

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

Відповідальний за випуск **О.Ю. Пономарьова**



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

Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 03.02.2014. Підписано до друку 31.01.2014.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Друк офс. Обл. - вид. арк. 20.
Тираж 500 пр.

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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск сорок другий
Частина 2

Ялта
2014

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 31 січня 2014 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 3б. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 2. – 316 с.

Редакційна колегія:

О. В. Глузман	– професор, доктор педагогічних наук, академік НАПН України
М. Я. Ігнатенко	– професор, доктор педагогічних наук
В. С. Заслуженюк	– професор, доктор педагогічних наук
Л. І. Редькіна	– професор, доктор педагогічних наук
Г. Є. Гребенюк	– професор, доктор педагогічних наук
Н. В. Горбунова	– професор, доктор педагогічних наук
С. Д. Максименко	– професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
Т. С. Яценко	– професор, доктор психологічних наук, академік НАПН України
В. Ф. Венда	– професор, доктор психологічних наук
Н. Ф. Каліна	– професор, доктор психологічних наук
В. А. Семиченко	– професор, доктор психологічних наук
А. В. Фурман	– професор, доктор психологічних наук

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

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

Рецензенти:

Карпова Е. Е. – доктор педагогічних наук, професор, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Ушинського;

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2014 р.

**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (Г. ЯЛТА)**

Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (м.Ялта) - университет IV уровня аккредитации (Лицензия Министерства образования и науки Украины, серия АЕ № 270957 от 02.07.2013г.), является единственным государственным вузом гуманитарного профиля на Южном берегу Крыма. В структуре университета пять институтов: Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования, в состав которого входят специализированные группы для студентов 2-3 групп инвалидности; Институт экономики и управления; Институт филологии, истории и искусств; Евпаторийский институт социальных наук; Институт педагогического образования и менеджмента в г. Армянск, Экономико-гуманитарный колледж. Также в структуру университета входит 9 научных центров и 3 научно-исследовательские лаборатории. В университете функционирует специализированный учёный совет Д 53.130.01 с правом принятия к рассмотрению и защите докторских и кандидатских диссертаций по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики, 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. Университет осуществляет образовательную деятельность по 26 специальностям. В университете обучается 3400 студентов. Общее количество научно-педагогического персонала – 368, из них 49 докторов наук и 156 кандидатов наук.

Ректор университета - Глузман Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, заслуженный работник образования Автономной республики Крым и Украины.

По итогам рейтинга за 2012-2013 уч. год РВУЗ КГУ занимает 9 место среди высших учебных заведений Украины гуманитарного профиля.

Ведущими специалистами на базе университета основаны научные школы, такие как: Школа глубинной психологии – доктора психологических наук, профессора, академика НАПН Т.С. Яценко; Школа профессионального образования – доктора педагогических наук, профессора, академика НАПН, заслуженного деятеля образования Украины и АРК А.В.Глузмана; Школа методики математики – доктора педагогических наук, профессора Н. Я. Игнатенко; Школа Этнопедагогики – доктора педагогических наук, профессора Л. И. Редькиной; Школа изобразительного искусства и дизайна – доктора педагогических наук, профессора Г.Е. Гребенюка; Школа педагогического мастерства Н.В. Горбуновой, Школа педагогики дошкольного и начального обучения – доктора педагогических наук, профессора Н.А. Глузман, Школа профессиональной подготовки филологов Ф.М. Штейнбук, С.А. Кочерга. В рамках работы научных школ проводятся научные исследования, создаются учебники, научно-методические пособия. Ежегодно издаётся 20-25 монографий, 50-60 учебных пособий, из них – 7-8 с грифом МОН.

Аспирантура университета осуществляет подготовку научных кадров по 10 специальностям, докторантура по 3 специальностям. Ежегодно преподавателями университета защищается 1-3 докторские и 25-27 кандидатских диссертаций по разным направлениям.

РВУЗ КГУ на сегодняшний день имеет 45 договоров с иностранными учебными заведениями, с такими как: Армянский государственный

Для нотаток

педагогический университет им. Х. Абовяна (Армения, г.Ереван), Витебский государственный университет им. Машерова (Беларусь, г.Витебск), Барановичский государственный университет (Беларусь, г. Барановичи), Педагогический университет Гори (Грузия, г.Гори), Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили (Грузия, г.Тбилиси), Балтийская международная академия (Латвия, г.Рига), Университет Яна Длугоша в Ченстохове (Польша, г.Ченстохове), Поморская Академия (Польша, г.Слупск), НОУ «Институт психологии и педагогики» (Россия, г.Москва) и др. Ежегодно университет принимает участие в реализации 3 - 4 международных проектов (Программы Темпус Тасис Европейской комиссии, фонда Гумбольда – Германия), получает гранты от посольства США, Нидерландов. РВУЗ КГУ является членом ассоциации вузов Причерноморских государств Европы, входит в состав общественной образовательно-научной организации «Ассоциация университетов Украины».

Активно сотрудничает университет с образовательными и научными учреждениями Украины. Результатом 47 договоров о сотрудничестве является стажировка преподавателей, совместные монографии, проведение совместных исследований и конференций. Тесное сотрудничество осуществляется с общеобразовательными школами: на базе университета работает отделение МАН, работают 2 совместные научные лаборатории по здоровьесберегающим технологиям и образовательной эйдотехнике.

Ежегодно на базе РВУЗ КГУ проходит свыше 30 Международных и Всеукраинских научно-практических конференций и семинаров по актуальным вопросам образования, методики преподавания, по подготовке конкурентоспособных специалистов, инновационным технологиям в образовании. Большую популярность получила ежегодная Всеукраинская школа аспирантов, проводимая РВУЗ КГУ совместно с НАПН Украины.

Университет имеет три специализированных издания по педагогике и психологии: журнал «Гуманитарные науки», сборник научных трудов «Проблемы современного образования», «Научный вестник КГУ: серия Педагогика, Психология, Филология».

Активно участвует университет в международных выставках: «Современные учебные заведения», «Инноватика в современном образовании» и др. За последние три года за участие в выставках университет награждён бронзовой медалью, тремя золотыми медалями и хрустальной стелой «Лидер научной и научно-технической деятельности».

В университете работает 54 студенческих научных кружка и 102 проблемных группы. Ежегодно студенты университета принимают участие во Всеукраинских, Региональных конкурсах и олимпиадах. За 2013 год во Всеукраинской олимпиаде студенты получили 8 призовых мест, во Всеукраинском конкурсе – 10. В конкурсе на соискание премий ВР АРК «За научные достижения в сфере приоритетных направлений развития Крыма» - в 2012 году студенты РВУЗ КГУ получили 4 премии, в 2013 году – 2 гранта молодым учёным и 2 студенческие премии.

Щербак І. М.	РЕАЛІЗАЦІЯ ЕТАПІВ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	259
Щука Г. П.	ПОРІВНЯННЯ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ "ТУРИЗМ" УКРАЇНИ ТА РОСІЇ	264
Яренчук Л. Г.	ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	272
ПСИХОЛОГІЯ		
Бугерко Я. М.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	280
Бура Л. В.	АНАЛІЗ ФАКТОРОВ ВОЗНИКНОВЕННЯ ШКОЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАСОВ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕХОДА В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ	291
Тирон О. М.	SKILLS OF CROSS-GENERATION COMPETENCE OF SEAFARERS	296
Чепурний Г. А.	НЕДИРИКТИВНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТНИМИ СИТУАЦІЯМИ «СТЕС»	303

УДК 378.018.43.02:004(485)

старший викладач Агейчева А. О.

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка (м. Полтава)

МОДЕЛІ ТА СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ШВЕДСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. Проаналізовано моделі та принципи дистанційного навчання у шведських вищих навчальних закладах. Досліджено основні характеристики якісної програми електронного навчання. Представлена система менеджменту навчання Швеції. Визначені основні цілі моделювання дистанційної освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, електронне навчання, системи менеджменту навчання, моделювання.

Аннотация. Проанализировано модели и принципы дистанционного обучения в шведских высших учебных заведениях. Изучено основные характеристики качественной программы электронного обучения. Представлено систему менеджмента обучения Швеции. Определены основные цели моделирования дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, система менеджмента обучения, моделирование.

Annotation. Distance learning main principals and models at Swedish higher educational establishments are analyzed. Main quality features e- learning programs are studied. Learning management system in Sweden is given. Distance learning model goals are formulated.

Key words: distance learning, e-learning, learning management system, modeling.

Вступ. Дистанційна освіта активно розвивається і використовується в численних шведських навчальних закладах. У більшості країн терміни для опису системи менеджменту навчання (англ. Learning Management System LMS) відрізняються. Системою менеджменту навчання є комп'ютерна програма, яка поєднує в собі функції для викладання, навчання, оцінки та управління освітніми курсами [1]. Досить часто країни розробляють власні системи менеджменту навчання. Деякі університети в кінці 1990 року і на початку цього століття розробили свої власні LMS. Шведська система менеджменту навчання має назву Пінг Понг та використовується у великих університетах Швеції [2].

Р.Андерсон, Х.Джанби, Гарі Розенблит, Гаротт Хурадо, а також Томас Петерсон стверджують те, що бар'єри, які стоять перед викладачами значно легше здолати, використовуючи онлайн курси [2-4]. Системи управління навчанням (LMS) є рушійною силою інновацій в інженерії освіти. Провідні університети, адміністратори, викладачі, дослідники і студенти зацікавлені в отриманні соціальних дивідендів від інвестицій в сучасні комп'ютерні програми, спрямовані на поліпшення викладання та навчання. У різних країнах, як правило, використовують різні терміни для опису LMS, яка визначається як комп'ютерна програма, яка поєднує в собі функції викладання, навчання, оцінки та управління освітніми курсами. У Швеції навчальні платформи у віртуальному середовищі освіти не є рідкістю [1,5].

Керівництво університетів в кінці XX і на початку XXI століття розробили свої власні LMS-системи. На сьогоднішній день, для університетів існує ризик, витрат часу, грошей і персоналу на розробку комп'ютерних програм. Найцікавішими прикладами університетських LMS є онлайн навчання та викладання OLT-системи, створеної Технологічним університетом Гетеборга LMS, введеної в експлуатацію на ява-платформі (UKeU). Результатом нетривалого експерименту у створенні системи "Віртуальний університет", де всі курси повинні були розміщені в Інтернеті, стало значне покращення віртуалізації університету [3].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають в аналізі шведської моделі дистанційної освіти та дослідженні системи менеджменту навчання.

Виклад основного матеріалу статті. Вища освіта Швеції була сформована завдяки історичним, соціальним, економічним та інтелектуальним тенденціям. Деякі з них властиві Швеції, як і давня традиція нейтралітету, так і всеохоплюючий вплив соціал-демократії. Висока технологічність, особливо в галузі телекомунікацій і інтелектуальних систем, порушила старі промислові традиції. У порівнянні з більшістю інших європейських систем шведській системі освіти притаманна місія єдиної і спільної мети. [2,3]. Однак важливим винятком є поділ системи на дослідницькі установи і навчальні заклади, університети і коледжі, які лише забезпечують вищу освіту. Перші мають більш високу кваліфікацію викладачів. У результаті вони можуть запропонувати більш різноманітний досвід студентам. Крім того, університети набагато краще фінансувалися. Тому рівновага системи в даний час вимагає від коледжів підтвердження статусу. З метою підвищення кваліфікації у Швеції існують університетські моделі дистанційного навчання [4].

1. Модель дистанційного навчання на базі одного університету з наявністю в ньому класичного очної освіти. Маючи підготовлений професорсько-викладацький склад, традиційні університети володіють значним інтелектуальним потенціалом для проектування і створення педагогічно корисних курсів на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з використанням мультимедіа і гіпермедіа технологій. Навчання здійснюється в основному із застосуванням кейс-технологій (друковані посібники, електронні матеріали тощо) з використанням комунікаційних засобів.

2. Модель дистанційного навчання заснована на співробітництві декількох навчальних закладів. Така співпраця в проектуванні, створенні та використанні курсів дистанційної освіти підвищує їх педагогічну якість, зменшує їх вартість. Співпраця може бути національною та інтернаціональною.

3. Модель дистанційного навчання в університетах, які спеціально створені для цих цілей. В основі навчання лежить активна цілеспрямована самостійна робота студентів з навчальними посібниками, спеціальною літературою, записами на аудіо-та відеокасетах, комп'ютеризованими курсами. Поряд з цими засобами навчання в педагогічному процесі застосовуються комп'ютерні телеконференції. Введення телеконференцій вимагає певних змін у навчальних планах і в організації освітнього процесу [5].

4. Консорціум. Дана модель представляє собою об'єднання двох університетів. При застосуванні даної моделі вони обмінюються навчальними матеріалами або розподіляють між собою деякі функції, наприклад, один

Рамазанова Е. А.	ПОРІВНЯЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО І КОНТРОЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТІВ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ГУМОРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ	198
Редькина Л. И.	СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО- РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАРАИМОВ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ	208
Рокотянская Л. О.	СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	212
Сапожников С. В.	ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ	218
Хренова Е. А.	ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	231
Черпак О.В.	КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПРИНЦИПИ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	235
Чуносков М. О.	СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ	241
Шацька О. П.	МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ВНЗ ІНДІЇ	248
Шпиталевська Г. Р.	КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСАДА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	253

Міськова Н. М.	ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ» В УМОВАХ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ	136
Міхесенко О. І.	СУТНІСТЬ ЗДОРОВ'ЯЗМІЦНЮВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ	141
Наточний Л. О.	МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК СУТТЄВИЙ СКЛАДНИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	150
Овчинникова М. В.	ОПЕРАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	155
Олейников Н. Н.	ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНО- РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	161
Павлюк О. М.	ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ОСВІТНЮ СИСТЕМУ КРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ	167
Плачинда Т. С.	ЛЮДСЬКИЙ ЧИННИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАФАХІВЦІВ	171
Прокоф'єва М. Ю.	ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ	177
Прохорова Т. В.	ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АНАЛИЗА	183
Пулина А. А.	НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ	191

університет займається розробкою навчальних матеріалів для дистанційного навчання, інший – забезпечує віртуальні навчальні групи викладачами або проводить офіційну акредитацію програм дистанційної освіти. При цьому партнерами можуть бути як університети в цілому, так і їх окремі центри, факультети, або навіть комерційні чи державні підприємства, що працюють на ринку освітніх послуг. Консорціями ефективні лише за умови жорсткого централізованого управління та дотримання авторських і майнових прав на створювані ресурси. Прикладом такої моделі є відкрите навчальне агентство Швеції (Open Learning Agency, Sweden – <http://www.ola.sc.se>).

5. Франчайзинг. У моделі дистанційного навчання, організованого за принципом франчайзингу, партнерські університети передають один одному свої дистанційні курси [6]. При цьому будь-який університет, що добре зарекомендував себе на ринку освітніх послуг, може передавати право проводити курси, розроблені в ньому, іншим вищим навчальним закладам – партнерам, які ще тільки починають свою діяльність у сфері дистанційної освіти і не мають досвіду самостійної розробки навчальних ресурсів для дистанційного навчання. Цікава деталь подібної моделі: студенти, записуючись на навчання у своєму університеті, отримують освітні послуги в тому ж обсязі і тій же якості, що й студенти провідного вузу консорціуму, те ж саме відбувається і з дипломами по завершенню навчання. Атрибутика провідного університету також у всьому зберігається. Бізнес школа Відкритого університету (Open University Business School, Великобританія) та її взаємодія з університетами Швеції. Валідація Дуже поширена модель дистанційного навчання, при якій освітні установи укладають між собою угоди про те, що послуги з дистанційного навчання надають всі партнери в рівній мірі. При цьому один з них проводить валідацію дипломів, акредитацію курсів і програм дистанційної освіти, відповідає за видачу офіційно визнаних дипломів та сертифікатів, присвоює вчені ступені і т.д. З цієї ж моделі будуються відносини між головним вищим навчальним закладом (відомим університетом, що має державну акредитацію) і його численними філіями в регіонах. Королівський технологічний інститут (Стокгольм, Швеція <http://www.kth.se>). Дистанційні аудиторії. У цій моделі особливо активно використовуються сучасні середовища інформаційних і комунікаційних технологій. Навчальні курси, лекції або семінари, які проводяться в аудиторіях того чи іншого вишу, транслюються по телекомунікаційних каналах у вигляді синхронної телепередачі, відеоконференції, радіотрансляції на віддалені навчальні аудиторії, де також збираються студенти. При цьому один викладач працює одночасно зі значною студентською аудиторією. За цієї моделлю будується дистанційне навчання в Гетеборгському університеті телекомунікацій. Проекти. Модель дистанційного навчання створена для реалізації довольного великомасштабного проекту в рамках державних освітніх або науково-дослідних програм. У цій моделі провідна роль відводиться науково-методичному центру, де зосереджені основні кваліфіковані кадри розробників учбових матеріалів, викладачів, провідних курсів дистанційного навчання. Дистанційні курси, які розробляються в науково-методичному центрі, транслюються на велику аудиторію тієї чи іншої країни (регіону). Навчання це має тимчасовий характер і припиняється тоді, коли проект вважається завершеним і таким, що виконав своє призначення. Різні курси дистанційного навчання по сільському господарству, новим методам агротехніки, по екології і

т.д. Міжнародні організації Швеції проводили ці курси в країнах, що розвиваються.

Основні цілі моделей дистанційної освіти:

- надання можливості студентам удосконалювати, поповнювати свої знання в різних областях у рамках діючих освітніх програм.
- отримання атестату про освіту, ту чи іншу кваліфікаційну ступінь на основі результатів відповідних іспитів (екстернат).
- забезпечення якісною освітою за різними напрямками шкільних і вузівських програм.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проаналізовано становлення та розвиток дистанційного навчання в системі вищої освіти Швеції. Система управління діяльністю студентів в умовах дистанційного навчання реалізовує закономірності, що лежать в основі моделювання навчального процесу. Метою освітнього моніторингу за підтримки Уряду Швеції для налагодження контактів та співпраці в галузі вищої освіти є вплив на впровадження загальної системи за рахунок залучення компаній LMS до аутсорсингу для адаптації конкретних систем.

Література

1. Hogskoleverkets Website [Електронний ресурс]. – Retrieved June 5, 2012– Режим доступу: <http://www.hsv.se/abouttheagency.4.539a949110f3d5914ec8000522.html>
2. Guri-Rosenblit, S. Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks / S. Guri-Rosenblit // Journal of Distance Education. – 2009. – No. 23 (2). – P. 105–122
3. Bjork, E., E-LEARNING FOR ALL / E. Bjork, S. Ottosson & S. Thorsteinsdottir. – Stockholm, Sweden : Swedish Institute, 2008.
4. Andersson, Christian Teachers and students outcomes: Evidence using Swedish data : economic Studies / Christian Andersson ; Department of Economics, Uppsala University. – Uppsala, 2008. – 107 p.
5. International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2002 – April. – ISSN: 1492-3831.
6. Juneby, H. B. Student Attrition in Distance Education [Електронний ресурс] / H. B. Juneby ; Gothenburg University, Sweden. – Report No. 2007 / 112,. – Режим доступу: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/18964>

References:

1. Hogskoleverkets Website [Електронний ресурс]. – Retrieved June 5, 2012– Режим доступу: <http://www.hsv.se/abouttheagency.4.539a949110f3d5914ec8000522.html>
2. Guri-Rosenblit, S. Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks / S. Guri-Rosenblit // Journal of Distance Education. – 2009. – No. 23 (2). – P. 105–122
3. Bjork, E., E-LEARNING FOR ALL / E. Bjork, S. Ottosson & S. Thorsteinsdottir. – Stockholm, Sweden : Swedish Institute, 2008.
4. Andersson, Christian Teachers and students outcomes: Evidence using Swedish data : economic Studies / Christian Andersson ; Department of Economics, Uppsala University. – Uppsala, 2008. – 107 p.
5. International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2002 – April. – ISSN: 1492-3831.

Єфімова З. Є. Коротка Н. В.	ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ	65
Ильсоева А. Н. Ванеева И. В.	КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СТРАТЕГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА	73
Клименко Т. О.	ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ	79
Коломійчук І. М.	РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ	84
Комурджі Р. З.	ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	89
Куліш О. О.	ГЕНЕЗА КАТЕГОРІЇ „СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ”	94
Куртась О. В.	ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ	99
Лисенко О. А.	ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	105
Лях О. В.	ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	111
Магомедова Р. М.	КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОГО ВУЗУ	117
Мачнева О. М.	ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГІГІЄНИЧНИХ НАВИЧОК (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	122
Митуля К. А.	СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	130

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Агейчева А. О.	МОДЕЛІ ТА СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ШВЕДСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	5
Атаманська К. І.	МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	9
Басинський А. М.	СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ПІДРОЗДІЛІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ ОВС УКРАЇНИ	15
Белова Я. Ю.	ПЕРЕМЕНА КАК ФОРМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ВРЕМЯПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ	20
Бецько О. С.	УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В РІЗНОРІДНИХ ГРУПАХ	26
Везиров Т. Г.	ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДВУЗА В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ	37
Ганжа Н. В.	РІВНІ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	44
Герасимова І. Г.	УКРАЇНСЬКА МЕНТАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ	51
Дядченко О. В.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	58

6. Juneby, H. B. Student Attrition in Distance Education [Електронний ресурс] / H. B. Juneby ; Gothenburg University, Sweden. – Report No. 2007 / 112,. – Режим доступу: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/18964>

Педагогіка

УДК 371.13.42-0.51

асистент кафедри педагогіки і психології Атаманська К. І.

Єваторійський інститут соціальних наук

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню моделі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу. Розкрито методологічну основу, принципи, педагогічні умови. Виділено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості професійного іміджу майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: моделювання, модель, педагогічні умови, компонент, критерій, показник.

Анотация. Статья посвящена обоснованию модели формирования профессионального имиджа будущего социального педагога в условиях высшего учебного заведения. Раскрыта методологическая основа, принципы, педагогические условия. Выделены компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности профессионального имиджа будущего социального педагога.

Ключевые слова: моделирование, модель, педагогические условия, компонент, критерий, показатель.

Annotation. The article is devoted to substantiation of the model of formation of future social educator's image in conditions of higher educational establishment. Methodological basis, principles, pedagogical conditions are disclosed. The components, criteria, indexes and levels of formation of future social educator's image are distinguished.

Key words: modeling, model, pedagogical conditions, component, criteria, index.

Вступ. Українське суспільство на сьогоднішній день гостро потребує висококваліфікованого соціального педагога зі сформованим професійним іміджем, що в свою чергу буде відображатися на ефективності та результативності праці не тільки самого соціального педагога, а й на добробуті всієї держави та кожного громадянина України.

