні стилі управління:

- стиль, заснований, головним чином, на директивах і вказівках;
- стиль, що поєднує директивні методи управління з різними формами участі підлеглих у прийнятті рішень, з їх самостійністю і відповідальністю;
- стиль, заснований переважно на демократичних методах управління (обговорення і групове прийняття рішень, участь підлеглих в оцінці роботи всіх членів колективу, в тому числі керівника);

інших людей, проте самі по собі вони не можуть гарантувати досягнення успіху. Науки про лідерство вивчають демократичне і автократичне лідерство, уважну та ініційовану поведінку, орієнтацію на людей і завдання, інтерес до людей та виробництва.

Незважаючи на різноманіття теорій, що відносяться до цієї групи, всі вони можуть бути зведені до того, що визначають поведінку лідера на основі двох основних характеристик:

- поведінка, орієнтована, головним чином, на створення задоволеності працею у підлеглих та їх розвиток (інтерес до потреб працівників, повагу до їхніх ідей, делегування повноважень нижчестоящим працівникам, турбота про їх професійне просування);
- поведінка, орієнтована виключно на виконання виробничих завдань (при цьому найчастіше недооцінюється необхідність розвитку підлеглих, ігноруються їх інтереси і потреби).

Основний висновок представників поведінкових теорій лідерства зводився до наступного. Поведінка, орієнтована на успішне вирішення виробничих завдань, при одночасному створенні задовільності працею у підлеглих та їх розвитку, як правило, супроводжується більш високими показниками роботи, дисципліною, порівняно з тими підрозділами, якими керують лідери, котрі ігнорують ці питання. Таким чином, задача організації полягає не лише в тому, щоб розпізнати ефективного лідера в процесі відбору персоналу, а й у тому, щоб навчити його навичкам успішного управління людьми [3].

Згодом поведінкові теорії лідерства стали розглядатися як обмежені, тому що вони не враховували цілого ряду інших важливих факторів, що визначають ефективність управлінської діяльності в тій чи іншій ситуації.

На наступному етапі стали вивчатися контекстуальні і ситуаційні складові, що впливають на ефективність лідерства. Були засновані теорії, що одержали назву імовірнісних теорій. Основна ідея полягала в тому, що лідери можуть оцінювати ситуацію і адаптувати до неї свою поведінку. Головними ситуаційними складовими були характеристики послідовників, завдань, робочого і зовнішнього середовища. В рамках теорій цієї групи (їх іноді ще називають ситуаційними теоріями) вважається, що лідерство неможливо зрозуміти у відриві від характеристик групи і ситуації.

У 1948 році Р. Стогдилл зробив огляд 124 досліджень у сфері лідерства, і відзначив, що дослідження особистих якостей керівників дають суперечливі результати. У різних ситуаціях керівники демонструють різні особисті якості.

Він зробив висновок, що людина не стає керівником тільки завдяки тому, що він володіє певним набором особистих властивостей. Однак, він зазначає, що структура особистісних якостей керівника повинна співвідноситися з якостями лідера, діяльністю та завданнями його підлеглих.

Багато послідовників Р. Стогдилла вивчали якості лідерів в контексті поведінки і ситуацій. При цьому відбувалося розширення списку якостей та обсягу дослідних проектів. Пізніше Р. Стогдилл зробив ще один огляд, включивши в нього дослідження, проведені з 1948 по 1970 рік, і прийшов до висновку, що деякі якості дійсно властиві ефективним лідерам. До раніше виділених він додав нові якості: агресивність, незалежність, стійкість до стресів. Однак Р. Стогдилл знову стверджує, що значення якостей залежить від ситуації [3].

Annotation. The article is dedicated to theoretical-practical aspects of music modelling in a contemporary preschool educational institution. The contents and the main point of the conception of “modelling” in science and contemporary preschool pedagogy are analysed. The opportunities to use modelling in various musical activities of children in a contemporary preschool institution are exposed.

Keywords: modelling, music lesson, musical activity of a preschooler, musical-didactic game.

Вступ. Дошкільний вік – важливий період у житті людини. У віці від 3 до 7 років формується основа майбутньої особистості, задатки фізичного, розумового, морального розвитку дитини. В умовах сучасного суспільства, коли технологічні процеси, новітні технологічні розробки стрімко входять в наше життя, дошкільників необхідно навчати мислити логічно, тобто, точно й послідовно. Треба вміти оперувати поняттями і символікою. Саме таке завдання стоїть перед педагогами сучасного дошкільного навчального закладу.

На думку К. Ушинського, розум – то добре організована система знань, отже в свідомості дитини знання мають бути впорядковані та представляти собою різні системи, виражені не лише в конкретних уявленнях про окремі предмети або факти, а й про узагальнені поняття. Якщо ж уявлення залишаються розрізненими, дитина не може самостійно користуватися своїми знаннями, а отже, застосовувати їх у житті.

Музичні керівники та вихователі, ті, хто виховує нове покоління нашої держави, повинні застосовувати в своїй практиці такі засоби навчання і виховання, що сприяли б його інтенсифікації. Саме до таких належать моделі. Використання моделювання в сучасному ДНЗ дає чудові результати, завдяки єдності наочності та слова педагога, яке спрямовує дітей на головне, вчить виявляти найістотніше.

Питанням моделювання музики займалися Г. Кечхуашвілі, Н. Ветлугіна, С. Лемощук, Л. Федорович, О. Фунтикова, Т. Волчанська, Л. Комісарова, Е. Костіна, Н. Салміна.

Як показує практика, на сьогоднішній день недостатньо представлено матеріалу з розвитку в дітей саме логічних дій. У зв’язку з цим цілеспрямоване використання методу моделювання в системі музичного виховання дошкільників активізує не лише пізнавальну діяльність дітей, але й дозволяє активно розвивати в них логічне мислення, а на ці якості може спиратися музична освіта.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає у визначенні важливості моделювання в процесі музичного виховання дошкільників у сучасному ДНЗ, завдання – вивчити наукові основи методики моделювання як процесу у сучасній науці й дошкільній педагогіці, дослідити й проаналізувати роль моделювання під час музичного заняття та виявити особливості використання моделювання під час різноманітної музичної діяльності дошкільника.

Виклад основного матеріалу статті. Моделювання нині має загальнонауковий характер і застосовується в дослідженнях живої та неживої природи, в науках про людину і суспільство. Численні факти, що свідчать про широке застосування методу моделювання в дослідженнях, деякі суперечності, які при цьому виникають, вмагають глибокого теоретичного осмислення даного методу пізнання, пошуків його місця в теорії пізнання. Цим можна

пояснити велику увагу, що приділяється філософами різних країн із цього питання у численних роботах.

На думку А. Авер'янова, "…моделювання – це опосередковане практичне або теоретичне дослідження об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не цікавлячий для нас об'єкт, а штучно створена допоміжна або природна система, що знаходиться в певній об'єктивній відповідності до об'єкту, який ми досліджуємо, та здатна заміщати його в певних обставинах, при її дослідженні на останньому етапі дає інформацію про сам об'єкт моделювання" [1, с. 78].

Сучасна наука дає трактування терміну „моделювання" як дослідженню об'єктів пізнання на їхніх моделях; побудова та вивчення моделей реально існуючих об'єктів, процесів або явищ із метою отримання пояснень цих явищ, а також для передбачення явищ, що цікавлять дослідника.

При подальшому розгляді моделей та процесу моделювання можна виходити з того, що загальною властивістю всіх моделей є їхня здатність так чи інакше відображати дійсність. У залежності від того, якими засобами, при яких умовах, по відношенню до яких об'єктів пізнання проявляється ця їхня загальна властивість, виникає велика різноманітність моделей, а разом із ними і проблема класифікації моделей.

Класифікацію моделей можна проводити за різними підставами:

- за характером моделей;
- за характером об'єктів, що моделюються;
- за сферами застосування моделювання;
- за рівнями моделювання.

У зв'язку з цим будь-яка класифікація методів моделювання приречена на неповну достовірність, тим більше, що термінологія в цій галузі спирається не стільки на „суворі" правила, скільки на мовні, наукові та практичні традиції, а ще частіше визначається в межах конкретного контексту й поза його ніякого стандартного значення не має.

А. Авер'янов розглядає найвідомішу класифікацію – за характером моделей. Відповідно до неї розрізняють наступні п'ять видів моделювання:

1. Предметне моделювання, при якому модель відтворює геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкта. Наприклад, модель мосту, греблі, модель крила літака і т.д.

2. Аналогове моделювання, за якого модель і оригінал мають єдине математичне співвідношення. Прикладом можуть служити електричні моделі, що використовуються для вивчення механічних, гідродинамічних і акустичних явищ.

3. Знакове моделювання, при якому в ролі моделей виступають схеми, креслення, формули.

4. Із знаковою тісно пов'язане уявне моделювання, при застосуванні якого моделі набувають наочного характеру. Прикладом може в даному випадку служити модель атома, запропонована свого часу Бором.

5. Нарешті, особливим видом моделювання є включення до експерименту не самого об'єкта, а його моделі, внаслідок чого останній набуває характеру модельного експерименту [1, с. 97].

Таким чином, можна розрізняти „матеріальне" (предметне) та „ідеальне" моделювання. Перше можна трактувати як „експериментальне", друге – як „теоретичне" моделювання, хоча таке протиставлення, звичайно, дуже умовне не тільки в силу взаємозв'язку та взаємного впливу цих видів моделювання, але

інтелекту і знання, вражаюча зовнішність, здоровий глузд, ініціатива, соціальна або економічна освіта, високий ступінь впевненості в собі, високі емоційно-вольові якості, в першу чергу уміння впливати на людей і підкоряти їх своїй волі.

Одним із варіантів цього напрямку є харизматична концепція лідерства, згідно з якою лідерство притаманне окремим видатним особистостям, як благодать, «харизма» (грец. charisma – дар, милість Божа).

Вона надає лідерам ореол особливого значення, винятковості та магнетизму, що дозволяє захоплювати увагу людей та вести їх за собою.

Перші підсумки «теорії рис» виявилися приголомшливими. Положення теорії не витримували критики ні в науковому, ні в прикладному відношеннях. По-перше, не вдалося виявити який-небудь універсальний набір лідерських рис, оскільки приблизно лише 5% від загального їх числа (а всього до того часу було виділено близько 80 таких рис) були загальними для чотирьох або більше досліджень. По-друге, провалилися спроби прогнозу реальної поведінки людей за допомогою психологічних тестів, що мали своєю ідейною основою «теорію рис»[4]. Однак вона послужила поштовхом до розвитку інших концепцій лідерства.

Теорія лідерських ролей виникла в результаті серії досліджень присвячених проблемі психологічного феномену лідерства виконаних Р. Блейзом та Ф. Слейтером у 50-і роки XX сторіччя. Ними були виділені дві фундаментальні лідерські ролі:

- роль ділового, інструментального лідера (the task leader);
- роль експресивного, соціально-емоційного лідера (the social-emotional leader).

Сам факт їхньої наявності одержав назву феномена рольової диференціації лідерства. Було показано, що ці ролі зв'язані з різними аспектами групового функціонування: роль інструментального лідера включає дії, спрямовані переважно на рішення поставленої перед групою задачі, а роль емоційного лідера припускає дії, що відносяться в основному до сфери внутрішньої інтеграції групи. Функції емоційного лідера – взаємовідносини у групі, турбота про оптимальне врегулювання міжособистісних стосунків. Інструментальний же лідер бере на себе ініціативу в специфічних видах діяльності (завдяки своїй особливій компетентності в тих або інших справах) і координує загальні зусилля по досягненню цілей [2].

Невдачі у визначенні універсальних рис змусили вчених на початку 1950-х років пильніше поглянути на дії лідерів. Це поклало початок поведінковим теоріям. Один з напрямків досліджень було сфокусовано на діяльності лідерів в організації: які ролі вони грають, яку відповідальність на себе беруть, які функції менеджменту здійснюють. У цих дослідженнях робилася спроба визначити відмінності в поведінці ефективного та неефективного лідера. Тут розглядалося, як лідери спілкуються з групою, чи використовують вони авторитарний або демократичний стиль.

В рамках теорій цієї групи передбачається, що успішному лідеру притаманні певні форми поведінки. Було проведено багато досліджень, в яких робилася спроба виявити ці форми. Поведінка легше піддається вивченню, ніж якості, - таким чином лідерство стає доступним для всіх.

Особистісні якості лідера складаються з впевненості в собі, чесності та наполегливості (драйву). Існує ще ряд якостей, що відрізняють лідера від

З. Фрейда, людські маси потребують лідера, аналогічному авторитарному батьку в сімействі. За А. Адлером, прагнення до лідерства - компенсація «почуття неповноцінності» особистості . Багато сучасних дослідників лідерства спираються на ідею харизматичного лідерства, що виникає, по ідеї М. Вебера, на зламах історії. Термін «харизма» застосовується до лідера, який наділений винятковими здібностями. Якщо раціонально-легальне лідерство не визначено особою, то харизматичне лідерство носить, як правило, акцентовано особистісний характер. Як правило, прийнято виділяти авторитарний і демократичний стилі лідерства. У першому випадку - соціально-просторова позиція лідера - поза групою; на ньому центрована вся групова інформація; авторитарний лідер розпоряджається монополією на владу, особисто визначає цілі групи і засоби їх досягнення, його головні аргументи - вимогливість, страх, загроза покарання. Демократичний стиль лідерства не принижує підлеглих, а, навпаки, пробуджує в них почуття власної гідності, індукує активність «знизу – вгору». Соціально-просторове положення такого лідера - всередині групи, він делегує відповідальність, розподіляючи її серед членів групи. Згідно відомої моделі, коли член групи А прагне змінити поведінку В, - це спроба лідерства; коли В змінює свою поведінку під впливом А - це успішне лідерство; коли зміна поведінки В приносить задоволення йому самому - це ефективне лідерство [5, С.555-556].

Під лідерством розумітимемо спроможність вести за собою людей для досягнення конкретних цілей. Це передбачає наявність здатності впливати на окремі особистості та групи людей, за допомогою підкорення їх своїй волі та спрямування їх зусиль на досягнення спільних цілей організації. Лідерство розуміють також як «відношення домінування та підкорення, впливу та поводження в системі міжособистісних відношень у групі»[12, С.190]. При цьому під міжособистісними відношеннями мається на увазі система «установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через котрі люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності та виступають основою формування соціально-психологічного клімату в колективі» [11, С.206].

Результатом численних досліджень лідерства як у нашій країні так і за кордоном стали відокремлення різноманітних стилів лідерства і розробка ряду концепцій походження лідерства. Різноманітні підходи до цієї проблеми умовно об’єднують в декілька груп [3]. Розглянемо кілька найбільш відомих підходів.

Як відомо, найбільш ранньою соціально-психологічною теорією лідерства, яка виникла на зорі XX ст., є «теорія рис». Основний її постулат визначав, що людина може стати лідером лише за наявності у нього такого собі універсального набору біологічних та соціальних характеристик: від зросту і ваги до інтелекту і власне особистісних рис. Вважалося, що ці характеристики вроджені, не схильні до змін і придатні для багатьох ситуацій. Теорія базувалася на ідеях англійського вченого-натураліста Ф. Гальтона, який підкреслював роль спадкових факторів у життєвому шляху відомих особистостей [4].

Прихильники теорії особистісних рис вважають обов’язковою умовою визнання людини в якості лідера наявність у неї певного набору специфічних «лідерських» якостей, рис і спроможностей. До них належать високий рівень

й наявності таких форм, як „уявний експеримент“.

В основі методики моделювання у дошкільній педагогіці лежить принцип заміщення: реальний предмет дитина замінює іншим предметом, його зображенням або певним умовним знаком.

Педагог О. Фунтикова пропонує такі види моделювання в роботі з дітьми:

- предметні (в яких відтворюються конструктивні особливості, пропорції, взаємозв’язки частин певних об’єктів. Це можуть бути іграшки, моделі);
- предметно-схематичні (де суттєві ознаки та взаємозв’язки виражені за допомогою схем-абстракцій);
- графічні (у яких використовуються графічні знаки-замінники, що передають певну інформацію) [9, с. 21].

Дослідники вважають, що модель при використанні її у педагогічному процесі має відповідати наступним вимогам:

1) Між моделлю і оригіналом повинна бути явна(однозначна) подібність.

2) Модель має бути замінником об’єкта, явища, що вивчається, тобто репрезентувати його.

3) Вивчення моделі має давати інформацію про оригінал.

4) Моделі потрібно використовувати послідовно та з ускладненням.

- *Структура* використання методу моделювання під час педагогічного процесу в дошкільному закладі:
  - Практичне встановлення зв’язку «реальність-модель»;
  - Вибір умовних замінників;
  - Кодування,переклад інформації на знаково-символічну мову;
  - Виконання дій з моделями.

Метод моделювання відкриває перед педагогом, в тому рахунку й перед музичним керівником сучасного дошкільного закладу, ряд додаткових можливостей в розумовому вихованні, а також і в розвитку музичних здібностей дошкільників.

Для послідовного та ефективного застосування метода моделювання музичному керівнику необхідно в першу чергу враховувати особливості розумового розвитку дітей певного віку. У молодшому дошкільному віці використовується умовно-образний метод моделювання: дитині пропонується модель, що буде максимально доступна сприйняттю маленької дитини. У роботі ж з дітьми старшого дошкільного віку доречно використовувати наочно-образні моделі, що доцільні саме характерному для цього віку виду мислення.

Без використання моделювання надто складно навчати дітей елементам музичної грамоти. Метод моделювання – це спосіб або механізм навчання дітей музичної грамоти. Моделюватися різними способами можуть ритмічні та звуковисотні співвідношення, темп, ритм тощо [2, с. 11]. Наприклад, при вивченні нотної грамоти, можна використати в якості моделей сім героїв улюбленої дитячої народної казки „Ріпка“, а в якості скрипкового ключа – саму ріпку тощо.

При слуханні дошкільниками музики, необхідно відходити від принципу пасивності в умовах сучасного дошкільного закладу, слухати музику й одночасно чути її, реагувати діями на окремі її елементи – метр, ритм, динаміку тощо – це і буде активним слуханням музики. Під час слухання рухова активність дітей стає моделлю, дитина за допомогою пластики відтворює

певний образ, що з'явився в її уяві під час слухання музики [8, с. 115].

Велику увагу на музичних заняттях приділяють музикуванню з використанням „звуків жестів". Звукові жести – це гра звуками свого тіла: плескання, клацання, тупання, цокання, що також стають моделями. Ці „інструменти", якщо їх можна так назвати, надані людині природою. Наприклад, на занятті діти пригадують невеличкий вірш, можна запропонувати його озвучити. На допомогу приходять „звучні жести". Діти розуміють, що вірш можна декламувати й водночас плескати руками по колінах або клацати пальчиками першу частину, а другу – тупати ногами. Можна лише уявити собі, скільки варіантів складають діти. Цей вид музичної діяльності доступний, і важливо те, що він розвиває творчі здібності кожної дитини, особливо у взаємозв'язку з мовою і рухом. [3,6]

Окремо потрібно наголосити на музичних інструментах. Використовуючи звичайні, фабричні інструменти, потрібно використовувати також інструменти, виготовлені з природного матеріалу. Музичні іграшки допомагають дитині зрозуміти, звідки і як саме народжуються звуки. Ігровий світ дитини можна озвучити звичайними ігровими інструментами., що і стануть моделлю-замінником. Наприклад, прокидається вранці сонечко – легеньке побрязкування на залізній паличці. Голос Кікімори діти можуть показати, зігравши на звичайному свистку [7, с. 20]. Творчо підійшовши до використання саморобних музичних інструментів, можна навіть озвучити якусь казку.