Сучасна вища школа та процес підготовки компетентних фахівців знаходиться на стадії нововведень (або інноваційній стадії) та перегляду старої системи освіти. Кожен навчальний заклад починає шукати різні експериментальні шляхи вдосконалення навчального процесу, збагачувати його інноваційністю, гнучкістю та міждисциплінарністю [4]. Тому і процес підготовки соціальних педагогів потребує свіжих ідей, впровадження нових методів та методик.

Стан науково-теоретичної розробки проблеми професійного іміджу майбутнього соціального педагога на сьогоднішній день не відповідає практичним потребам суспільства.

Питанням загальної професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені дослідження: А. Бойко, Н. Дем'яненко, Е. Лузік, Д. Ніколенко, О. Олексюк, О. Пехоти, О. Савченко, В. Семиченко та ін.

Проблемами педагогічного моделювання та застосування моделей задля вдосконалення педагогічного процесу, вивчення педагогічних явищ займалась велика кількість науковців (С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Борисова, Т. Ващик, А. Вербицький, О. Дахін, С. Заветний, В. Загвязинський, І. Зязюн, Л. Карасьова, Ю. Конаржевський, В. Корнечук, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Є. Лодатко, А. Маркова, О. Пономарьов, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Фрідман, В. Ягупов та ін.).

Імідж та проблеми формування професійного іміджу фахівця висвітлено у дослідженнях особливостей організації професійної підготовки соціальних педагогів в умовах вищої школи (О. Володарська, В. Ділман, О. Газман, Є. Грішуніна, П. Гуревич, І. Зарецька, О. Калужний, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, О. Панасюк, Е. Перелігіна, Г. Почепцов, Р. Ромашкіна, В. Тимошенко, Б. Ушиков, О. Феофанов, І. Фьодоров, Н. Чипиленко, В. Шепель та ін.).

Формулювання мети статті та завдань. Метою та завданнями даної статті є обґрунтування моделі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога.

Виклад основного матеріалу статті. На початку ХХІ ст. моделювання активно запроваджується у всіх галузях педагогічної науки. Найчастіше педагогічне моделювання визначають як штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму, що використовується для відображення і відтворення у дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища, безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження, – узагальнює Л. Вішнікіна [1, с. 80].

О. Касьянова вважає, що моделювання – це спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови й аналізу їхніх моделей [3]. Так, в процесі будь якої підготовки використовуються різноманітні моделі. О. Дахін розглядає поняття „модель” як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта. А „педагогічне моделювання” як концептуальний підхід до вирішення педагогічних завдань, що полягає у поєднанні всіх знань про людину [2, с. 62-67].

Таким чином, використання моделювання у процесі дослідження дозволяє чітко, структуровано досягнути гіпотетичного припущення та визначити напрям діяльності для досягнення головної мети.

На основі проаналізованої теорії, практики та ураховуючи принцип концептуальної єдності, структурності дослідження, була розроблена модель формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога.

До складу моделі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога в умовах вищої школи входять такі блоки: цільовий, формувальний і результативний.

- при погодженні, чи навіть при певному погодженні з думкою опонента, виробляється гормон ендорфін (гормон задоволення), що дає можливість підсвідомому заспокоєнню нервової системи. Бажано навчитися погоджуватися тільки з тим, у що віриш сам, бо в протилежному випадку, це буде виглядати чи розумітися як маніпуляція;

- для погодження можливо використати так звані «Трюїзми» - прописні істини, з якими важко сперечатися. Наприклад, після слів «згоден», можливі доповнення «...що я не ідеальна людина і інколи роблю помилки», «...що, коли є проблеми, то потрібно їх вирішувати», «...можливо, якісь мої слова могли бути для тебе образливі», тощо.

На другому етапі, коли в опонента нервова система стала більш спокійною, пропонується звернутися до його позиції «Дитини». Як показує досвід, для позиції «Дитина» важливі позитивні емоції. Тому у зверненні бажані фрази: «я розумію, чому ти так сказав, тобі не байдужі наші відносини», «я розумію, чому ви так сказали, ви хочете щоб я став кращим фахівцем», «я знаю чому ти обурюєшся, хочеш, щоб все було по справедливості», тощо.

При розумінні, що тебе чують та сприймають твою точку зору, психологічний стан опонента приходить в спокійну форму. Це означає, що опонент готовий до певної співпраці.

На третьому етапі, для конструктивної розмови чи співпраці можливо задати запитання опоненту, внести пропозицію, внести одночасно кілька пропозицій, які в тій чи іншій мірі вам теж підходять (у опонента складається враження, що вибір залежить лише від нього), взяти паузу (якщо у опонента ще спостерігається нервове напруження, і краще перенести спілкування на подальший період).

Такий підхід до вирішення конфліктних ситуацій допоможе контролювати процес конфлікту та сформувати відповідні навички, які в подальшому допоможуть як в професійному, так і в особистому житті.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений огляд підходу до управління конфліктними ситуаціями, можемо зробити висновок, що формування навичок недирективного управління конфліктами є важливою складовою для ефективної співпраці педагог-учень, педагог-педагог, педагог-батьки, учень-учень тощо. Впровадження подібних технологій у систему освіти значно покращить психологічний стан навчання, відносин, майбутніх перспектив як педагогів, так і учнів.

Література:

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры / Берн Э. – СПб. : Литур, 1999. – 247 с.
2. Брентано Ф. Психология Аристотеля в свете его учения о nous pohtikoj. / Брентано Ф. — М.: «Наука», 2003. — С. 312.

References:

1. Bern Э. Lyudy, kotoryye igrayut v igrы / Bern Э. – SPb. : Lytur, 1999. – 247 s.
2. Brentano F. Psykholohyya Arystotelya v svete eho uchenyya o nous pohtikoj. / Brentano F. — M.: «Nauka», 2003. — S. 312.

спілкування. Тому необхідно розуміти причини виникнення конфліктів і знати технології ефективного управління ними.

На рисунку 1 зображена модель виникнення конфлікту, за якою конфлікти відбуваються тоді, коли перший конфліктоген (жест, слово чи мовчання, що провокують конфлікт) не ліквідується іншою особистістю, а навпаки, породжує більш сильний конфліктоген.

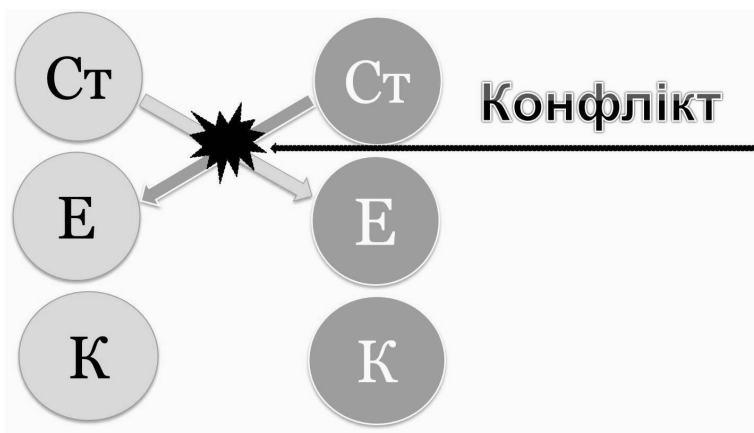


Рис. 1. Модель виникнення конфлікту

Стереотипна форма спілкування однієї особистості, яка є по суті «Батьком» (Ст), направлена на позицію особистості «Дитина» (Е). Тобто, перша особистість вважає, що вона в змозі вказувати на правила поведінки чи недоліки другої особистості. Тобто відбулася транзакція «батько-дитина». Якщо друга особистість, в свою чергу, теж стане на стереотипну форму спілкування, і при цьому емоційність буде зазнавати негативних емоцій, то така форма спілкування і провокує конфліктну ситуацію. Управлінням даного конфлікту є вихід на спілкування по конструктивній формі (К), що дасть можливість вирішення самого конфлікту.

Для управління такими конфліктними ситуаціями пропонується «Недирективна система управління конфліктними ситуаціями «СТЕС», аббревіатурою якої є слова: СТереотипи, Емоції, Співпраця.

В основі даної системи лежить певний алгоритм спілкування.

На першому етапі управління конфліктною ситуацією потрібно зняти психологічне напруження співрозмовника у позиції «Батько». Для цього потрібно:

- зрозуміти і прийняти позицію, що у співрозмовника може бути своє власне, іноді таке, що суперечить вашому, бачення певної точки зору;
- бажано навчитися говорити замість слів «Ні», фрази, де звучать слова «так, згоден, ти правий» та інші слова згоди. Наприклад, при різкому «Ні» у співрозмовника ментально виробляються гормони адреналін, чи норадреналін, що спонукає збудженню та виникненню агресивного стану опонента;

У межах **цільового блоку** визначається мета моделі – формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога та установок на саморозвиток своєї особистості. Мета окреслює результат – здобуття належного рівня сформованості професійного іміджу в умовах вищого навчального закладу, який дасть можливість майбутньому соціальному педагогу успішно виконувати свої професійні обов'язки й буде характеризувати завершеність його підготовки до професійної діяльності. Таким чином, завданням, виступає досягнення відповідного рівня сформованості професійного іміджу майбутнього соціального педагога.

Крім визначення мети і завдання дослідження, у межах цільового блоку наведено підходи і принципи, використання яких є найбільш ефективним у формуванні досліджуваного утворення.

Зауважимо, що концептуальною основою розробленої моделі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу є системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний та акмеологічний підходи.

Істотне значення для розробки моделі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога має визначення базових принципів, тобто основних положень дослідження (цілеспрямованості, міждисциплінарної інтеграції, центрації на особистість, професійної спрямованості, практичної орієнтованості). Дамо загальну характеристику кожному з них:

1. *Принцип цілеспрямованості* полягає в тому, що вся навчально-виховна робота спрямована на формування мотивації та цінностей, соціально значущих якостей особистості, професійних знань, умінь та навичок, які є необхідними для ефективної роботи над створенням професійного іміджу та свого „Я” у професії соціального педагога.

2. *Принцип міждисциплінарної інтеграції* спрямований на взаємозв'язок усіх компонентів процесу навчання, усіх елементів системи підготовки до формування професійного іміджу; цей принцип забезпечує

цілісність і системність педагогічного процесу, заснований на етиці.

3. *Принцип центрації на особистість* полягає у гуманістичній спрямованості всіх засобів та методів навчання у вищій школі; принцип передбачає формування у студентів загальнолюдських цінностей, що виступають підґрунтям професійного іміджу.

4. *Принцип професійної спрямованості* характеризує своєрідне використання педагогічних засобів, при якому забезпечується засвоєння передбачених програмами знань, умінь та навичок і водночас успішно формуються інтерес до обраної професії, ціннісне ставлення до неї, професійні якості особистості; цей принцип забезпечує формування всебічно розвинутої особистості випускника-спеціаліста зі сформованим професійним іміджем.

5. *Принцип практичної орієнтованості* відображає максимальну орієнтацію навчання на вирішення студентом конкретних професійно-педагогічних завдань, що забезпечують єдність у свідомості майбутнього соціального педагога педагогічних цінностей і засобів їх реалізації.

Мета й завдання формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога (цільовий блок) безпосередньо визначають організацію його підготовки. Для досягнення мети необхідна реалізація визначальних положень і наявність обставин, які роблять можливим здобуття належного рівня сформованості професійного іміджу. Це педагогічні умови, які

представлені у наступному блоці моделі – **формульованому**. *Першою умовою* є формування стійкої, глибокої позитивної мотивації майбутнього соціального педагога до створення професійного іміджу, розвитку своєї особистості та становлення професіонала з соціальної педагогіки; *другою* – збагачення фахових дисциплін окремими темами щодо іміджу, професійного іміджу та особливостей його формування; *третьою* – впровадження в навчальний процес спецсемінару „Сучасний професійний імідж соціального педагога”; *четвертою умовою* ми виділяємо – розвиток у студентів навичок самостійної роботи з вдосконалення та самопрезентації свого професійного іміджу.

У формульованому блоці розглядається особливість структурно-методичної системи формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога. Цей блок крім педагогічних умов включає в себе етапи формування професійного іміджу, які ми умовно поділили на чотири: діагностико-аналітичний; орієнтаційно-теоретичний; технологічний і презентаційний. *Діагностико-аналітичний етап* характеризується визначенням рівня власного професійного іміджу студента, аналізом (кількісним та якісним) отриманих даних, співставленням особистісних якостей з ідеалом. На цьому етапі реалізується перша педагогічна умова щодо формування мотивації до створення іміджу. *Орієнтаційно-теоретичний етап* характеризується усвідомленням студентами змісту та значущості поняття іміджу, інформованістю про професійний імідж та обізнаністю щодо процесу формування професійного іміджу й створення позитивного образу професії соціального педагога. Цей етап пов'язаний із другою педагогічною умовою. *Технологічний етап* являє собою безпосередній процес формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога через комплекс відповідних заходів. Для цього в навчальний процес запроваджено спецсемінар „Сучасний професійний імідж соціального педагога”, який передбачає як аудиторну роботу (лекції, практичні, семінарські заняття, тренінги, case-study), так і позааудиторну діяльність (участь у конкурсах, самостійна робота тощо) (третя педагогічна умова). *Презентаційний етап* характеризується оцінкою та експертизою новоствореного професійного іміджу, передбачає його презентацію та корекцію у разі необхідності. На останньому етапі реалізовується виокремлена нами четверта педагогічна умова. Складові елементи системи формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога – цілі та завдання, технологічне забезпечення, організаційні форми – тісно пов'язані між собою і спрямовані на досягнення спільного результату – сформованості професійного іміджу майбутнього соціального педагога.

Результативний блок моделі передбачає перевірку досягнення мети дослідження. Цей блок ґрунтується на діагностиці розвитку компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості професійного іміджу.

Мотиваційно-цільовий компонент є основним системоутворюючим компонентом готовності до формування свого власного іміджу, характеризується стійкими мотивами та бажанням створювати свій Я-образ.

До мотиваційно-цільового компоненту відносимо наявність стійкого мотиву у студентів до роботи з формування свого іміджу та глибокого професійного інтересу до своєї діяльності. Саме тому його критеріями доцільно обрати сформованість мотивації до здійснення діяльності з формування позитивного професійного іміджу, усвідомлення мети та змісту професійної діяльності, розуміння значущості іміджу у професійно-педагогічній діяльності.

напруження. Таким чином, трансактний аналіз є окремим напрямом психології. Його мета - звільнити людину від сценаріїв, які програмує її життя. Для цього, в першу чергу, людина повинна їх усвідомити, а потім виробити правильну поведінку. Так само важливим є отримання балансу між трьома егостанами.

На основі трансактного аналізу можна умовно виділити три складові форми спілкування особистості: стереотипна (батько), емоційна (дитина) та конструктивна (дорослий).

Перша, стереотипна форма спілкування, має ключове слово – «потрібно». Якщо стереотип - це стійкий блок інформації, що знаходиться в нашому підсвідомому та керує нашою поведінкою, то стереотипна форма спілкування - це найчастіше домінуюча форма особистості. Вона проявляється не стільки в пошуку компромісів чи бажанні продуктивної співпраці, як в стійкому прагненні довести свою зверхність чи правоту. Можливо виявити домінуючі форми стереотипного спілкування за допомогою:

- жестів, які є різкими, категоричними, наприклад, рублячими (зверху вниз);
- пози і погляду, наприклад, голова припіднята, погляд зверху вниз;
- фраз чи слів, наприклад: я категорично не згоден, повинен, я все знаю, тільки так, ти нічого не розумієш, буде тільки так, по іншому бути не може тощо.

Як правило, при домінуючій формі даного спілкуванні з особистістю надзвичайно важко вести діалог та вирішити певні задачі.

Друга форма спілкування - емоційна. Ключове слово «хочу». «На поведінку і спілкування людей впливає сім складових: випадок, природа, примус, звичка, розум, бажання та пристрасть. З них тільки одне відноситься до розумової діяльності», - писав Аристотель [2, с. 312]. І дійсно, на підсвідомому рівні людина завжди прагне до задоволення, і прагне уникнути незадоволення - емоційна форма спілкування направлена насамперед на отримання позитивних емоцій.

Такі домінуючі форми емоційного спілкування можливо виявити у особистості при допомозі:

- фізіономіки та жестів, які є достатньо активними, погляд може спостерігатися знизу вгору;
- фраз чи слів, наприклад: мені не подобається, я не хочу, мені приємно, цікаво тощо.

Третя форма спілкування - конструктивна. Ключові слова - «доцільно та корисно». В основі даної форми лежать бажання та вміння вийти на позицію співпраці, що являється найбільш продуктивною та перспективною формою спілкування. Такі форми продуктивного спілкування можливо виявити у особистості при допомозі:

- жестів, які є достатньо конгруєнтними, тобто синхронними, що підтверджують слова чи фрази;
- погляду – прямий (очі в очі);
- фраз чи слів, наприклад: як ти вважаєш, що можеш запропонувати, давай подумаймо разом, погоджуйся з твоєю думкою що..., тощо.

Важливою складовою формування навиків ефективного спілкування є розуміння та технології досягнення співпраці як основи продуктивного

спостерігається відсутність взаєморозуміння і виникнення конфліктів між усіма учасниками педагогічного процесу: учнями, вчителями, батьками та ін. Для педагогіки методики управління конфліктними ситуаціями має особливо важливе значення. Педагогу необхідно створити сприятливе, доброзичливу атмосферу в класі чи групі, так як несприятливий клімат ускладнює, а, деколи, робить неможливим якісне проведення заняття чи уроку. Атмосферу міжособистісних відносин створюють самі люди. Своїми вчинками вони можуть порушити оптимальну пропорцію складових її елементів. Але в силах керівника, викладача, учителя, чи самого учня, своїм прикладом змінити її так, щоб встановився клімат, котрий сприяє особистісному розвитку і рівноправному існуванню всього педагогічного чи учнівського колективу.

Для ефективного вирішення виникаючих проблем в педагогічному чи учнівському колективі кожному його члену необхідно засвоїти необхідний рівень теоретичних знань про причини виникнення і способи вирішення конфліктів і сформувати практичні навички управління конфліктними ситуаціями. Адже теоретики і практики управління все частіше схилиються до тієї точки зору, що деякі конфлікти навіть в самій ефективній організації за найкращих взаємин не тільки можливі, але і корисні.

Як показує практика, саме індивідуально-психологічні особливості членів педагогічного колективу чи класу створюють схильність до виникнення передконфліктних ситуацій серед своїх товаришів чи колег. Видається цілком закономірним, що першими до вивчення конфліктів у педагогічній науці звернулися педагоги і психологи. Починаючи з середини 70-х років ХХ століття спостерігається стійке зростання інтересу педагогів до вивчення проблеми конфлікту.

Ми будемо керуватися таким визначенням поняття «конфлікт»: це протиставлення суспільних суб'єктів з метою реалізації їхніх суперечливих інтересів, позицій, цінностей і поглядів. І в запропонованому нами, і в багатьох інших визначеннях, це належать авторам, які представляють різні напрями в науці, конфлікт насамперед зв'язується з протиріччям або одним з його моментів - боротьбою протилежностей.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті - проаналізувати причини виникнення конфліктів та показати можливий алгоритм їх вирішення за допомогою недирикативної системи управління конфліктними ситуаціями «СТЕС».

Виклад основного матеріалу статті. Ерік Берн (1902-1970 рр.) - американський психотерапевт і психолог, автор трансактного аналізу, який був заснований у 1955 р. і орієнтований на виявлення сценаріїв життєвих планів індивіда, які часто нав'язуються батьками. У його основі лежить філософське припущення про те, що кожна людина буде «в порядку» тоді, коли вона буде сама тримати своє життя у власних руках і сама буде за неї нести відповідальність. Трансакція це одиниця спілкування, або психологічна дія, спрямована на іншу людину. Концепція Е. Берна була створена у відповідь на необхідність надання психологічної допомоги людям, що мають проблеми в спілкуванні. Е. Берн виділяє наступні три складові особистості людини, що обумовлюють характер спілкування між людьми - Дитина, Батько та Дорослий [1]. Однак, за умови поганого виховання, особистість може деформуватися так, що одна складова починає «придушувати» інші, що обумовлює порушення спілкування та переживається людиною, як внутрішнє

До показників критеріїв мотиваційно-цільового компоненту належать: наявність інтересу до професійної діяльності та професійного іміджу; задоволення від роботи над створенням професійного іміджу; прояв ініціативи в формуванні іміджу; потреба в досягненні престижу в своїй професії.

Змістово-процесуальний компонент є основним у формуванні знань щодо розуміння досліджуваного явища. Оволодіння необхідними знаннями допомагає майбутнім фахівцям з соціально-педагогічної сфери більш доцільно виконувати свої професійні обов'язки.

Цей компонент характеризує когнітивний аспект готовності до формування професійного іміджу, містить знання, уявлення та погляди особистості стосовно розуміння категорії «імідж» та «професійний імідж», способів роботи над власним іміджем, усвідомлення важливості формування професійного іміджу для власного життя.

Так, критеріями змістово-процесуального компоненту вбачаємо у сформованості системи знань про імідж та професійний імідж, а також володіння технологіями формування професійного іміджу соціального педагога.

Критерії змістово-процесуального компоненту включають в себе такі показники як: структурованість, повнота та цілісність знань щодо іміджу, професійного іміджу соціального педагога та формування професійного іміджу.

Основою *емоційно-ціннісного компоненту* є емоційне ставлення до процесу формування професійного іміджу, наявність ціннісних орієнтацій особистості, які сприяють становленню особистості в цілому та створенню професійного іміджу зокрема. Визначається інтересом та почуттям задоволення в процесі роботи над створенням іміджу.

Критеріями емоційно-ціннісного компоненту доцільно обрати емоційне ставлення до процесу формування професійного іміджу, розуміння цінності професійного іміджу, здатність особистості до свідомого вибору, нести відповідальність за свої дії, мати позитивне ставлення до себе та соціуму.

Критерії емоційно-ціннісного компоненту мають такі показники: осмисленість та стійкість ціннісного ставлення до роботи над формуванням професійного іміджу; прояв емоційно-вольових якостей в процесі створення професійного іміджу; наявність професійно значущих якостей особистості.

Організаційно-діяльнісний компонент формується з переліку вмін та навичок в процесі діяльності під час навчального процесу. Ґрунтовний аналіз літературних джерел (П. Анохін, Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, К. Платонов та ін.) дає змогу стверджувати, що професійний і особистісний розвиток особистості органічно поєднаний з діяльністю людини.

Організаційно-діяльнісний компонент характеризуємо вмінням грамотно створювати свій професійний імідж, тому критерієм даного компоненту доцільно обрати сформованість професійного іміджу та розвиненість імідж-складових у майбутніх соціальних педагогів.

Показниками критеріїв організаційно-діяльнісного компоненту виступають: якість, ефективність професійного іміджу; саморозвиток та самовираження своєї особистості; постійна робота над підвищенням свого професіоналізму; саморегуляція своєї діяльності.