Слід зазначити про роль моделювання у музично-ритмічній діяльності. В основі музично-ритмічної діяльності лежить моторно-пластична проробка музичного матеріалу, що є важливим фактором для дітей дошкільного віку в силу їх психофізіологічних особливостей: сприйняття музики в дітей має яскраво виражений моторний характер. За допомогою рухів дитина повніше, інтенсивніше сприймає музичний твір. Так звана „рухова" природа характерна уяві дошкільника раннього віку. Однак згодом дитина, в процесі оволодіння музично-ритмічною діяльністю, починає сприймати музику усвідомленіше. Більшого значення набуває задача формування здатності до активної розумової діяльності. Найперспективнішим методом реалізації розумового розвитку й виховання є саме моделювання, оскільки мислення старшого дошкільника характеризується предметною образністю та наочною конкретністю [11].

Метод умовно-схематичного моделювання, який застосовується в музично – ритмічній діяльності дошкільників, сприяє в першу чергу розвитку сенсорних здібностей дітей. Умовно-схематичне моделювання частин таночку значно допомагає дитині в осмисленні форми музичного твору. Так, картки зі зображенням певної позиції в таночку асоціюються в дитини з певною частиною музичного твору – вступом, куплетом пісні, програшом, закінченням, певним розділом музичної п'єси. Усвідомлення форми музичного твору сприяє, в свою чергу, цілеспрямованому сприйняттю художнього образу. [5, с. 45].

Щодо гри, яку називають королевою дитинства, то використання моделювання в цій діяльності відкриває безліч можливостей і розширює її вплив на розвиток сучасної дитини.

Дошкільний вік надзвичайно важливий для розвитку музично-сенсорних здібностей дитини. Розвиток у кожної дитини цих здібностей повинен бути постійно у полі зору вихователя, музичного керівника, здійснюватися різноманітними методами, засобами, в тому числі за допомогою музично-дидактичних ігор. Особливістю останніх є їхній навчальний характер [6, с. 72].

розглянуті різні аспекти феномену лідерства в роботах О. Романовського, Т. Гури, О. Пономарьова, О. Ігнатюк, К. Баженова, В. Бабаєва, М. Фоміной, А. Лаврєнтьєва, А. Сиромятникова, М. Гуревіча, Л. Грень, С. Резнік та ін.

Вище зазначені вчені розробили типологію лідерства, зробили аналіз цього явища та його складових. Проте саме поняття «лідерство» остаточно не визначено, тому потребує додаткового логіко-методологічного аналізу цього явища, що може допомогти в пошуку ефективних механізмів розвитку лідерського потенціалу, розробки нових методологій та їх застосування в процесі підготовки студентів. Практична значущість цієї проблеми величезна, оскільки її вирішення дозволяє усунути наявні протиріччя:

- між вимогами до лідера та його якостями;
- між зростаючими вимогами до методологій з розвитку лідерського потенціалу та відсутністю механізмів розвитку лідерського потенціалу.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у аналізі наукового досвіду визначення дефініції «лідерство» і розгляді основних наукових підходів до вивчення феномену лідерства та його складових.

Виклад основного матеріалу статті. У «Англо-українському словнику» слово «leadership» (лідерство) витлумачено як: 1) керівництво, управління; 2) керівництво військами; 3) керівники, керівництво [1, С.659].

Філософський словник тлумачить визначення «лідерство» дуже ретельно: ЛІДЕРСТВО - поняття для позначення істотного параметра процесу структуризації соціальної групи або суспільного класу. Лідерство виступає як один з базових механізмів диференціації соціальної діяльності та передбачає досягнення особливого (лідируючого) положення певною особою (індивідуальне лідерство) або певною частиною групи (групове лідерство) по відношенню до решти членів групи (класу). В контексті відносин лідерство має на увазі тривале, а не спорадичне здійснення влади, як правило, поєднане з особистісними характеристиками суб'єкта-лідера. Феномен лідерства в історії філософії розглядався, як правило, в аспекті політичного чи духовно-релігійного лідерства. На думку Платона, у ідеального правителя влада з'єднується "з розумінням і розсудливістю". Для Конфуція благородний правитель "в доброті, - не марнотратний; примушуючи до праці, - не викликає гніву; в бажанні не, - жадібний; у величі не, - гордий; викликаючи повагу, - не жорсткий". Перспективна типологія лідерства була запропонована Лао-цзи, на думку якого кращий вождь - той, якого "народ не помічає", на другому місці - той, якого "народ обожнює", на третьому місці - той, якого "народ боїться" і на останньому - той, якого "ненавидять". Н. Макіавеллі малював образ володаря, для якого його особиста влада - не благо саме по собі, а засіб досягнення певної політичної мети (наприклад, об'єднання та посилення держави). Правитель, згідно Н. Макіавеллі, повинен враховувати головні стимули людської активності (прагнення до майнових благ) і - "завдяки вмінню відгадувати найпотаємніші бажання людської душі" - панувати над людьми. Згідно з філософією історії Г. Гегеля, в діяннях великих лідерів «міститься субстанція» історичної необхідності; вони – «довірені особи світового духу». За Ф. Ніцше, прагнення до лідерства - природне прагнення людини, на заваді якому бачиться мораль, це «зброя слабких», справжній лідер має право її третирувати, щоб вона «не висіла у нього гирею на ногах» . У З. Фрейда «витіснене» може бути сублімоване у прагнення до лідерства. Згідно зі схемою

мистецтва: Монографія / Г.П. Шевченко, О.С. Бєлих, Є.А. Зеленов та ін. – Луганськ: Вид-во СНУ імені В.Даля, 2006. – 256 с.

11. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті космічного феномена людини / Г.П. Шевченко // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка.Педагогічні науки. – 2000. – № 8 (28). – С.3-7.

Педагогіка

УДК 371.3:159.9

інженер кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, здобувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Ріпко Ірина Валентинівна
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут» (м. Харків)

ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА: ЛОГІКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Аннотация. Статья посвящена логико-методологическому анализу общественного феномена лидерства. Обозначена структура лидерства и его сущность как социального явления с наиболее распространенными взглядами на природу лидерства и основными концепциями его происхождения.

Ключевые слова: лидерство, лидер, теории лидерства.

Annotation. The article is dedicated logical and methodological analysis of the phenomenon of public leadership. Designated leadership structure and its nature as a social phenomenon with the most common view of the nature of leadership and the basic concepts of its origin.

Keywords: leadership, leader, theories of leadership.

Вступ. У сучасних умовах інтерес до проблеми лідерства помітно виріс. Це обумовлено тим, що вона є ключовою для досягнення ефективної діяльності організацій, модернізації вітчизняної освіти особливо у сфері підготовки професійних керівників і фахівців для перспективних галузей економіки, науки та культури.

Проблема підготовки майбутніх лідерів є однією з важливих проблем, а в умовах кризи – однією з головних проблем у педагогіці вищої освіти. Для її вирішення необхідне знання закономірностей наукових підходів до вивчення явища – лідерства.

Дослідженню природи суспільних феноменів, таких як лідерство, еліта присвячені праці великих мислителів минулого (Конфуцій, Геродот, Плутарх, Н. Макіавеллі, Т. Карлейль, Р. Емерсон, Ф. Ніцше, З. Фрейд та ін.) Аналіз літератури свідчить, що у вітчизняній думці вже склалася потужна наукова школа з питань дослідження лідерства (Ю. Бабанський, Г. Балл, Л. Виготський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Леонтьєв, В. Моляко, З. Рєшєтова, В. Рибалко, Б. Юдіна, С. Гончаренко, А. Лігоцький, В. Луговий, Н. Ничкало, П. Перепелиця, С. Сисоєва та ін.); вивченню цієї проблематики присвятили свої роботи провідні закордонні вчені (Ф. Тейлор, Ф. та Л. Гільберт, Г. Емерсон, Г. Форд, Г. Гант, А. Файоль, М. Фоллет, А. Маслоу, Е. Мейо, Л. Урвік, Д. Муні, Г. Мюнстерберг, Л. Якокка, Л. Ерхард, Дж. Кейнс, М. Фрідман, Г. Мюрдаль та ін.); на сучасному етапі у вітчизняній науці

Музично-дидактичні ігри – це ігри розумової спрямованості, що потребують використання раніше набутих знань, кмітливості, активної розумової діяльності. Вони дають змогу створювати умови для різнобічного застосування цих знань, при цьому залишаються для них цікавою та близькою грою. Як показує практика, систематичне застосування музично-дидактичних ігор викликає в дітей активний інтерес до музики, до завдань і сприяє швидкому оволодінню дітьми музичним репертуаром.[4,9]

Музично-дидактична допомога сприяє активнішому сприйняттю музики дошкільниками, дозволяє в доступній формі залучити їх до основ музичного мистецтва. І це, на думку Л. Комісарової, є дуже „важливим аспектом розвитку у дітей музичної культури“. Музично-дидактичні ігри збагачують дітей новими враженнями, розвивають у них ініціативу, самостійність, здатність до сприймання, розрізнення основних властивостей музичного звуку.

Педагогічна цінність музично-дидактичних ігор полягає в тому, що вони відкривають перед дитиною шлях застосування одержаних знань в життєвій практиці [10, с. 17]. В основі дидактичного матеріалу лежать завдання розвитку в дітей музичного сприйняття, ігрова діяльність допомагає дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а потім і діяти з ними.

Музично-дидактичні ігри повинні бути прості й доступні, цікаві та привабливі. Тільки в цьому випадку вони стають своєрідним збудником бажання у дітей співати, слухати, грати, танцювати. У процесі ігор діти не тільки набувають спеціальні музичні знання, в них формуються необхідні риси особистості, в першу чергу, відчуття згуртованості, відповідальності.

Музично-дидактичні ігри збагачують дітей новими враженнями, розвивають у них ініціативу, самостійність, здатність до сприймання, розрізнення основних властивостей музичного звуку. [10, с. 17]. Процес проведення музичних дидактичних ігор можна урізноманітнити використанням методу моделювання під час їх проведення. Знаючи й використовуючи в практиці різні види дидактичних ігор, музичному керівнику неважко вводити елементи моделювання в них.

Наприклад, моделювання в співвідношенні звуків по висоті за допомогою різних засобів дозволяє розвивати здатність музично-слухових уявлень, зв'язуючи воєдино слухові, зорові та рухові уявлення дітей. Для розвитку звуковисотного слуху доречно використовувати гру „Пташка і пташенята“, де моделями високих звуків стають картка з зображенням пташенят,які обирає дитина, почувши звук „до“ другої октави, відтворений музичним керівником на пластинці металофону, а моделлю низького звуку стає картка із зображення пташки, яку дитина повинна обрати, почувши звук „до“ першої октави, зіграний музичним керівником на металофоні.

У процесі використання дидактичних ігор з елементами моделювання, дітям не тільки не набридає цей вид діяльності, але й заворожує їх, бо в кожній грі використовуються різні предмети, що вносить елемент новизни та незвичайності. Дошкільники поступово проявляють ініціативу, включаючись в процес моделювання музично-дидактичних ігор, пропонують використовувати при цьому самі несподівані предмети, що позитивно впливає на розвиток їхньої фантазії та уяви. А якість засвоєння дітьми навчального матеріалу значно підвищується, по причині, що діти не відчувають себе тими „яких навчають“, стають „співробітниками“, а в деяких випадках, навіть

„керівниками“ процесу.

Висновки. Підсумовуючи вище наведене, ми дійшли до висновку, що використання моделювання в музичній діяльності дошкільника сучасного дошкільного закладу забезпечує ефективне запам’ятовування, збереження та відтворення інформації, збагачує методологію музично-освітньої діяльності, підвищує інтерес дітей до занять музикою, допомагає при моніторингу музичного розвитку дітей.

По-перше, сам термін „моделювання“ носить загальнонауковий характер і широко використовується в науках про людину та суспільство, в досліджених живої й неживої природи. Деякі науковці називають „моделювання“ системою , що допомагає дослідити певний об’єкт. В дошкільній педагогіці – це процес заміщення реального предмету іншим, його зображенням, схемою чи певним умовним знаком. Існує три види моделювання, що використовуються в дошкільній педагогіці, що мають певну структуру використання й до яких висувається ряд вимог при використанні їх у педагогічному процесі.

По-друге, під час використання моделювання на музичному занятті в ДНЗ, педагог повинен враховувати вікові особливості дітей та особливості їхнього застосування згідно поставлених ним задач. Метод моделювання дозволяє пришвидшити засвоєння вимог програми з розвитку співочих умінь, музично-ритмічних рухів, засвоєнню всіх термінів, що повинен знати дошкільник. Моделювання розвиває також творчі здібності дошкільників.

По-третє, завдяки наочно-образній, наочно-дійовій основі, моделювання займає гідне місце і в засвоєнні дошкільниками музично-ритмічних рухів, таночків і значно допомагає музичному керівнику в навчанні дошкільників.

По-четверте, моделювання значно збагачує та розширює процес використання музичних дидактичних ігор, дозволяє в доступній формі залучити дітей до музичного мистецтва, що є найважливішим аспектом розвитку в дітей музичної культури. Отже, моделювання музики є універсальним при використанні його педагогами сучасного дошкільного навчального закладу, оскільки сприяє розвитку пізнавальних процесів дітей, зокрема сенсорних та інтелектуальних.

Література:

1. Авер’янов О.М. Системне пізнання світу: методологічні проблеми / О.М. Авер’янов. – М.: Наука, 1998. – 204 с.

2. Ватаманюк Г. Спільні проекти вихователя та музичного керівника / Г. Ватаманюк // Палітра педагога. – 2008. – №1. – С. 10-13.

3. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.

4. Ветлугина Н.А. Самостоятельная деятельность дошкольников / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1980. – С. 147-168.

5. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. – К. : Богдана, 2003. – 204 с.

6. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. – 197 с.

7. Еманова З. Музично-виконавська діяльність: сучасні підходи // Дошкільне виховання. - 2009. - N3. - с. 20-23.

8. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: Владос, 2000. - 302 с.

9. Лемощук С.В. Розвиток творчості дитини засобами музичної діяльності

5) утворюють систему із певною ієрархією.

Взаємодія категоріальних полів, пов'язаних із поняттями "духовність" та "цінність" зумовлює аналіз категорії "духовні цінності".

Аналіз поглядів науковців підводить до висновку про те, що поняття “духовні цінності” тривалий час ототожнювалось з поняттями “загальнолюдські цінності” або “релігійні цінності” [8, с. 6]. Л. Ороновська, відзначає, що “насправді духовні цінності – поняття поліаспектне за своєю суттю та за втіленням у матеріалізованих формах. Духовні цінності – це специфічний вид цінностей, які максимально ідентичні сутнісним силам людини і сприяють її оптимальній самореалізації. ” [8, с. 6].

Саме поняття „духовна цінність” має різні тлумачення. С. Анісімов розділяє всі цінності на три великі групи: абсолютні цінності, анти цінності, відносні цінності [1, с.253].

Висновки. Аналіз проблеми духовних цінностей у філософському, психолого-педагогічному дискурсі дозволяє визначити духовні цінності як узагальнені смислові утворення, які відрефлексовані суб’єктом сприйняття та стають орієнтирами поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Духовні цінності – це глобальні цінності Всесвіту поза Часом і Простором. Вони є Загальними і Абсолютними для людства, хоча виявляються в будь-якій релігії і будь-якій суспільній системі як своєрідний соціально-культурний контекст. Духовні цінності у функциональном плані „починають” виконувати роль духовних ціннісних імперативів лише тоді, коли вони набувають для людини значення провідних сенсів життєдіяльності. У такому разі вони орієнтують людину на вищі духовні сенси стосовно тієї або іншою конкретної діяльності.

Література:

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф.Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.

2. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Наука, 1986. – С. 82-160.

3. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: «РАРИТЕТ»,1995. – 445 с.

4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

5. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с

6. Кобина Ю.Е. Антропологизация духовных ценностей в современной культуре: Дис. … канд. философ. наук / 09.00.13 / Юлия Евгеньевна Кобина. – Ставрополь, 2004. – 156 с.

7. Коваль Н.А. Психология духовности личности / Н.А. Коваль. – Тамбов: Тамб. гос. ун-т, 1996. – 153 с.

8. Ороновська Л.Д. Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики: автореф. дис. .. канд. пед. наук/ 13.00.07 – Тернопіль, 2006. – 20 с.

9. Підлісний М.М. Становлення філософської теорії цінностей (історико-філософський аналіз): автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.05 / Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2003. – 17с.

10. Формування духовної культури учнівської молоді засобами

Поняття цінності, у філософський ще античними мислителями, згодом більш менш активно і продуктивно використовувалося безлічі різних доктрин. В античній філософії і Аристотель, і Платон, і Сократ зверталися до таких цінностей як добро, краса, користь та ін.

Слід відзначити, що у педагогічному науковому дискурсі духовність насамперед характеризується як прояв „людського в людині". Духовність – це те, що підносить людину над фізіологічними потребами, етичним розрахунком, раціональною рефлексією, те, що відноситься до вищої здатності душі людини, що закладене в підгрунтя її особистості.

Історико-філософський аналіз становлення філософської теорії цінностей здійснено М. Підлісним [9], який наголошує на тому, що хоча проблема цінностей має глибоку історико-філософську традицію, але як специфічна та самостійна галузь філософського знання вона бере початок з середини XIX ст. працях Р. Лотце, а в подальшому – у дослідженнях представників неокантіантства, особливо В. Віндельбанда та Г. Ріккерта, пізніше – в "філософії життя" Ф. Ніцше.

Категорія „цінність" має багаторівневу структуру. На рівні ідеалу і функціонують саме духовні цінності, які найбільш адекватно виявляються у релігії, моралі, мистецтві як видах духовної культури.

Філософське розуміння цінностей насамперед розглядається через їхнє значення для людини як суб'єкта. М. Каган у зв'язку з цим наголошував, що „система таких значень і стає необхідною для нього культурною силою, діалектично взаємопов'язаною та взаємодіючою з його потребами у предметах, що ним створюються, та знання, що для цього слугують" [5 с.144-145].

У зарубіжній філософії аксіологічні проблеми і поняття „цінність" розглядалися у різноманітних аспектах: натуралізм (А. Мейнонг, Р. Перрі, Дж. Дьюї); психологізм (Дж. Александер, Т. Парсонс та ін.); трансценденталізм (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт); персоналістичний онтологізм (М. Шелер, М. Гартман та ін.); соціологізм (М. Вебер, Т. Парсонс, та ін.); історичний матеріалізм (К. Маркс, Ф. Енгельс). Представники цих напрямків по-різному розглядали поняття "цінність", її сутність, природу, буття – то як біопсихологічну потребу людини, то як певні стандартизовані якості поряд з первинними (матеріальними) і вторинними (духовними), то як ідеальне буття, яке співвідноситься з трансцендентальною свідомістю, коли цінність "ідеальних" предметів не залежить від людських бажань і потреб.

Зміст поняття "цінність" більшість учених характеризує через виділення характеристик, властивих так чи інакше формам суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність. Стверджується, що виникнення цінності зв'язане, з одного боку, із предметами, явищами, їхніми властивостями, способами задовольнити визначені потреби суспільства, людини. З іншого боку – цінність виступає як судження, зв'язане з оцінкою існуючого предмета, явища людиною, суспільством. Підкреслюється, що цінність – це форма прояву визначеного роду відносини між суб'єктом і об'єктом. Тільки тоді, коли ми розглядаємо суспільне буття людини в аспекті об'єкт-суб'єктного відношення, ми можемо зафіксувати явище цінності.

Практично усі дослідники філософського дискурсу цінностей єдині в тому, що цінності: 1) не існують самі по собі, поза людським суспільством, 2) зумовлені потребами та інтересами соціальних суб'єктів, 3) об'єктивні за природою, але мають суб'єктивну форму вираження, 4) історично зумовлені,

/ С.В. Лемощук // Обдарована дитина. – 2013 – №5.

10. Федорович Л. Дидактичні принципи моделювання / Д. Федорович // Рідна школа. – 1999. – №9.

11. Моделювання у навчальній діяльності дошкільника / [режим доступу]: http://ua-referat.com/

Педагогіка

УДК: 372.851

доктор педагогічних наук, доцент кафедри
математики і методики навчання математики Матяш Ольга Іванівна
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

ТЕНДЕНЦІЇ В ЗАВДАННЯХ ТА ЗМІСТІ ГЕОМЕТРИЧНОГО КОМПОНЕНТУ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ З МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Представлены результаты ретроспективного анализа содержания и целей школьных программ по математике в разделе изучения геометрии. На основании ретроспективного анализа выделены основные современные программные требования к организации процесса обучения геометрии в школе, а также направления повышения качества школьного геометрической образования. Определено понятие геометрической компетентности учащихся.

Ключевые слова: геометрическая компетентность, обучение геометрии, качество геометрического образования.

Annotation. A retrospective analysis of the content and objectives of the school curriculum in mathematics in the study of geometry. Based on a retrospective analysis identified the main modern software requirements for the organization of the learning process of geometry in school, as well as ways to improve the quality of school education geometric. The concept of geometric competence of pupils.

Keywords: geometric competence, learning geometry, geometric quality of education.

Постановка проблеми. Якість організації процесу навчання геометрії в школі значно залежить від знання та розуміння вчителями математики процесів модернізації, модифікації та раціоналізації цілей, змісту та завдань навчання геометрії в школі, відображених в освітніх державних документах. На нашу думку, фахова компетентність вчителя математики передбачає його готовність і здатність пояснювати й обґрунтовувати певні зміни в процесі навчання геометрії в школі. З цієї точки зору, важливо для вчителя математики мати цілісні уявлення про ретроспективу цілей і змісту геометричного компоненту шкільних навчальних програм з математики.

Мета даної статті: розглянути ретроспективу цілей, змісту і завдань шкільних програм з математики за останнє двадцятиліття в частині навчання геометрії; схарактеризувати основні програмні вимоги щодо організації процесу навчання геометрії в школі та сучасні тенденції у визначенні основних напрямів підвищення якості геометричної освіти в школі.

Виклад основного матеріалу. Наш аналіз здійснено для навчальних програм з математики 1992, 1996, 2001, 2005, 2010-2012 років, за якими навчались учні українських шкіл. Для зручності порівняльного аналізу змісту навчальних програм з математики для загальноосвітньої школи за останні 20 років, у частині навчання геометрії, виокремлено чотири складові: вивчення елементів геометрії на рівні пропедевтики в 5-6 класах; вивчення систематичного курсу планіметрії в основній школі; вивчення систематичного курсу стереометрії в старшій школі; вивчення геометрії в класах поглибленого навчання математики.

Порівняльний аналіз вказаних вище українських шкільних програм з математики, в частині вивчення елементів геометрії на рівні пропедевтики в 5-6 класах, дозволяє стверджувати:

- у програмах 1996 року в порівнянні із попередніми програмами значно розширено зміст геометричного матеріалу;
- програми з математики 1996 року та 2001року за змістом вивчення елементів геометрії в 5-6 класах не відрізняються;
- у програмах з математики 2005 року в 5-6 класах зміст навчального матеріалу з елементів геометрії значно скорочено до рівня програм з математики 1992 року;
- у програмах з математики 2012 року, у порівнянні із програмами 2005 року, зміст геометричного матеріалу розширено такими поняттями: піраміда, циліндр, конус, куля, координатна площина;
- спільним для всіх проаналізованих програм з математики є рекомендація: вивчення математики у 5-6 класах здійснювати з переважанням індуктивних міркувань, в основному, на наочно-інтуїтивному рівні із залученням практичного досвіду учнів і прикладів із довкілля.

Результати порівняльного аналізу програм з математики в частині вивчення систематичного курсу геометрії в основній школі, можна констатувати наступним чином:

- починаючи з програм з математики 2001 року програми не прив'язуються до конкретних підручників геометрії, а мають випереджувальний характер;
- у програмах з математики 2001 року вперше зазначається про широкі можливості нових інформаційних технологій навчання (НІТН) для інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення учнів;
- на необхідність прикладної спрямованості на всіх ступенях навчання геометрії вперше наголошено в програмах 2001 року;
- математичні знання й уміння, зазначено в програмах 2005 року, розглядаються не стільки як самоціль, а як засіб розвитку особистості школяра, забезпечення його математичної грамотності як здатності розуміти роль математики в світі, в якому він живе, висловлювати обґрунтовані математичні судження й використовувати математичні знання для задоволення пізнавальних і практичних потреб;
- починаючи з програм 2001 року, з метою пропедевтики навчання стереометрії, в основній школі вивчаються елементи стереометрії;
- у програмах з математики 2001 року вперше виокремленні основні вимоги до математичної підготовки учнів, які подані у вигляді «учні повинні мати уявлення…», «учні повинні знати…», «учні повинні уміти…»;

Сучасні дослідження з психології духовного розвитку особистості презентують доволі широкий діапазон механізмів здійснення цього процесу: пошук смислу життя (С. Франк, Б. Братусь, В. Слободчиков); здатності людини до самотрансценденції (В. Слободчиков); дотримування власного призначення, прислуховування до внутрішнього голосу (К. Юнг); розвиток сфер: душевно-когнітивної, ціннісно-смислової (Б. Братусь, В. Слободчиков); діяльнісно-вольовий (В. Зінченко); емоційно-чуттєвий (А. Петровський, Л. Виготський); прагнення до вдосконалення та розуміння призначення смислу життя (В. Колесников); створення зони актуалізації людського в людському (В. Петровський); встановлення зв'язку з естетичною культурою, розвиток емоцій, почуттів (Л. Виготський, А. Петровський, П. Якобсон та ін.).

Аналіз психологічної літератури з проблем духовності дозволяє виокремити наступні положення, які складають психологічні теоретико-методологічні позиції реалізації завдань формування духовних цінностей старшокласників:

- розгляд духовності як вищого рівня людської саморегуляції, властивий зрілій особі (Д. Леонтьєв);
- духовність завжди пов'язана із внутрішнім переживанням; то, що не оцінюється людиною завдяки емоційному відчуттю, не має для неї ніякого смислу (Т. Власова, М. Каган);
- духовність імпліцитно несе в собі оцінний компонент, поза нею зрозуміти аксіологічні характеристики світу не можливо, тобто духовність безпосередньо пов'язана з афективно-емоційною сферою;
- важливою характеристикою духовності як реального феномена є саморегуляція як система механізмів управління людиною власною поведінкою.

У педагогічному аспекті духовність розглядають такі науковці як Ш. Амонашівілі, І. Бех, В. Бутенко, Т. Власова, К. Журба, І. Зязюн, В. Ігнатова, І. Соловцова, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, Г. Шевченко та ін.. Але розуміння цієї проблеми подають по різному.

Г. Шевченко відзначає, що духовність – "це інтегрована властивість особистості, що відображає світоглядну культуру, ціннісний смисл життя й постійне прагнення до особистісного самовдосконалення" [10, с. 17]. Принципово важливим є те, що в усіх наукових працях Г. Шевченко підкреслюється така позиція: духовність виявляється у потребі жити, творчо працювати у відповідності до ідеалів Істини, Добра та Краси. Таке розуміння духовності виступає показником рівня людських стосунків, почуттів, здатності до співчуття, співпереживання та милосердя. Духовна культура за своєю структурою включає усі сфери життя людини – діяльність, потреби, відношення та спілкування. З урахуванням сучасних філософських теорій розвитку Всесвіту значущим є такий акцент у визначенні духовності, як властивості людини, яка дозволяє на культурно-цивілізованому, еколого-моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-етичної оцінки в єдності з "пізнанням" серця" [11, с. 7].

У педагогічному науковому дискурсі духовність насамперед характеризується як прояв „людського в людині". Духовність – це те, що підносить людину над фізіологічними потребами, етичним розрахунком, раціональною рефлексією, те, що відноситься до вищої здатності душі людини, що закладене в підґрунтя її особистості.

ціннісно-смислового інтерсуб'єктивного світу" [6, с. 24]. Принциповою слід визнати ідею про діяльнісне підґрунтя духовності.

Н. Коваль, досліджуючи духовність у системі професійного становлення фахівця, доходить висновку, що духовність формується через ціннісно-смислове відображення навколишньої дійсності шляхом залучення до загальнолюдських цінностей, засвоєння та створення нових духовних цінностей, через активний пошук істини, добра й краси [7]. Теоретико-методологічне дослідження філософської та психолого-педагогічної проблематики духовності дозволило Н.Коваль визначити такі типи духовності: створюючий, осягаючий, індиферентний.

Ми поділяємо позицію М. Кагана, який доволі жорстко фіксує думку про те, що "потреба людини у зв'язку, в єднанні, у спілкуванні із собі подібними, що вийшла за межі утилітарності, і породила специфічну людську якість, що має назву духовність" [5, с. 810].

Проблеми духовності виступають провідними й у сучасній українській філософії. На думку С. Кримського духовність – це зустріч з самим собою, своєю душею, внутрішнім Я. Це вихід до вищих цінних інстанцій формування, конструювання особистістю самої себе. Це провідний фактор розумової гармонізації світу зовнішнього та внутрішнього, їх узгодження з моральними законами.

Узагальнюючи генезис розвитку наукових уявлень про духовність особистості, Ю. Кобіна зауважує, що „головна відмінність сучасного розуміння духовності від класичного полягає в тому, що з позицій сучасності духовність інтерпретується в екзистенціально-антропологічному контексті. Вона не виявляється у досконалості ідеального, а у співвіднесенні з обмеженістю людського буття" [6, с. 12].

Таким чином, сучасна вітчизняна філософія трактує поняття духовності у таких аспектах: як ціннісний стан свідомості, як здатність знаходити в предметах соціальні якості, відкривати людське призначення речей та встановлювати їхній зв'язок з діями людей; як спосіб людської життєдіяльності.

Аналіз філософської, культурологічної літератури з проблем духовності дозволяє виокремити наступні положення, які складають філософські теоретико-методологічні позиції реалізації завдань формування духовних цінностей старшокласників:

- визначення духовності, яке береться за вихідне в нашому подальшому дослідженні: **духовність – інтегральна якість особистості, що сприяє самореалізації в культурному просторі на основі вищих духовних цінностей**;
- духовність може і повинна виконувати роль аксіологічного вектора, маркера суб'єктивних та соціальних програм людської життєдіяльності, який має суттєвий потенціал для перетворення можливого у дійсне;
- розгляд духовності як соціокультурного феномену дозволяє подолати певну дискретність між реальною ситуацією та бажаною моделюю соціуму. Сучасна освітня ситуація у нашій країні має бути спрямована на укорінення у повсякденність духовних ідеалів і цінностей, що можливо завдяки інституціоналізації соціокультурних засад духовності та механізму переводу їхнього функціонування у режим звичних повсякденних операцій.

- у програмах з математики 2005 року вперше ставиться завдання формування математичної грамотності учнів як здатності розуміти роль математики в світі, висловлювати обґрунтовані математичні судження і використовувати математичні знання для задоволення пізнавальних і практичних потреб;
- у програмах з математики 2005 року основні вимоги до математичної підготовки учнів подані у вигляді «учень пояснює…», «учень наводить приклади…», «учень зображує…», «учень описує…», «учень формулює…», «учень обґрунтовує…», «учень доводить…», «учень застосовує…»;
- в діючих програмах з математики для основної школи 2012 року зазначено, що в основу побудови змісту й організації процесу навчання математики покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання геометрії є сформовані певні компетентності як здатності учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях;
- навчання математики в основній школі передбачає передусім формування предметної математичної компетентності, зазначено в програмах 2012 року, сутнісний опис якої подано у розділі "Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів": учень пояснює зміст понять, наводить приклади, формулює означення або властивості, записує й пояснює, класифікує, зображує та знаходить на малюнках, вимірює та обчислює, розв'язує вправи тощо.

Підсумовуючи порівняльний аналіз програм з математики в частині вивчення систематичного курсу геометрії в старшій школі, зазначимо:

- спільним для програм з математики починаючи з 2005 року є акцент на прикладну спрямованість вивчення геометричного матеріалу, яка має забезпечуватись широким використанням наочності, зверненням до життєвого досвіду, розв'язуванням задач практичного змісту;
- у програмах 2005 року зазначено, що реалізація діяльнісного підходу до навчання математики є головною умовою забезпечення ефективності математичної освіти;
- важливе місце в організації навчання геометрії має посісти вдосконалення, в порівнянні з основною школою, системи самостійної роботи учнів;
- одним із ефективних засобів удосконалення навчання геометрії взагалі, в старшій школі зокрема, зазначено в програмах 2005 року є модульне проектування навчального процесу, яке передбачає, що одиницею виміру навчального процесу є не урок, а певна сукупність уроків, яка охоплює логічно пов'язаний блок навчальних питань теми;
- структура й зміст навчального матеріалу з геометрії для академічного рівня зумовлює посилення міжпредметних зв'язків під час його вивчення;
- за академічним рівнем ширше, ніж при вивченні курсу геометрії на рівні стандарту, рекомендується використовувати шкільну лекцію, семінарські й практичні заняття, а також нетрадиційні форми навчання.

Підсумовуючи порівняльний аналіз програм поглибленого навчання математики, у частині вивчення геометрії з 8-го по 11клас, зазначимо:

- збільшення навчального часу на вивчення геометрії в класах поглибленого навчання математики має вирішити подвійну задачу: розширити коло теоретичних питань, які вивчаються, поглибити рівень їх вивчення та

сформувати навички застосування засвоєних теоретичних знань до розв'язування широкого кола прикладних задач;

- добір методів, прийомів та засобів навчання геометрії в класах поглибленого навчання математики слід здійснювати дбаючи про формування та розвиток в учнів навичок самостійної пізнавальної діяльності, організацію дослідницької роботи учнів, набуття досвіду розв'язання проблемних ситуацій;
- в усіх проаналізованих програмах рекомендується в класах поглибленого навчання математики ширше використовувати шкільну лекцію, семінарські та практичні заняття, а також нетрадиційні форми навчання;
- спільним для всіх указаних програм є акцент на необхідності створення умов для приведення знань в систему: рекомендовано розпочинати і завершувати кожний навчальний рік системою уроків повторення і систематизації знань та умінь учнів з геометрії;
- спільним для проаналізованих програм для класів поглибленого навчання математики є зауваження, що хоча в цих класах переважають учні, які проявили зацікавленість до навчання алгебри та геометрії, мотиваційний етап навчального процесу в таких класах не слід ігнорувати;
- починаючи з програм 2001 року зазначено про доцільність використання нових інформаційних технологій для підвищення ефективності уроків геометрії;
- в програмах 2010 року вперше наголошено, що не слід надто захоплюватись уміннями вільно оперувати програмно-технічними засобами на уроках геометрії на шкоду основному завданню вивчення математики – відпрацюванню в учнів відповідних навичок мислення.

Ретроспективний аналіз змісту геометричної складової навчальних програм з математики дозволяє виокремити такі основні сучасні програмні вимоги щодо організації процесу навчання геометрії в українській школі:

- здійснювати вивчення елементів геометрії в 5-6 класах з переважанням індуктивних міркувань на наочно-інтуїтивному рівні, із залученням практичного досвіду учнів і прикладів із довкілля;
- вважати приорітетними завданнями навчання геометрії в основній та старшій школі: формування просторових уявлень й уяви, формування та розвиток логічного мислення, формування здатності використання геометричних знань та умінь;
- будувати систематичний курс планіметрії в школі як досвідно-дедуктивний курс: основні поняття запозичуються з досвіду, а обгрунтування теорем пропонуються дедуктивні з використанням неповної системи аксіом;
- створити умови для розгляду елементів стереометрії в основній школі з метою підготовки учнів до вивчення систематичного курсу стереометрії в старших класах;
- виокремити, як спеціальні, для навчання планіметрії такі освітні завдання: оволодіння учнями мовою геометрії, ознайомлення учнів зі способами й методами математичних доведень, формування умінь їх практичного використання; розвиток в учнів функціональних уявлень на геометричному змісті; формування в учнів знань про основні геометричні величини, про способи їх вимірювання й обчислення, а також уміння застосовувати здобуті знання в навчальних і життєвих ситуаціях;

сумлінний пошук істини до кінця (В. Соловйов); справжнє ставлення до самого себе (В. Розанов); трансцендентальний егоїзм, віконечко, через яке можна побачити світ (К. Леонтьєв); творчість, опір вищим силам (М. Бердяєв).

Духовність, за визначенням М. Бердяєва, це складова частина людської природи, але вища якісна цінність, суть людяності в людині. Саме тому духовність завжди є знаходження внутрішньої сили опору частини світу і суспільства над людиною. Дух і духовність творчо переробляють, перетворюють, просвітлюють природний і історичний світ, вносять у нього волю і зміст [3].

Значний внесок у вивчення проблеми духовності надали філософи ХХ століття – М. Бахтін, П. Гуревич, І. Ільїн, Д. Лихачов, Ю. Лотман, Л. Столович, О. Улєдов.

В останні десятиріччя ХХ століття виокремились декілька напрямків у розробці феномену духовності. Онтологію духовності розглядали І. Бокачев, Н. Бородіна та ін.. Аксіологічний підхід до духовності використовували у своїх дослідженнях С. Аверинцев, М. Бахтін, М. Каган, Д. Ліхачьов, О. Лосєв, Ю. Лотман, В. Федотова. На когнітивний підхід у розумінні духовності спиралися Ю. В'яземський, П. Єршов, С. Кримський, П. Симонов. Ціннісний підхід до інтерпретації духовності представлено у роботах Л. Буєвої, В. Зінченка, В. Шердакова та ін.. Соціальний аспект духовності розглядається В. Кемеровом, І. Силуяновим, Т. Холостовою. З'ясуванням власне культурного смислу, антропологічних аспектів духовності займалися В. Біблер, М. Мамардашвілі, В. Слободчиков. Інтерес до духовності як безпосередньо культурно-історичного феномену прослідковується у роботах Д. Ліхачьова, Л. Шуміхіної.

Необхідно вказати два підходи в розумінні природи духовності, які розглядав М. Бахтін. По-перше, це розуміння духовності як деякого еквівалента культури. Положення про те що культура виступає засобом формування духовності, а по-друге, що духовність – є метою розвитку індивідуальної культури особистості і є важливим [2].

У сучасній гуманітарній літературі представлено значну кількість визначень поняття „духовність", які тяжіють до метафоричності та образності. Доволі часто зустрічаються твердження, що слово „духовність" може віднесено до слів, що „не відкидають тіні", тобто певною мірою позбавлені семантичного наповнення, оскільки різні люди вкладають в це слово надзвичайно різноманітні значення. Поняття „духовність" часто використовується як деякий знак, символ чогось ціннісно навантаженого. Крім того, у повсякденному вжитку доволі поширеним є ототожнення духовності із освіченістю, інтелектуальністю і т.п.

Аналіз сучасної вітчизняної соціально-філософської літератури показує, що поглядів, точок зору на духовність стільки, скільки авторів. Заслуговує на увагу позиція Ю. Кобіної, яка вважає, що "духовність – внутрішньо притаманна людині здатність будувати свій внутрішній світ домагань та оцінок, відображати через свій інтелектуальний та морально-психологічний потенціал дійсність" [6, с. 24]. Автор відзначає, що людина наділяє смислом і цінністю не лише власне існування, а й явища навколишнього світу. При цьому слід звернути увагу на позицію про те, що "духовність актуалізується через дію механізмів конституювання людини як індивідуальності, залучення її до

Ж. Ж. Руссо про пошану особистості дитини, її свободи; теорії І. Песталоцці про формування у дітей діяльної любові до людей; уявлення соціалістів-утопістів про ідеал людини майбутнього; ідея загальнолюдського виховання (А. Дістервег).

Філософія Нового часу (Декарт, Спіноза, Гоббс, Паскаль, Локк і ін.) розглядала духовність як розуміння природи людини: вільної мислячої істоти. Характеризуючи світ як творіння Бога, французький філософ Р. Декарт заперечував його єдність, вважаючи, що світ складається з двох незалежних субстанцій: духовної і матеріальної, душі і тіла. Р. Декарт у своїй теорії відтворює античне розуміння духовного і матеріального початків.