Наступний компонент – *результативно-творчий*. Він проявляється в наявності самодіяльності з удосконалення свого власного іміджу, розвиненості професійного іміджу та рівні його сформованості.

Критеріями результативно-творчого компоненту вважаємо за правильне обрати наявність самодіяльності з удосконалення свого власного іміджу, розвиненість професійного іміджу майбутнього соціального педагога та рівні його сформованості.

Критерії результативно-творчого компоненту включають в себе наступні показники: контроль і самоконтроль в професійній діяльності з створення іміджу; оцінка і самооцінка результативності власної діяльності щодо досліджуваного утворення; самоаналіз своєї діяльності на засадах творчості; реалізація професійних завдань на основі знань про імідж фахівця соціального педагога.

Аналіз літератури та обґрунтовані вище критерії та показники дали змогу охарактеризувати чотири рівні сформованості професійного іміджу майбутнього соціального педагога: високий, достатній, середній і низький.

Високий рівень сформованості професійного іміджу констатується за яскравим та стабільним проявом усіх показників, що властиві кожному з виділених критеріїв. Достатньому рівню сформованості професійного іміджу властиві стійкі бажання студента працювати над створенням професійного іміджу. Середній рівень характеризується незначними утрудненнями щодо роботи над створенням професійного іміджу за кожним показником з виділених критеріїв. Низький рівень характеризується недостатнім та ситуативним проявом показників, що розкривають критерії, або їх відсутністю.

Висновки. Наведена модель формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога задовольняє такі вимоги: будується відповідно до структури більш високого порядку – підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та є його системною частиною; уявляє індивідуальні здібності й можливості студента; обґрунтовує основні компоненти, критерії та показники, які пред'являються до рівнів професійної компетентності майбутнього соціального педагога щодо іміджу; передбачає реалізацію системного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, аксіологічного і акмеологічного підходів.

Література:

1. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // *Імідж сучасного педагога*. – 2008. – № 7/8 (86–87). – С. 80–84.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность [Текст] // *Школьные технологии*. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
3. Касьянова О. Концептуальна модель педагогічної експертизи системи загальної середньої освіти регіону / О. Касьянова // *Електронне наукове фахове видання „Теорія та методика управління освітою”*. – 2011. – № 5.
4. Міщук Л. І. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності. [Електронний ресурс] / Л. І. Міщук // *Режим доступу до смамми*: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20Nspp/2012_4/pp/pp7.pdf

References:

1. Vishnikina L. P. *Pedagogichne modelyuvannya yak osnova proektivannya osvithnix procesiv* / L. P. Vishnikina // *Imidzh suchasnogo pedagoga*. – 2008. – № 7/8

-they should be able to accommodate to different cultures attitudes to cross-generation communication;

-they should be aware of their own stereotypes of cross-generation communication

References:

1. Tyron, O.M. *Determinants of Successful Everyday Communication of Sailors in International Crews. Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome - Italy*, pp. 209–211
2. Nora Berg, Jenni Storgård, Jouni Lappalainen. *The Impact of Ship Crews on Maritime Safety. Publications of the centre for maritime studies, University of Turku*. 2013, pp. 45
3. Ellis, Neil and Helen Sampson. 2008. *The Global Labour Market for Seafarers: Working Aboard Merchant Cargo Ships 2003. June 2008. The Seafarers International Research Centre, Cardiff University*
4. *Perceptions of Aging across 26 Cultures and their Culture-Level*. MIN-PA Manuscript, Psychol Aging. Author manuscript; available in PMC 2010 September, 3.

Психологія

УДК 371

практичний психолог, керівник

ЦОТ «Школа ейдотехники» Чепурний Г. А.

НЕДИРИКТИВНА СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТНИМИ СИТУАЦІЯМИ «СТЕС»

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам управління конфліктними ситуаціями, аналізу причин виникнення конфліктів та пропонує технології їх усунення. Запропонована технологія допомагає формувати навички продуктивного спілкування і співпраці.

Ключові слова: конфлікт, конфліктоген, трансактний аналіз, форми спілкування, СТЕС.

Аннотація. Стаття посвящена теоретико-методологическим аспектам управления конфликтными ситуациями, анализу причин возникновения конфликтов и предлагает технологии их устранения. Предлагаемая технология помогает формировать навыки продуктивного общения и сотрудничества.

Ключевые слова: конфликт, конфликтоген, трансактный анализ, формы общения, СТЕС.

Annotation. The article is devoted to theoretical and methodological aspects of conflict management, analysis of the causes of conflict and provides technology to address them. The proposed technology helps to build productive communication skills and cooperation.

Keywords: conflict, konfliktogen, transactional analysis, a form of communication, STEC.

Вступ. Проблема оновлення сучасної системи освіти пов'язана зі зміною педагогічної парадигми, спрямованої на гуманізацію педагогічної науки і шкільної практики. Гуманістичний напрямок у педагогіці, насамперед, полягає в тому, щоб зжити авторитарні форми спілкування і шукати шлях до відносин на основі співробітництва. У процесі педагогічної взаємодії часто

distinguish ages 31-40 represented 30.5 % and 41-50 represented 26.7%. Characteristics of these age groups on board will differ due to:

- a small number of crew members (10-20 people);
- living in closed in space;
- different life experience.

Perception of age due to nationality

We should check the assumption if age perception differs due to nationality.

As we told earlier, the main interlocutors on board of international ship will be sailors from Eastern countries. It is essential to analyze what researchers say about age perception of Eastern and Western countries.

Research on the influence of cultural values and beliefs on aging attitudes has been dominated by comparisons between Eastern/Asian versus Western cultures (see Giles et al. 2003 for a review). This body of work was inspired by the idea that Asian societies are influenced by Confucian values of filial piety and the practice of ancestor worship which are thought to promote positive views of aging and high esteem for older adults (e.g., Davis, 1983; Sher, 1984; Ho, 1994; see Sung 2001 for a review). Western societies, in contrast, were thought to be youth-oriented and to hold more negative views about the aging process and the elderly (e.g., Palmore, 1975). Empirical evidence for the proposed East-West differences is scarce.

Although some studies have found support for the notion that aging attitudes are more positive in Asian as compared to Western cultures (e.g., Levy & Langer, 1994; Tan, Zhang, & Fan, 2004), others report effects in the opposite direction (e.g., Giles et al., 2000; Zhou, 2007; Harwood et al., 2001; Sharps, Price-Sharps, & Hanson, 1998), or fail to find any marked cultural differences (e.g., Boduroglu, Yoon, Luo, & Park, 2006; Ryan, Jin, Anas, & Luh, 2004; Chappel, 2003; McCann, Cargile, Giles, & Bui, 2004). [4]

To sum up different research we make a conclusion that differences in perception of age between nationalities that may be present on board the ship are not profound, but anyway we accept the tradition of Eastern countries to live in big families which give more practical skills of communication with older workers.

In Western countries young people often start living separately, so they more used to communicating within their own age group. To integrate findings from the present study with the previous literature, we also examined cross-level "Eastern" versus "Western" contrasts. To group the cultures in our sample according to broad Asian/Eastern versus Western categories, we drew on the United Nations geographical regions (United Nations Statistics Division, 2008). According to these guidelines, we classified the following countries as Eastern/Asian: Hong Kong, India, I.R. Iran, Japan, Mainland China, Malaysia, and South Korea. The Western group was comprised of European cultures (Croatia, Czech Republic, Estonia, France, Great Britain, Poland, Portugal, the Russian Federation, Serbia, Slovakia, and Switzerland) and the U.S. [4]

Conclusion

Taking into consideration age differences before working on the board the ship with international crew a future seafarer should obtain a good level of adequate cross-generation and cross-age communication.

It means:

- they should be aware of topics of interest of different age groups;
- they should be aware of cultural differences of Eastern and Western countries to age stereotypes;

(86–87). – С. 80-84.

2. Daxyn A. N. *Pedagogicheskoe modelyrovanye: sushnost', effektivnost' y ... neopredelennost'* [Tekst] // *Shkol'nie tekhnologii*. – 2002. – № 2. – С. 62-67.

3. Kas'yanova O. *Konceptual'na model' pedagogichnoyi ekspertyzy systemy zagal'noyi seredn'oyi osvity` regionu* / O. Kas'yanova // *Elektronne naukovе faxove vy'dannya „Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoju”*. – 2011. – № 5.

4. Mishhy`k L. I. *Opty`mizaciya pidgotovky` social`nyx pedagogiv do profesijnoyi diyalnosti*. [Elektronny`j resurs] / L. I. Mishhy`k // *Rezhym dostupu do stat'i*: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum%20Nzsp/2012_4/pp/pp7.pdf

Педагогіка

УДК 371

здобувач Басинський А. М.

Республіканського вищого навчального закладу

ВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ПІДРОЗДІЛІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ ОВС УКРАЇНИ

Анотація. У статті розглянуто різні підходи авторів до визначення поняття компетентності як складової професійної компетентності фахівців підрозділів спеціального призначення ОВС України. Проаналізована структура професійної компетентності з різних наукових підходів. Наведено власний підхід до розробки структури поняття професійна компетентність.

Ключові слова. Компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка, учбовий процес, компетентнісний підхід, самоосвіта.

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы авторов к определению понятия компетентности как составляющей профессиональной компетентности специалистов подразделений специального назначения ОВД Украины. Проанализирована структура профессиональной компетентности по различным научным подходам. Приведены собственный подход к разработке структуры понятия профессиональная компетентность.

Ключевые слова. Компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, учебный процесс, компетентный подход, самообразование.

Annotation. The article discusses the different approaches to the definition of the authors of competence as part of professional competence of experts for special forces OVS of Ukraine. The structure of the professional competence of the various scientific approaches. Given its own approach to structuring concepts professional competence.

Key words. Competence, professional competence, professional training, educational process, competent approach, self-education.

Вступ. Сучасні події в історії України актуалізують проблеми професійної підготовки фахівців спецзагонів ОВС щодо форм, методів і структури розвитку їх найпрофесійної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” з’явилося не так давно. Так, у кінці 1960 – началі 1970-х років у західній, а в кінці 1980-х років у вітчизняній літературі виокремлюється новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Уведення поняття “професійна

компетентність” обумовлено широтою його змісту, інтегративністю характеристик, які відбивають такі поняття, як “професіоналізм”, “кваліфікація”, “професійні здібності” тощо.

Дослідження сутності та змісту поняття “професійна компетентність” є актуальним на сьогоднішній день. У кожній сфері необхідні професійно кваліфіковані фахівці. Професійна компетентність є досить багатоаспектним явищем. Важливе значення для розуміння сутності та структури професійної компетентності мають роботи Л.І. Анциферової, Ю.В. Варданян, І.О. Колеснікової, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, Є. І. Огарьова, Дж. Равена.

Формулювання мети статті та завдань. Мета даної статті полягає у визначенні змісту і структури поняття професійна компетентність фахівців підрозділів спеціального призначення ОВС України.

Виклад основного матеріалу статті. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускникам середньої та вищої школи. Переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Визначальними категоріями компетентнісного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються і різнобічно розглядаються, проте до цих пір не мають однозначного змісту і визначення.

Компетентність – це сукупність знань і вмінь, які необхідні для фахівця для реалізації ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати та прогнозувати результати роботи, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва; здатність людини виконувати роботу правильно; набір певних якостей поведінки, які забезпечують структуроване керівництво, оцінку і розвиток поведінки в окремих працівників.

Розглянемо тлумачення поняття “компетентність” вітчизняними вченими. Так, Н. М. Бібик, наприклад, відзначає, що компетентність передбачає у своєму розпорядженні знання, але це, скоріше знання в дії, тобто знання трансформовані у способи діяльності [2, с. 98].

У тлумачному словнику С.І. Ожегова компетенція визначається як “коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав” [6, с. 289]. Аналогічне тлумачення компетенції наведено в “Советском энциклопедическом словаре”: “Компетенция (від лат. compete – добираюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі” [7, с. 613].

Професійна компетентність, на думку Н.В. Кузьміною, включає п'ять елементів чи видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність (щодо способів формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічна компетентність (стосовно процесу спілкування); диференційно-психологічна (відноситься до мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихологічна компетентність (стосується переваг та недоліків власної діяльності та особистості [5, с. 90]. При цьому в змісті кожного з видів педагогічної компетентності

Preferred topics to discuss:

- Favorite sport – boxing
- Holidays.

They are quite pragmatic. The notion of patriotism is weakened. Motherland for them is their family relations and the children. I would like to note that in various articles periods vary in 3-5 years. There are differences in the community. For example, in large cities, 40-year-old people refer to Generation X, and in the provinces - to "Boomer." In this case, all sources say that people born at the junction of generations (plus or minus three years from the date of the border) partially carry values of groups and form the so-called "echo generation". Apparently, their task is to serve as a binder solution civilization and act as intermediaries, "translation".

Generation Y, Generation Millennium born in 1983. It is in this generation of students who are commonly having a shipboard training. This generation appeared on the background of rapid development of new information, communication, digital and biotechnology. Generation Y is naive and tends to work in a team. They are well oriented in computer networks. Separating the real and virtual for them at all relative, they stay "live" in a virtual reality. Parents spoiled them, strongly caring, they are lack of independence, so this generations went well controlled, but at the same time confident in its value. For them, it is important to be rewarded for their work, because they do not believe in long-distance plans. Duty and morality in their value system takes much more space than their predecessors.

Preferred topics to discuss:

- Fashion trends
- Satisfaction with life
- Sport. Favorite sports equipment - bike, skate or roller-blades.

Values: the value system of the group have included concepts such as civic duty and moral responsibility, but psychologists point out their innocence and ability to obey. At the forefront of generation Y goes to the immediate reward. Y generation grew up in the era of the virtual world of computers, digital technology - their technoliteracy entirely different from that of previous generations. They focused on quick results and are not willing to wait long for compensation, easily adaptable. The previous generation of X also appreciate individuality, but for them it is a matter of principle are all kind of demonstration of their strength and capabilities. Generation X loves to learn. And Gen Y loves to get an education. Gen X still reads a lot to develop professionally and grateful when employers allow them to share their knowledge.

Thus one of the main challenges of Generation X is fatigue. It is this generation that had to learn to readjust to external circumstances to be successful in the new environment. Many received a second education, changed the scope of work. By many estimates, Gen X is lack of motivation. After all, Generation X will have to maintain and nurture Gen Y, render them the experience and knowledge. Unlike the X's, Millenium (Y) much more ambitious. Including - in terms of remuneration. "Members of this generation will insist on higher wages regardless of knowledge and skills." "Moreover, they believe that they are underpaid. The fact that they have rooted logic of" required fees "and not just reward. "No matter how much I stand - it is important as I need to." But much can be thankful for this generation.

We have identified three age groups that are of interest to further develop of our research. But this division is not sufficient. Within Generation X, covering the years 1965-1982 were born, referring to statistics of maritime organizations advisable to

9 Myanmar 2.6%
10 Bulgaria 2.1%
Other (n = 106) 24.5 %
Total 100.0%

Communication between the ranks is organized due to seniority rules . But in addition to performing functional duties on the ship and on shore it is known that entertainment events are also held where cadets will have the opportunity to socialize in an informal setting with senior officers.

Consider ranking officers by nationality:

1 Philippines 11.2%
2 Russian 9.8%
3 Ukraine 7.4%
4 Greece 6.2%
5 India 5.9%
6 China 4.7%
7 Poland 4.2%
Eight Korea, South 4.2%
9 Germany 4.1%
10 Turkey 3.8%
Other (n = 87) 38.5%
Total 100.0%

Thus, as we see from the table , Filipinos make up about 11% of senior officers, Russians make up 10% of senior officers, officers are Ukrainian , 7.4 %., almost the same rating in Greek and Indian officers. Therefore, students have the opportunity to show the skills of communication between ranks and here their potential interlocutors will be from Russia, Philippines and India. So we can talk about cross-generation cross- national communication in international crews considering ranks.

Analysis of cross-generation properties for prediction the topics of seafarers' socializing on board the ship with an international crew Theory of Hove - Strauss argues that cross-generation communication is not the problem of attitudes towards age but to the the values of people who are influenced by social, political, economic, social, technological developments and education in the family. According to this theory in the present world the following generations can be seen:

Baby Boomer Generation (" Spring" 1943-1964 years " prophets ") will be presented on board the ship with an international crew only 13.1 %. They are optimists, workaholics, able to work in a team represented.

Values: loyalty, respect for rules, laws , and respect for the position and status, honor, patience.

Preferred topics to discuss

- Sports: football, hockey, basketball,
- Recreation, tourism or cottage;
- Health, fitness, maintaining an active life style

So young sailor will be appreciated because of their active interest in everything new. Independent generation or **generation X**, born 1965- 1982years. It is believed that the more challenges the young person has , the better for him. They are constantly ready for the changes. They are individualists, rely on their experience.

Values: readiness for change, choice, global awareness, technological literacy, individualism, the desire to learn throughout life, informal views, in search of emotions, pragmatism, hope, I deas of equality.

Н. В. Кузьміна віддає перевагу необхідним в педагогічній діяльності знанням та вмінням.

С.Е. Шишов та В.А. Кальней й вважають, що "компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню" [8, с.58-62]. Дж. Равен також звертав увагу на те, що компетенції – це мотивовані здатності.

Як бачимо, у всіх наведених тлумаченнях "компетентності" йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, ргануправління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми.

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття "компетентність".

Як бачимо в одних означеннях компетенції акцент зроблено на зовнішніх діях, в інших на внутрішні особливості особи; знання позначені як передумова умінь; деякі означення компетенції включають систему цінностей і ставлень.

Проаналізуємо більше детально поняття "професійна компетентність. Професійна компетентність – характеристика є , яка відображає ділові та особистісні якості фахівця, відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети в певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [1, с. 72].

На думку І.Б. Міщенко, що найчастіше в структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від професії або виду діяльності. Дослідниця зазначає, що, крім названих структурних компонентів у деяких дослідженнях виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям) [4, с.7-8].

О.Ф. Брискіна розкриває структуру професійної компетентності через педагогічні вміння, а саме: аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні [3].

С.Г. Молчанов у понятті "професійна компетентність" виділяє наступні складові: професійна кваліфікація; соціально-професійний статус; професійно значущі особистісні якості.

Професійна компетентність складається з врахуванням індивідуальних характеристик особистості . В умовах глобалізації кожен окремий фахівець по-різному пристосовується до мінливих умов, самостійно приймає рішення щодо своєї професійної діяльності. У наш час вміння пристосуватися до змін в професійній сфері, здатність мобілізувати власні вміння, знання та навички,

вміти протистояти різним несприятливим чинникам є однією з центральних проблем професійної діяльності фахівця.

Під професійною компетентністю бійців спецпідрозділів ОВС України варто розуміти систему професійно-психологічних знань, навичок і вмінь, що дозволяє особовому складу спеціальних підрозділів якісно виконувати поставлені перед ним завдання та у складних, екстремальних ситуаціях зберігати самовладання й упевненість у своїх силах, правильно оцінювати сформовану обстановку, визначати цілі, приймати вірні рішення та проявляти волю в їхній реалізації. У професійній компетентності працівників підрозділів спеціального призначення ОВС виражаються: їхня здатність успішно виконувати службові завдання, володіння саморегуляцією, розвиток мислення, уяви та інших пізнавальних процесів.

У ході аналізу літературних джерел, встановлено, що до структури професійної компетентності працівників спецпідрозділів ОВС України слід віднести такі компоненти:

Типологічний компонент: тип нервової системи, сила й урівноваженість нервових процесів, нервово-психічна стійкість і самовладання, адаптаційні здатності.

Мотиваційний компонент містить у собі: розуміння та усвідомлення державного значення та важливості завдань, що виконуються спеціальними підрозділами; позитивне (ціннісно-орієнтаційне) відношення до оперативно-службової діяльності, свідоме прагнення до сумлінного виконання службового обов'язку; моральний настрій, потреба в подоланні труднощів і наполегливості в досягненні мети; прояв інтересу до виконання службових завдань в екстремальних умовах; прагнення домогтися успіху й показати себе із кращої сторони.

Когнітивний компонент припускає: розуміння завдань професійної діяльності, виконання обов'язків та оцінку значущості; уявлення про ймовірні зміни обстановки, труднощів, при виконанні оперативно-службових завдань в екстремальних ситуаціях; обсяг знань, прийомів, засобів і способів досягнення мети; наявність професійних умінь і навичок дій при виконанні оперативно-службових завдань; здатність до аналізу сформованої ситуації.

Регуляторний компонент відбиває: самовладання, здатність регулювати свій психічний стан, почуття, емоції, придушувати негативні емоції, страх, панічні реакції, вміння мобілізувати себе на виконання поставленого завдання; здатність протистояти екстремальним подразникам при виконанні оперативно-службових завдань.

Вольовий компонент містить у собі: наполегливість, рішучість, цілеспрямованість, завзятість у подоланні труднощів, які виникли, самовладання; емоційно-вольову стійкість, здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; вміння зберігати високий рівень активності, ініціативи, самостійності; здатність протистояти втомі.

Аналіз діяльності особового складу спеціальних підрозділів ОВС України дозволив виділити цей набір професійно значущих якостей, володіння якими істотно впливає на формування професійної компетентності працівників підрозділів спеціального призначення ОВС України. Ці якості являють собою сукупності (блоки) особливостей психіки, які, на основі деякої їхньої спільності, були розглянуті в якості їхніх ознак.

61 and over 1.4% 100.0%

Total 100.0%

As we can see, the three age groups are mainly present on the vessel. Students are having a long shipboard practice after the third year of study, so they will belong to a group of 21-30, accounting for 26.1% ,age composition, which is the third in the rankings. Therefore, we can draw the following conclusions: students of the academy will be working mostly within their age category-the third rank. They also must have skills of successful communication within the category 31-40 which is the first in the amount of people.-the most represented category.

The category of 41-50 takes the second place in the ranking. Separately, we consider the category of students who have shipboard training after the second year of study. They usually belong to the first, the least represented age group of 20 or less. This is due to the unavailability of their professional work on non-training ships. International crewing company makes high demands on cadets training and their knowledge of English language, and students are not yet ready to go to long voyages and fulfil all crewing companies' requirements. But there is a small percentage of students in this age group. The problem of communication skills of cross-generation is urgent. Students of the Cadet Program of shipboard training generally will belong to the rank of junior officers.