В епоху Просвітництва (І. Гербарт, І. Кант) увагу мислителів привертав рівень духовного розвитку соціуму, увесь історичний процес розвитку розглядався як процес культурного руху людини і всієї соціальної системи. Духовність, по Канту, багато в чому допомагає зрозуміти, „якою треба бути, щоб бути людиною". Проблема людини була центральною і в працях представника німецької класичної філософії Ф. Гегеля, який вважав, що дух існує в живій природі незалежно від неї, а значить і незалежно від людини і проблема духовного розвитку людини є проблема переходу в нього того самого духу, який в природі володіє буттям поза собою.

Людина, на думку Г. Гегеля, є самовідчуження світового духу. В уявленнях ученого норми і принципи поведінки людей виникають не на основі практичної діяльності людей, вони виступають як момент розвитку духу.

До XVIII ст. у вітчизняній філософії самостійних наукових праць з проблем духовності не існувало. Найперші наукові розвідки такого спрямування належать Г. Сковороді, який розглядав поняття "духовне серце", виділив в людині "тіло земляне" та "тіло духовне", людину характеризував як мікрокосм. Г. Сковорода вважав, що людина народжується двічі: фізично і духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – вчитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого народу, держави.

У сучасній некласичній та постнекласичній філософії проблема духовності набуває дедалі актуальності. Це пов'язано з загальним антропологічним зворотом, що стався у сучасній філософії, прагненням подолати раціоналізм та ірраціоналізм у розумінні людини, з обміркуванням підстав глобальної духовної кризи, що вразила людство в XX ст., пошуком шляхів її подолання.

Значний внесок у розробку проблеми духовності зроблено у філософії такими вченими як М. Шелер, А. Швейцер, Е. Фромм, В. Франкл. Провідною ідеєю цих філософів є наступне: людина розумна в світі епох, виявилась нездатною подолати кризу життя, зокрема глобальну, тому їй на зміну повинна прийти людина духовна.

Видатні представники російської релігійної філософії другої половини XIX – початку XX ст. М. Бердяєв, С. Булгаков, В. Розанов, В. Соловйов, С. Франк, П. Флоренський, Г. Шпет, П. Юркевич надавали великого значення проблемі духовності. Вони розкривали її в руслі релігійної філософії, розкривали не стільки у раціональному, скільки в інтуїтивному, художньому дискурсі.

Узагальнення характеристик духовності у дослідженнях філософів кінця XIX – початку XX ст. дозволяє виокремити такі визначення духовності:

- вбачати в розв'язуванні задач на побудову фігур сприятливі умови для розвитку як творчого, так і алгоритмічного мислення учнів; розглядати в процесі вивчення геометричних побудов їх широке практичне застосування;
- слід у процесі вивчення стереометричного матеріалу в старшій школі систематизувати, узагальнювати й закріплювати геометричні знання, навички й уміння, одержані під час вивчення планіметрії в 7-9 класах;
- вважати одним із головних завдань курсу стереометрії забезпечення умов для досягнення кожним учнем практичної компетентності, яка передбачає вміння працювати з формулами, вміння класифікувати і конструювати геометричні фігури на площині й у просторі, встановлювати їх властивості, зображати просторові фігури та їх елементи, виконувати побудови на зображеннях, вміння вимірювати геометричні величини на площині й у просторі;
- мати на увазі, що курс геометрії класів поглибленого навчання математики має відрізнятись не стільки обсягом навчального матеріалу, який мають опанувати учні, скільки рівнем його обґрунтованості, абстрактності, загальності, прикладної спрямованості;
- слід у процесі навчання геометрії озброювати учнів теоретичними знаннями про геометричні задачі, формувати узагальнені методи й прийоми їх розв'язування, оскільки задачі є метою й засобом навчання та геометричного розвитку учнів;
- важливо розуміти, що розвитку стійких пізнавальних інтересів з геометрії сприяють дібрані в системі різноманітні задачі з достатнім евристичним навантаженням та пов'язаний з темою уроку, методично грамотно використаний історичний матеріал.

Здійснений нами ретроспективний аналіз змісту геометричної компоненти навчальних програм з математики в Україні та характеристика основних сучасних програмних вимог до організації процесу навчання геометрії в школі спонукають виокремити такі основні напрями підвищення якості геометричної освіти в школі:

- реалізація діяльнісного підходу до навчання геометрії є головною умовою забезпечення ефективності геометричної освіти;
- геометричні знання і вміння слід розглядати не стільки як самоціль, а як засіб розвитку особистості школяра, забезпечення його геометричної грамотності;
- рівнева і профільна диференціація навчання геометрії є основою гуманізації та демократизації шкільної геометричної освіти;
- основою побудови змісту й організації процесу навчання геометрії в школі має бути компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання геометрії в школі є сформовані геометричні компетентності учня, як здатності успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях;
- для інтенсифікації та удосконалення процесу навчання геометрії, активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення учнів широкі можливості мають інформаційно-комунікаційні технології навчання;
- прикладна спрямованість навчання на всіх ступенях формування знань та умінь учнів з геометрії є одним із шляхів удосконалення процесу навчання, яка має забезпечуватись широким використанням наочності, зверненням до життєвого досвіду, розв'язуванням задач прикладного змісту;

- важливе місце в організації навчання геометрії має займати система організації самостійної роботи учнів;
- необхідно дбати про створення умов для приведення знань учнів в систему, для підвищення мотивації учнів до засвоєння глибоких знань та формування міцних умінь;
- серед завдань поглибленого навчання геометрії: виявлення й розвиток в учнів математичних здібностей, формування в них стійкого інтересу до геометрії і професійної діяльності пов'язаної з геометрією.

Навчання математики в школі нині передбачає передусім формування предметної математичної компетентності, зазначено в останніх програмах з математики для загальноосвітніх шкіл [1]. Зміст поняття «математична компетентність» чітко не розкрито в жодній з діючих програм з математики для основної та старшої школи, хоча в кожній із них наголошено, що в основу побудови змісту й організації процесу навчання математики покладено *компетентнісний підхід.* В Україні ще немає офіційно визнаних, науково обгрунтованих критеріїв, які б можна було без застережень використовувати для вимірювання математичної компетентності учнів. Багато українських вчених сходяться в думці, що нині учні засвоюють великий обсяг математичних знань в середній загальноосвітній школі, але не вміють виходити за межі навчальних ситуацій, застосувати набуті знання в дії, тобто не виявляють математичну компетентність.

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти [2] зазначено, що предметна (галузева) компетентність – набутий учнями в процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань. Предметні (галузеві) компетентності стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета, і для їх опису використовуються такі ключові поняття: «знає і розуміє», «уміє і застосовує», «виявляє ставлення й оцінює» тощо. Основною метою освітньої галузі «Математика» є формування в учнів математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, логіки, культури мислення та інтуїції.

Сутнісний опис формування предметної математичної компетентності, який подано у розділі «Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів» шкільних програм з математики, представлено такими ключовими поняттями: учень пояснює зміст понять, наводить приклади**,** формулює означення або властивості, записує і пояснює**,** класифікує, зображує та знаходить на малюнках, вимірює та обчислює, розв'язує вправи тощо.

Вважаємо необхідним і можливим виокремлення геометричної компетентності як складової математичної компетентності учнів. Згідно Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [2], компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Геометричну компетентність учня ми визначаємо як набуту в процесі навчання геометрії інтегровану здатність учня, що складається із геометричних знань та умінь учня, його досвіду, цінностей і ставлення, що формуються в процесі навчання геометрії й можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

В. Зінченко, Н. Никандров, О. Олексюк, О. Сухомлинська, Т. Тюріна, В. Шадриков, Г. Шевченко, Н. Щуркова); дослід-ження про місце мистецтва в системі духовної культури, його соціальні й духовні функції (М. Бахтін, Л. Виготський, М. Каган, В. Медушевський, В. Орлов, Ю. Фохт-Бабушкін, Г. Шевченко); концептуальні положення філософської думки щодо феномену цінностей (С. Анісимов, А. Здравомислов, О. Дробницький, М.Каган, В. Розін, В. Тугаринов та ін.); психолого-педагогічні положення щодо формування духовних цінностей (І. Бех, М. Боришевський, А. Кір'якова, В. Слободчиков); теорія діалогічного спілкування й спілкування як обміну духовними цінностями (М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, В. Межуєв).

Формування мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягає у вислітленні історичного аспекту формування духовних цінностей; розкритті сутності поняття духовних цінностей.

Виклад основного матеріалу статті. Проблема духовності є вічною, породжена самим ходом історичного розвитку цивілізації і має своє глибоке історичне коріння. Впродовж тривалого часу педагогіка ставила цю проблему, не використовуючи термін „духовність".

Вже в первісну епоху складаються перші уявлення про духовність. Але це поняття ще не відокремлювалось від тілесної суті людини. Найранішою формою духовності прийнято вважати ритуали. У людини ранніх історичних епох духовність усвідомлювалася не як власне дух, а як щось таке, що матеріально діє і предметно існує.

У добу античності до проблеми духовності зверталися Геракліт, Демокрит, Аристотель. Поняття душі вони розуміли, як віддзеркалення історичних змін, вплив на психіку людини. Людина з часів античності розглядалася як мікрокосм, тобто була величиною, із Всесвітом. Платон уперше відокремив тілесне і духовне, визначив, що духовність – це специфічна людська властивість, а тілесне – це нижче, що закладене природою людині. Аристотель теж відокремив ці поняття, але розглядав тілесне і духовне як рівно необхідні. В цілому, слід підкреслити, що антична філософія розглядала „дух" і „духовність" найчастіше як теоретичну діяльність, яку Аристотель називав „мисленням про розуміння".

Вихідним пунктом роздумів в середні віки стали догмати Священного Писання. З цих позицій оформляється, відповідно, і концепція людини. В епоху середньовіччя прояв якостей духовності співвідносився з Богом (Августин). Згідно уявленням часу, пізнання природи стало забороненим і гріховним. У XIII ст. італійський схоласт і богослов Хома Аквінській вважав, що душа нематеріальна і субстанціональна, але кінцеву матеріалізацію через тіло. Кінцевою метою людини є блаженство – єдність душі людської з Богом, що можливо лише в потойбічному світі.

Епоха Відродження породила новий світогляд, новий погляд на „духовність", в якій прославляється людська особистість і духовність розглядається як „ідеальний зразок гармонії усього світу". У центрі уваги передових мислителів – ідея вивчення природи і людини. Людська особистість набуває небаченої раніше цінності, актуалізуються такі поняття як індивідуальність, особистість, категорії: добро, зло, дух, духовність.

За певних обставин та під впливом культури Ренесансу склалася педагогічна система Я. Коменського, в якій людина – „ мікрокосм", а школа – „майстерня гуманності". У потенціал педагогічної науки входять думки

Проблема духовного розвитку особистості має міждисциплінарний характер, розглядається різними галузями науки – філософією, соціологією, культурологією, психологією, педагогікою. Філософія виховання дозволяє виявити не тільки джерела формування духовності і духовних цінностей людини, але й побачити гуманістичну сутність виховання. Завдання об'єднання філософського і педагогічного знання на сучасному етапі розвитку суспільства є необхідною умовою вирішення такої багатоаспектної проблеми, як формування духовних цінностей старшокласників.

Існують загальні проблеми, що належать одночасно різним історичним епохам, різним культурам, – інваріантні проблеми, які, за словами Б. Пастернака, „кожна епоха отримує від минулого і переадресовує майбутньому". Саме до таких споконвічних і відносяться проблеми духовності, цінностей, духовних цінностей суспільства та особистості.

Історична площина дослідження поняття „духовність" створює передумови для з'ясування особливостей походження такого феномену, визначення особливостей перебігу процесу формування духовного світу особистості, духовних цінностей учнівської молоді. [4, с. 22-23].

Історико-філософський та історико-педагогічний аспект становлення та розвитку поняття „духовність" представлено у дослідженнях таких науковців як В. Абрамова, А. Алексєєнко, С. Бокачева, І. Іллічевої, Т. Костіної, Ф. Пошнагіді та ін.. Узагальнення наукових позицій дослідників дозволяє простежити еволюцію поглядів на духовну сутність людини та визначити певні особливості генезису досліджуваного поняття. Проблема духовності є вічною, породжена самим ходом історичного розвитку цивілізації і має своє глибоке історичне коріння.

Дослідженню історії зародження та розвитку теорії цінностей присвячено праці таких науковців, як О. Дробницький, М. Каган, Л. Столович, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе та ін.

Філософське обґрунтування проблеми духовних цінностей представлено в роботах зарубіжних (В. Віндельбанд, І. Кант, Р. Лінтон, Т. Парсонс, Р. Перрі, Г. Ріккерт) та вітчизняних (С. Анісимов, Л. Буєва, В. Василенко, А. Здравомислов, М. Каган, Т. Петракова, С. Рубінштейн, В. Тугаринов, В. Ядов) науковців.

Сутність духовної діяльності людини є предметом дослідження психологів: В. Зінченка, О. Леонтьєва, П. Симонова, В. Соколова, Ж. Юзвак та ін.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять філософські положення про системний підхід (В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, В. Садовський, Е. Юдін); особистісно орієнтований підхід до організації навчання й виховання учнівської молоді (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Подмазін, В. Сєриков, І. Якиманська); культурологічний підхід до розвитку особистості як суб'єкта культури, її культурного буття та співбуття (Г. Батищев, М. Бахтін, В. Біблер, Є. Бондаревська, Н. Крилова, М. Мамардашвілі, Н. Щуркова); філософська концепція духовності (Є. Бистрицький, Л. Буєва, М. Каган, Т. Костіна, С. Кримський, С. Пролєєв, В. Сагатовський, П. Симонов, В. Федотова); психологічні теорії духовного розвитку особистості (В. Зінченко, В. Знаков, Д. Леонтьєв, Е. Помиткін, В. Пономаренко, В. Слободчиков, Ж. Юзвак); положення про взаємозв'язок духовності та сучасної системи освіти (О. Вишневський, Т. Власова,

Геометричну компетентність учня розглядаємо як складову його математичної компетентності. Компоненти геометричної компетентності учнів:

- геометрична грамотність (знання і уміння: означення геометричних фігур, їх властивості й ознаки; виконання побудов, вимірювань і обчислень; аналіз взаємного розміщення фігур; координатний, векторний методи і т.д.);
- способи діяльності (розпізнання фігур у різних конфігураціях, здатність виокремлювати ситуації пов'язані з просторовими й плоскими геометричними формами й відношеннями, успішне застосування геометричних знань та умінь у різних галузях діяльності);
- особистісне ставлення до геометрії (усвідомлення значення геометричних знань та умінь, мотивація в одержанні геометричних знань та умінь, зацікавленість в їх застосуванні).

Висновки. Основні програмні вимоги щодо організації процесу навчання геометрії в школі та сучасні тенденції у напрямах підвищення якості геометричної освіти в школі мають бути усвідомлені вчителями, що навчають учнів геометрії в школі. Окремі акценти в методичній діяльності вчителя геометрії виставляємо таким чином: фундаменталізація геометричної освіти в школі, тобто завдання формування міцних і свідомих знань та умінь з геометрії; увага до процесів розвитку мислення учнів, зокрема засобами організації діяльності в процесі розгляду доведень тверджень та геометричних побудов; забезпечення умов для набуття здатності учнів застосовувати геометричні знання та уміння в різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Література:

1. Збірник програм з математики для допрофільної підготовки та профільного навчання – Харків: «Ранок», 2011. – 320 с.

2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 року №1392] Електронний ресурс. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392–2011–п

3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5-11 кл. – К.: Шкільний світ, 2001. – 110 с.

4. Програма для класів з поглибленим вивченням математики (8-9 класи). – К.: Вікторія, 2010. – 54 с.

5. Програма для середніх загально освітніх шкіл. Математика. 5-11 кл. – К.: Перун, 1996. – 47 с.

6. Програма для спеціалізованих і профільних шкіл, ліцеїв та гімназій. Математика. 8-11 кл. – К.: Перун, 1996. – 31 с.

7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5-12 класи. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 64 с.

8. Программы по математике для 5–11 классов средней общеобразовательной школы. – К.: Освіта, 1992. – 94 с.

9. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.mon.gov.ua

Педагогіка

УДК: 364-787.7:316.362-058.855
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мезенцева Лідія Миколаївна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Аннотация. Статья посвящена теоретической разработке модели социально-педагогической работы с опекунской семьёй в общеобразовательной средней школе. Определены цель, задачи, принципы и подходы к работе с опекунской семьёй, а также выделены функции, формы и методы, критерии уровни и показатели социально-педагогической работы с опекунской семьёй в общеобразовательной средней школе.

Ключевые слова: модель, моделирование, опекунская семья, социально-педагогическая работа, подходы, принципы, общеобразовательная школа.

Annotation. The article is devoted to the development of theoretical models of social and educational work with the custodial family in a comprehensive high school. Defined goals, objectives, principles and approaches to working with custodial family, as well as highlights the functions, forms and methods, criteria and indicators of social and pedagogical work with custodial family in a comprehensive high school.

Keywords: model, modeling, custodial family, social and educational work, approaches, principles, Secondary School.

Вступ. Актуальною проблемою сьогодення є розуміння моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі. Побудова моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі має ураховувати домінантну мету освіти у суспільстві – розвиток соціальних компетенцій, які розглядаються як необхідні для всіх у суспільстві, заснованому на знаннях. Посилаючись на Міжнародну стандартну класифікацію занять та Структуру ключових компетенцій, найважливішою соціальною компетенцією соціального педагога вважаємо здатність виражати й інтерпретувати думки, почуття і факти як усно, так і письмово в різних культурних контекстах на роботі, вдома і під час відпочинку. В останніх наукових дослідженнях розроблено такі комплексні моделі соціальної діяльності, як кризове втручання (І. Трубавіна [4]), зосереджена на завданні соціально-педагогічна модель (П. Шевчук [5]) тощо. Запровадження ефективних соціально-педагогічних моделей містить задані схеми взаємодії у роботі соціального педагога.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у теоретичному обґрунтуванні моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі.

Виклад основного матеріалу статті. Слово «модель» походить від латинського «modulus», що означає міра, мірило, зразок, норма. «Модель» розуміють як деякий образ об'єкта (зокрема, умовний чи уявний), або, навпаки – прообраз деякого об'єкта чи системи об'єктів [6].

в странах Зарубежной Европы (конец XIX – начало XX вв.). Весенние праздники. – М.: Наука, 1977. – С. 322–337.

5. Мосхури И. В. Греки в истории Севастополя: монография. Ч. 1 / И.В. Мосхури. – Севастополь: Стрижак-Пресс, 2005. – 596 с.

6. Палий Ю.В. Этнопедагогические традиции семейного воспитания греков Крыма: монография. / Ю.В. Палий. – Севастополь: Рибэст, 2013. – 300 с.

7. Папаниколаки В. К. Воспоминания о старом Севастополе. В 3-х тетр. Тетр. 2. – Севастополь, 1880–1890 г. – 24 л.

Педагогіка

УДК 373.5.037
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Полтавська Наталья Анатоліївна
ДЗ „Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка"(м. Старобільськ);
асистент кафедри педагогіки Мішина Ліля Миколаївна
ДЗ „Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка" (м. Старобільськ)

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

Анотація. Стаття присвячена історичним аспектам виникнення та походження духовності, цінності та духовні цінності, аналізується сутність та зміст існуючих підходів щодо духовності, цінностей та духовних цінностей. Визначено зміст духовних цінностей, що проявляється в людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності.

Ключові слова: духовність, цінності, духовні цінності, проблематика духовності.

Аннотация. Статья посвящена историческим аспектам возникновения и происхождение духовности, ценности и духовные ценности, анализируется сущность и содержание существующих подходов к духовности, ценностей и духовных ценностей. Определено содержание духовных ценностей, что проявляется у человека и как личности, и как субъекта деятельности.

Ключевые слова: духовность, ценности, духовные ценности, проблематика духовности.

Annotation. The article is devoted to the historical aspects of appearance and origin of spirituality, values and spiritual values. It analyzes the nature and content of existing approaches to spirituality, values and spiritual values. The article defines the content of spiritual values, which a person may develop either as a personality or as a subject of different activities.

Keywords: spirituality, values, spiritual values, issues of spirituality.

Вступ. Актуалізація проблем духовно-морального виховання сучасної молоді зумовлена дефіцитарною деформацією особистості (Д. Фельдштейн), яка визначається суб'єктивною незадоволеністю, утратою ідентичності, автономності, неадекватним сприйняттям реальності, зниженням толерантності та ін. Зазначена спрямованість деформації особистості створює загрозу духовному стану нації.

(«Воистину воскрес!»). После этого вновь раздавался монотонный звон колокола, оповещавший всех о наступлении самого красивого праздника православной церкви – Пасхи. Днем в греческих семьях устраивался праздничный пасхальный обед, на который приглашались только близкие родственники. В центе праздничного стола ставилась корзина с большим количеством освященных яиц; с них по традиции начиналась пасхальная трапеза. Яичную скорлупу бросали прямо на пол: считалось, что чем больше скорлупы было на полу, тем больше изобилия и благополучия будет в доме [5].

На следующий день, по традиции, поздравляли крестных родителей. При встрече младшие должны были целовать руки старшим. Когда гости отправлялись домой, крестная мать собирала узел с дарами, завернув в платок – бухчу, и вручала гостям [2, с. 372]. В течение Пасхальной недели почти на каждой улице устраивали качели или карусели, затевали игры, появлялись музыканты, организовывали танцы, пели греческие, русские, украинские песни.

Через неделю после Пасхи, в день поминовения мертвых, греки Крыма посещали могилы родственников. В семьях существовала традиция печь куличи, красить яйца. На кладбище угощали друг друга и таким образом поминали усопших.

Через 50 дней после Пасхи греки отмечали Троицу – день поминовения мертвых. В субботу (воскресенье) посещали кладбища. Обязательным блюдом была кутья (колва) из зерен пшеницы. Священник благословлял еду, окропляя ее святой водой, читал поминальные молитвы, называя поименно усопших [2].

Выводы. Таким образом, неисчерпаемым источником духовной силы и этики для греков являются обычаи и обряды, связанные с религиозными и народными праздниками. Воспитательный потенциал народных традиций греков Крыма включает: семейно-бытовые обычаи и обряды, установленные христианскими нормами соблюдения чистоты во взаимоотношениях, которые предопределяют поведение людей в повседневной жизни; свадебные и родильные обычаи и обряды; похоронные обряды, которые воспитывают культ предков, чувство уважения к своим пращурам, их делам, завещаниям, а также воспитывают сочувствие, сопереживание, воспитанность, преданность отчей земле, указывают на непрерывность семейных традиций.

Традиционные народные праздники развивали у детей греков Крыма уважение к старшему поколению, к окружающему миру, к своему внутреннему «Я». Ненавязчивое, но постоянное предложение правил этикета и приобщения через адаптационные процессы к изменяющимся условиям внешней среды давали ребенку широкий диапазон навыков общения для формирования национального самосознания, уважения к себе, родственникам, окружающим людям, родителям, воспитания патриотизма.

Литература:

1. Гермоген, епископ. Таврическая епархия / епископ Гермоген. – Псков: Типография Губернского Правления, 1887. – 521 с.

2. Греки России и Украины / [сост., отв. ред. Ю. В. Иванова]. – СПб.: Алетейя, 2004. – 624 с.

3. Иванова Ю. В. Греки / Ю. В. Иванова // Календарные обычаи и обряды в странах Зарубежной Европы (конец XIX – начало XX вв.). Зимние праздники. – М.: Наука, 1973. – С. 308–330.

4. Иванова Ю. В. Греки / Ю. В. Иванова // Календарные обычаи и обряды

Узагалі термін «модель» у статті розуміється як система, яка відображає об’єкт дослідження – соціально-педагогічну роботу з опікунськими сім’ями, що створюється для здобуття і накопичення інформації у певному уявному образі, який має відображати основні зв’язки, характеристики та особливості роботи соціального педагога з окресленим типом сім’ї в умовах загальноосвітньої школи.

Під моделюванням в наукових дослідженнях [2] розуміють вивчення об’єктів пізнання не безпосередньо, а непрямим шляхом, через вивчення деяких інших допоміжних об’єктів.

Проблеми, пов’язані із моделюванням соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі, орієнтованої на подолання сучасних труднощів, які відчуваються у сім’ях, залишаються невирішеними. Основна роль, яку виконує соціальний педагог при роботі із такими сім’ями, відводиться вихованню і соціальному зростанню особистості, педагогічній культурі опікунів та їх спроможності самостійно вирішувати проблеми, які виникають в їхній сім’ї.

Виходячи з аналізу сучасних теоретичних надбань соціальної педагогіки, було встановлено, що для соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім’ями у сучасній реальній шкільній практиці характерна суперечність між тим, що соціальні педагоги більшою мірою спроможні теоретично осмислити вимоги до здійснення їхньої професійної діяльності, й тим, що в ряді різних кризових ситуацій вони не знають, як цього досягти у практиці, тому що зростає потреба опікунських сімей та дітей-сиріт, які перебувають під опікою, у можливості вирішення їхніх проблем в умовах школи.

Нам важливо побудувати модель соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю, яка фокусується на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на дитину та її сім’ю, яка буде здійснюватися у загальноосвітньому закладі. Саме за допомогою цієї моделі має бути започатковано роботу щодо надання допомоги членам опікунської сім’ї у вихованні та розвитку дитини-сироти, у розбудові її соціального простору.

Аналіз результатів соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім’ями (кількісних і якісних даних) дав можливість змоделювати процес соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю у загальноосвітній середній школі, провести експертну оцінку щодо відповідності моделі до придатності у професійній діяльності соціального педагога, змінити або доповнити елементи моделі тощо. При цьому в розробленій нами моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі відзначається, що досягнення високого рівня комплексності надання екстрених та поточних послуг для опікунських сімей є обов’язковим.

Розробка експериментальної моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі здійснювалася з огляду на аналіз запитів практики, яка фокусується на ідеї допомоги дитині-сироті та дитині, позбавленій батьківського піклування, шляхом соціально-педагогічного впливу на членів її сім’ї, що здійснюється у загальноосвітньому закладі (рис.1.1). Саме за допомогою такої моделі має бути започатковано роботу щодо надання допомоги членам опікунської сім’ї у вихованні та розвитку дітей у процесі їхньої соціалізації.

Розроблена модель соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі включала такі складники: *концептуальний*

(мета, завдання, підходи – особистісно зорієнтований, індивідуальний, системний та родиноцентричний; принципи); *процесуально-формувальний* (функції – діагностична, прогностична, консультативна, профілактична, організаторська, комунікативна; напрями – робота соціального педагога із членами педагогічного колективу школи, членами опікунських сімей і дітьми; зміст соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю, який реалізується у формах та методах; комплекс умов здійснення соціально-педагогічної роботи – організаційно-методичні, соціальні, психологічні, педагогічні); *критеріально-оцінний* (критерії – когнітивний, емоційно-адаптивний, практично-діяльнісний, соціально-педагогічний; показники та рівні – високий, середній, низький – соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю роботи в загальноосвітній середній школі).

<table>
<tr><td colspan="4">Потреби опікунської сім'ї</td></tr>
<tr><td colspan="2">Дитина-сирота
Дитина, позбавлена батьківського піклування</td><td colspan="2">Опікуни</td></tr>
<tr><td colspan="2">- адаптація у новій сім'ї;
- освіта;
- саморозвиток</td><td colspan="2">- знання про права та соціальні гарантії опікунів;
- соціально-педагогічний патронаж;
- активна взаємодія з педагогами у школі</td></tr>
<tr><td colspan="4">Концептуальний складник</td></tr>
<tr><td>Мета:
створення умов для успішної соціалізації дитини в опікунській сім'ї та допомоги у реалізації потреб її членів</td><td>Завдання:
- створення ситуації успіху для розвитку здібностей дитини та її самореалізації;
- формування позитивного ставлення до виховання дитини у членів опікунської сім'ї;
- забезпечення функціонування мультидисциплінарної команди для розв'язання проблем опікунської сім'ї</td><td>Підходи:
- особистісно зорієнтований,
- індивідуальний,
- системний
-
родиноцентричний</td><td>Принципи:
- орієнтація в опікунській сім'ї на особистісний розвиток кожної особистості;
- урахування індивідуальних особливостей дітей;
- системна організація соціально-педагогічного патронажу дітей;
- опора на соціалізацію кровної дитини
в мікросоціумі опікунської сім'ї</td></tr>
<tr><td colspan="4">Процесуально-формувальний складник</td></tr>
<tr><td colspan="4">Функції:
діагностична, прогностична, консультативна, профілактична, організаторська, комунікативна</td></tr>
<tr><td colspan="4">Напрями соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю</td></tr>
<tr><td colspan="2">З членами педагогічного колективу школи</td><td colspan="2">З членами опікунських сімей і дітьми</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr>
</table>

вовлекали их в свои пляски. После этого выходили на улицу, разжигали костры и прыгали через огонь, таким образом, сжигали нечистую силу. В надежде на лучшее люди прощались со всем злым и тяжелым, что было в их жизни [3].

Большое внимание уделялось весенним обрядам, встрече весны, подготовке к выходу в поле, поскольку во все времена земля была кормилицей греческого народа. Греки прославляли Диониса – бога плодородия. По селам ходили ряженые, переодетые в кожухи и измазанные сажей, проверяя, как люди готовятся к весенним работам. Трудолюбивых хозяев ряженые прославляли, а нерадивых высмеивали и брали с них слово, что они возьмутся за ум и успеют подготовиться к весеннему севу. Затем ряженые выходили на площадь и устраивали гулянье, угощая прохожих изделиями, изготовленными из молочных продуктов. Люди веселились, просили Бога, чтобы он дал им щедрый урожай и принёс успех в труде [4].

Данные обряды свидетельствуют о том, что греки были заботливыми хозяевами, отличались особым трудолюбием. Родители стремились с детства привить ребенку уважение к труду.

Самым любимым праздником у греков была Пасха («Пасха», «Ламбри»). Набожные люди соблюдали недельный или 40-дневный Великий пост перед Пасхой, исповедовались и причащались. В субботу греки обходили церковь крестным ходом, что подчеркивает тот факт, что религия играла важную роль в жизни греков Крыма, и они неукоснительно соблюдали религиозные обряды и предписания. Пасха имела особое, символическое значение для греков: национально-освободительная революция 1821 года началась в день Пасхи – 25 марта. Поэтому Пасха, наряду со своим каноническим значением, была для греков еще и символом воскресения народа, что воспитывало у молодежи чувство патриотизма, гражданскую сознательность [5, с. 492].

В пасхальную ночь греки не стелили постель, спали на софе (курват) не раздеваясь, чтобы с первыми ударами церковного колокола отправиться на богослужение. Родители обязательно брали с собой детей. приобщали детей к празднованию, приучали их чтить религиозные традиции.

Самый интересный ритуал происходил на рассвете. Во время службы выносили плащаницу и расстилали ее на стол перед алтарём. Священник произносил: «Иисус Христос воскрес!» Чтобы увидеть икону, собравшиеся в церкви подходили к столу. Люди молились, женщины от радости плакали, поздравляя друг друга [4]. Утром после молебна священник, окропляя святой водой, освящал пасхи и куличи.

Пасхальная служба в Севастополе проходила с участием греческого вице-консула, широкого круга представителей греческой колонии и при большом стечении народа. Поздно вечером в Великую субботу, накануне праздника православной Пасхи, нарядно одетые люди заполняли территорию церковного двора в ожидании начала богослужения [5].

В назначенный час торжественно открывались двери, и прихожане заходили в церковь, где под звуки мужского хора начиналась божественная литургия. Ровно в полночь под монотонные удары большого колокола настоятель, а за ним вся праздничная процессия выходили из дверей храма на церковный двор, в центре которого находилась деревянная трибуна, украшенная гирляндами из живых цветов. Взойдя на нее, настоятель после прочтения молитвы трижды произносил: «Христос анести!» («Христос воскрес!»). И трижды хором прихожане отвечали ему: «Алифинос анести!»

Крыма, способствовала воспитанию удали, силы и здоровья, доброты, сострадания и желания помочь ближнему.

Одними из праздников, которые воспитывали уважительное отношение к народным традициям относятся – «Масленица» и «Смайдъарка».

Масленица – это праздник на рубеже между зимой и весной, который объединяет в себе языческие и христианские традиции, знаменует собой начало аскетического периода поста. Праздник Масленица пришел к крымским грекам из древней языческой культуры. Это веселые проводы зимы, когда народ наряжал и сжигал чучела, провожал зиму. Этот праздник в древности приходился на день весеннего солнцестояния, но с приходом православия дата празднования стала зависеть от срока Великого поста [1].

Масленица, сырная неделя – праздничный период, сохранившийся с языческих (дохристианских) времён. Блины и народные гулянья являются главными атрибутами Масленицы. В Православной церкви считается, что смысл Сырной седмицы – прощение обид, примирение с ближними, подготовка к Великому посту – время, которое необходимо посвятить благотворению, доброму общению с родными, ближними, друзьями. В храмах начинают совершать великопостные службы. Следуя традиции, данными обрядами крымские греки воспитывали в детях такие качества, как доброта, отзывчивость, умение прощать, не таить обид.

Подготовительная неделя к Великому посту посвящена в христианском смысле одной цели – прощению обид, примирению с ближними, подготовке к покаянному пути к Богу. Это время перед Масленицей и сам праздник необходимо посвятить доброму общению с близкими, родными и друзьями.

Физическое очищение (возрождение) тела, во время поста, способствует духовному очищению. Очищая тело воздержанием, человек и душу очищает покаянной молитвой для обретения добродетелей и любви к ближним. Уважение народных традиций воздержания и умеренности в пище воспитывало у греков выдержку, умение подчинять свои физические потребности духовным. Религиозная традиция, пост – это традиция народной медицины – диета, которая укрепляет организм и иммунитет человека.

В середине февраля греки Крыма отмечали свой праздник – «Смайдъарка». Этот праздник всегда отмечался на Сретенье 15 февраля, греки Крыма безукоснительно следовали его канонам и очень его чтили [3].

По поверьям наших предков, в каждом дне есть минута, когда нельзя ничего резать. Поскольку никто не знал, когда наступает эта минута, то считалось, что все эти минуты за год собираются в один день – на Сретенье. В этот день все ножи, вилки и иголки опускали в воду или прятали (в некоторых селах ножи втыкали в пустой угол дома) [2, с. 370].

Беременные женщины особенно строго придерживались обычая ничего не резать на Смайдъарка, поскольку боялись, чтобы их будущий ребенок не родился с уродством или отклонениями.

В греческих селах накануне этого дня пекли «лухумья» – шарики из пресного теста, которые заменяли хлеб и употреблялись с первыми и вторыми блюдами. Утром «лухумья» угощали соседей, чтобы помянуть усопших. На следующий день, 16 февраля, остатки пищи отдавали нищим. Данный элемент обряда помогал воспитать у подрастающего поколения такие черты характера как милосердие, сострадание, отзывчивость, щедрость.

Ряженые желали хозяевам, чтобы семья была богатая, и плодились куры,

<table>
<tr><td colspan="4">Зміст соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю</td></tr>
<tr><td>Форми
лекції, бесіди, дискусії, круглі столи, консультації, практико-орієнтовані конференції, семінари для мультидисциплінарних команд, тренінги.</td><td>Методи
метод цілеспрямованого діалогу і дискусії, метод ведення випадку</td><td>Форми
лекції, бесіди, круглі столи, зустрічі з фахівцями, дискусії, благодійні акції; сімейні конференції, соціально-педагогічний патронаж, відвідування на дому, тренінги.</td><td>Методи
кризові консультації, метод проблемних ситуацій, посилення напруги, ігрова терапія, методи виховання</td></tr>
<tr><td colspan="4">Комплекс організаційно-методичних, соціальних, психологічних, педагогічних умов</td></tr>
<tr><td colspan="4">Критеріально-оцінний складник</td></tr>
<tr><td>Критерії</td><td colspan="3">Показники</td></tr>
<tr><td>Когнітивний</td><td colspan="3">- поінформованість опікунів про їх права та знання педагогічного колективу про особливості роботи з опікунськими сім’ями
- соціально-педагогічні та психолого-педагогічні знання опікунів з проблем дитини-сироти</td></tr>
<tr><td>Емоційно-адаптивний</td><td colspan="3">- емоційна адаптація дитини
- ставлення до дітей та проблем опікунських сімей у школі
- співпраця опікунів із педагогічним колективом</td></tr>
<tr><td>Практично-діяльнісний</td><td colspan="3">- встановлення контактів та здійснення вчинків, що демонструють турботу з боку опікунів
- створення ситуації успіху у навчанні</td></tr>
<tr><td>Соціально-педагогічний</td><td colspan="3">- організація взаємодії соціальних педагогів з сім’єю
- досвід вирішення проблем
- використання варіативних технологій, форм та методів</td></tr>
<tr><td>Рівні</td><td>Високий</td><td>Середній</td><td>Низький</td></tr>
<tr><td colspan="4">Результат:
високий рівень соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі</td></tr>
</table>

Рис 1.1. Модель соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі

У моделі виокремлюємо також потреби опікунських сімей та визначаємо результат – високий рівень соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі.

Потреби опікунських сімей є одним із важливих питань у соціально-педагогічній роботі з опікунськими сім’ями. Перш за все були розглянуті питання адаптації дитини у новій сім’ї, отримання нею освіти та саморозвиток дитини-сироти, а також зважали на потреби опікунів в отриманні знань про свої права та соціальні гарантії, необхідність соціально-педагогічного патронажу та активної взаємодії опікунів із педагогами у школі.

Концептуальний складник моделі містить мету, завдання, підходи і принципи надання та організації соціально-педагогічної роботи з опікунською сім’єю в загальноосвітній середній школі.

Мета соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі полягає у створенні умов для успішної соціалізації дитини в опікунській сім'ї та допомоги у реалізації потреб її членів.

До основних завдань нами віднесено: 1) створення ситуації успіху для розвитку здібностей дитини та її самореалізації; 2) формування позитивного ставлення до виховання дитини у членів опікунської сім'ї; 3) забезпечення функціонування мультидисциплінарної команди для розв'язання проблем опікунської сім'ї. Ці завдання, які слід виконувати у комплексній взаємодії, обгрунтовано і послідовно покликані забезпечити мету соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю.

Методологічну основу побудови моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі становлять особистісно зорієнтований, індивідуальний, системний та родиноцентричний підходи.

Спираючись на особистісно зорієнтований, індивідуальний, системний, родиноцентричний підходи, аналізуємо зміст та напрями соціально-педагогічної роботи, які пов'язані з вирішенням комплексу таких проблем опікунської сім'ї: соціальні (побутові проблеми; отримання безкоштовного харчування у школі; забезпечення необхідним одягом; захист прав та інтересів дитини-сироти); педагогічні (допомога у вирішенні питань навчання дітей, здобуття ними освіти; підвищення педагогічної культури опікунів; виявлення потреб та розвиток різнобічних інтересів дитини-сироти; організація дозвілля дитини; просвітницька робота з опікунами щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини); психологічні (емоційна адаптація дитини-сироти та членів опікунської сім'ї до нового статусу; виникнення конфліктів та непорозумінь між членами опікунської сім'ї; психологічний клімат; психічне здоров'я дитини-сироти; самооцінка та самосвідомість дитини); економічні (низькі державні виплати на дитину); медичні (забезпечення регулярного та якісного медичного обслуговування; проходження додаткового медичного обстеження у разі потреби; оздоровлення дітей у канікулярний період) та ін. І якщо соціальний педагог може допомогти вирішити на високому професійному рівні комплекс проблем, пов'язаних із соціальними і педагогічними проблемами, то психологічні, економічні, медичні та інші проблеми він повинен вміти виявити, а потім спрямувати членів опікунських сімей до певного фахівця. У цьому випадку важливими функціями в соціально-педагогічній роботі з опікунською сім'єю будуть такі: діагностична, організаційна та попереджувально-профілактична.