Top 10 Nationalities of Junior Officers

Rank Order Nationality Percent

1 Philippines 24.2%

2 Russian 9.4%

3 India 7.8%

4 Ukraine 7.8%

5 China 6.8%

6 Greece 3.5%

7 Poland 3.2%

8 Korea, South 3.1%

9 Indonesia 2.9%

10 Romania 2.4%

Other (n = 87) 29.0%

Total 100.0%

Having reviewed the data and their potential interlocutors are Filipinos, Russians, Indians and Chinese, not excluding other nationalities. Some students will practice as sailors of the first and second ranks. Let us return to the ethnic composition of ratings. As you see, potential interlocutors of students having shipboard practice aboard are Russians, Indians, Filipinos, Chinese, not excluding other nationalities.

Top 10 Nationalities of Ratings

Rank Order Nationality Percent

1 Philippines 36.7%

2 China 6.3%

3 Ukraine 5.9%

4 Russian 5.5%

5 India 5.2%

6 Turkey 4.4%

7 Indonesia 4.1%

8 Poland 2.7%

the purpose of the survey. Experimental research work was carried out at the Kyiv State Maritime Academy with the students of the 2, 3 and 4 courses of the Faculty of Navigation , specialty " Navigation and control ship " and " Operation of ship power plants " full-time and distance learning. Practical implementation of the tasks is to be carried out in two stages: forming and stating experiments. The objective of the first phase is to test the assumption about the cross-generation skills as the determinant of forming successful communication on board the ship with international crew.

60 students of the navigation and engineering department were interviewed.

The first test was "The test of defining the need in communication by Ryakhovskyi".

The results were:

60% of the respondents scored 14-18 Normal sociability. Curious, willing to listen to the interlocutor, patient to communicate, defend their point of view. Go to the contact with strangers. Do not like noisy groups of people. 30% of respondents scored 9-13 points. They are very sociable, fond of expressing own ideas on various issues. Ready to meet new people with a desire , quick tempered, lack of patience. 10% are over communicative. Take up any cause, although not always bring it to completion. So all the students surveyed had no problems with communication in their native language. [1]

One of the questions of the test was:

"Do you think that for the people of different generation it is difficult to understand each other?" Despite the result of the test in the general, 85% of respondents answered "yes" and 15 % - answered "no". It shows that forming the ability to communicate with people of different ages must be included as one of the target problems of training future seafarers. In the test designed by researchers for the students of the academy were the following questions:

" What was age composition of the crew you were having a shipboard practice on?"

"Did you have any problems in communication with elder people?"

"Can you be the first to start a conversation with an older workers ?"

"Do you prefer to talk to younger workers?"

Here we have used the term " older workers" for 41- 50years old people and " younger workers" for 31-40 years old people.

This kind of testing is still in the process, but we made an assumption that most of students 1. work in different age groups; 2. have difficulty in finding common topics socializing with elder workers; 3. prefer to talk to younger workers.

Preparing students to communicate on the ship we have to consider the age structure analysis of a crew.

Statistics analysis of the composition of international crews. Let us turn to statistics published in the scientific research of international research center of sailors authors Ellis H and H. Sampson (Seafarers International Research Centre (SIRC) Ellis, N., Sampson, H., 2008)[3]

Age of seafarers

Age Percentage Cumulative percentage

20 or less 1.2 % 1.2 %

21-30 26.1% 27.4%

31-40 30.5% 57.9%

41-50 27.6% 85.5%

51-60 13.1% 98.6 %

Компетенція, представляє собою потенційну компетентність, готовність і прагнення до діяльності, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт до підготовки особи у певній сфері.

Отже, компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності.

Висновки Проаналізувавши сутність і структуру професійної компетентності, можна зробити висновок, що вона є важливим показником професійного розвитку кожного викладача. Сучасна освіта висуває високі вимоги до викладача. Тому поняття "професійна компетентність" продовжує доповнюватися та стає більш об'ємним. Воно потребує постійного оновлення та розвитку згідно із сучасними вимогами освіти. У зв'язку із цим наше подальше дослідження буде пов'язане з розглядом загальнокультурної компетентності у структурі професійної компетентності працівників підрозділів спеціального призначення. Отже, підсумовуючи все вищевикладене, слід зробити висновок про те, що професійна компетентність працівників підрозділів спеціального призначення ОВС є складне інтегральне особистісне утворення, що складається з типологічного, мотиваційного, регуляторного, когнітивного та вольового компонентів.

Література:

1. Авер'янов А. Державне управління в Україні / Авер'янов А. – К.: НАН України, інститут держави і права ім. В. Корецького, 1999. – 265 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освітньої політики / За заг.ред. О.В. Овчарук, К. К.І.С 2004 - 534 с.
3. Брыскина О.Ф. Интернет и профессиональная компетентность педагога // http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm.
4. Миценко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2004. – 20 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина –М.: Высшая школа, 1990. – 119с.
6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-professionalno-pedagogicheskoi-kompetentnosti-mastera-proizvodstvennogo-obucheniya#ixzz2rDV1b35b>.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
8. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1984. -1600 с.
9. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? /С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – 362 с.

References:

1. Aver'yanov A. *State Government in Ukraine* / Aver'yanov A. - Kyiv, Ukraine National Academy of Sciences, Institute of State and Law. V. Koretsky, 1999. – 265 s.
2. Bibik N.M. *Competence approach: a reflexive analysis of the / / Kompetentnisyy approach to modern education: international experience and prospects for Ukrainian: B-ka Education policy / by zah.red. A. Ovcharuk, K. I.I.S 2004 - 534 s.*
3. Bryskyna A.F. *Internet and competence of teachers professyonalnaya / / http://vio.fio.ru/vio_10/resource/Print/art_1_21.htm.*
4. Mishchenko I. B. *Didactical conditions of the psycho-pedagogical competence of teachers of economics in the process of training: Author. Thesis. candidate. ped. sciences: 13.00.04. - Kyiv, 2004. – 20 s.*
5. Kuzmina N. V. *Professionalism of teachers and masters of personality is industrial learning / N.V. Kuzmina M: Higher School, 1990. – 119 s.*
6. Nauchnaya Library dySSERTatsyy and avtoreferatov disserCat <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-professionalno-pedagogicheskoi-kompetentnosti-mastera-proizvodstvennogo-obucheniya#ixzz2rDV1b35b>.
7. Ozhegov S. I. *Slova russkogo language: 70,000 words / Ed. NY Shvedovoy. – 23 th ed., Corr. - Moscow: Russian language, 1990. – 917 s.*
8. *Soviet Encyclopedic Dictionary. 3rd ed. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1984. -1600 s.*
9. Shishoff S.E. *Competence approach to education: fad or a necessity? / S. E. Shishoff, I.G. Agapov // Standards and Monitoring in Education. - 2002. - № 2. – 362 s.*

Педагогика

УДК 371. 25 "3742"

магістрант Белова Я. Ю.

Республиканское высшее учебное заведение
„Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

ПЕРЕМЕНА КАК ФОРМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ВРЕМЯПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Анотація. У статті розглянуто актуальну проблему зі сфери шкільної освіти, пов'язану з фізичною активністю школярів на перервах, поставлено питання про значущість перерв після уроку. Визначено, що оптимальна організація їх сприяє формуванню культурно-гігієнічних навичок, вихованню упорядкованості дій та дисциплінованості учнів.

Ключові слова: фізична активність, шкільна перерва, кімната самопідготовки, ігрова кімната.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема из области школьного образования, связанная с физической активностью школьников на переменах, поставлен вопрос о значимости перемен после урока. Определено, что правильная организация их способствует формированию культурно-гигиенических навыков, воспитанию организованности и дисциплинированности учащихся.

Ключевые слова: физическая активность, школьная перемена, комната самоподготовки, игровая комната.

successful daily communication on board the ship with an international crew we have identified communication skills between sailors of different age groups.

Let us analyze the term competence. *Competence* is generally defined as skills, qualifications and knowledge that gives a person ability to work as a part of a professional team or, when it comes to maritime activities, a crew. According to a study conducted by the Seafarer's International Research Centre (SIRC) at the end of the 90's, a lack of crew competence is a growing problem. Proficiency in English is one clear example. The Seafarer's International Research Centre defines crew competence as "uniform standard of the provision of high quality training and education opportunities and to be as least as important as professional training". It emphasizes the importance of so called "silent knowledge comprising unwritten roles and attitudes of the seafaring culture. Further, competence is a mixture of technical and social skill and a place where terminology and vocabulary are taken for granted" (Lane 1999). As a conclusion, one could say that competence is a sum of education and experience. According to Ding & Liang (2005), competence includes knowledge, skills and understanding in terms of communication, with emphasis on issues such as fluency in English. Competence also includes physical and psychological attitudes, including attitudes towards seagoing safety and health standards.[2]The theoretical basis for further research of the cross-generation international communication in an international crew were Ukrainian theory of generations (LS Vygotsky) and Western scholars (Giambattista Vico, Italian philosopher of the Enlightenment, which laid the foundations of cultural anthropology and ethnology , Jean Condorcet - French writer, scholar - mathematician and politician, who said that generation - is not only a group of peers , the community of people with a similar mindset ,but the amount of positive knowledge and level of moral perfection).Since it is important to explore the features of cross-generation international communication ,as the basis of theoretical background we are taking the theory of generation of American economist and demographer Neil Howe and playwright and historian William Strauss. The theoretical basis of our research is also the theory of communicative accommodation and model of stereotypes implemented in cross-generation communication.(Williams & Giles 1996;Giles et al.2001; Williams & Garrett 2002).

Description of the research. 1Programme and basic methods of empirical research.

The task of the research is to analyze the influence of skills of cross-generation communication on the establishing friendly relationships on board the ship, especially in the international crews. In order to solve the tasks, achieve goals and hypothesis testing studies we used a range of methods: -theoretical - analysis of psycho- pedagogic, psycholinguistic literature, reports and other information resources of offshore international organizations in order to determine the theoretical and methodological principles of research, opening its conceptual - categorical apparatus and clarify the status of the problem, --generalization and systematization of the major theoretical positions to determine the psychological pedagogical factors of forming the skills of foreign language communicative competence of future seafarers; -empirical methods- questionnaire, interview, teacher observation, testing, expert evaluation to determine the level of formation of the foreign language communicative competence of future sailors , psycho- pedagogical experiment to test the hypothesis of the research, methods of mathematical statistics to determine the statistical significance of obtained from the experiment results. 2. Conditions and

УДК 159.9.07 >81'23

старший викладач кафедри професійного спрямування

Київської державної академії водного

транспорту ім.Петра Конашевича-Сагайдачного

аспірант кафедри психології Тирон О. М.

Міжнародного відкритого університету «Україна»

SKILLS OF CROSS-GENERATION COMPETENCE OF SEAFARERS

Анотація: Крос-покоління спілкування було визначено як один з чинників встановлення ефективної комунікації в міжнародному екіпажі. Дослідження аналізує особливості крос-поколісного спілкування та віковий склад міжнародних екіпажів сучасного міжнародного морського флоту. Емпіричним методом були визначені особливості міжвікового спілкування між моряками під час плавання на судах з міжнародним екіпажем. Результати дослідження, що викладені в статті, можуть бути використані для розробки рекомендацій майбутнім морякам щодо встановлення дружнього ефективного спілкування між членами багатонаціонального екіпажу з урахуванням вікових, національних та рангових відмінностей.

Ключові слова: міжпоколісне спілкування, крос-культурні цінності, вікове сприйняття, повсякденне спілкування.

Анотація: Кросс - покоління общение было определено как один из факторов установления эффективной коммуникации в международном экипаже. Исследование анализирует особенности кросс - поколений общения и возрастной состав международных экипажей современного международного морского флота. Эмпирическим методом были определены особенности межвозрастного общения между моряками во время плавания на судах с международным экипажем. Результаты исследования, изложенные в статье, могут быть использованы для разработки рекомендаций будущим морякам по установлению дружественного эффективного общения между членами многонационального экипажа с учетом возрастных, национальных и ранговых различий.

Ключевые слова: межпоколенческая коммуникация, кросс-культурные ценности, возрастное восприятие, ежедневное общение.

Annotation: Cross-generation communication was defined as the determinant of forming efficient communication in an international crew. The research analyzes features of cross-generation communication and age structure of international crews of modern sea fleet. The features of cross-age communication within international crews were defined by empirical way. The results of the research given in the article may be used while working out the recommendations for establishing friendly efficient communication between the members of the international crew taking into consideration age, nationality and rank differences.

Key words: cross-generation communication; cross-cultural values; age perception, every day communication.

Introduction. The question of foreign language competence of seafarers is widely studied now days. In our earlier research we defined the factors of forming foreign language competence of future seafarers.[1] One of the determinants of

Annotation. Physical activity is an essential activity of the child, it is necessary for the preservation and promotion of health. In the school day must be more rational use changes between lessons that are important for the prevention of fatigue in children. Changes in schools should be a relaxation, wellness and playful nature.

Key words: Physical activity, school change, a room of self, a game room.

Введение. Дети и подростки большую часть своего времени проводят в образовательном учреждении. Физическая активность является неотъемлемым видом деятельности ребенка, необходимым для сохранения и укрепления его здоровья. Одна из характерных особенностей современного образа жизни учеников, имеющая прогрессирующую тенденцию, – сокращение объемов двигательной активности и мышечной работы в сочетании с нервно-психическими перегрузками. Перед преподавателями и администрацией школы стоит задача сохранения и укрепления здоровья и интеллектуального развития школьников, ведь именно в этот возрастной период повышается психологическая и физическая нагрузки на организм.

Педиатры считают, что в современных условиях изменилась роль «внутри школьных» факторов, влияющих на здоровье учащихся, один из них – снижение двигательной активности. Проблемы укрепления здоровья подрастающего поколения средствами физических упражнений волнуют специалистов уже очень давно. Общая теория оздоровительного и осознанного времяпровождения перемены представлена в работах А. Алексеева, М. Безруких, Г. Ракутько, В. Сонькина [1; 2; 3; 4]. Исследователи пришли к выводу, что школьные занятия, кроме прочего, должны преследовать и цель оздоровления ребенка, так как обществу безразлично, какой ценой для здоровья подрастающего поколения приобретаются знания [2, с. 21].

В новых социокультурных условиях особую актуальность приобретает вопрос организации времени, которое дети проводят на занятиях и вне их, поэтому проблема проведения так называемой „перемены” – необходимого перерыва между уроками – вновь оказывается в центре внимания специалистов.

Формулирование цели статьи и заданий. Цель и задания статьи предполагают исследование школьной перемены как важной формы организации двигательной активности школьников, долженствующей совмещать оздоровительные, развивающие и игровые функции.

Изложение основного материала статьи. Школьное время распределяется на два основных этапа: урок и перемена. Урок и перемена чередуются между собой, перемена является отдыхом в несколько минут и направлена на обеспечение активности, необходимой для растущего организма школьника, она позволяет ребятам отдохнуть после умственного труда, чтобы обеспечить сохранение работоспособности до конца занятий. Перемены в школах должны носить релаксационный, оздоровительный и игровой характер. Малоподвижный образ жизни школьника ведет к увеличению риска сердечнососудистых заболеваний, сахарного диабета, нарушений обмена веществ, ожирения, расстройства эндокринной системы и опорно-двигательного аппарата [5, с. 8]. Следует обратить внимание на повышенную возбудимость многих школьников во время урока, ждущих перемену, чтобы побегать по этажам школы, поиграть в кабинетах. Они испытывают недостаток движения, который невольно пытаются компенсировать на переменах [2, с. 14].

В режиме учебного дня необходимо более рационально использовать перемены между уроками, которые важны для профилактики утомления у детей. Следует подбирать наиболее эффективные методы и методические приемы в организации игровой деятельности учеников, учитывая уровень их физической подготовленности. Важным условием организованной двигательной активности является ее регулярность, систематичность, так как только регулярные упражнения повышают функциональные возможности организма ребенка. Для эффективной организации перемены необходимо контролировать ее проведение, поддерживая необходимый эмоциональный настрой детей и подростков. Известно, что только при наличии положительных эмоций улучшаются реакции организма: двигательная, зрительная, слуховая [6, с. 4].

Следовательно, для снятия перегрузки, перенапряжения, для обеспечения условий успешного обучения и сохранения здоровья школьников необходимы нормализация образовательного процесса и занятия активно-двигательного характера. Класс на переменах должен проветриваться, чтобы отвечать санитарно-гигиеническим требованиям к уроку. Дети, как правило, вынуждены идти в коридор, где находятся дежурные по школе, которые запрещают бегать, прыгать, играть в подвижные игры. А ведь именно подвижные игры повышают энергетический ресурс школьников, формируют эмоционально-положительный настрой на продолжение занятий, способствует развитию познавательных форм взаимодействия, проявляющихся в доброжелательном отношении к одноклассникам, умении подчинять свои действия внешним требованиям [1, с. 17].

Итак, для поддержания нормальной физиологической нормы здоровья учеников необходимо оборудовать в школах игровые комнаты, игровые уголки, а для старшеклассников – комнаты для саморазвития и самоподготовки.

Игровая комната, где бы на переменах ученики проводили свое свободное время, должна быть на каждом этаже. В такой комнате могут располагаться столики с цветными карандашами, фломастерами, где бы дети могли рисовать, заниматься раскрашиванием. Можно поставить небольшой стол, где бы дети играли в развивающие настольные игры, детское лото. Как было бы интересно играть с детьми с других классов, знакомиться, узнавать интересное, делиться секретами и переживаниями! Комната может быть оформлена интересными картинками из мультфильмов, что делает ее привлекательной и уютной. И, пожалуй, самое главное, – дети в таких комнатах должны играть, а значит, должно быть много свободного места. В помещении должны находиться дежурные, которые будут не только наблюдать за порядком, но могут и поиграть с детьми в подвижные игры [3, с. 11].

Игры способствуют развитию регуляции поведения, формируют умение ориентироваться на цель, выполнять действия по образцу, помогают детям настроиться на рабочий лад, быть более организованными и сосредоточенными. В таких игровых комнатах можно широко использовать общеразвивающие и коррекционные упражнения, элементы ритмики, подвижные и спортивные игры. Учащихся нужно учить играть: показывать им наиболее целесообразные и экономические игровые приемы, наиболее выгодные тактические действия, применяемые в различных игровых ситуациях. В ходе каждой игры ученикам надо разъяснять ее значение для укрепления здоровья. Ознакомление детей с новой игрой должно быть

Литература:

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Булах І. С. – К., 2004. – 46 с.
2. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование (социально-философский анализ): автореф. дис. на соискание науч. степени доктора философских наук: спец. 09.00.03. «Социальная философия и философия истории» / С. И. Подмазин. – Днепропетровск, 2006. – 44 с.
3. Новикова Е. В. Психологическая коррекция школьной дезадаптации // Психологические проблемы индивидуальности / Е. В. Новикова. – М.: Педагогика, 1985. – Вып. III. – С. 24-32.
4. Федоришин Г. М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Г. М. Федоришин. – Рівне, 2002. – 20 с.
5. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков / Вострокнутов Н. В. — М., 1995. — С. 8-11.
6. Кондратьев М. Ю. Социальная психология в образовании / Кондратьев М. Ю. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 384 с.

References:

1. Bulakh I. S. Psykholohichni osnovy osobystisnoho zrostannya pidlitiv: avtoref. dys. na здobuttya nauk. stupenya doktora psykhol. nauk: 19.00.07. «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / Bulakh I. S. – K., 2004. – 46 s.
2. Podmazyn S. Y. Lychnostno oryentyrovannoe obrazovanye (sotsyal'no-fylosofskyy analiz): avtoref. dys. na soyskanye nauch. stepeny doktora fylosofskykh nauk: spets. 09.00.03. «Sotsyal'naya fylosofiya y fylosofiya ystoryu» / S. Y. Podmazyn. – Dnepropetrovsk, 2006. – 44 s.
3. Novykova E. V. Psykholohycheskaya korrektsyya shkol'noy dezadaptatsyy // Psykholohycheskye problemy yndyvudual'nosty / E. V. Novykova. - M.: Pedahohyka, 1985. – Vyp. III. – S. 24-32.
4. Fedoryshyn H. M. Psykholohichni determinanty shkil'noyi dezadaptatsiyi pidlitiv : avtoref. dys. na здobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk: 19.00.07. «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / H. M. Fedoryshyn. – Rivne, 2002. – 20 s.
5. Vostroknutov N. V. Shkol'naya dezadaptatsyya: klyuchevye problemy dyahnostyky y reabylytatsyy // Shkol'naya dezadaptatsyya: emotsyonal'nye y stressovye rasstroystva u detey y podrostkov / Vostroknutov N. V. — M., 1995. — S. 8-11.
6. Kondrat'ev M. Yu. Sotsyal'naya psykholohyya v obrazovanyya / Kondrat'ev M. Yu. – M.: PER SЭ, 2008. – 384 s.

организма ребенка в период начала полового созревания: неравномерность развития сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, что ухудшает психическое и физическое самочувствие; гормональные изменения, вызванные повышенной активностью эндокринной системы в период полового созревания, которые проявляются в повышенной возбудимости, эмоциональной нестабильности, в неадекватных эмоциональных реакциях и непредсказуемости настроений; 2) изменения в характере взаимоотношений со взрослыми, которые проявляются в повышенной конфликтности с родителями, учителями и объясняются следующими причинами: «конфликт моралей», когда мораль подчинения, присущая отношениями ребенка и взрослого, сменяется моралью равноправия; чувство взрослости, реакция эмансипации, независимости от взрослого; повышенная критика взрослых при одновременно повышенном внимании к мнению ровесников, смена условий обучения и воспитания; 3) взаимоотношения с ровесниками своего и противоположного пола: смена ведущей деятельности, активное формирование самосознания в начале подросткового возраста приводит к обострению потребности общения с ровесниками, стремлению к самоутверждению; начинается половое созревание, которое может вызывать серьезные проблемы в сфере взаимоотношения полов в этом возрасте; 4) недостаточное развитие познавательных функций, что, в совокупности со всем вышеперечисленным, приводит к снижению успеваемости и невозможности выполнить возросшие требования со стороны школы.

Таким образом, трудности, которые могут возникать у ребёнка в период обучения, особенно начального, связаны с воздействием большого числа факторов как внешнего, так и внутреннего порядка. Мы считаем целесообразным выделить следующие:

- *внутренние*: уровень развития коммуникативных навыков, уровень школьной тревожности, уровень развития познавательной сферы, соматический статус;

- *внешние*: социальный статус в классном коллективе и в семье, новая социальная ситуация развития, увеличение учебной нагрузки, стрессовые психогенные ситуации.

Выводы. Процесс перехода из начальной в основную школу является критическим периодом школьного обучения. Меняется ведущая деятельность учащихся, появляются возрастные новообразования, усложняются требования к ребенку со стороны взрослых. Дезадаптация в данный период может привести к нервно-психическому напряжению ребенка, снижению уровня учебных достижений и учебной мотивации, нарушениям поведения и проблемам со здоровьем.