Особистісно зорієнтований підхід передбачає розгляд кожного члена опікунської сім'ї як особистості, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у побудові міжособистісних взаємин з дитиною, яку прийняли в сім'ю під опіку. Цей підхід розглядає дитину як особистість зі своїми потребами, інтересами, переживаннями та правами. З особистісно зорієнтованим підходом тісно пов'язаний індивідуальний підхід, який дозволяє враховувати індивідуальні особливості дитини як на психологічному (задатки, здібності, темперамент тощо), так і на особистісному (потреби, інтереси, цінності, права, обов'язки) рівнях. Індивідуальний підхід орієнтує соціального педагога на використання різних форм та методів допомоги опікунській сім'ї та дитині, яка у ній виховується, з метою досягнення оптимальних результатів її виховання. Реалізація системного підходу в дослідженні передбачала забезпечення

семье) обязательно крестился, а потом разрезал пирог на куски, откладывал их в строго определенной последовательности: первый кусок – Святому Василию, второй – Государю Императору, третий – Государыне Императрице и далее – каждому члену семейства по старшинству. Тот, в чьем куске пирога оказывалась монета, считался счастливцем и наступавший год обещал быть для него благополучным. В ином варианте этого обычая, пирогом угощали в последовательности: первый кусок нарезался «для дома» (если в доме был Василий, первый кусок отдавали ему); затем дедушке, бабушке, хозяину, хозяйке, детям [5, с. 490]. Данный элемент народных традиций способствовал нравственному воспитанию молодежи, учил подрастающее поколение быть добрыми, чуткими, уважать и уметь делиться с ближним.

В некоторых селах пирог разрезали на две половины: правую половину оставляли в доме, а левую – в поле. Если копейка попадала в половину «для дома», это означало, что в доме будет богатство и благополучие в новом году. Если на половину «в поле» – урожай будет богатым. А если нож попадал на копейку – будет голод. Кусок с монетой всегда предвещал счастье. Если же нож при разрезании пирога попадал на монету – это предвещало несчастье в доме [1]. Данное поверье свидетельствовало о том, что у греков Крыма были сохранены народные языческие традиции и верования, на которых греки основывали свои предсказания на будущий год.

Одним из наиболее почитаемых праздников у греков Крыма был Святой Праздник Крещение Господне. Православный праздник Крещение – (Фота) греки праздновали 6 января. Вечером накануне Крещения возле каждого дома на улице жгли солому и прыгали через огонь. Греки верили в очистительную силу огня, полагая, что тем самым прогоняют злых духов [3].

Утром в день Крещения греки шли в церковь, а после службы все верующие со священником во главе направлялись к источнику воды для совершения обряда водоосвящения. Заранее во льду вырубали прорубь в виде креста, торцы которого окрашивали в красный цвет. Обнажив головы, люди собирались вокруг и молились. Священник освещал воду, опустив в нее крест. В тот момент, когда он произносил слова «и дух в виде голубя...», мужчины стреляли в воздух и выпускали голубей, раскрашенных в разные цвета. После этого люди зачерпывали воду из проруби, чтобы поить ею скот. Утром, прежде чем приступить к еде, полагалось выпить освященную воду, которую греки накануне набирали в церкви. Воду хранили в бутылках в течение года, и употребляли в качестве лекарства при различных заболеваниях [2, с. 380].

У греков Севастополя праздник Крещения (Феофания) проходил по своему народному сценарию. В этот день литургия и обедня в греческой Трехсвятительской церкви завершались крестным ходом к берегу Артиллерийской бухты и совершением освящения в ней воды. После этого наступал кульминационный момент, которого все с нетерпением ждали: священник бросал в воду деревянный крест, за которым мужчины и молодежь бросалась вплавь. Поймавший крест считался главным героем праздника. Крест затем клали на круглый медный поднос, накрытый полотенцем. С ним группа молодых людей обходила дома греков и в каждом пела Богоявленский тропарь. Хозяева клали на поднос с крестом деньги, которые потом делились на три части: одна часть отдавалась герою праздника, поймавшему крест, другая часть раздавалась бедным, а третья – жертвовалась в пользу церкви [7]. Данная традиция характеризовала нравственный облик греков Севастополя и

Изложение основного материала статьи. Народные праздники объединяют различные жанры народного творчества и являются средством приобщения к этнической культуре. Особенностью греческих праздников является общность действий. Это выражается в том, что все принимают участие в организации и проведении праздника, всеобщем ликовании и веселье**.** Народный праздничный цикл у греков Крыма, как и у всех христианских народов, был построен в соответствии с церковным календарем. В праздниках христианского содержания гармонически переплетаются верования, понятия, приметы и суеверия, сложившиеся еще на заре цивилизации в среде земледельцев и скотоводов [2, с. 364].

Наиболее значимыми и любимыми праздниками у греков Крыма в 19-го - начала 20 столетия были Рождество («Христуена»), Новый год («Протохроня» или «Ай-Василь»), Крещение («Феофания») и Пасха («Ламбри»).

Рождество праздновали 25 декабря исключительно в семейном кругу и к нему заранее готовилась каждая греческая семья. По традиции к празднику выпекали особый рождественский хлеб – «христопсомо» – с крестом в центре. Елка в этот день не наряжалась, обмен подарками между родственниками не практиковался. В канун Рождества, столы с приготовленными на них кушаньями ставили в доме у икон, перед которыми зажигали восковые свечи. После общей молитвы стол брали руками за края и три раза приподнимали вверх, произнося при этом: «Христос енэте ис харан козму!» («Христос рождается на радость миру!») [5, с. 489].

В Рождество, как и в Новый год, греки исполняли ритуальные песни-каланды (греч. τα καλαντα). Вечером дети возрастом 10–12 лет ходили по дворам, распевая старинные каланды. Колядовать, говорили в народе, – это значит хвалить Бога. Данный обычай приобщал детей к почитанию национальных традиций, дети желали радость людям, счастье, здоровье, процветание. Это воспитывало уважительное отношение и любовь к людям.

Семейное застолье являлось кульминацией праздника (Рождества, и Нового года). В Рождественское утро по возвращению из церкви семья усаживалась за праздничный стол. Прежде чем начать трапезу, родители зажигали лампаду, и вся семья читала молитву. У греков было принято, чтобы дети целовали руки родителям [5, с. 490].

В рождественские дни греки были приветливы и веселы, ходили в гости к родителям, родственникам, кумовьям и сами принимали гостей. Данные традиции не только учили молодежь быть добрыми и чуткими, но и способствовали сплочению людей.

Христианский праздник «Ай-Василь», который празднуют в православном мире, особенно популярен в Греции, у греков Крыма пользовался особой популярностью и праздновался в каждой семье 1 января. У греков существовало поверье, что св. Василий в ночь под Новый год посещает дома христиан так же, как Христос посещает их под Рождество. Как в старину духам (душам предков) оставляли еду, так стали оставлять под семейными иконами или на столе угощение для Христа и Девы Марии, а под Новый год – для Святого Василия [6].

К Новогоднему празднику («Протохроня») в греческих семьях пекли пирог «Василопита» (Святого Василия), в тесто которого клали серебряную монету. Он ставился в центре стола «с воткнутою в него зажженной восковой свечою». Перед тем, как за ужином разрезать пирог, глава семьи (старший в

комплексності у роботі соціального педагога з опікунською сім'єю та членами мультидисциплінарної команди; розробки інструментарію соціально-педагогічної діагностики, прогностики та корекції в роботі соціального педагога з опікунською сім'єю, забезпечення ефективних форм, методів соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі.

Родиноцентричний підхід орієнтований на інтереси і права членів опікунської сім'ї, а також зумовлює виділення соціально-педагогічної складової в роботі фахівців різних сфер. Такий підхід забезпечив ефективну соціалізацію і захист прав дитини, що перебуває під опікою, та членів її сім'ї.

Зважаючи на зазначені підходи (особистісно зорієнтований, індивідуальний, системний, родиноцентричний) визначаємо в загальноосвітній середній школі такі принципи: принцип орієнтації на особистісний розвиток кожного індивіда в опікунській сім'ї означає, що у процесі професійної діяльності соціального педагога із таким типом сімей важливим є надання соціально-педагогічної підтримки кожному члену сім'ї, а не тільки дитині-сироті або дитині, що позбавлена батьківського піклування; принцип урахування індивідуальних особливостей дитини-сироти передбачає врахування у соціально-педагогічній роботі темпераменту дитини та її задатків. Завдання соціального педагога полягає також у тому, щоб указати на можливості розвитку задатків дитини в опікунській сім'ї як соціального індивіда; принцип системної організації соціально-педагогічного патронажу дитини-сироти полягає в тому, що соціальний педагог має підібрати інструментарій для соціальної діагностики, прогностики та корекції її виховання і соціалізації; принцип опори на соціалізацію кровної дитини-сироти серед членів опікунської сім'ї важливий для врахування ресурсів, які потрібно спрямовувати на сприяння розвитку вторинних (адаптаційних) родинних зв'язків.

Процесуально-формувальний складник моделі містить функції, які виконує соціальний педагог у роботі з опікунською сім'єю; напрями та зміст соціально-педагогічної роботи соціального педагога в загальноосвітній середній школі; комплекс умов здійснення соціально-педагогічної роботи.

На підставі аналізу праць вітчизняних та російських науковців (О. Безпалько, І. Звєрєвої,Т. Козлової) нами виокремлено такі функції соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім'ями в загальноосвітній середній школі: діагностичну (вивчення та оцінювання особливостей виховання дитини-сироти в опікунській сім'ї, визначенням наявних властивостей і якостей опікунів, членів опікунських сімей та дітей, які перебувають під опікою), прогностичну (прогнозування на основі спостережень та оцінки динаміки розвитку негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації в опікунській сім'ї, що впливає на особистість дитини, яка залишилася без піклування батьків), консультативну (надання порад, рекомендацій опікунам, членам опікунських сімей, дітям, що перебувають під опікою, педагогам, які звертаються до соціального педагога), профілактичну (дозволяє передбачити, привести у дію соціально-правові, юридичні, психологічні, соціально-медичні, педагогічні заходи, попередження та подолання негативних явищ, організацію відповідної допомоги дітям, що залишилися без піклування батьків, опікунам, членам опікунських сімей забезпечити захист прав опікунської сім'ї), організаторську (забезпечення

змістовного дозвілля дітей, що перебувають під опікою у школі, залучення опікунської сім'ї, педагогів та представників громадськості до соціально-педагогічного процесу в навчальному закладі), комунікативну (встановлення контактів з опікунськими сім'ями, які потребують тієї чи іншої допомоги, підтримки, організації обміну інформацією між опікунами, соціальною громадою, фахівцями мультидисциплінарної команди, педагогами).

На основі цих функцій ми визначили напрями соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім'ями в загальноосвітній середній школі: робота соціального педагога із членами педагогічного колективу школи та робота із членами опікунських сімей і дітьми.

Соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі складається з двох взаємопов'язаних складових: діяльності соціального педагога з опікунами, членами опікунських сімей та дітьми, які перебувають під опікою, а також діяльності з педагогічним колективом школи. До змісту соціально-педагогічної роботи з опікунськими сім'ями включено складові, що сприяють підвищенню ефективності соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі:

– оцінка проблем опікунської сім'ї, до якої включено вивчення та переосмислення потреб дитини-сироти та її соціального оточення;

– оновлення та розширення теоретичних знань соціальних педагогів та інших працівників навчальних закладів у галузі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю; висвітлення спеціальних міжпредметних проблем; здійснення на основі загальнодидактичних закономірностей процесу навчання та процесу гуманітарного пізнання; відбір форм та методів соціально-педагогічної роботи;

– вивчення змін у когнітивній сфері суб'єктів соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю спрямовано на стимулювання до постійного і неперервного процесу саморозвитку професійної компетентності вчителів-предметників, соціальних педагогів, заступників директорів навчальних закладів, включаючи використання технологій соціально-педагогічної діяльності.

До процесуально-формувального складника моделі також входять форми та методи соціально-педагогічної роботи з дітьми з опікунських сімей і з педагогічними працівниками.

Організаційно-методичне забезпечення соціально-педагогічної роботи з опікунами, членами опікунських сімей, дітьми, які перебувають під опікою, спирається на технологію підвищення рівня ефективності соціально-педагогічної роботи, яка включає форми (лекції, бесіди, круглі столи, зустрічі з фахівцями, кризові консультації, структуровані та цілеспрямовані дискусії, благодійні акції) й методи роботи (тренінги, сімейні конференції; відвідування на дому).

Організаційно-методичне забезпечення соціально-педагогічної роботи з учителями-предметниками, соціальними педагогами, заступниками директорів навчальних закладів побудовано на використанні програми методичного семінару «Теоретичні основи організації мультидисциплінарної команди для роботи з опікунською сім'єю» [3], соціально-педагогічного тренінгу, індивідуальних, групових і масових форм роботи й відповідних їм методів роботи (метод цілеспрямованого діалогу і дискусії; методичні семінари для мультидисциплінарних команд із проблем опікунських сімей на базі

спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів / М. І. Михнюк // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України; РВНЗ «КІПУ». – К.; Сімферополь: НІЦ КІПУ, 2013. – Вип. 4. – С. 21-27.

Педагогика

УДК:37.018.11

кандидат педагогических наук Палий Юлия Владимировна
Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ПРАЗДНИКОВ ГРЕКОВ КРЫМА

Аннотация. Статья посвящена своеобразию народных праздников греков Крыма, направленных на воспитание чувства любви к своей семье, уважение к старшим, формирование нравственного идеала. Раскрыта роль народных обычаев и обрядов в приобщении ребенка к культуре греческого народа, правилам народного этикета. Народные праздники крымских греков способствовали сохранению самобытной греческой культуры.

Ключевые слова: народные праздники, греки Крыма, традиции, воспитание, церковный календарь.

Annotation. The article is devoted to originality of national holidays of Crimean Greeks aimed to foster a sense of love for one's family, respect for elders, the formation of the moral ideal. The role of folk customs and ceremonies in introducing the child to the culture of the Greek people, the national rules of etiquette is revealed. Folk festivals of Crimean Greeks contributed to preserve the identity of Greek culture.

Keywords: folk festivals, the Greeks of the Crimea, traditions, education, church calendar.

Введение. Культурное наследие всех народов содержит ценные идеи и опыт воспитания. Наиболее значимая и действенная особенность народной педагогики – ее связь с жизнью. Социализация в общем виде есть не что иное, как развитие личности под влиянием окружающей культуры, социума, обретение личностью ее социальной роли. Помимо накопления знаний, обретения навыков и умений, народная педагогика выполняет функцию социализации подрастающего поколения. Традиции (обычаи, обряды) сохраняют нравственные устои народа, которые являются необходимым условием самоутверждения человека и воспроизводства общества, а народные праздники обеспечивают особую психологическую среду, выступают важным средством воспитания у подрастающего поколения общечеловеческих качеств: долга, совести и чести; любви, сопереживания, и справедливости; терпимости, ответственности и потребности творить добро в созидательной деятельности.

Формулировка цели статьи. На примере народных праздников (Рождество, Новый год, Крещение, Пасха, Троица) рассмотрим воспитательный потенциал традиций греческого народа, его обычаи и обряды, которые отображают и воспроизводят нравственные устои народа, закрепляют чувство верности семье, друзьям, общине, роду, развивают эстетические чувства детей и содержат в себе многие другие педагогические средства.

Качественное совершенствование как профессионального, так и психолого-педагогического и методического уровней специалистов вызывает необходимость дидактически обоснованного научно-методического обеспечения, содержание которого должно учитывать специфику специальных дисциплин, требования к формированию профессиональных знаний, умений и навыков учащихся строительной отрасли, методику преподавания данных дисциплин. С этой целью необходимо разработать учебные пособия по технологии выполнения строительных работ, методические рекомендации по организации обучения в системе субъект-субъектной взаимодействия, изучению и внедрению передового опыта; методику применения современных педагогических технологий в учебно-производственном процессе ПТУ; критерии и показатели развития профессиональной культуры преподавателей.

Реализация концептуальных положений развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля предусматривает:

- взаимодействие ученых, методистов ПТУЗ, областных учебно-методических центров профессионально-технического образования, руководителей ПТУЗ для обобщения сущности и структуры содержания развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля;
- создание условий для развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля в системе методической работы ПТУЗ;
- создание программы развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля, построенной на модульной основе, что обеспечит интеграцию теоретических знаний и практических умений;
- построение методической системы развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля в межкурсовой период в процессе самообразования и стажировки;
- разработку учебных пособий по технологии выполнения отдельных видов строительных работ, методических рекомендаций по применению современных педагогических технологий обучения, субъект-субъектного взаимодействия в системе методической работы ПТУЗ.

Реализация изложенных концептуальных положений требует осуществления анализа существующих педагогических моделей развития педагога и обоснования теоретической модели развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля.

Выводы. Таким образом, предложенная концепция развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля является системой теоретических положений, направленных на непрерывное совершенствование, самосовершенствование и саморазвитие специалистов.

Литература:

1. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [Монографія] / Олена Миколаївна Отич, [за ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – 752 с.

2. Михнюк М. І. Принципи розвитку професійної культури викладачів

загальноосвітньої середньої школи; моніторинг проблем опікунських сімей; соціально-педагогічні тренінги).

При розробці організаційно-методичного забезпечення нами враховано необхідність створення середовища, при взаємодії з яким у соціальних педагогів формується компетентність, готовність до використання інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи, на основі чого виробляються нові технології надання екстрених та поточних послуг опікунським сім'ям (В. Закутько [1] та ін.).

Саме тому важливо скласти діагностичне забезпечення для оцінки соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю і педагогічними працівниками в загальноосвітній середній школі.

Соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі неможлива без організації належних умов її впровадження. До них відносимо організаційно-методичні (наявність колективу різних фахівців, метою діяльності яких є допомога у вирішенні соціальних, економічних, освітніх, медичних, психологічних та інших проблем, з якими стикаються опікунські сім'ї; планів та програм роботи з опікунськими сім'ями, картки обстеження опікунських сімей), соціальні (вплив інших сімей як найважливіших інститутів соціалізації особистості оточення, суспільних колективів, де члени опікунських сімей навчаються, відпочивають, спілкуються та отримують дієву допомогу), психологічні (самоусвідомлення кожним членом опікунської сім'ї цінності турботи і піклування, важливості побудови людинолюбних відносин для розвитку всієї родини та прояву конкретних учинків (вчинок-відданість, вчинок-чуйність, вчинок-розрада, вчинок-опіка), цілеспрямована робота соціального педагога і психолога щодо формування позитивної мотивації членів опікунських сімей до розбудови соціального простору для дитини-сироти, активної позиції у вирішенні кризових ситуацій, підвищення рівня емпатії (співпереживання) не тільки до дитини-сироти, а й до всіх членів сім'ї), педагогічні (розкриваються через ефективність побудови освітнього та розвивального процесу за конкретними процедурами з урахуванням випадку, в якому опинилися члени опікунської сім'ї; використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на формування взаємодії вчителів, адміністрації школи, учнівського колективу із дитиною-сиротою; характер освітнього та розвивального процесу, що передбачає формування компетентності опікунів з розвитку, навчання і виховання дитини-сироти із урахуванням її індивідуальних та вікових особливостей, гостроти кризової ситуації, уподобань дитини, рівня її інтелектуального, морального та психологічного розвитку). Однак не менш важливим є рівень компетентності соціального педагога в забезпеченні цих умов і реалізації системи комплексних послуг для опікунських сімей.

Критеріально-оцінний складник вміщував критерії, показники та рівні соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю. До критеріїв соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі нами віднесено: когнітивний; емоційно-ціннісний; практично-діяльнісний; соціально-педагогічний.

Результатом розробленої нами моделі має стати високий рівень соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі, що передбачає такі зміни: стабільний емоційний фон дитини-сироти, розвиток її здібностей та створення умов для самореалізації дитини; активна взаємодія

опікунської сім'ї із соціальним педагогом та педагогічним колективом школи, поінформованість учителів-предметників, соціальних педагогів, заступників директорів навчальних закладів про особливості роботи з опікунськими сім'ями; функціонування мультидисциплінарної команди з вирішення проблем опікунської сім'ї.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведене обґрунтування моделі соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі доцільним буде виділити такі види діяльності педагогів: консультації з надання допомоги, створення умов покращення стану опікунської сім'ї, її здатності вирішувати свої проблеми; допомога опікунській сім'ї у набутті знань про соціальний устрій, навколишнє середовище; допомога опікунській сім'ї у подоланні кризових ситуацій; створення відповідних стратегій діяльності соціальних педагогів та інших педагогічних працівників навчальних закладів з опікунською сім'єю. Використовуючи результати психологічних, психосоціальних, соціологічних, педагогічних досліджень, можна розробити ефективне методичне забезпечення для розбудови системи надання екстрених та поточних послуг для опікунських сімей.

Література:

1. Закутько В. И. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с членами замещающих и кровных семей воспитанников, имеющих социальный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Закутько // Развитие альтернативных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Междунар. сборник науч. ст. – Армавир: Ред.-изд. центр АГПУ, 2009. – С. 96–111.

2. Сімейне законодавство України: збірник законодавчих та підзаконних актів (станом на 1 лютого 2003 року) / упоряд. М. І. Камлик. – К.: Атіка, 2003. – 512 с.

3. Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю: методический материал // І.М. Трубавіна. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник / І. М. Трубавіна. – Київ: ДЦССМ, 2002. – С. 4-20

4. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика: [монографія] / І. М. Трубавіна. – Х.: Нове слово, 2007. – 395 с.

5. Шевчук П. І. Соціальна політика: навч. посіб. / Петро Іванович Шевчук. – [2-ге вид.]. – Львів: Вид-во «Світ», 2005. – 400 с.

6. Энциклопедический словарь. Том XXII. Опека – Оутсайдеръ / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб.: Типо-Литография И. А. Ефрона, 1987. – 480 с.

- выработка индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности преподавателя специальных дисциплин строительного профиля;
- стажировка преподавателей специальных дисциплин строительного профиля.

В связи с этим, важное значение имеет внедрение модели развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля, которая рассматривается как система профессионально-педагогического совершенствования, саморазвития и самореализации специалиста.

Сегодня в образовательном процессе, в том числе и в обучении преподавателей специальных дисциплин, все шире используются педагогические возможности применения современных технологий, направленных на совершенствование профессионально-педагогической деятельности, таких, как: игровые технологии, метод проектов, технологии сотрудничества, кейс-метод др. В процессе реализации данные педагогические технологии тесно взаимодействуют с современными производственными технологиями, что обеспечивает выработку интегративных знаний и умений, необходимых для качественного преподавания специальных дисциплин строительного профиля в системе профессионально-технического образования.

Важным является то, что выбор педагогических технологий обучения напрямую зависит от сложившегося уровня знаний в педагогической и профессиональной области. Высокий уровень специальных знаний и умений способствует эффективному решению учебно-производственных, технологических и творческих задач в процессе игры, проектной деятельности, решения различных педагогических и производственных проблем с помощью ситуационного метода.

Реализация системы профессионально-педагогического роста преподавателей специальных дисциплин строительного профиля будет обеспечиваться применением различных методов и организационных форм методической работы. В связи с этим приобретают значимость инновационные, коллективные и индивидуальные формы обучения взрослых, которые целесообразно применять в соответствии с целью обучения конкретной личности педагога.

Практическая реализация методики развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин требует разработки и внедрения методологического подхода, который характеризуется следующими особенностями, способствующими: формированию положительной мотивации; развитию мышления и творческого начала в личности педагога; созданию рационального среды для применения различных организационных форм методической работы, бдагоприятствующих профессиональному и методическому развитию специалистов; применению целостной системы развития для преподавателей разных уровней развитости профессиональной культуры.

Процесс обучения преподавателей в системе методической работы должен способствовать обновлению приобретенных знаний и умений на основе профессиональной и психолого-педагогической информации, формированию новых умений и навыков преподавателя специальных дисциплин по решению стратегических, практических и оперативных целей и задач, развитию личностных качеств, удовлетворению познавательных потребностей педагога.

темпа, форм, методов самосовершенствования педагога), сотворчества (ориентирует преподавателей на совместную творческую профессионально-педагогическую деятельность), профессионально-педагогического самосовершенствования и саморазвития (означает, что главным приоритетом развития является создание условий для самообразования, способствующих самоопределению, самосовершенствованию, саморазвитию, самоорганизации как условия развития преподавателей, направленных на реализацию личностных образовательных целей), инновационного развития (требует от педагога изучения и внедрения в учебно-воспитательный процесс ПТУЗ современных педагогических и производственных инноваций) [2].

Важную роль в развитии профессиональной культуры преподавателей играет содержание этого развития, определяемое в соответствии с требованиями их профессионально-педагогической деятельности в учреждениях профессионально-технического образования, а поэтому существует необходимость разработки такого содержания совершенствования профессионально-педагогической деятельности, которое бы соответствовало различным категориям преподавателей специальных дисциплин строительного профиля. С этой целью необходимо: выявить и обосновать систему тех опорных ориентиров, которые бы адекватно отражали проблемы профессионально-педагогического роста; обобщить и систематизировать запросы преподавателей, их затруднений с целью выделения основных составляющих содержания профессиональной культуры; осуществить структурирование содержания и разработать тематический план и программу профессионально-педагогического развития. В нашем исследовании содержание профессиональной культуры рассматривается с позиции функциональных компонентов профессионально-педагогической деятельности преподавателя специальных дисциплин строительного профиля, в том числе: *гносеологического*, который характеризуется развитием методологической и исследовательской культур; *коммуникативного* компонента, развитию которого будут способствовать психологическая, речевая, рефлексивная культуры, культура общения; *технологического* компонента, развитие которого обеспечивается путем развития дидактической и методической культур; *воспитательного* компонента, развитию которого способствуют общекультурные составляющие, такие, как эстетическая и этическая культуры; *информационного* компонента, способствующего развитию мониторинговой и диагностической культур. Наряду с усвоением значительного объема глубоких теоретических знаний преподаватели специальных дисциплин строительного профиля должны совершенствовать и практические умения по внедрению этой системы знаний в учебно-воспитательный процесс ПТУЗ.

Приоритетными педагогическими условиями реализации концепции развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля следует считать:

- формирование положительной мотивации преподавателей специальных дисциплин к профессионально-педагогическому самосовершенствованию;
- овладение прогрессивным опытом профессионально-педагогической деятельности;
- применение инновационных систем субъект-субъектного взаимодействия;

Педагогіка

УДК 378.147.091.33:811.112.2
викладач німецької мови, кафедра теорії
та практики перекладу Мелінчук Наталя Володимирівна
Чорноморський державний університет імені Петра Могили (м. Миколаїв)

ПОДІБНОСТІ ТА ВІДМІННОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

Анотація. Завдяки змінам, що відбулись у соціально-політичному, економічному та культурному житті даних країн в останні десятиріччя, автор статті проаналізувала основні подібності та відмінності університетської освіти України та Німеччини. Також зазначено, що на відміну від України у Німеччині отримують такі види дипломів, як: бакалавр (B.A., B.Sc., Bachelor of Engineering), магістр (M.A., M. Sc., Master of Engineering), державний іспит (Staatsexamen), доктор наук (Doktor, PhD).

Ключові слова: бакалавр, магістр, державний іспит, доктор наук, університетська освіта.

Аннотация. Благодаря изменениям, которые произошли в социально-политической, экономической и культурной жизни данных стран в последние десятилетия, автор статьи проанализировала основные сходства и различия университетского образования Украины и Германии. Также указано, что в отличие от Украины, в Германии получают такие виды дипломов, как: бакалавр (B.A., B.Sc., Bachelor of Engineering), магистр (M.A., M. Sc., Master of Engineering), государственный экзамен (Staatsexamen), доктор наук (Doktor, PhD).

Ключевые слова: бакалавр, магистр, государственный экзамен, доктор наук, университетское образование.

Annotation. Due to the changes that have taken place within the sociopolitical, economical and cultural lives of the given countries during the last decades, the author of the article proposes an analysis of basic similarities and differences of university education in Germany and Ukraine. It has also been stated that unlike Ukraine, Germany has types of higher education like bachelor (B.A., B.Sc., Bachelor of Engineering), Master (M.A., M. Sc., Master of Engineering), state exam (Staatsexamen), PhD (Doktor, PhD).

Keywords: bachelor, master, state exam, PhD, university education.

Вступ. Згідно статті 53 Конституції України «Кожен має право на освіту. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі.

Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства» [3].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у аналізі основних подібностей та відмінностей університетської освіти України та Німеччини.

Виклад основного матеріалу статті. У статті 25 закону України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III [2]: **університет** - багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність.

Можуть створюватися класичні та профільні (технічні, технологічні, економічні, педагогічні, медичні, аграрні, мистецькі, культурологічні тощо) університети.

Вчений О.П. Мещанінов наголошує на тому, що характерними рисами сучасної університетської системи є [6, с. 62]:

1. Цілісність або єдність системи – наявність у всієї системи загальної мети, загального призначення, місії. Університетська система повинна відповідати оптимальним відгукам на множину вхідних впливів при визначеному критерію, показнику ефективності.
2. Університетська система – складна система, яка вміщує велику кількість компонентів, виконуючих функцій, велика по кількості входів по власній абсолютній вартості.
3. Складність поведінки, функціонування університетської системи – оскільки відображається складними взаємозв’язками, що перехрещуються, між характеристиками, які описують систему, оскільки зміни однієї характеристики призводять до змін багатьох інших характеристик.
4. Високий ступінь автоматизації процесів управління підсистемами та автоматизації розумової праці людей, які працюють з системою.
5. Непередбачуване за часом надходження зовнішніх впливів на входи університетської системи, тобто неможливість точного передбачення навантаження на систему.
6. Наявність змагальних, конкурентних об’єктів, які впливають на функціонування університетської системи.

На думку В. Масальського та Г. Димиденко [5, с. 109], до критеріїв класичного університету додаються:

1. Широкомасштабна підготовка кадрів через аспірантуру і докторантуру.
2. Розвинена система перепідготовки та підвищення кваліфікації.
3. Висока частка професорсько-викладацьких кадрів з ученими ступенями й званнями (наявність докторів наук і професорів).
4. Становлення вищого навчального закладу (ВНЗ) як класичного університету протягом не менш ніж 20 років.
5. Частка освітніх програм, що належать до природничо-наукових, математичних і гуманітарно-соціальних спеціальностей та напрямуів, повинна

- определить структуру содержания профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин;
- определить педагогические условия и разработать модель развития профессиональной культуры преподавателей;
- обосновать методическую систему субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения преподавателей в школе профессиональной культуры;
- обосновать методы и формы организации методической работы в ПТУЗ преподавателей в межкурсовой период и в процессе самообразования;
- разработать учебно-методическое обеспечение развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин.

Учитывая, что профессиональная культура призвана обеспечить совершенствование профессионально-педагогической деятельности преподавателя специальных дисциплин строительного профиля, в основу концепции положены следующие положения:

- профессионально-педагогическая деятельность преподавателей специальных дисциплин строительного профиля имеет интегрированный характер, что обуславливает многоаспектность действий и требует развитие общей и профессиональной культуры;
- профессиональная культура преподавателя специальных дисциплин характеризуется системой профессиональных, психолого-педагогических и методических знаний и умений, педагогических качеств и способностей, педагогического и производственного опыта, которые позволяют педагогам решать проблемы профессиональной подготовки будущих строителей в системе профессионально-технического образования;
- систему развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин следует разрабатывать с учетом научных подходов: культурологического, компетентностного, аксиологического, системного, деятельностного, креативного и личностно ориентированного;
- развитие профессиональной культуры должно происходить в системе методической культуры профессионально-технических учебных заведений: в межкурсовой период, при самообразовании, в процессе стажировки;
- результативность развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин определяется уровнем усвоения профессиональных, психолого-педагогических теоретических знаний и методических умений, необходимых для осуществления учебно-производственного процесса в ПТУ.

Организация развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля требует соблюдения принципов, которые определяют сущность совершенствования их профессионально-педагогической деятельности. Среди них традиционные принципы (научности, преемственности и последовательности развития, непрерывности, динамичности и систематичности и т. п.) и специфические принципы: гуманизации (направленный на развитие гуманных отношений в обществе, формирования целостной творческой индивидуальности), ценностно-смысловой направленности (направленный на обеспечение смысла обучения и самосовершенствования с целью овладения необходимой системой ценностей), единства общей и профессиональной культуры (обеспечивает целостное развитие профессиональной культуры преподавателя на основе интеграции этих культур), проектирования индивидуальной траектории развития (направлен на обеспечение осознанного выбора целей, содержания,

профессиональное развитие, саморазвитие, преподаватель специальных дисциплин.

Annotation. The approaches to the definition and realization conceptual development of the professional culture of teachers of special subjects in vocational schools are discusses in this article.

Keywords: concept, professional culture, professional development, self-development, teacher of special disciplines.

Введение. Современное информационно-технологическое общество нуждается в педагоге специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ) с ориентацией на подготовку будущих квалифицированных рабочих строительного профиля, способных осуществлять свою профессионально-практическую деятельность на основе применения современных строительных технологий, общения с заказчиками, работодателями, членами производственных бригад; с развитой общей культурой, которая формирует их мировоззрение на основе нравственности, духовности, экологического отношения к действительности, эстетического восприятия и понимания отделки различного назначения помещений, зданий.

Формулировка цели статьи. Целью статьи является определение и обоснование концептуальных положений развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Изложение основного материала статьи. Понятие «концепция» является базовым в науке, трактует всемирная энциклопедия, так как выражает способ видения, понимания трактовки явлений, процессов и представляет ведущую мысль и конструктивный принцип, реализующие определенный замысел в соответствующей области знания [1, с. 118].

В педагогической науке концепция понимается как устоявшаяся точка зрения, вариант, идеал в решении педагогических задач, исходная теория или совокупность теоретических положений, идей, принятых в научной и педагогической общественности и позволяющих сформировать и внедрить цельные модели педагогического образования [1, с. 119]. Данные определения являются схожими и определяют основные направления в разработке научных положений.

В основу нашей концепции положена идея определения теоретико-методических основ развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин, согласно которой преподаватель является свободной, духовно и профессионально обогащенной личностью, а сам процесс развития будет системным, целенаправленным и непрерывным.

Цель концепции заключается в обосновании разработанной системы развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля, направленной на непрерывное совершенствование профессионально-педагогических знаний, умений, качеств, производственного и педагогического опыта для осуществления качественной профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих строительного профиля.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- обосновать концептуальные положения по развитию профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин строительного профиля;

становити більшу частину від інших освітньо-професійних програм, ліцензованих у ВНЗ.

У Великій Хартії Університетів зазначено 4 базові принципи діяльності європейських вищих навчальних закладів [4, с.16]:

1. Університети повинні бути незалежними від будь-якої політичної та економічної влади.
2. Процес навчання і досліджень в університетах повинні бути нероздільні.
3. Свобода досліджень і навчання є основним принципом існування університету.
4. Університет є довіреною особою європейських гуманістичних традицій.

Варто наголосити на тому, що особливе місце в українському університетському середовищі посідають дослідницькі університети, діяльність яких регламентується «Положенням про дослідницький університет» затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 17 лютого 2010 р. №163 [8], у якій зазначено, що:

Дослідницький університет - національний вищий навчальний заклад, який має вагомі наукові здобутки, провадить дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм. Статус надається зазначеному закладу з метою підвищення ролі університету як центру освіти і науки, підготовки висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів, упровадження в практику наукових досягнень, технічних і технологічних розробок, реалізації разом з іншими вищими навчальними закладами та науковими установами спільних програм за пріоритетними напрямами фундаментальних і прикладних наукових досліджень для розв'язання важливих соціально-економічних завдань у різних галузях економіки.

Статус дослідницьких університетів в Україні мають:

- Національний університет «Львівська політехніка» від 8 липня 2009 р.;
- Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка від 29 липня 2009 р.;
- Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого від 29 липня 2009 р.;
- Львівський національний університет ім. І. Франка від 29 липня 2009 р.;
- Національний університет «Острозька академія» від 29 липня 2009 р.;
- Національний університет «Києво-Могилянська академія» від 29 липня 2009 р.;
- Національний гірничий університет України від 23 вересня 2009 р.;
- НТУУ «Київський політехнічний інститут» від 3 лютого 2010 р.;
- Національний університет біоресурсів і природокористування від 3 лютого 2010 р.;
- НТУ «Харківський політехнічний інститут» від 3 лютого 2010 р.;
- Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна від 3 лютого 2010 р.;
- Київський національний економічний університет ім. Гетьмана від 3 лютого 2010 р.;
- Національний авіаційний університет від 3 лютого 2010 р.;

- Східноукраїнський національний університет імені В. Даля від 24 березня 2010 р. [8].

Тому, на основі вищевикладеного, нами узагальнено основні відмінності та подібності університетських систем України та Німеччини.

Відмінності між університетськими системами України та Німеччини полягають у наступному:

1. В Україні централізована система управління освітою, де всіма процесами в освіті належить керувати Міністерству освіти та науки України. Варто зазначити, що на відміну від України у ФРН децентралізована система управління освітою, оскільки Німеччина є федеративною республікою, де у кожній з 16-ти федеральних земель діє своя Конституція і є свої Міністерства освіти та науки, в яких регламентуються все те, що впливає на подальший розвиток університетської системи кожної окремої землі. У Німеччині питання щодо освітньої галузі вирішуються у земельних урядах кожної федеральної землі (Landesregierung).
2. Університети Німеччини мають великі права щодо своєї автономності. В Україні університети не мають таких широких повноважень щодо регулювання своєї автономності.
3. Вступ до університетів Німеччини можливий за умови складання вступних іспитів (Abitur) лише у тому випадку, якщо майбутній студент успішно закінчив загальну школу (Gesamtschule) та гімназію (Gymnasium). Закінчення головної (Hauptschule) та реальної шкіл (Realschule) автоматично позбавляє абітурієнта права вступу до університету. В Україні незалежно від того, що закінчує майбутній абітурієнт (школа, ліцей, гімназія тощо) для того, щоб утримати університетську освіту необхідно мати свідоцтво про закінчення середнього загальноосвітнього навчального закладу.
4. У ФРН є лише один університет заочного навчання у м. Гаген (FernUniversität in Hagen). В Україні заочне навчання в університетах існує паралельно з очним.
5. У приватних університетах Німеччини навчання будується за англо-американською моделлю.
6. Не типовим явищем для університетів ФРН є процес злиття двох чи більше навчальних закладів в один.
7. Відсутність філій німецьких університетів.
8. В німецьких університетах ви можете отримати наступні види дипломів [7, с. 8]:

- **Бакалавр** (**B.A., B.Sc., Bachelor of Engineering тощо**): це перший академічний ступінь, який визнається на міжнародному ринку праці. Навчання у бакалавраті триває від шести до восьми семестрів. Після отримання диплому студенти можуть працювати за спеціальністю або продовжити навчання у магістратурі.
- **Магістр (M.A., M. Sc., Master of Engineering тощо)**: це другий академічний ступінь, який можна здобути у німецькому університеті. Передумовою для цього є наявність диплома бакалавра. Протягом одного-двох років студенти поглиблюють свої знання за фахом. Після закінчення навчання можна починати професійне життя або ж вступати до аспірантури.
- **Державний іспит (Staatsexamen)**: це не академічний ступінь, а державне визнання здобутої освіти. Це означає, що порядок складання іспиту встановлюється не університетом, а Федеральною землею. Крім того, іспити

Этот этап предусматривает подготовку к устному докладу с усилением продуктивных коммуникативных упражнений.