Проанализировав результаты современных исследований проблемы школьной дезадаптации, мы пришли к выводу, что они не дают исчерпывающих ответов о факторах школьной дезадаптации в период перехода учащихся из начальной в основную школу. Однако, бесспорным является тот факт, что адаптация к новой социальной ситуации развития – к обучению в основной школе, является необходимым условием для дальнейшего успешного обучения детей и формируется под влиянием множества внутренних и внешних факторов.

организовано четко, должно проводиться лаконично, образно и эмоционально. Такие перемены будут динамичными, полезными и эффективными для здоровья и эмоционального настроения школьников. Перемены могут сопровождаться детской музыкой, помогающей создавать хорошее настроение. В школах практически исчезнет проблема беготни на перемене, когда не соблюдаются правила безопасности. Дети будут играть в специальной игровой комнате, где будут находиться дежурные, помогающие, а не запрещающие играть и интересно проводить время. Перемены, проведенные в игровой форме, важны для воспитания и развития личности школьника. В своих играх дети создают сами себя, формируют свои характеры. Игра учит отличать хорошее от плохого, в игре дети открывают доброту и дружбу, развивают физические и умственные способности. Игры способствуют усвоению социальных норм и правил, позволяют отработать различные модели поведения, в которых учащиеся могут творчески использовать полученные знания.

В школах должны быть созданы условия для саморазвития и самоподготовки старшеклассников. В создании такой специальной комнаты содержится значительный воспитательный потенциал – развитие у школьников навыков самостоятельного учебного труда, умения самим добывать дополнительные знания, работать с книгами, энциклопедиями, справочниками, использовать компьютерную продукцию. Такую комнату необходимо обеспечить научными журналами, газетами, энциклопедиями. Ученики смогут обсуждать здесь различные проблемы по учебному процессу, помогать друг другу, составлять графики дежурств, оформлять газеты, учиться создавать проекты, готовить сценарии на школьные праздники, линейки, вечера. Чем современнее и интереснее будет оборудована комната, тем сильнее будет заинтересованность учеников проводить здесь перемену. Такой подход решит одну из воспитательных задач – ученики будут учиться организованности в работе, развивать навыки культуры труда, общения, бережного отношения к вещам и технике. В свою очередь, навыки и умения, приобретенные учениками в процессе пребывания во время перемены в такой комнате, продолжат свое развитие при работе на уроке [3, с. 91].

Более того, в школьном дворе должна быть оборудованная детская площадка: качели, скамейки, столики. Во дворе смогут проводить время учащиеся любых классов. Ученики школы могут и сами творчески подойти к благоустройству школьной территории. Например, посадить цветов в разные клумбы, создать оригинальные цветники. Так, каждый класс становится ответственным за определенные клумбы с цветами. На переменах ученики выходят на свою клумбу, поливают цветы, ухаживают за растениями, наблюдают за изменениями. Также ученики могут создать особый ландшафтный проект, на одну из предложенных руководством и администрацией школы тем. Ребята смогли бы мастерить на переменах из природных материалов маленькие домики, животных и многое другое.

При разработке и проведении подвижных перемен необходим дифференцированный подход к мальчикам и девочкам, к детям с разной физической активностью. Особое значение приобретает наличие четких правил. Они упорядочивают взаимодействия играющих, устраняют случаи излишнего возбуждения, благоприятно влияют на проявление положительных эмоций у игроков. Особенность использования подвижных игр на переменах

заключається в тому, що самостійність дійсних учасних передполагает, крім виконання двигательних дійсних, обумовлених правилами гри, еше і самостійний контроль, і оцнку своїх игрових дійсних, так як перед игрой осуществляется разбор игровых правил, распределяются роли. После окончания игры обязательное подведение итогов, в которое включается коллективный разбор выполнения игровых действий, и ученик может проверить не только правильность своего выбора игровых действий, но и способы контроля, а также объективность своей оценки своего участия в игре. Такое времяпровождение повлияет на эстетическое восприятие мира учеников, будет развивать творческие и индивидуальные особенности каждого ребенка [7, с. 3].

Итак, одним из обязательных элементов рационального школьного режима являются перемены в течение всего учебного дня после каждого урока. Перемены, обеспечивающие перерывы между каждым уроком, обязательны: они должны быть предназначены для того, чтобы предоставить учащимся достаточный отдых. Поэтому и продолжительность их должна быть такой, чтобы учащиеся могли в течение их полностью отдохнуть после урока и восстановить свои силы. Гигиеническое влияние перемен на психофизическое состояние учащихся установлено рядом исследователей. Во время перемены учащиеся имеют возможность дать мышцам туловища выправиться и нейтрализовать влияние долгого неподвижного сидения на одном месте. Перемена также дает возможность глубокого свободного дыхания ибо на школьной площадке, либо в заранее проветренных и убранных игровых комнатах [6, с. 18].

Сдвигать уроки, а тем более отменять перемены, категорически воспрещается: за каждым уроком должен следовать обязательный отдых. Сдвигание уроков, а тем более отмена перемен или их неправильная организация отражаются на самочувствии детей и подростков и увеличивают их утомление. Правильная организация перемен, обеспечивая отдых и восстановление сил учащихся, содействует усилению умственной деятельности учащихся и укреплению их здоровья [4, с. 92]. Необходимо заботиться о правильной организации школьных перемен с тем, чтобы ученики могли подышать свежим воздухом, подвигаться и действительно отдохнуть. В теплое время года выход детей на свежий воздух надо признать обязательным во время каждой перемены.

Длительные наблюдения за здоровьем детей, проводивших все перемены на школьном участке в течение всего учебного года, показали, что у этих детей повысились иммунобиологические реакции и закаленность организма к метеорологическому фактору и что у большинства из них было отмечено улучшение работоспособности к концу школьных уроков. Таких наблюдений много и все они говорят о необходимости улучшения условий организации школьных перемен [6, с. 21].

Следует добавить, что дети и подростки во время перемен должны получать новый положительный заряд для дальнейших занятий, чтобы перемена воспитывала у них навыки правильного проведения отдыха, организованности, сознательной дисциплины и культурного поведения. Нужно установить в школе такой порядок, чтобы во время перемен учащиеся в обязательном порядке покидали классные комнаты, которые в это время следует проветривать. Правильно организованная перемена имеет большое

пятикласники, вслед за взрослыми, ценят «хороших учеников». А у плохо успевающих школьников стремление к самоутверждению, к признанию и уважению окружающих входит в противоречие с их реальными возможностями, заставляя избирать неконструктивные формы самоутверждения: негативизм, протестное поведение, роль «шута» и т. п.

М. Ю. Кондратьев выделяет следующие ключевые виды «деятельностных деформаций», которые, по мнению автора, являются базовыми основами школьной дезадаптации в данный период [93]:

1) ситуация, когда ведущая в младшем школьном возрасте учебная деятельность в своей традиционно-индивидуальной форме остается доминирующей и в подростковом возрасте. Вследствие этого становится невозможным включение подростка в полноценное интимно-личностное общение с взрослыми и ровесниками;

2) ситуация, когда в связи с определенными социальными обстоятельствами индивидуального развития ребенок на предыдущих этапах онтогенеза не «отработал» игровой период, то есть, когда игра, развивающие ресурсы которой полностью не были задействованы ранее, выходит на первый план и становится основной деятельностью к подростковому возрасту. Особенно важно, по мнению ученого, что в данном случае речь идет не о природном расширении сферы подростковой полидеятельности за счет повышения игровой активности, а о преобладающих ориентациях именно на игровые цели и задачи за счет минимизации включенности в другие социально признаваемые и одобряемые виды деятельности;

3) ситуация, когда главная как в психическом, так и в личностном развитии подростка, многоплановая развернутая деятельность оказывается детерминированной, обедненной в связи с дисбалансом удельного веса интимно-личностной и учебно-профессиональной ее сторон. Преобладающая ориентация подростка на ценности интимно-личностного общения отражает факт первоочередности для него сегодняшних проблем и минимизации значения на этом фоне вопросов учебной и, в конечном счете, личностной перспективы. Излишняя загруженность учебной деятельностью, которая зачастую поощряется учителями в общеобразовательных школах, неадекватная возрасту готовность отказаться от интимно-личностного общения, прежде всего, с ровесниками, отражает обостренное чувство взрослости в комплексе с болезненной неудовлетворенностью своей социальной позицией. Данная позиция рассматривается автором как попытка максимально сократить подростковый возраст, избегая при этом значительных эмоциональных затрат.

В целом, эмоциональное отношение ученика к школе определяется рядом факторов, например, непосредственным познавательным интересом, возможностью удовлетворения потребности в общении со сверстниками, возможностью позитивного и продуктивного общения с учителем. Оно достаточно динамично, в разные периоды школьного обучения меняется не только его содержание, но и место в иерархии значимых отношений. В круге переживаний младшего школьника школа занимает наибольшее место.

На основании проведенного анализа теоретико-методологических исследований мы приходим к выводу, что детерминантами школьной дезадаптации младших школьников в процессе перехода в основную школу выступают следующие кризисные явления в организме, психике и взаимоотношениях учащихся: 1) ускоренное и неравномерное развитие

целостную структуру факторов, влияющих на возникновение школьной дезадаптации учащихся младших классов в процессе перехода в основную школу.

Формулировка целей статьи и задач. Целью и задачами данной статьи является анализ факторов возникновения школьной дезадаптации учащихся младших классов в процессе перехода в основную школу.

Изложение основного материала статьи. Периоды смены социальных условий обучения и воспитания считаются ситуациями «группы риска» в отношении возникновения дезадаптации. В процессе перехода учащихся из начальной школы в основную значительно меняются характеристики социальной среды - детям необходимо адаптироваться к новым условиям обучения.

Кроме того, среди причин школьной дезадаптации нередко называют некоторые личностные качества ребёнка, сформированные на предыдущих этапах развития. Существуют интегративные личностные образования, определяющие наиболее типичные и устойчивые формы социального поведения и подчиняющие себе его более частные психологические характеристики. К таким образованиям относятся, в частности, самооценка и уровень притязаний. Затрагивая целый ряд сторон Я-концепции ребенка, переход в основную школу является потенциальным источником стресса. А пубертатные изменения, которые начинаются в этом возрасте, повышают уязвимость личности к внешним воздействиям, могущим оказать негативное влияние на формирование самосознания.

В данный переходный период происходят изменения в разнообразных сферах психики, в том числе, в ценностно-мотивационной сфере, с которой тесно переплетается моральное развитие школьника, изменяющееся именно в данном переходном периоде.

В силу различных причин могут возникать нарушения процесса социализации, которые проявляются в социальной дезадаптации индивида: неадекватности его поведения нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которой пребывает человек. Нарушения социализации приобретают различные формы и обуславливаются различными факторами. Например, инфантильность и социальная незрелость в период перехода в основную школу возникает в результате умышленного отстранения ребенка взрослыми от выполнения обязанностей, самостоятельных усилий в достижении цели и т. п.

Кроме того, на наш взгляд, необходимо учитывать и психофизиологический компонент школьной дезадаптации. В последнее время значительно ухудшилось состояние здоровья детей. По данным Н. В. Вострокнутова, более чем у 30% детей в настоящее время присутствуют минимальные мозговые дисфункции (ММД), что, в первую очередь, объясняется отягощенным анамнезом, тяжелым течением беременности и родов. Во время обучения в школе ММД проявляются в гиперактивности, невнимательности, импульсивности, снижении уровня запоминания, внимания, нарушении речевых функций, хотя общее интеллектуальное развитие соответствует возрастной норме [2].

Слабоуспевающие дети также оказываются в «группе риска» в отношении школьной дезадаптации. Учебная деятельность у многих детей все еще остается ведущей в рассматриваемый нами возрастной период, и

оздоровительное и педагогическое значение. Она приучает организм ребенка к определенному ритму, тем самым предохраняет нервную систему детей от переутомления. Ее правильное выполнение способствует формированию культурно-гигиенических навыков, воспитанию организованности и дисциплинированности [4, с. 101].

После каждой школьной перемены ребенок должен иметь устойчивый уровень работоспособности. Этого при современной организации непрерывного учебного дня с пятью – шестью уроками (нередко с факультативными занятиями) часто не наблюдается. Поэтому вопрос организации досуга школьников в течение перемены должен находиться в центре внимания и как педагогов, и медицинского персонала. Интересное, оздоровительное и продуманное проведение времени на переменах – залог высокой умственной работоспособности учащихся на уроках.

Выводы. Таким образом, подытоживая сказанное выше, отметим, что проблема сохранения и укрепления здоровья школьников является одной из важнейших задач современной школы. В образовательных учреждениях ведется активный поиск форм и методов деятельности, сохраняющей здоровье детей. Современная педагогика значимое место отводит технологиям, сберегающим здоровье, путем введения различных форм телесно-двигательной практики на переменах. Ознакомление со всеми аспектами этой проблемы вызывает потребность в создании программы организации школьных перемен, реализация которой послужит залогом сохранения и укрепления здоровья, обеспечения условий для интеллектуального развития учащихся.

Литература:

1. Алексеев А. А. Игры на школьных переменах / А. А. Алексеев. – М. : Просвещение, 1992. – 172 с.
2. Безруких М. М. Организация и оценка здоровья сберегающей деятельности образовательных учреждений / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2004. – 122 с.
3. Ракутько Г. В. Организация игр на переменах как механизм двигательной активности школьников / Г. В. Ракутько // Теория и методика физического воспитания. – 2012. – № 7. – С. 15–35.
4. Сонькин В. Д. Организация и оценка здоровья сберегающей деятельности образовательных учреждений : руководство для работников системы общего образования / В. Д. Сонькин. – М. : Просвещение, 2004. – 169 с.
5. Об утверждении Государственного стандарта начального общего образования // Верховная Рада Украины. – К. : Одиссей, 2011. – 27 с.
6. Горбатюк А. А. Гигиенические требования к режиму обучения школьников / А. А. Горбатюк // Теория и методика физического воспитания. – 2012. – № 9. – С. 17–27.
7. Об утверждении Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования // Верховная Рада Украины. – К. : Одиссей, 2011. – 29 с.

References:

1. Alekseev A. A. Igru na shkolnuh peremenuh / A. A. Alekseev. – M. : Prosveshchenye, 1992. – 172 s.
2. Bezrukyh M. M. Orhanyzatsiya i otsenka zdorovjesberehaiushchei deiatelnosti obrazovatelnuh uchrezhdeniy / M. M. Bezrukyh. – M. : Prosveshchenye, 2004. – 122 s.

3. Rakutko H. V. *Orhanyzatsiya ihr na peremienah kak mehanyzm dvyhatelnoi aktyvnosti shkolnykov* / H. V. Rakutko // *Teoriya y metodyka fizycheskoho vospytaniya*. – 2012. – No 7. – S.15–35.

4. Sonkyn V. D. *Orhanyzatsiya y otsenka zdorovesberehaiushchei deiatelnosti obrazovatel'nykh uchrezhdeniy : rukovodstvo dlya rabotnikov system obshchego obrazovaniya* / V. D. Sonkyn. – M. : Prosveshchenye, 2004. – 169 s.

5. *Ob utverzhdenii gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya* // *Verkhovnaia Rada Ukrainy*. – Ofits. yzdat. – K. : Odyssei, 2011. – 27 s

6. Horbatiuk A. A. *Hyhyenycheskye trebovaniya k rezhymu obucheniya shkolnykov* / A. A. Horbatiuk // *Teoriya y metodyka fizycheskoho vospytaniya*. – 2012. – No 9. – S. 17–27.

7. *Ob utverzhdenii Gosudarstvennogo standarta bazovogo y polnogo obshchego srednego obrazovaniya* // *Verkhovnaia Rada Ukrainy*. – K. : Odyssei, 2011. – 29 s.

Педагогіка

УДК: 378.091.274:81'243

старший викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування №2 Бецько О. С.
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут» (м. Київ)

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ В РІЗНОРІДНИХ ГРУПАХ

Анотація. Стаття присвячена аналізу організації якісної роботи викладача в групах з різними типами студентів з метою підтримання мотивації та задоволення потреб кожного студента, незалежно від його рівня знань, забезпечення рівних можливостей для всіх студентів, своєчасної оцінки роботи студента та її об'єктивного оцінювання. Висвітлено фактори, які сприяють ефективній роботі в різномірних групах студентів, виявлено переваги та виклики роботи викладача в таких групах. Викладено міркування щодо належного управління групами та шляхів організації викладачем продуктивного навчального середовища.

Ключові слова: навчання іноземної мови, різномірні групи, ефективні методи навчання.

Аннотация. Статья посвящена анализу организации качественной работы преподавателя в группах с разными типами студентов с целью поддержки мотивации и удовлетворения потребностей каждого студента, независимо от уровня его знаний, обеспечения равных возможностей для всех студентов, своевременной оценки работы студента и ее объективного оценивания. Освещены факторы, способствующие эффективной работе в разнородных группах студентов. Выявлены преимущества и сложности работы преподавателя в таких группах. Изложены соображения по поводу надлежащего управления группами и путей организации преподавателем продуктивной учебной среды.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, разнородные группы, эффективные методы обучения.

Психологія

УДК 37.015.3:316.61

кандидат психологічних наук,
старший преподаватель кафедры психологии Бура Л. В.
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

Анотація. На підставі проведеного аналізу теоретико-методологічних досліджень виділені зовнішні та внутрішні фактори виникнення шкільної дезадаптації учнів молодших класів у процесі переходу до основної школи.

Ключові слова. Шкільна дезадаптація, фактори виникнення шкільної дезадаптації, провідна діяльність, вікові новоутворення.

Аннотация. На основании проведенного анализа теоретико-методологических исследований выделены внешние и внутренние факторы возникновения школьной дезадаптации учащихся младших классов в процессе перехода в основную школу.

Ключевые слова. Школьная дезадаптация, факторы возникновения школьной дезадаптации, ведущая деятельность, возрастные новообразования.

Annotation. Based on the analysis of theoretical and methodological studies are highlighted in the external and internal factors of school exclusion junior pupils in the transition to primary school.

Keywords. School maladjustment factors of school exclusion, leading activity, age neoplasm's.

Введение. К началу обучения в основной школе ученики приходят часто с не решенными, не устраненными вовремя проблемами в учебе, отношениях с другими людьми. Поэтому необходимо учитывать и рассматривать в их взаимосвязи различные стороны психического развития ребенка и обстоятельств его жизни, зачастую, на первый взгляд, и не имеющих непосредственного отношения к содержанию возникшей трудности. В этот период ребенку необходимо быстро приспособиться к изменившимся условиям обучения, оправдать ожидания учителей и родителей – все это само по себе является стрессогенным фактором и может вызвать состояние напряженности и дезадаптации. Помимо этого, данный возрастной период – период смены ведущей деятельности и начала подросткового возраста, а с ним и подросткового кризиса.

Анализ последних публикаций показал, что они не дают исчерпывающих ответов о факторах школьной дезадаптации в период перехода учащихся из начальной в основную школу. Ученые подходят с различных сторон к определению факторов, детерминирующих школьную дезадаптацию в рассматриваемый период: особенности негативных проявлений подросткового возраста, а именно - дезадаптивность, отклонения в поведении, акцентуации характера, невротические срывы, рассматриваются в трудах И. С. Буллаха [1], С. И. Подмазина [5] и др.; Е. В. Новикова предлагает учитывать границы нарушения учебной деятельности, ее сохранные стороны [4]; Г. Н. Федоришин [6], в свою очередь, ведущую роль в адаптации отводит показателям социальной зрелости личности и т.д. В данной статье мы попытаемся создать

16. Оллпорт Гордон В. Личность в психологии / В. Гордон Оллпорт. – «КСР+», М.; «Ювента», СПб. (При участии психологического центра «Лената», СПб.) – 1998. – 345 с.

References:

1. Klymyshyn O. I. *Psychologiya duxovnosti osobystosti: khrystyans'ko-oriyentovanyj pidxid* / Olga Ivanivna Klymyshyn. – Ivano-Frankiv's'k: Gostynecz, 2010. – 440 s.

2. Stawyczka S.O. *Duxovna samosvidomist osobystosti: stanovlennya i rozvytok v yunaczkomuvici: [monografiya]* / Svitlana Oleksiyivna Stawyczka. K. : NPU imeni M.P. Dragomanova, 2011. – 727 s.

3. Pomytkin E. O. *Psychologichni zakonornosti ta mexanizmy duxovnoho rozvytku ditej i molodi: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora psychol. nauk: specz. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psy'xologiya»* / E. O. Pomytkin. – K., 2009. – 44 s.

4. Bex I. D. *Osobystist u prostori duxovnoho rozvytku : [navch. posibnyk]* / Ivan Dmytrovych Bex. – K. : Akademvydav, 2012. – 256 s.

5. Kyryakova A. V. *Teoryya oryentacyi lychnosti v myre cennostej: [monografiya]* / Anda Vasylevna Kyryakova. – Orenburg : B. Y., 1996. – 188 s.

6. Chernobrovkin V.M. *Mexanizmy vplyvu zasobiv arterapiyi na rozvytok cinnisnyx oriyentacij starshoklasnykiv* / V.M. Chernobrovkin, O. A. Marusenko, A. V. Kovalova // *Problemy suchasnoyi psychologii: zbirnyk naukovykh pracz Kamyanecz-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu im. I.Ogijenka, Instytutu psychologii im. G.S.Kostyuka APN Ukrayiny / za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufriyevoyi. – vyp. 10. – Kamyanecz-Podil's'kij: Aksioma, 2010. – S. 649 – 664.*

7. Alysheva A. K. *O ponyatyy «cennost»* / A. K. Alysheva // *Voprosy fylosofyy. – 2002. – № 3. – S. 139 – 147.*

8. Kagan M. S. *Fylosofskaya teoryya cennosti* / M. S. Kagan. – SPb.: TOO TK «Petropolys», 1997. – 205 s.

9. Krymskyj S.B. *Kontury duxovnosti: Novyye konteksty ydentyfikacyi* // *Voprosy fylosofyy. – 1992. – № 12. – S. 22*

10. Lyudy'na u sferi gumanitarnogo piznannya : [monografiya] / vidp. redaktor L.V.Guberskyj. – K. : Ukrayinskyj Centr duxovnoyi kul'tury. – 1998. – 408 s.

11. Tyurina T. *Duxovna pedagogika: vytochy, sutnist i perspektivy rozvytku* : [monografiya] / Tamara Tyurina. – Lviv : SPOLOM, 2005. – 276 s.

12. Gofman A.B. *Эмпл Dyurkgejm o cennostyax y ydealax* // *Socology cheekye yssledovannya. – 1991. – № 2. – S. 105*

13. Andrushhenko V.P., Mychalchenko M.I. *Suchasna socialna fylosofiya. - K.: Geneza, 1993.- T. 2. - S. 181.*

14. Istoryia fylosofiyi na Ukrayini [xrestomatiya]. – K. : Lybid, 1994. – S. 407.

15. Oleksyuk L. M. *Duxovni pochuttya u svitoperezhyvanni osobystosti : avtoref. Dys. Na zdobuttya nauk. stupenya kandydata filos. nauk. - K., 1994. – 22 s.*

16. Ollport Gordon V. *Lychnost v psychologyy. / V. Gordon Ollport. – «KSP+», M.; «Yuventa», SPb. (Pry uchastyu psychology chesko go centra «Lenata», SPb.) – 1998. – 345 s.*

Annotation. The article is dedicated to the analyses of a teacher's high quality performance in heterogeneous classes aimed at maintenance of students' motivation and meeting single student's requirements no matter what his learning level is, as well as providing equal possibilities for each student, timely feedback and objective assessment. Factors facilitating effective teaching in heterogeneous classes have been focused. Advantages and challenges of teaching mixed ability classes have been stated. Solutions on effective class management and creating prolific teaching / learning environment have been presented.

Key words: English language teaching, heterogeneous classes, effective teaching strategies.

Вступ. Навчання іноземної мови в сучасних умовах вимагає пошуку нових підходів. З метою забезпечення ефективного опанування іноземної мови у вищих навчальних закладах відбувається рівномірний поділ студентів на групи, в залежності від результатів вхідного тестування. Приблизно однаковий рівень знань студентів значною мірою полегшив би роботу викладача стосовно визначення адекватної стратегії, методів та прийомів навчання. Однак, насправді, з певних об'єктивних та суб'єктивних причин, більшість груп виявляються різнорідними, а, враховуючи ще й індивідуальні особливості кожного студента, викладач може зіткнутися з низкою проблемних аспектів, з якими йому доведеться впоратися, як от, слабка дисципліна, боротьба за ефективність навчання, недостатність самоконтролю, різні інтереси, потреби та здібності студентів, обмеженість часом, нерівність можливостей, проблеми контролю та якості оцінювання, вплив попереднього досвіду навчання та різних стилів викладання, тощо. Роботу викладача в групі, де навчаються різні за рівнем знань студенти, в жодному разі не можна назвати легкою, незважаючи на всю її привабливість, з огляду на виклики, які викладачеві доводиться долати щоразу, як він заходить в клас, проте, водночас, таке середовище дає змогу збагатити його (викладача) педагогічний досвід. Особливо складно в такій ситуації викладачам початківцям. Саме це і спонукало нас до написання цієї статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Навчання студентів в різнорідних групах вирізняється проблемністю ще й завдяки неадекватності чи відсутності будь яких навчальних засобів, але, незалежно від цього, повноцінне навчання повинне мати і має місце. В цій роботі будуть розглянуті шляхи створення викладачем продуктивного навчального середовища в групах з різними рівнями знань та іншими індивідуальними відмінностями, висвітлені такими фахівцями, як Наталі Хесс, Пенні Ур, Джим Скрівенер, Джуліан Едж, Джейн Вілліс, Тесса Вудвард, Джил Синклер Белл, Говард Гарднер, Тейлор Марсія та Джереми Хармер. Різні фахівці по-різному підходять до поняття різнорідної чи змішаної групи. Наталі Хесс називає змішані групи різнорівневими, зазначаючи, що точно встановити складові різнорівневої групи, досить нелегко. Оскільки всі студенти відрізняються один від одного здібностями до вивчення іноземної мови, рівнем володіння мовою, ставленням до мови загалом, а також стилем навчання, можна стверджувати, що більшість навчальних груп є різнорівневими. Мовні класи також є надзвичайно різнорідними, зважаючи на те, що студенти різної статі, віку, роду занять, культурного та економічного виховання, різних особистих якостей. Звідси, різнорівневості має стати предметом вивчення [1, p.1]. Пенні Ур пояснює свою

точку зору стосовно цього питання, наголошуючи, що, насправді, не існує такого поняття як «однорідна» група, оскільки не може бути двох справді однакових студентів, тому всі групи, де є більш ніж один студент різнорідні [2, р. 302]. Джеремі Хармер вважає найбільшим викликом для викладача проведення заняття в групі, де всі студенти різняться за рівнем знань – деякі з них досить добре знають іноземну мову, інші мають посередні знання, є й такі, які лише ступають на довгий шлях вивчення мови. Така ж ситуація складається і з іншими предметами, і триває вона аж доки не відбудеться якийсь ретельний відбір. В цій ситуації треба шукати можливі шляхи подолання цієї проблеми [3, р. 127]. Джуліан Едж каже, що всі студенти різні, нема таких двох людей, які б мали однакові знання, чи уміння, сподівання, тощо. Вони весь час перебувають під впливом віку, освіти, культурних та соціальних переконань, які вони можуть поділяти чи не поділяти з однолітками чи викладачем [4, р. 9]. Джейн Вільліс пише, про такі фактори, як попередній досвід навчання, когнітивний стиль сприйняття, мотивацію, а також здібності, вікові та індивідуальні особливості, які відрізняють студентів та можуть впливати на їх стилі та стратегії навчання. Більшість з зазначених факторів викладач не може змінити, проте важливо вміти їх розпізнати, зрештою, завжди можна повести «грубе налаштування» роботи під час заняття, щоб задовольнити якомога більше людей [5, р. 9]. Тесса Вудвард вказує на важливість типу класу в роботі викладача. Якщо уявити, що змішана група студентів – це люди з різними вміннями та навичками, різними рівнями, віком, академічним досвідом, мовою, статтю, індивідуальними особливостями, мовними здібностями, стилем навчання, тоді, дійсно, кожна група студентів, в якій ми викладаємо, змішана [6, р. 213]. Джим Скрівенер констатує, що незважаючи на бажання викладача працювати з однорідною групою студентів з одним рівнем володіння іноземною мовою, схожою поведінкою, уподобаннями, інтересами та способами навчання, всі вони різні. Студенти в групі таки можуть мати дещо спільне. Вони можуть дружити між собою, бути з одного географічного району, навіть працювати в одному місці, та головна, спільна для всіх ознака – вони всі в одній групі вивчають іноземну мову, проте, вони могли потрапити в цю групу не за власним бажанням, а лише через те, що їх туди розмістив навчальний заклад, тож, зазвичай, ці люди перебувають в одній кімнаті в один час з незнайомцями [7, р. 62]. Всі автори одноставні в тому, що студенти в групах відрізняються один від одного за певними ознаками, а тому варто шукати шляхи ефективної взаємодії для забезпечення продуктивного навчання.

Формулювання мети статті та завдань. Метою нашого дослідження є узагальнення навчально-виховної концепції організації роботи викладача в різнорідних групах на високому рівні з метою підтримання мотивації та задоволення потреб кожного студента, незалежно від його рівня, забезпечення рівних можливостей для всіх студентів, своєчасного надання відгуку про роботу студента та об'єктивного її оцінювання. Ми спробуємо висвітлити фактори, які сприяють ефективній роботі в різнорідних групах студентів, з'ясувати переваги роботи викладача в таких групах, а також ті виклики, які її супроводжують. Ми викладемо свої пропозиції щодо належного управління групами та шляхів організації викладачем продуктивного навчального середовища в умовах обмежених навчальних ресурсів.

Виклад основного матеріалу статті. Щоб знати, як працювати із студентами, необхідно спочатку з'ясувати, з ким доведеться мати справу.

цінності та певні особливості ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до самої себе.

2. Духовні цінності, як вищі людські цінності, визначають духовно-смысловий розвиток людини, вони виступають тим еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність та міру розвиненості духовності особистості і є суб'єктивно значущими регуляторами її активності та поведінки.

3. Нова освітня модель спрямована на формування високодуховної самоактуалізованої особистості з чіткою ієрархією духовних цінностей, що, з одного боку, не дає змоги особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити справжні сутнісні потенції, з іншого – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи із самої себе.

Література:

1. Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід / Ольга Іванівна Климишин. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2010. – 440 с.
2. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: [монографія] / Світлана Олексіївна Ставицька. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 727 с.
3. Помиткін Е. О. Психологічні закони: мірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. О. Помиткін. – К., 2009. – 44 с.
4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: [навч. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
5. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: [монографія] / Анда Васильевна Кирьякова. – Оренбург: Б. И., 1996. – 188 с.
6. Чернобровкін В.М. Механізми впливу засобів арттерапії на розвиток ціннісних орієнтацій старшокласників / В. М. Чернобровкін, О. А. Марусенко, А. В. Ковальова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – вип. 10. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 649–664.
7. Абишева А. К. О понятии «ценность» / А. К. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С. 139–147.
8. Казан М. С. Философская теория ценности / М. С. Казан. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
9. Крымский С. Б. Контуры духовности: Новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – № 12.
10. Людина у сфері гуманітарного пізнання: [монографія] / відп. редактор Л. В. Губерський. – К.: Український Центр духовної культури. – 1998. – 408 с.
11. Тюріна Т. Духовна педагогіка: витоки, сутність і перспективи розвитку: [монографія] / Тамара Тюріна. – Львів: СПОЛОМ, 2005. – 276 с.
12. Гофман А.Б. Эмиль Дюркгейм о ценностях и идеалах // Социологические исследования. – 1991. – №2. – С. 105.
13. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. – К.: Генеза, 1993. – Т. 2. – 281 с.
14. Історія філософії на Україні [хрестоматія]. – К.: Либідь, 1994. – С. 407.
15. Олексюк Л. М. Духовні почуття у світопереживанні особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук. – К., 1994. – 21 с.

досягнень. Зокрема, Г. Олпорт пише: «...цінності, будучи особистою «категорією значущості», завжди мають принципове значення і включені до структури «Я» і тому більш за все інше приваблюють увагу» [16, с. 134].

Велика увага проблемі духовних цінностей особистості приділяється в концепції Школи розвитку (О. В. Калугін, О. В. Киричук). Мета програми школи розвитку – сприяти самовираженню особистості, її саморозвитку, самореалізації, творчості. О. В. Киричук розглядає одухотворення як субпроцес послідовного, безперервного залучення індивіда до культурно-національних, загальнолюдських цінностей (добро, істина, краса, справедливість тощо); шукання індивідом істини в системі духовного відкриття самого себе, свого призначення, своєї ролі в умовах взаємодії із зовнішнім і власним, внутрішнім світом; удосконалення моральної свідомості особистості (відповідальність, совість, сумління, гідність, обов'язок, сором тощо) в реальному соціально-культурному аспекті.

Процес гуманізації освіти передбачає удосконалення та одухотворення змісту самої освіти як шляхом виявлення та використання гуманітарного потенціалу усіх навчальних предметів, так і введення спеціальних міжпредметних дисциплін, які спрямовані на пізнання істинної сутності людини: особливостей її фізичного, душевного та духовного здоров'я, розвитку та саморозвитку, що, своєю чергою, сприяє гуманізації та одухотворенню внутрішнього світу учасників навчально-виховного процесу, розкриттю та реалізації їх творчого потенціалу, формуванню особистостей високоморальних і високодуховних [11, с. 67].

Концепції християнізації, гуманізації та одухотворення сучасної освіти, які пропонують як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, спрямовані на вирішення найактуальнішої проблеми нашого часу: формування високоморальної і одухотвореної людини, з одного боку, а з іншого – реальну гуманізацію та одухотворення освіти і суспільства у цілому. Для цього необхідно, по перше, створення у навчальних закладах відповідних психолого-педагогічних умов, які б сприяли розкриттю душевно-духовних сил вихованців, їх духовного потенціалу, розвитку та зміцненню духовності; по-друге, максимально широке використання виховного потенціалу релігії; по-третє, цілеспрямоване формування таких якостей особистості, як доброта, милосердя, прагнення до добра, правди, краси, гармонії, справедливості, виховання розуміння того, що сенс життя людини полягає у самопізнанні і вдосконаленні себе і навколишнього світу, формуванні своєї духовної культури; по-четверте, перетворення високих ідеалів на стійкі внутрішні цінності людини і формування на цій основі високодуховного покоління молоді, яка допоможе оновити і духовно відродити наше суспільство.

Підсумовуючи відмітимо, що зазначена проблема відноситься до категорії вічних проблем. На надзвичайну важливість її вказував у свій час ще Г. С. Сковорода, головним предметом пошуків якого була ідея виховання високодуховної людини, а основну свою життєву задачу він вбачав, за словами О. Ф. Лосева, в духовному відродженні людини.

Висновки.

1. Однією із найсуттєвіших характеристик людини є духовність. Ця глибинна, багатогранна особистісна характеристика людини віддзеркалює її найбільш актуальні моральнореlevantні потреби, інтереси, погляди, духовні

Зазирнувши в клас, перше, що бачить викладач – це люди. На перший погляд всі студенти однакові. Поза навчальним класом у них є сім'я, друзі, робота, навчання, обов'язки, місце постійного проживання, а також емоційний фон, спричинений цими речами. В навчальний клас вони несуть із собою свої імена, знання, досвід, інтелект, навички, емоції, уяву, свідомість, творчість, почуття гумору, проблеми, цілі, сподівання, прагнення, страхи, спогади, інтереси, «білі плями», звички, очікування, уподобання, нетерпимість і все, що асоціюється з людською істотою, включаючи і здатність розмовляти, принаймні, однією мовою. Всі групи студентів різні. Дехто з науковців називає їх різнорідними, інші – змішаними. Різнорідні групи майже всі проблемні, а найбільше ті, які ще й до того ж, великі. Різнорідна група – це група, в якій є різні студенти. Це визначення, на думку Пенні Ур, є не зовсім повним з практичної точки зору. Тому вона пропонує вважати різнорідними групи, члени яких особливо чи надзвичайно різнорідні, що завдає клопоту і викладачам, і власне, студентам. Інше визначення, яке дається таким групам – це змішані групи, проте, цей термін також оманливий. У розумінні викладачів, це групи студентів, сформовані на основі відмінностей за рівнем володіння іноземною мовою. Пенні Ур каже, що студенти в таких групах відрізняються один від одного за різними ознаками, які впливають на їх навчання та на методи навчання, які необхідно застосувати викладачеві [2, с. 302-303]. Ці відмінності, можна класифікувати за наступними ознаками: здібності до вивчення мов, знання мови, культурне виховання, стиль навчання, ставлення до мови, рідна мова, інтелект, кругозір, досвід навчання, знання інших мов, вік чи зрілість, особисті якості, впевненість, мотивація, інтереси, незалежність, самодисципліна, рівень освіти.

Існує низка підходів, які визначають відмінності між студентами, зокрема, теорія множинного інтелекту та нейролінгвістичного програмування. Ці два погляди на навчальний процес викликали значний інтерес у викладачів та розробників навчальних матеріалів. В 50-60х роках минулого сторіччя побутувала думка про те, що певні студенти в навчанні кращі від інших. Це спонукало деяких фахівців стверджувати, що можна передбачити успішність студентів у майбутньому, завдяки тесту на лінгвістичну придатність. Проте, невдовзі стало зрозумілим, що такі тести не виправдали себе. Вони вимірювали не що інше, аніж загальні інтелектуальні здібності, попри те, що, наче б то, повинні були виявляти лінгвістичні таланти. Ці тести були прихильні до студентів аналітичного розумового складу, які, на відміну від людей холістичного складу, могли без проблем впоратися з граматичними завданнями. В такій ситуації в невідгідному становищі опинилися студенти з більш загальними поглядами на світ, чиї аналітичні здібності не такі розвинені, а іноземну мову вони сприймають через інформаційний обмін. Насправді, аналітичні здібності – це не найголовніша умова успіху, що вирізняє успішного студента з поміж інших. Критики заслуговує і той факт, що тести на лінгвістичну придатність поділяють студентів на найкращих та найгірших, а решта студентів, які перебувають між двома вказаними категоріями, залишаються поза увагою. Окрім того, ці тести демотивують студентів, що також говорить не на їхню користь. Так само, і викладачі, і студенти по-іншому ставитимуться до окремих студентів, знаючи про їх тестові результати, хоча, необхідна умова успіху – оптимістичне налаштування до всіх учасників навчального процесу.

Також є намагання методом опитування встановити ознаки «гарного студента». Інший спосіб виявити відмінності між студентами – опитування. Побуває думка про можливість узагальнення якостей, притаманних «гарному студенту» з подальшим вивченням таких якостей у інших студентів. До таких якостей Джуліан Едж відносить:

- позитивне ставлення до мови та людей, які нею розмовляють;
- сильна особиста мотивація до вивчення мови;
- впевненість в досягненні успіху в навчанні;
- готовність до ризику зробити помилку та вчитися на власних помилках;
- вміння самостійно організовувати практику мови;
- спроби знайти спосіб висловити свою думку, не маючи достатніх знань;
- вміння знаходити іншомовне середовище та використовувати мову щонайбільше;
- робота безпосередньо в іншомовному середовищі, а не переклад з рідної мови;
- вміння обирати власні стратегії для вивчення мови та запам'ятовування, а також свідоме випробовування нових стратегій [4, с. 106].

Джеремі Хармер пропонує додати до цього списку ще й стійкість до невизначеності, разом з такими якостями, як позитивне налаштування на виконання завдання, високі запити, цілеспрямованість та настійливість, уміння знайти власний шлях, а не бути залежним від викладача [8, с. 42]. Джейн Вілліс вважає, що всі гарні студенти мають вагому причину для вивчення іноземної мови і шукають можливості говорити цільовою мовою з ухилом на комунікацію, а не на форму; доповнюють природний навчальний процес свідомим. Наприклад, ведуть словник, куди записують нові слова; позитивно реагують на навчальні ситуації без страхів та закутості; можуть аналізувати, сортувати та запам'ятовувати мовні форми та контролювати свої помилки; готові до експериментування з мовою, свідомо йдуть на ризик; здатні пристосуватися до різних умов навчання [5, с. 10]. Проте, всі науковці одностайні в необхідності таких якостей, як культурне виховання, впевненість в собі та автономність. Треба наголосити на тому, що нема жодного студента, який би уособлював усі перераховані вище якості. Отже, викладач повинен зробити класну кімнату місцем, де вітаються, заохочуються та виховуються якості, необхідні для успішного опанування іноземної мови. Необхідно допомогти кожному студенту відкрити в собі притаманні йому позитивні якості і спрямувати їх в правильне русло, тоді гарних студентів стане більше.

Для встановлення відмінностей між студентами у групі проводились психолінгвістичні дослідження, які займалися особистістю студента та стилем його навчання. Було виділено чотири основні пізнавальні стилі студентів в межах групи: «ентузіаст», який бачить у викладачеві опорну точку і не байдужий до результату всієї групи; «мудрий» звук покладатися на викладача, проте орієнтований на задоволення власних потреб; «учасник» схильний концентруватися навколо цілей усієї групи та її солідарності; «бунтар», в основному, орієнтується на задоволення власних потреб, хоча спирається на всю групу [9, с.86].

Дехто намагається описати стилі навчання студентів, спираючись на їх індивідуальну поведінку. Тут можна виділити наступні категорії:

себе» всіх предметів, явищ і подій зовнішнього (і внутрішнього) світу. Духовна спрямованість людської чуттєвості виявляється в тому, що об'єктом почуттів виступають явища і предмети людського світу у формі свого ідеального інобуття. Завдяки духовним почуттям емпіричний світ ідеального і абсолютного, трансцендентності і культурної реальності дається людині в цілковитій безпосередності переживання. Використовуючи дещо змінений вислів С. Л. Франка, можна сказати, що духовні почуття є іманентним переживанням трансцендентної реальності. В них здійснюється справжній зв'язок світів – трансцендентного і емпіричного буття. В духовно-почуттєвому переживанні, що являє собою спосіб духовного і практичного освоєння світу, досягається єдність ідеального і реального: реально переживається ідея, ідеальний зміст реального предмету.

Духовний вимір світоглядних почуттів виявляється в тому що вони резонують ціле, являють собою переживання предмета і світу як цілого – в них людині відкривається всецілісність і єдність буття. Визначальною характеристикою і атрибутом духовних почуттів особистості є їх довільність, свобода, і, особливо – свобода «заради»: вони спрямовані до абсолютних цінностей, предметів, що мають для людини вищий смисл. В духовно-почуттєвому переживанні – «сердечному спогляданні» (І.О. Ільїн) людина здатна осягати сутнісні характеристики дійсності [10, с. 328].

Саме на такий шлях розвитку духовності особистості повинна орієнтуватися нова освітня модель у нашій країні, яка спрямована на самоактуалізацію, самовизначення і самореалізацію особистості. За В. Кременем, її мета – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості. За концепцією І. Д. Беха [4], особистісно-зорієнтована освіта спрямована на формування гуманної, вільної і відповідальної людини як особистості, творця самої себе і навколишніх умов.

Виходячи із самоцінності особистості, її духовності і суверенності, утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої групуються всі інші суспільні пріоритети, можна визначити мету особистісно-зорієнтованого виховання як спрямованості на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, забезпечення вихованцю право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського руху і життя взагалі, цінність служіння, коли основним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей.

Формування гуманістично спрямованої особистості тісно взаємопов'язане з системою її духовних цінностей. На думку І. Д. Беха, цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію орієнтування в світі й опори для особистісного самовизначення. Дослідник зазначає, що ієрархія духовних цінностей, з одного боку, не дає змоги особистості розчинитися в емпіричному бутті, втратити справжні сутнісні потенції, з іншого – дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи із самої себе. Тому особлива увага у особистісно-зорієнтованому вихованні повинна приділятися саме формуванню людини високодуховної [4].

У праці американського психолога Г. Олпорта [16] зазначається, що цінність неможливо сформувати засобами вправ та підкріплень, адже вона має трансформуватись із зовнішнього рівня особистості в образ її «Я». Цінність набуває характеристик особистісної, стає мотивом для росту, стимулом до

Знання, цінності, переконання тісно пов'язані з поняттям ідеалу. Ідеал являє собою ціннісну характеристику певного явища в якості обов'язкового взірця і виконує роль стратегічного орієнтиру. Слід відмітити, що виразити ідеал у конкретній системі показників практично неможливо. Однак, маючи інформацію про конкретні умови руху до ідеалу, можна поставити мету, розгорнути її в план і тим самим конкретизувати ідеал, тобто перейти від стратегічного врахування обов'язкового взірця (відповідно прийнятих цінностей) до конкретного проекту того що, не заперечуючи ідеалу, реально може стати дійсним у даних умовах. І. Франко небезпідставно звертав увагу на роль духовних та розумових якостей людей в баченні свого ідеалу: «Ми мусимо серцем почувати свій ідеал, мусимо розумом пояснювати собі його, мусимо вживати всіх заходів, щоб наближуватись до нього, інакше він не буде існувати і ніякий містичний фаталізм не сотворить його нам, а розвій матеріальних відносин перший нагопче і роздавить нас, як сліпа машина» [14, с. 407].