Результаты экспериментальной проверки предложенной системы упражнений показали, что включение проектной деятельности студентов в цикл темы «The ecological problems of the earth and the environmental protection» обеспечивает более эффективное овладение знаниями, навыками и умениями по этой теме в силу ориентации упражнений на решение студентами самостоятельно профессиональных задач, обращенность к реальности условий общения во время выполнения проекта.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, использование разработанной системы упражнений способствует более быстрому усвоению материала и развитию навыков овладения устной разговорной английской речи студентами старших курсов, развивает навыки самостоятельной работы, а также позволяет методически грамотно организовать учебный процесс. Сочетание традиционных методов и использование проектной методики обучения с использованием разработанной системы упражнений способствует повышению успеваемости студентов, стимулирует развитие самостоятельной работы и позволяет вырабатывать у них навык беглого общения на английском языке.

В дальнейшем предполагается разработка системы упражнений для совершенствования устной разговорной английской речи для студентов старших курсов различных профилей инженерно-педагогической подготовки, в контексте будущей отраслевой профессиональной деятельности.

Литература:

1. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
2. Ніколаєнко І.І. Developing students' knowledge in English classes using student-centered approach / І.І. Ніколаєнко // Англійська мова та література. – 2011. – № 19-21. – С. 26–28.
3. Кухарькова С.І. Providing of self-development and self-realization of students by means of a foreign language / С.І. Кухарькова // Англійська мова та література. – 2011. – № 15. – С. 3–4.

Педагогика

УДК 37.01 (075.8)

кандидат педагогических наук, доцент Мыхнюк Мария Ивановна
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются подходы к определению и реализации концептуальных положений развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: концепция, профессиональная культура,

является научить студентов понимать английскую речь с последующим обсуждением. Для этого используется аудирование, где нужно прослушать короткие тексты и обсудить их с преподавателем на тему «Ecological situation on the Crimean peninsula. Pollution of the environment as a negative phenomenon».

По наблюдениям преподавателя, студенты проявили большую заинтересованность при обсуждении проблем окружающей среды. Определяются конкретные цели, выявляются проблемы, противоречия и формулируется тема проекта. На этом этапе осуществляется работа над планом проекта для будущего его осуществления, составляются задания для креативного мышления студентов, даются небольшие ситуации для составления собственных диалогов и задания для работы в команде.

Для того, чтобы научить студентов работать в команде, принимать решение, составлять письменные тексты обращений или выступлений дается задание на изучение ситуации, обсуждение проблемы и принятие подходящего решения в устной или письменной форме. Например: «Let's imagine the following. The International Green peace organization gives you a grant in the form of money to provide some good causes. Which suggestions would be the most popular and useful with your group and why?». При этом предлагается возможный ответ: «Our group came to a conclusion that money should go to saving our Crimean waterfalls which are drying up and the society has faced that problem because people pollute them .We should save the territory of one of the largest and the most beautiful waterfalls in Crimea – The Uchan-Su. Our nature must be clean and beautiful! Support us! A demonstration will be on Friday at 11 a.m. at our local council».

Выполнение таких творческих заданий дает студентам возможность аргументировано обсуждать заданную тему и решать проблемы, используя навыки устного разговорного английского языка, навыки составления письма или обращения, закреплять лексико-грамматический материал.

Основной этап включает 6, 7, 8 подэтапы, каждый из которых состоит из упражнений, соответствующих видам речевой деятельности.

Главными задачами основного этапа являются: овладение лексикой, грамматическими структурами, обсуждение, усиленная работа над обучением и развитием устной разговорной английской речи, что составляет основу проектной методики. Нами предлагается целый ряд грамматических и лексических упражнений, с охватом большей части пройденного и нового материала с целью закрепления и развития навыков правильного построения и использования предложений в речи.

Главной целью ***завершающего этапа*** является анализ и оценка проектной деятельности и проектов студентов. Студенты обсуждают результаты проекта в мини-группах и дают оценку проекту в целом. Завершающий этап также представлен упражнениями для контроля уровня обученности устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики. Например, для того чтобы научить студентов оформлять отчет, пояснительную записку своего проекта с целью его защиты предлагается инструкция по использованию фраз и образцы словосочетаний при оформлении: heading; subject; name; date; aim of the report; negative comments; positive comments; conclusion and recommendations.

Презентационный этап предусматривает собственно создание мультимедийной презентации результатов проектной деятельности, ее защиту.

проводяться під державним наглядом. Той, хто хоче працювати в Німеччині лікарем, адвокатом, вчителем або фармацевтом, має скласти такий іспит. Перший державний іспит можна скласти після успішного завершення навчання за спеціальностями право, медицина та фармацевтика, а також педагогіка. Після цього, закінчивши практичну частину навчання, можна скласти Другий державний іспит та / або почати навчання в аспірантурі. Перед складанням іспиту слід перевірити, чи визнається він у вашій країні.

- **Доктор (Doktor, PhD)**: навчання в аспірантурі, в рамках якого готується наукова робота (дисертація), закінчується присвоєнням ступеня доктора. Тривалість навчання залежить від відповідної наукової теми; як правило, вона складає від двох до п'яти років. Існує дві можливості навчання в аспірантурі: робота над дисертацією під керівництвом професора з вільним вибором теми дисертації або навчання в рамках структурованої аспірантської програми (Graduiertenkolleg, Graduate School, internationales Promotionsprogramm).

На відміну від Німеччини в Україні отримують такі види дипломів: бакалавр, магістр, кандидат наук, доктор наук.

Загальними рисами, що притаманні університетським системам України та Німеччини є:

1. Існування як державних, так і приватних університетів.
2. Навчання в державних університетах як України, так і Німеччини побудовано на підвалинах «гумбольдівської освітньої системи», тобто єдності дослідження та викладання.
3. Навчання відбувається за кредитно-модульною системою.
4. Розвиненість міжуніверситетського співробітництва.
5. Наявність університетів різного спрямування – технічні, медичні, теологічні, гуманітарні, музичні тощо.

Висновки. Порівняльний аналіз тенденцій розвитку університетської освіти Німеччини та України є проблемою не дослідженою у вітчизняній педагогічній науці, зокрема, зважаючи на викладене вище, є підстави твердити, що:

1. Розвиток університетської освіти не лише Німеччини, а й України нерозривно пов'язані з глобалізацією. Дослідниця Штатська Т.В. виокремлює два аспекти глобалізації освіти [9]:

З одного боку, економіка, промисловість прагне до об'єднання з освітою з метою перетворення інтелектуальних ресурсів регіону, країни чи міста у чинники, які допомагають у досягненні економічного зростання та інших соціальних завдань.

З іншого боку, інтернаціоналізація економічного, соціально-політичного, культурного життя сучасного світу вимагає обміну не лише товарами й капіталами, але й знаннями, а зараз й студентами та викладачами між вищими навчальними закладами та країнами.

Вищевикладені тенденції ініціювали створення єдиного освітнього простору у Європі, відомого як Болонський процес.

У Державній національній програмі «Освіта. Україна. XXI ст.» зазначено: «Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний

розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України» [1, с. 33].

Тому, існує потреба в подальшому системному вивченні подібностей та відмінностей університетської освіти ФРН та України завдяки тим змінам, що відбулись у соціально-політичному, економічному та культурному житті даних країн в останні десятиріччя.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». – К., 1994. – 61 с.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14?nreg=2984-14&find=1&text=%D3%CD%B2%C2%C5%D0%D1%C8%D2%C5%D2&x=0&y=0 (8 серпня 2014 р.).

3. Конституція України. Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80 (4 серпня 2014 р.).

4. Кривчик Г.Г. Вища школа і Болонський процес: Конспект лекцій / Г.Г. Кривчик. – Дніпропетровськ: ПДАБА, ДРІДУ НАДУ, 2008. – 34 с.

5. Масальський В., Димиденко Г. Класичні університети України: історія походження та зміст терміна / Василь Масальський, Ганна Димиденко // Схід. – 2010. - №7 (107). – С.105 – 110. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dspace.nbuv.gov.ua (8 серпня 2014 р.).

6. Мещанінов О.П. Шляхи розвитку університетської освіти в Україні / Олександр Павлович Мещанінов. – С.61 – 71. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lib.chdu.edu.ua (4 серпня 2014 р.).

7. Навчання у Німеччині. Інформаційний центр DAAD у Києві. – 2-ге вид. – 2012. – 28 с. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.daad.org.ua (8 серпня 2014 р.).

8. Про затвердження Положення про дослідницький університет. Постанова КМУ № 163 від 17.02.10 року. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6826/ (4 серпня 2014 р.).

9. Штатская Т.В. Глобалзация образования / Т.В. Штатская // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 11 – С.65-65. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7784214 (15 серпня 2014 р.).

основе его личного активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений, изучая самостоятельно дополнительную литературу, получая консультации преподавателя.

Все выше рассмотренные лингводидактические принципы взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, составляя систему положений, определяющих стратегию процесса обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики. Поэтому, соблюдение этих лингводидактических принципов необходимо отображать в системе упражнений для обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов.

Основываясь на современных требованиях к упражнениям для формирования и развития языковых навыков и умений, которые сформулированы в методике преподавания иностранных языков, обязательным условием мы считаем соответствие упражнений таким параметрам: мотивированность, коммуникативность, наличие игрового компонента, способ организации (групповые, парные, индивидуальные), место проведения (в аудитории). Кроме этого, учитывая современное техническое оснащение учебного процесса, целесообразно использование средств мультимедиа студентами в выполнении некоторых упражнений, которые способствуют закреплению грамматического и лексического материала для дальнейшего грамотного использования его в устном общении. [2].

Система упражнений обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики построена в соответствии со структурой деятельности в обучении лексико-грамматическим навыкам на этапах работы над проектом, согласно которой тренировочные упражнения соответствуют каждому подэтапу и виду речевой деятельности, соответствующего этапам работы над проектом.

Итак, ***начальный*** этап включает в себя 1, 2, 3, 4, 5 подэтапы. На этапе обсуждения темы проекта используются упражнения, которые представлены такими видами заданий: определение темы сообщения, выделение главной информации из текста и определение логики построения высказывания. Следующий этап предусматривает выполнение упражнений на обсуждение плана проектной работы в малых группах, формулирование цели и определения конечного продукта проекта.

При работе над проектом студенты выполняют упражнения, которые готовят их к непосредственному выполнению проекта, а именно: упражнения на формирование замысла высказывания, сочетания смысловых частей высказывания в целый текст, логическое построение собственного высказывания. [3].

На начальном этапе осуществляется обсуждение актуальных региональных проблем окружающей среды. Учитывается факт, что тема должна быть не только актуальной, но интересной для студентов и будет способствовать развитию креативного мышления, обогащать знания студентов в области обсуждаемой темы.

При обсуждении темы преподаватель проводит Speaking drill, своего рода языковую разминку Agree or disagree. Этот вид работы помогает преподавателю определить уровень владения студентами лексическим запасом по данной проблеме и выявить их заинтересованность к той или иной теме для успешной работы в будущем проекте. Например: упражнение, целью которого

Многие исследователи считают необходимым создание таких упражнений, которые бы стимулировали коммуникативную речевую деятельность студентов на всех этапах обучения, даже на этапе формирования речевых навыков. Реализация такого приема предполагает определенный сдвиг акцентов с языковых аспектов на содержании и уходе от механического выполнения формальных подстановочных или трансформационных упражнений.

Важным фактором коммуникативности общения в упражнении является наличие смыслового задания, решение которого является лично интересным обучающемуся [1].

В связи с этим, встает вопрос о характере упражнений, используемых в проектной методике. Составленная нами система упражнений состоит из трех этапов, которые в свою очередь включают тринадцать подэтапов обучения речевым навыкам (табл. 1.3), пошаговое выполнение которых обеспечит формирование устной разговорной английской речи студентов старших курсов. Каждый этап проектной методики подкреплен определенной группой упражнений, направленных на развитие группы специфических речевых умений, необходимых студентам при работе над проектом.

Разработка системы упражнений для обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов является чрезвычайно важной задачей, как с точки зрения теории, так и практики. Как правило, под системой понимается совокупность взаимодействующих компонентов. В нашей работе в основе системы упражнений лежит методологическая сущность презентации, которая проявляется профессиональными, риторическими и лингвистическими знаниями и умениями.

Отметим, что для создания эффективной системы упражнений по развитию умений и навыков при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов в процессе иноязычного образования в вузе для нас целесообразно сформулировать и обосновать принципы организации процесса обучения. Только четко сформулированные принципы обучения помогут решить вопрос о том, какие материалы отбирать и какие приемы применять.

Необходимо отметить, что при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов они должны приобрести профессиональные качественные знания и соответствующие умения средствами иностранного языка, а это значит, что необходимо усвоение двух разных видов деятельности. Поэтому первым лингводидактичным принципом организации процесса обучения будет принцип интегрированного обучения, который выражается в процессуальной общности вышеназванных процессов обучения в виде общих целей обучения, их элементов, компонентов содержания, методов, средств и диагностики результатов обучения.

Вторым лингводидактичным принципом организации процесса обучения будет принцип системности и последовательности учебных действий по усвоению учебного материала. Он заключается в отборе креативных повторений учебного материала, когда его каждое последующее употребление совершенствует содержание и качество его выражения.

Третьим лингводидактичным принципом организации процесса обучения будет принцип иноязычного самообучения, который предусматривает индивидуализацию учебно-познавательной деятельности каждого студента на

Педагогика

УДК 378.147:811.111

старший преподаватель Мустафаева Эдие
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РАЗГОВОРНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ И ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ

Аннотация. В статье рассмотрена система упражнений для обучения устной разговорной английской речи и ее эффективность при обучении студентов старших курсов с использованием проектной методики, способствующая более быстрому усвоению материала и развитию навыков овладения устной разговорной английской речью студентами старших курсов. Разработанная система упражнений развивает навыки самостоятельной работы, креативное мышление, применение языковых знаний и навыков в реальной жизни, а также позволяет методически грамотно организовать учебный процесс. Обоснована эффективность использования разработанной системы упражнений для дальнейшего ее применения при обучении студентов устной разговорной английской речи.

Ключевые слова: система упражнений, проектная методика, студенты старших курсов, обучение, устная речь.

Анотація. У статті розглянута система вправ для навчання усної розмовної англійської мови і її ефективність при навчанні студентів старших курсів з використанням проектної методики, що сприяє більш швидкому засвоєнню матеріалу та розвитку навичок оволодіння усній розмовної англійської промовою студентами старших курсів. Розроблена система вправ розвиває навички самостійної роботи, креативне мислення, застосування мовних знань і навичок у реальному житті, а також дозволяє методично грамотно організувати навчальний процес. Обґрунтовано ефективність використання розробленої системи вправ для подальшого її застосування при навчанні студентів усній розмовної англійської мови.

Ключові слова: система вправ, проектна методика, студенти старших курсів, навчання, усне мовлення.

Annotation. The article describes a system of exercises for teaching oral conversational English speech and its effectiveness in teaching undergraduate students using the project methodology that promotes more effective learning of the material and the development of skills in mastering oral conversational English speech by undergraduate students. A developed system of exercises improves the skills of independent work, creative thinking, the use of the language knowledge and skills in real life, and also allows methodically competently organize the learning process. The efficiency of the use of the developed system of exercises for its further use in teaching students oral conversational English speech has been defined.

Keywords: system of exercises, project methodology, senior students, teaching, oral speech.

Введение. Расширение деловых, профессиональных и культурных связей между государствами сопровождается увеличением информационного потока,

что определяет все нарастающую тенденцию к овладению иностранными языками и осознание необходимого радикального пересмотра методики их преподавания. Интенсивное обучение иностранному языку в условиях высшей школы рассматривается как обучение реальному владению изучаемого языка как средства общения.

Изучение языков способствует обогащению активного словарного запаса обучающихся, познанию и осознанию особенностей жизненного опыта народов, языки которых изучаются, повышению значимости овладения языками и удовлетворению потребности их использования, как способом общения в различных сферах жизнедеятельности, развивает языковые, интеллектуальные и познавательные способности. Одной из современных методик, отвечающих требованиям высшей школы при обучении языкам, является проектная методика.

Специфика проектной методики обучения иностранному языку определяет особые требования к языковому и речевому материалу, на котором происходит обучение. Любая методика обучения эффективна в том случае, если предмет обучения четко определен и структурирован согласно заданной теме. Одним из путей улучшения методики преподавания и решения проблемы улучшения усвоения материала в процессе обучения студентов является внедрение системы упражнений, которая способствовала бы быстрому и качественному овладению устной разговорной английской речью. Следует учесть, что система упражнений должна быть обусловлена как своим содержанием, так и обоснованна последовательностью выполнения учебных действий, которые постепенно усложняются и приводят к достижению поставленных целей.

Анализ основных исследований показал, что в исследованиях В. Копиловой, О. Моисеевой, И. Соловьевой предложены комплексы упражнений по обучению отдельным видам речевой деятельности на основе проектов и описаны методические модели обучения. Правомерность самостоятельного выполнения упражнений по закреплению изучаемого материала, как на занятиях, так и во время внеаудиторной работы обосновали Г. Кузнецова, М. Качалов, С. Шатилов.

Малоисследованной остается проблема совершенствования обучения разговорному иностранному языку с учетом специфики практического опыта использования метода проектов при изучении иностранного языка как новой педагогической технологии. Безусловно, все эти и многие другие исследования, посвященные решению проблемы иноязычного обучения, конкретизировали способы приобретения знаний по иностранному языку.

Формулировка цели статьи и задач. Обоснование опыта применения метода обучения студентов старших курсов с использованием проектной методики, используя систему упражнений, способствующей повышению уровня овладения устной разговорной английской речью и применения ее на практике и в реальной жизни. Для решения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

– определить роль использования системы упражнений и ее эффективность при обучении устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики;

– выявить активные методы обучения, способствующие формированию навыков овладения устной разговорной английской речью;

– обосновать эффективность использования системы упражнений в процессе обучения устной разговорной английской речи студентов старших курсов с использованием проектной методики.

Изложение основного материала статьи. Как известно, упражнение – это определенная единица обучения. Под упражнением мы понимаем специально организованное, многократное выполнение определенных заданий с целью овладения ими и достижения поставленной цели, в данном случае, овладение устной разговорной английской речью студентами старших курсов с использованием проектной методики.

Таблица 1. 3

Структура деятельности в обучении лексико-грамматическим навыкам на этапах работы над проектом

№ этапа / подэтапа	Наименование этапов работы над проектом	Виды речевой деятельности			
		говорение	аудирование	чтение	письмо
1/1	Обсуждение темы проекта	+	+		
1/2	Постановка цели: выявление проблемы, противоречия	+	+		
1/3	Формирование творческих групп, распределение задания между членами группы	+	+		+
1/4	Работа над планом проекта	+			+
1/5	Сбор информации по теме проекта из разных источников: журналов, webсайтов, энциклопедии, учебного центра «Окно в Америку», посещение организаций и промышленных предприятий			+	+
1/6	Работа над темой проекта: овладение лексикой, грамматическими структурами, чтение, обсуждение и структурирование текста	+	+	+	+
2/7	Самообразование и актуализация знаний при поддержке и консультативной помощи преподавателя	+	+		
2/8	Корректировка хода деятельности в проекте	+		+	+
3/9	Представление готовой пояснительной записки проекта				+
3/10	Создание мультимедийных презентаций		+		+
3/11	Защита и презентация проекта	+	+		
3/12	Работа студенческой экспертной группы, обобщение результатов проекта	+	+		
3/13	Оценивание проекта	+	+	+	+
Итого лексико-грамматических навыков		**9**	**7**	**3**	**7**