Ще одним з духовних вимірів особистості, на який в останні роки звернули увагу науковці і без якого не може бути повною оцінка особистості – це її воля, чуттєвість та здатність до *духовних почуттів*. Власне, духовні почуття як важлива якість особистості, характеризує її здатність до світовідчуття, духовно-почуттєвого переживання дійсності і відображає культуру її емоційно чуттєвої сфери. Духовно-почуттєві переживання – інтегральне багатоступеневе психічне явище, складна функціонально-психологічна система соціально-культурного характеру, в якій поєднуються афективні та інтелектуальні процеси. Світоглядні почуття конститууються соціокультурними утвореннями, які включаються в структуру емоційних процесів як сутнісна духовна складова і визначають соціалізацію почуттів [15, с. 9].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що за походженням і первинною сутністю духовні почуття є світопочуттями, спрямованими на переживання предметностей соціального міжсуб'єктного характеру. Вони являють собою «переживання другодомінантності» і виступають способом духовного спілкування (єднання) людей [10, с. 325]. Саме вони забезпечують людині цілісне переживання духовно-практичного відношення до світу – тобто цілісне переживання людського буття в його зовнішньо-практичних і внутрішньо-духовних аспектах. Інтегруючи життєвий процес особистості, духовно-почуттєві переживання утворюють основу і спосіб духовного і практичного самовизначення людини в людському світі, самоутвердження і самовираження в ньому.

У своєму загальному розумінні світопереживання виступає як внутрішня діяльність по прилученню предметів і явищ світу до індивідуально-конкретного життя через їх ціннісне, емоційно-вольове утвердження, як діяльність по внутрішньому прийняттю і створенню власного неповторного життя. Долаючи просторово-часові рамки актуального існування, емоційно-ціннісне світопереживання робить людину «всюдишущою і всезагальною» (В.П. Іванов), прилучає до смислової сфери інтерсуб'єктивності і дає їй можливість осмислити своє цілісне конкретне життя, всі його явища і події в загальному контексті соціально-культурної реальності [там же].

Таким чином, переживання як смислоутворююча діяльність у широкому розумінні є універсальним явищем в житті особистості. Це специфічна особливість людського способу буття та духовно-практичної діяльності освоєння світу, яка полягає в трансформації, проектуванні в площину «для

– Рационалісти – це студенти, самостійні за своєю природою, уникають груп, незалежні та впевнені в своїх можливостях. Вони мають аналітичні здібності, можуть нав'язувати свої власні схеми навчання. Прагнуть бути популярними та прагматичними.

– Конформісти – це студенти, які переважно вивчають факти про мову, а не те, як її використовувати. Вони схильні до залежності від тих, хто займає керівну позицію та абсолютно задоволені від роботи в не комунікативних групах, виконуючи запропоновані завдання.

– Практики мають дещо спільне з конформістами, проте люблять соціальну складову навчального процесу, вчаться на досвіді, зацікавлені у використанні мови. Для них мова – це спілкування, а не система, їм подобаються ігри та групові види роботи.

– Комунікативні. Орієнтовані на використання мови. Їм комфортно поза класом, вони випромінюють впевненість та бажання йти на ризик, чого остерігаються їх однолітки. Ці студенти зацікавлені соціальною взаємодією з іншими людьми. Їх не цікавить, як працює мова. Вони задоволені від роботи без керівництва викладача [8, с. 43-44].

Визначення стилів навчання студентів, розуміння того, що в групі перебувають різні студенти, має важливе значення для планування завдань, придатних для відповідної категорії студентів. Викладач мусить підтримувати рівновагу між інтересами окремих студентів та інтересами всієї групи, а також враховувати певні індивідуальні риси студентів, перед тим, як розподіляти їх у пари чи групи для виконання завдань.

Якщо певні студенти краще виконують окремі завдання, ніж інші, наприклад, краще аналізують, – це вказує на відмінності їх інтелектуальної праці, що, в свою чергу, вказує на те, що люди по-різному реагують на різні подразники. Ці відмінності можуть впливати як на спосіб навчання студентів, так і на способи викладання навчального матеріалу. Загалом, існує дві теорії, здатні позитивно вплинути на ефективність навчання студентів, зважаючи на їх індивідуальні відмінності. Згідно з теорією нейролінгвістичного програмування ми використовуємо низку базових репрезентаційних систем для пізнання світу – візуальної, слухової, кінестетичної, нюхової та смакової. Проте у більшості людей яскраво вираженою є лише одна переважна базова система. Застосовуючи цю теорію в процесі навчання можна зробити висновок, що студенти по-різному реагуватимуть на однаковий подразник. Тому викладач повинен шукати різні підходи, методи та прийоми навчання.

Інше вчення – це теорія множинного інтелекту. За цією теорією людина має не один, а декілька видів інтелекту. Говард Гарднер називає сім типів інтелекту: музичний (ритмічний), вербальний (лінгвістичний), візуальний (просторовий), тілесний (кінестетичний), логічний (математичний), інтраперсональний (глибоко особистий), інтерперсональний (міжособистісний) [10].

Кожній людині притаманні всі типи інтелекту, проте, лише один з них виражений найповніше. Зважаючи на це, стає очевидним, що одне і те ж завдання не може бути прийнятним для всіх студентів. Визначивши тип інтелекту кожного студента, можна встановити його уподобання, здібності та умови, в яких він навчається найкраще, а тоді підібрати найефективніші для цього студента стратегії навчання. Викладач може визначити, чи забезпечена група різноманітними завданнями, які б задовольнили різних за типами студентів. Спостерігаючи за різними особистостями, викладач може

скеровувати студентів до виконання тих завдань, які найкраще відповідають їх здібностям.

Виходячи з описаних відмінностей у стилях навчання та типах студентів, може видатися, що викладач стоїть перед виконанням надзвичайно складного завдання. З одного боку, він хоче задовольнити потреби багатьох різних студентів, підбираючи різні види завдань, покликаних призвести до найкращого результату, зважаючи на індивідуальні сильні сторони студентів, а, з іншого боку, він повинен спрямувати всі свої зусилля на групу в цілому.

Багато хто бачить принади в роботі з різнорідними групами студентів, оскільки тут представлені різноманітні людські ресурси, сповнені кипучою енергією. Це шанс запровадити взаємне навчання, що звільняє викладача від необхідності весь час снувати по класу та наглядати за роботою усіх студентів, натомість він зможе допомогти там, де виникає нагальна потреба. З іншого боку, це є виклик для викладача, оскільки досить непросто задовольнити очікування та потреби кожного індивідуума та, водночас, переконатися, що всі студенти задіяні в навчальному процесі. Ще складніше знайти матеріали, вправи та завдання, підібрати оптимальний темп навчання для кожного студента, підтримувати зацікавленість усіх студентів, тому що незадіяні невдовзі стають невдоволеними та знудьгованими. Пенні Ур пропонує деякі практичні засади роботи з неоднорідними групами. Вона каже про необхідність розробки двох навчальних програм – однієї мінімально обов'язкової для всіх студентів, іншої – додаткової розширеної для успішніших студентів. Студенти зможуть обирати, за якою програмою працювати, зважаючи на те, наскільки вони захочуть «підняти планку» чи дозволить їх рівень знання іноземної мови. Коли студенти працюють за тією чи іншою програмою, викладач мусить, більш ніж будь-коли, відслідковувати роботу кожного студента у кожній групі та знати цілі, які переслідуються студентами [11, с. 11]. Белл пропонує переробити ієрархічну навчальну програму, в якій матеріал, представлений у будь-якому уроці базується на опрацюванні та засвоєнні матеріалу попереднього уроку чи розділу, на таку програму, яка розвиває навички студентів та дає можливість визначити слабкі місця, над якими студентів ще треба попрацювати. Белл також пропонує застосовувати тематично орієнтовану програму, яка дає можливість пов'язувати завдання на всіх рівнях з цікавим контентом [12, с. 29].

Попри всю привабливість, різнорідні групи студентів мають свої проблеми:

- дисципліна. З досвіду викладачів, такі групи важко контролювати. Проблеми дисципліни, зазвичай, викликані такими факторами, як нудьга та недостатня складність завдань. Ці проблеми можна оминати, чергуючи завдання, які, в свою чергу, повинні бути цікавими.

- перевірка письмових робіт. Якщо різнорідні групи ще й великі, перевірка письмових завдань стає надмірним тягарем для викладача. Можна зменшити навантаження на викладача, залучаючи студентів до самоперевірки або взаємної перевірки письмових робіт та їх покращення.

- інтерес. Студенти різних рівнів можуть почуватися знудьгованими, оскільки, досить нелегко знайти теми та завдання, які б утримували надовго інтерес усіх студентів. Очевидно, що прийнятним рішенням тут було б урізноманітнення вправ, заохочення студентів до реалізації власних ідей,

усвідомлює своє життя, керуючись своїм розумінням бажаного і дійсного, вона будує його на основі світогляду. Таким чином, світогляд, з одного боку, є сукупністю узагальнених поглядів на світ, узагальненою формою самосвідомості людини, з іншого – він виступає як засіб духовного світоперетворення [там же].

Людина не може бути визнана гармонійною, зрілою особистістю без таких духовних якостей, як віра, надія, любов, переконання та ідеали. Як стверджують В. П. Андрущенко та М. І. Михальченко: «Істинно людська життєдіяльність здійснюється лише на засадах глибокої духовності, головними домінантами якої є віра надія та любов» [13, с. 181].

Вагоме значення серед зазначеної тріади має віра, яка є суттєвим компонентом духовно-довірливого ставлення людини до дійсності. Віра спонукає людину до діяльності. Вона виявляє і зумовлює потребу в реалізації прихованої у людині можливості здійснити те, що здається нездійсненним. Віра надихає людину, підіймає над обставинами. У вірі і через віру знання отримують практичну енергію, збагачуються почуттям і волею [там же].

Надзвичайно важливу роль в забезпеченні особистісного існування людини належить надії. В. І. Шинкарук визначає надію як єдність протилежностей: знання і віри. Це визначення досить точно охоплює сферу існування надії: вона зароджується там, де закінчується раціональне значення і починається ірраціональне – віра. Але еднаючись з вірою, надія не пориває єднання зі знанням. Без знання надія стає сліпою. Вона не має алгоритму діяльності і тому прирікає людину на пасивність. Втрата надії супроводжується сумом, тугою і навіть депресією.

Заснованих на знанні віру і надію вінчає третя складова людської духовності – любов. Це поняття надзвичайно багатозначне. Так, наприклад, К. Гельвецій вважав любов найбільш могутнім чинником діяльності, Т. Гоббс розрізняв її за предметом – любов до грошей, влади, знань тощо. За Л. Фейербахом, любов – це універсальний закон природи, що відображає єдність роду людського. К. Маркс вбачав у любові критерій того, наскільки природна поведінка людини є дійсно людською. Предметом любові може бути все, що викликає в людині жагу, бажання, прагнення, потребу, а узагальненим виразом цієї жаги постає життя. Оскільки людина більшою мірою живе майбутнім, переживає його, любов поєднує фундаментальні форми його освоєння – віру і надію [10, с. 322].

Варто сказати, що офіційна духовність, що сформувалася в нашій країні в післяжовтневий період, розірвала і розвела ці складові людської духовності, протиставила їх. Партійність, заідеологізованість, ейфорія всезагального патріотизму та колективності вихлостили значною мірою істинну духовність людини, зруйнували її внутрішній життєвий стрижень – єдність віри, надії і любові. Суспільство пронизало масове явище роздвоєності особистості, подвійних моралі, ідеології та культури. Це позначилось і на таких духовних вимірах особистості як переконання та ідеали. В науковій літературі переконання розглядають як такі глибинні принципи, які визначають головну лінію поведінки особистості і пов'язані з усвідомленням особистістю своїх об'єктивних інтересів. Знання перетворюються у переконання, коли людина повірила в їх істинність та корисність для себе, для суспільства. Власне, переконання у правоті своїх думок, своєї справи визначає характер поведінки, вчинків особистості [10, с. 323].

інших людей. Основним змістом духовних інтересів і ціннісних орієнтацій особистості виступають світоглядні, моральні, політичні переконання, глибокі і сталі схильності, моральні принципи поведінки і т.п. [10, с. 320].

Існує багато різних класифікацій духовних цінностей. Так Т. Тюріна відмічає, що у поняття загальнолюдські цінності часто вкладають два взаємодоповнюючі значення. По-перше, це цінності, які мають значення і становлять сенс життя для більшості людей (такі якості особистості як совість, честь, миролюбство, здатність до любові, співчуття, милосердя, взаємодопомоги, почуття власної гідності). По-друге, це вічні цінності, які носять абсолютний характер і мають Божественну природу. В їх основі лежить ідея Бога як абсолютного втілення Добра, Істини, Краси, Справедливості. Загальнолюдські цінності виступають ідеалом, взірцем поведінки для більшості людей. Відображаючи досвід усього людства, ці цінності сформульовані у різних релігійних та етичних системах [11, с. 63].

Значна частина дослідників (Л. В. Губерський, М. Ю. Зелінський, В. І. Касьян, І. М. Молчанов, А. А. Чухно та ін.) позитивними духовними цінностями, ціннісними орієнтаціями у поведінці і діяльності сучасної людини називають такі: любов до Батьківщини, до рідного краю, любов та повага до рідних, до інших людей, до праці, до знань, до природи, до рідної культури, мови, постійне бажання приносити користь людям та ін. Але, як свідчить досвід та соціологічні дослідження вчених, на жаль, ці найбільш важливі для сучасного суспільства духовні якості не набуті ще належною мірою громадянами українського суспільства. Надзвичайно важливою є проблема духовної орієнтації сучасної молоді. Зокрема А. Б. Дорошенко наводить дані соціологічного опитування молоді. Результати відповідей на питання, що є головним для молодих людей в житті, виявилися наступними: любов, сімейне щастя – 53 %, гроші, матеріальний добробут – 61,3 %, бізнес – 70 %, вільний час – 34%, освіта – 25% [12, с. 105]. При цьому зазначимо, що система ціннісних орієнтацій, що склалися, не є застиглою, незмінною. Особистість живе і формується в умовах певного соціального середовища, а отже є можливість для корекції чи розвитку системи цінностей, появи нових цінностей або переосмислення і переоцінки старих при зміні умов життя, системи та напрямків виховання.

Важливим виміром особистості, пов'язаним з ціннісними орієнтаціями є її *світогляд*. Специфіка його полягає в тому, що, будучи більш широким поняттям, воно відображає дійсність в її цілісності, як природно-суспільний світ життя і діяльності людини – в її значущості для людини крізь призму суспільних відносин, життєвих інтересів. Вузловими категоріями світогляду є «світ» і «людина» – світ у його відношенні до людини і людина, що самовизначається в світі. У різні історичні епохи в різних соціальних умовах ці категорії наповнюються різним змістом, а отже і зумовлюють різну соціальну орієнтацію індивідів у суспільному і особистому житті [10, с. 321].

Особливість світогляду як форми суспільної самосвідомості людини полягає в тому, що, засвоюючись індивідами та проходячи крізь їх духовні цілі та інтереси, він виступає як засіб визначення їх особистої позиції в ставленні до всіх життєво важливих явищ та подій у світі. Причому позиції не тільки теоретичної, а й практичної – як показника способу участі в подіях. Саме світогляд визначає орієнтації на певну оцінку перебігу подій, на вибір тих чи інших цілей та засобів у своїй життєдіяльності. Тією мірою, якою людина

використання відкритих завдань, залучення студентів до створення цікавих завдань для своїх однокласників.

- ефективне навчання кожного студента. Викладачеві важко пересвідчитися, що кожен студент отримує ефективне навчання. Завдання, запропоновані викладачем, можуть виявитися занадто легкими або занадто складними для багатьох студентів. Вирішенням цієї проблеми може стати виконання індивідуальних завдань, навчання відповідно до власного темпу, самостійне обрання завдань. Концепція «додаткове плюс обов'язкове» дає змогу студентам вирішувати, яку кількість навчального матеріалу і якої складності вони прагнуть виконати, тобто, робота студента стає гнучкішою, а максимальна ефективність навчання досягається шляхом можливості адаптації матеріалів та завдань до потреб кожного студента.

- навчальні матеріали. Пошук матеріалів для окремих категорій студентів вимагає багато часу там зусиль. Зазвичай підручники є однорідні, тобто, розраховані на один тип студента.

- самосвідомість. Оскільки всі студенти різні, то намагання відслідковувати роботу кожного з них є досить проблематичним.

- участь в роботі під час заняття. Зазвичай, найактивнішими є найвпевненіші та найкомпетентніші студенти.

Дві останні проблеми можна легко здолати, запропонувавши додаткові завдання [2, с. 303].

Метод використання однакових матеріалів та завдань для всіх студентів не працює, коли йдеться про різні групи. Прийнятним рішенням було б запровадження диференційованих завдань. Створивши банк завдань, можна відводити час для самостійної роботи студентів за індивідуальним планом. Індивідуалізація за такими критеріями, як кількість, складність, наповненість завдань, навички студентів, тип діяльності, дозволить студентам самостійно обирати завдання та визначати, чи зможуть вони виконати їх. Будь-який підхід, який передбачає використання диференційованих матеріалів в одній групі студентів, має можливість покращити результати навчання студентів, проте, від викладача він вимагає більших затрат часу та зусиль на підготовку різноманітних матеріалів. Щоб зменшити ці затрати можна спробувати використати однакові матеріали, але з різними вимогами до окремих категорій студентів.

Важливо орієнтувати студентів на досягнення успіху. Це означає, що всі студенти в групі повинні бути в змозі виконувати завдання на прийнятному для них рівні. Тоді слабші студенти не зазнають негативної оцінки викладача, що значно знижує мотивацію. Ще одним гарним рішенням, на наш погляд, було б встановлення різних рівнів досягнень студентів. Всі в групі зобов'язані виконати певну визначену сукупність завдань, а сильніші студенти отримують додаткові завдання вищого рівня. Таким чином спрацює принцип «обов'язкове плюс додаткове». Цього принципу варто дотримуватися і в тестуванні студентів, наприклад, головна частина тексту може бути обов'язковою, а фінальна частина – додатковою.

Допомога викладача має забезпечувати успішне виконання завдань. Викладач повинен давати чіткі інструкції, щоб усі студенти в групі знали, що вони мусять робити. Викладач не повинен чекати на помилки студентів, а намагатися допомогти їх уникнути. Слабші студенти не повинні боятися

висловлюватися через загрозу видатися незграбними поруч із своїми однолітками.

Різномірні групи – це студенти з різними талантами, індивідуальними особливостями, рівнями знань та судженнями. Але всі вони однотайні в тому, що отримання задоволення від навчання є одним з важливих факторів. На етапі планування заняття викладач повинен усвідомлювати, що заняття повинне бути цілеспрямованим, а також цікавим для студентів, а виконання вправ повинне приносити задоволення. Варто включати в план заняття ігри, вікторини, групові розповіді, тощо. В різномірних групах надзвичайно важливо не допустити розладу між студентами. Не менш важливо в таких групах не забувати і про групу в цілому. Необхідно підтримувати зв'язок з усією групою, наприклад, на початку заняття виконати якісь вправи разом, щоб згуртувати групу або виконати якісь дії, не пов'язані з мовою, наприклад, пересунути меблі, послухати музику, переглянути фотографії.

Важливо запровадити взаємне навчання. В будь-якій колективній роботі відбувається взаємне навчання, оскільки одні студенти слухають інших, читають письмові роботи один одного. Ми не маємо на меті змусити сильних студентів робити пояснення своїм менш успішним товаришам, оскільки перші втрачуть відчуття навчання, а останні почуватимуться меншвартісними. Чого ми прагнемо, це – спонукати студентів до співпраці, пропонуючи виконувати певні завдання в групах. Слабші студенти матимуть користь від спілкування з сильними студентами, рівень мови яких значно вищий за їх власний, і, самі того не помічаючи, будуть переймати знання. Сильні ж студенти зможуть отримати і скористатися ідеями та організаційною допомогою слабших, а тому не матимуть відчуття, що марнують час.

Бажано застосовувати різні критерії поділу студентів на групи та оцінювання групових видів роботи. Студентів у групах та підгрупах також потрібно групувати, наприклад, іноді сильні студенти можуть працювати в одній групі, а слабкі – в іншій, хлопці можуть працювати з хлопцями, а дівчата – з дівчатами, а за потреби їх можна перегрупувати. Змішування груп дозволить не допустити об'єднання в кліки та допоможе навчити студентів цінувати внесок кожного студента в спільну роботу групи, особливо у випадках, коли чергуються і критерії оцінювання групової роботи, так, інколи швидкість виконання завдання забезпечить високу оцінку, а іноді – уява чи вміння мислити творчо. Під час планування необхідно зазначити, які групи і коли викладач створюватиме і, які критерії застосовуватиме для кожного завдання.

Аналіз літератури дозволив нам виокремити низку стратегій, які зможуть допомогти викладачам, які працюють з різномірними групами студентів:

- урізноманітнюйте теми, тексти, завдання, методи та прийоми. Якщо сьогодні матеріал не відповідає рівню знань студента чи не викликає інтересу у декого з групи, продовжуйте спроби, можливо, наступного разу буде краще;
- робіть завдання цікавими. Тоді, якщо мовна складова завдання буде недостатньо складною для рівня деяких студентів, наповнення завдань буде підтримувати інтерес і сприятиме участі кожного студента в роботі усієї групи;
- заохочуйте співпрацю студентів. Запровадьте співпрацю та взаємне навчання, щоб підтримати зайнятість усіх студентів у виконанні завдань, навіть, якщо ви не можете безпосередньо взаємодіяти з кожним студентом;

працях А. К. Абішевої, Т. Ф. Алексєєнка, Г. Л. Будинайте, С. І. Дьякова, А. В. Кір'якової, О. М. Леонтьєва, А. А. Павліченка, Л. А. Пастушенка, Л. З. Сафіулліної та ін. стверджується зв'язок цінностей з внутрішнім світом особистості. Дослідники підкреслюють їх суб'єктивну значущість, вводячи поняття «індивідуальні цінності», «особистісні цінності», «психологічні цінності». Зокрема, А. В. Кір'якова зазначає, що «... особистісні цінності – це усвідомлені і пережиті людиною загальні смисли її життя» [5, с. 122]. На важливість внутрішнього прийняття цінностей вказує і В. М. Чернобровкін, зазначаючи, що: «У індивідуальному виборі пропонованих суспільством цінностей важлива усвідомлена робота суб'єкта, оскільки, лише прожиті, «вистраждані» цінності стають особистісними, стимулюючи смислоутворювальну активність і формуючи ціннісну спрямованість суб'єкта» [6, с. 650]. За твердженням А. К. Абішевої [7] психологічні цінності сприяють формуванню духовного світу людини, забезпечуючи цілісність особистості.

Відмітимо ще один аспект цінностей – їх взаємозв'язок з історично-культурним розвитком індивіда. Науковцями стверджується, що цінності наділяють людину сутністю буття, сенсом існування (А. К. Абішева, В. П. Андрущенко), задають соціокультурну активність індивіда, орієнтують його в діяльності (В. П. Баришков, С. І. Д'яков), визначають світогляд особистості, її духовний розвиток (М. С. Каган, Л. Панченко, С. Д. П'янзін). В зв'язку з цим М. С. Каган [8] вводить поняття аксіосфери культури, окреслюючи динамічність цінностей та їх домінантність у ієрархічній ціннісній системі. Поняття «аксіосфера» стосується не лише розвитку культури, а й формування внутрішнього складу особистості з її ієрархічно структурованими духовними та матеріальними цінностями суб'єкта. Зазначене дозволяє уточнити соціокультурні та духовні виміри особистості, тим більше, що як зазначає С. Б. Кримський, «все настійливіше та енергійніше стверджує себе в суспільній свідомості думка, що особистість не одиничне і навіть не особливе, але монадне утворення, бо вона може репрезентувати весь всесвіт, стиснутий у межах конкретного індивідууму» [9, с. 22].

Традиційна позиція у розумінні сутності та структури особистості передбачає включення у її структуру групи стійких об'єктивних та суб'єктивних соціальних якостей індивіда, які виникають і розвиваються в процесі різноманітної діяльності під впливом соціального середовища і характеризують рівень соціальної культури та духовності. А тому в структурі особистості можна виділити як соціокультурний аспект, в який входить соціокультурна спрямованість особистості; рівень знань, ступінь опанування гуманітарними, культурними цінностями суспільства; здатність до творчої діяльності, так і духовний аспект, який включає духовну спрямованість особистості: її духовні інтереси, цінності, орієнтації та світогляд; наявність віри, надії, переконань, ідеалів та інших духовних регулятивів поведінки та діяльності особистості; волю та духовну чуттєвість у світопереживанні особистості.

Духовна спрямованість особистості являє собою вищий рівень духовного світу особистості, важливими компонентами якого є духовні інтереси і ціннісні орієнтації, що формуються і закріплюються в процесі соціалізації та практичної діяльності людини. Саме наявність ціннісних орієнтацій, які сформувалися у процесі життєдіяльності особистості, забезпечує чіткість і стійкість громадянської позиції людини, її відношення до світу, ставлення до

В. І. Непомняща, Д. М. Узнадзе) так і зарубіжні (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл, Е. Фром) психологи.

Трансцендентний зміст та дуалістичну природу цінностей, пов'язаних з ідеєю Бога, ідеалом, абсолютном висвітлювали такі вчені як В. П. Баришков, М. Гартман, Дж. Дьюї, М. С. Каган, І. Кант, Г. Коген, Г. Лотце, М. Перрі, Г. Ріккерт, Ю. Р. Саарнійт, Л. В. Сохань, Л. Н. Столович, М. Шелер. Теоретико-методологічне моделювання автентичної природи особистості як комплементарної єдності тіла-душі-духа на засадах християнської антропології і християнсько-філософської ноології представлено в монографії О. І. Климишин [1, С. 29]. С. О. Ставицька розглядає сферу духовного життя не лише як засвоєння елементів культури й моральних цінностей, але й осмислення й переживання особистого життєвого досвіду, що дає динамічний, енергетичний поштовх засвоєння знань і цінностей [2, с. 59].

Психологія духовності, духовної ідентифікації особистості досліджується О. І. Зеліченко, В. В. Козловим, І. С. Пасічником, розвиток духовних цінностей пов'язується з формуванням світогляду особистості, вихованням толерантності. Е. О. Помиткін розглядає «Я-духовне» як єдину структуру особистості, яка актуалізує основні смисли духовного порядку, пов'язані з найважливішими проблемами людського буття – призначенням, життям, смертю та вічністю, свободою та відповідальністю, самовдосконаленням і найвищою духовною самореалізацією [3, с. 3]. І. Д. Бех зазначає, що постулюючи людину найвищою цінністю, неможливо абстрагуватися від цінності її життя, у якому вона відбувається і реалізується як особистість з притаманними їй інтелектуальними і морально-духовними надбаннями [4, с. 125].

В переважній більшості наукових досліджень духовність пов'язується із діяльністю свідомості, і перш за все, з її ціннісним зрізом, в тому числі, категорією цінностей. Значна кількість досліджень трактує цінність як значущість реальних або ідеальних явищ дійсності, що сприяє формуванню ціннісно-сміслової сфери особистості та мотивує особистість до дій.

Формування мети статті та завдань. Неоднозначність трактування проблематики духовних цінностей зумовлює необхідність окреслення їх сутнісного змісту та визначення можливих шляхів їх розвитку та формування. Мета статті – розкрити духовність особистості як складне інтегральне багаторівневе психічне явище, важливим елементом якого є духовні цінності. Завдання – проаналізувати духовні цінності як функціонально-психологічну систему внутрішньо-особистісного і соціально-культурного порядку, показати їх взаємозв'язок із світоглядними почуттями людини, визначити роль духовно-почуттєвих переживань у формуванні духовних цінностей особистості та окреслити основні напрямки розвитку духовності особистості в системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема цінностей займає одне чільних місць у вивченні процесів формування та розвитку особистості. Цінності орієнтують діяльність особистості, а також істотно впливають на процес її становлення. Вони безпосередньо пов'язані з мотиваційною сферою особистості, виступають в якості регулюючого фактора життєдіяльності та виявляються й розкривають себе в практичній поведінці людини.

Більшість вітчизняних психологів тлумачать духовність як об'єднуючий, стрижневий чинник системи цінностей людини (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, З. С. Карпенко, О. В. Киричук, О. П. Колісник, В. П. Москалець та інші). У

– використовуйте індивідуалізацію. Дозвольте студентам самостійно обирати завдання та матеріали, які вони хотіли б опрацювати;

– персоналізуйте завдання. При нагоді, розроблюйте завдання, відповіді до яких будуються на власному досвіді студентів, їх думці чи уяві;

– запровадьте практику, яка передбачає «обов'язкові плюс додаткові» завдання. Кажіть студентам, що кожен з них повинен обов'язково виконати мінімальний набір завдань, а решта завдань – додаткові вправи для тих, хто: їх розуміє, може виконати, має час їх виконати, бажає зробити більше;

– використовуйте відкриті, не обмежені часом стимулятори. Залучайте студентів до виконання стимулюючих завдань, до яких існує низка прийнятних відповідей, а не єдине правильне рішення.

Висновок. Отже, треба визнати, що, з одного боку, студент – це особистість, а з іншого боку, – член групи. Навіть, якщо поділити студентів на групи за певними критеріями, це не гарантуватиме, що всі студенти однієї групи однаково володітимуть іноземною мовою – одні студенти краще розмовлятимуть, інші – писатимуть чи читатимуть, тощо. Необхідно визначити, хто є студенти окремо взятої групи, щоб з'ясувати, якої допомоги вони потребують, яким чином їх поєднувати у пари чи підгрупи, щоб відбувалось ефективне навчання. Треба розуміти, що не існує ідеальних методів викладання в різнорівневих групах студентів, викладач може лише «припасувати» свої методи, застосовувати матеріали та прогнозувати результати, яких він очікує від студентів того рівня, з яким він працює.

Зібравши інформацію про групу, слід обрати такі завдання, які принесуть найбільшу користь різним студентам групи. Важливо також пам'ятати, що не всі студенти люблять працювати у парах чи підгрупах і навпаки. Необхідно задіяти різні сенсорні подразники для різних членів групи. Викладач захоче запропонувати завдання, які благодійно впливатимуть на студентів з різними стилями сприйняття в різний час. Викладач мусить відслідковувати, що спрацює, а що ні. Він може опитувати студентів на предмет їхнього ставлення до певних типів завдань та навчальних прийомів. Такі опитування підкажуть, чи використовувати завдання такого типу в майбутньому, доповнити їх чи, взагалі, припинити використовувати. Власні спостереження викладача та зворотній зв'язок із студентами допоможуть побудувати картину найефективніших завдань для «суміші» особистостей у групі. Це в жодному разі не означає, що всі завжди будуть задоволені, але дасть можливість виявити недоліки та обрати низку стратегій, щоб більшість студентів брали активну участь у роботі весь час.

Перша зустріч з групою – це також важливий момент, оскільки перше враження може визначити всю подальшу взаємодію. Студенти ставитимуться до викладача так, як він ставитиметься до них. Якщо вони визнають викладача безпорадним, таким, що їх не слухає і не хоче розуміти, тоді ніяка кількість веселих ігор не поверне іскри в їх очах. Викладач повинен пам'ятати, що вперше заходячи до класу, він знаходить те, на що очікує.

Незважаючи на якісь спільні ознаки, всі студенти значною мірою відрізняються один від одного, передусім, інтелектуально. Свої подальші дослідження ми пов'язуємо з теорією множинного інтелекту Говарда Гарднера, за якою у кожній людині домінує один із семи типів інтелекту. Ми спробуємо з'ясувати, яким чином можна застосувати сім інтелектів Гарднера в навчанні іноземної мови, визначивши основні риси представників кожного типу

інтелекту, їх уподобання, можливості, умови і обставини, за яких вони найкраще опановують навчальний матеріал. Озброївшись такою інформацією, викладач, на нашу думку, зможе ефективно керувати навчальною діяльністю студентів, задовольняючи потреби кожного студента і групи в цілому.

Література:

1. Hess N. *Teaching Large Multilevel Classes* / N. Hess. – C: Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
2. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* / P. Ur. – C: Cambridge University Press, 1991. – 375 p.
3. Harmer J. *How to Teach English* / J. Harmer. – London: Addison Wesley Ltd, 1998. – 199p.
4. Edge J. *Essentials of English Language Teaching* / J. Edge. – London: Longman, 1993. – 142 p.
5. Willis J. *A Framework of Task-based Learning* / J. Willis. – London: Addison Wesley Ltd, 1996. – 183p.
6. Woodward T. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classes* / T. Woodward. – C: Cambridge University Press, 2001. – 249p.
7. Scrivener J. *Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers. Second Edition* / J. Scrivener. – London: Macmillan Publishers Limited, 2005. – 431p.
8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching. Third Edition* / J. Harmer. – London: Longman ELT, 2001. – 384 p.
9. Willing K. *Learning Styles in Adult Migrant Education* / K. Willing. – Sydney: NSW Adult Migrant Education Service, 1987. – P. 86.
10. Gardner H. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* / H. Gardner. – New York: Basic Books Inc., 1983. – 528 p.
11. Ur P. *Teaching Heterogeneous Classes* / P. Ur // *The Teacher Trainer*. – 1987. – Volume 2, №1. – P. 10-13.
12. Bell J. S. *Teaching Multilevel Classes in ESL* / J. S. Bell. – Markham, Ontario: Pippin Publishers, 1994. – 210 p.

References:

1. Hess N. *Teaching Large Multilevel Classes* / N. Hess. – C: Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
2. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* / P. Ur. – C: Cambridge University Press, 1991. – 375 p.
3. Harmer J. *How to Teach English* / J. Harmer. – London: Addison Wesley Ltd, 1998. – 199p.
4. Edge J. *Essentials of English Language Teaching* / J. Edge. – London: Longman, 1993. – 142 p.
5. Willis J. *A Framework of Task-based Learning* / J. Willis. – London: Addison Wesley Ltd, 1996. – 183p.
6. Woodward T. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classes* / T. Woodward. – C: Cambridge University Press, 2001. – 249p.
7. Scrivener J. *Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers. Second Edition* / J. Scrivener. – London: Macmillan Publishers Limited, 2005. – 431p.

Annotation. In the article from positions of systemic approach the problems of spirituality open up as the difficult integral psychical phenomenon the important element of which is spiritual values of a man. The analysis of the spiritually valued orientation of personality is carried out, its intercommunication is retined with world view senses of man, certainly role of the spiritual experiencing in forming of spiritual values of personality and outlined basic directions of development of spirituality of personality in the system of education.

The results of researches allow to assert that spiritual values determine the vector of spiritually semantic development of men, come forward that standard by which it is possible to define a presence and measure of developed of spirituality of personality and is subjectively the meaningful regulators of its activity and conduct. It is retined that for the decision of one of the most actual problems of our time – forming of highly moraled and inspired personality, a new educational model, which, through creation in educational establishments of the proper psycho-pedagogical terms, would be instrumental in opening of spiritual forces of pupils, development of their spiritual potential, is needed, purposeful formation of moral qualities of personality, its spiritual culture.

Keywords: spiritual values, world view, morality, valued orientation, spiritually perceptible experiencing.

Вступ. Зміна парадигми в сучасному науковому пізнанні робить проблему людини тим вузловим пунктом, до якого «стягуються» практично всі наукові дослідження. Однією із найсуттєвіших характеристик людини як особистості та активного суб'єкта міжлюдських взаємин є духовність і, зокрема, її духовні цінності як суб'єктивно значущі регулятори активності і поведінки, які визначають вектор духовно-смыслового розвитку особистості. Лише духовно довершена людина при всій своїй індивідуальності здатна відчувати себе часткою інших, спроможна зрозуміти те, що завдяки творенню добра вона може якнайповніше розвинути й зреалізувати себе, досягнути сенс свого життя. Духовність є основною умовою конструктивної діяльності суспільства, основою прогресивних змін у ньому. Врахування цієї обставини абсолютно необхідне при аналізі будь-яких аспектів суспільного життя – починаючи з життя окремих індивідів і завершуючи найскладнішими формами активності, життєдіяльності людської спільноти загалом. Ігнорування чи байдуже ставлення до духовної сфери людини спричиняє деформацію уявлень про найважливішу сутність людини, її роль і призначення, місце і сенс життя.

Вивчення сучасного стану проблеми цінностей свідчить про психологічну і сутнісну неоднозначність вказаної категорії. У психологічних дослідженнях спостерігається взаємозаміна та недиференційованість понять духовні цінності, моральність, ціннісні орієнтації, духовні стани і т.п. Традиційно у психолого-педагогічній літературі на перше місце виносяться питання вивчення ціннісних орієнтацій особистості. У працях ряду науковців (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, А. А. Волочков, Ю. М. Забродін, С. С. Занюк, Р. Л. Кричевський, С. Л. Рубінштейн, Л. В. Сторіжко) цінності та ціннісні орієнтації представлені у зв'язку із спілкуванням та мотиваційною сферою суб'єкта. Взаємозв'язок духовних цінностей з потребами, установками, мотивацією, смислами, емоціями досліджували як вітчизняні (О. Г. Асмолов, М. Й. Боришевський, Н. В. Грисенко, Б. І. Додонов, З. С. Карпенко,

Психологія

УДК: 159.923.5:17.022.1

кандидат психологічних наук, доцент Бугерко Я. М.
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ**

Анотація. У статті з теоретико-методологічних позицій системного підходу розкривається проблематика духовності як складного інтегрального психічного явища, важливим елементом якого є духовні цінності людини. Здійснено аналіз духовно-ціннісної спрямованості особистості, показано її взаємозв'язок із світоглядними почуттями людини, визначено роль духовно-почуттєвих переживань у формуванні духовних цінностей особистості та окреслено основні напрямки розвитку духовності особистості в системі освіти.

Результати досліджень дозволяють стверджувати, що духовні цінності визначають вектор духовно-смыслового розвитку людини, виступають тим еталоном, за допомогою якого можна визначити наявність та міру розвиненості духовності особистості і є суб'єктивно значущими регуляторами її активності та поведінки. Показано, що для вирішення однієї з найактуальніших проблем нашого часу – формування високоморальної і одухотвореної особистості, необхідна нова освітня модель, яка б, через створення у навчальних закладах відповідних психолого-педагогічних умов, сприяла розкриттю душевно-духовних сил вихованців, розвитку їх духовного потенціалу, цілеспрямовано формувала морально-релевантні якості особистості, її духовну культуру.

Ключові слова: духовні цінності, світогляд, моральність, ціннісна спрямованість, духовно-почуттєві переживання.

Аннотация. В статье из позиций системного подхода раскрывается проблематика духовности как сложного интегрального психического явления, важным элементом которого являются духовные ценности человека. Осуществлен анализ духовно-ценностной направленности личности, показана ее взаимосвязь с мировоззренческими чувствами человека, определена роль духовно чувственных переживаний в формировании духовных ценностей личности и очерчены основные направления развития духовности личности в системе образования.

Результаты исследований позволяют утверждать, что духовные ценности определяют вектор духовно-смыслового развития человека, выступают тем эталоном, с помощью которого можно определить наличие и меру развития духовности личности и являются субъективно значимыми регуляторами ее активности и поведения. Показано, что для решения одной из самых актуальных проблем нашего времени – формирования высокоморальной и одухотворенной личности, необходима новая образовательная модель, которая бы, через создание в учебных заведениях соответствующих психолого-педагогических условий, способствовала раскрытию душевно-духовных сил воспитанников, развитию их духовного потенциала, целеустремленно формировала морально-релевантные качества личности, ее духовную культуру.

Ключевые слова: духовные ценности, мировоззрение, нравственность, ценностная направленность, духовно-чувственные переживания.

8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching. Third Edition* / J. Harmer. – London: Longman ELT, 2001. – 384 p.

9. Willing K. *Learning Styles in Adult Migrant Education* / K. Willing. – Sydney: NSW Adult Migrant Education Service, 1987. – P. 86.

10. Gardner H. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* / H. Gardner. – New York: Basic Books Inc., 1983. – 528 p.

11. Ur P. *Teaching Heterogeneous Classes* / P. Ur // *The Teacher Trainer*. – 1987. – Volume 2, №1. – P. 10-13.

12. Bell J. S. *Teaching Multilevel Classes in ESL* / J. S. Bell. – Markham, Ontario: Pippin Publishers, 1994. – 210 p.

Педагогіка

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Везиров Т. Г.
Дагестанский государственный педагогический университет

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДВУЗА В
РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ**

Анотація. Стаття присвячена ролі і місцю інформаційного освітнього середовища вузу у розвитку професійної компетентності студентів магістратури за профілем «Інформаційні технології у фізико-математичній освіті». В якості складової даної середовища розглядається навчально-методичне забезпечення, що складається з авторських електронних видань та мультимедійних проєктів.

Ключові слова: професійна компетентність, студенти магістратури, інформаційне освітнє середовище, навчально-методичне забезпечення, електронні видання, мультимедійні проєкти.

Аннотация. Статья посвящена роли и месту информационной образовательной среды вуза в развитии профессиональной компетентности студентов магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании». В качестве составляющей данной среды рассматривается учебно-методическое обеспечение, состоящее из авторских электронных изданий и мультимедийных проектов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты магистратуры, информационная образовательная среда, учебно-методическое обеспечение, электронные издания, мультимедийные проекты.

Annotation. Article focuses on the role and place of the information educational environment of the university in the development of professional competence of students graduate on the profile "Information Technology in Physics and Mathematics Education." As part of this environment is considered a teaching software, consisting of copyright electronic publications and multimedia projects.

Key words: professional competence, graduate students, information educational environment, educational software, electronic publications, multimedia projects.

Введение. Модернизация системы высшего профессионального образования, связанная с технологизацией, компьютеризацией и гуманизацией,

требует поиска средств и технологий повышения качества подготовки специалистов.

В современных исследованиях, посвященных вопросам информатизации профессионального образования, отмечается, что одной из важнейших задач повышения качества обучения является подготовка компетентного специалиста.

Стратегическая роль информации в развитии науки, культуры, образования актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что отражено в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года, Концепции информатизации сферы образования в России, Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2006-2010 годы» и других нормативно-правовых документах сферы образования.

Огромное количество информации, которой современному человеку необходимо уметь оперировать, актуализирует необходимость подготовки педагога к постоянному обновлению знаний, что создает потребность в овладении различного рода компетенциями в процессе всей профессиональной деятельности человека.

Компетентностный подход широко распространен в странах Западной Европы и США. Более того, Совет Европы рекомендовал использовать набор так называемых «ключевых компетенций» (познавательные, общественные, информационные и другие компетенции) как основу для интеграции учебных планов и программ общего образования для всей Европы.

Компетентность специалиста проявляется в различных видах деятельности, сочетая в себе знания, умения, навыки, социальный опыт и личностные качества обучаемого.

Существуют различные подходы к понятию компетентности. Вместе с тем, следует отметить, что сама теория компетентностей (в иной транскрипции – «компетенций»), в целом еще недостаточно оформлена и является объектом пристального изучения исследователей.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что на сегодняшний день сложились значимые теоретические и практические предпосылки исследуемой проблемы. Однако вопросы, связанные с формированием и развитием профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза, все еще не приведены в соответствие с потребностями системы педагогического образования.

Необходимость развития информационных знаний и умений студентов магистратуры обуславливает потребность поиска современных форм, методов и средств в обучении, в условиях которых формирование исследуемой компетентности представляет собой не столько результат, сколько процесс, механизм, обеспечивающий непрерывность, сохранение и воспроизводство информационной деятельности.

Формулировка цели статьи. Эффективность процесса развития профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий:

4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо. 2007 г. - 416с.

5. Клепиков О.И., Кучерявий И.Т. Основы творчої особи: Навч. посібн. для студ.- К.: Вища шк., 2000.-295 с.

6. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя/Маркова А.К. // Педагогика.-1995. - №6.- с. 55-63.

7. Основы психологии. Практикум / Ред. - сост. Л.Д.Столяренко. - Ростов на Д.: «Феникс», 1999. - 576 с.

8. Сержожникова Р.К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійної підготовки в університеті непедагогічного профілю. Монографія./ Р.К.Сержожникова – Донецьк: ВДНЗ “ДонНТУ”, 2009. – 237с.

9. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

10. Янцур М.С. Професійна психодіагностика: практикум. – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995.

References:

1. Batarshch A.V., Alekseeva Y.Yu., Majorova E.V. Dyagnostyka professyonalno vazhnykh kachestv. – SPb: Pyter, – 2007. – 192s.

2. Ylyn E.P. Motyvacyya y motyvi. – SPb: Pyter, 2000. – 512 s.

3. Platonov K.K. Struktura y razvytye lychnosty / K.K. Platonov – M.: Nauka, 1986. – 255s.

4. Karelyn A. Bolshaya encyklopedyya psixologicheskyykh testov. - M: Эkсмо. 2007 g. - 416 s.

5. Klepikov O.I., Kucheryavyy I.T. Osnovy tvorchoyi osoby: Navch. posibn. dlya stud.- K.: Vyshha shk., 2000.-295 s.

6. Markova A.K. Psixologicheskyye krytery y stupeny professyonalizma uchytelya / Markova A.K. // Pedagogyya.-1995. - #6.- s. 55-63.

7. Osnovy psixologyy. Praktykum / Red. - sost. L.D. Stolyarenko. - Rostov na D.: «Fenyks», 1999. - 576 s.

8. Serozhnykova R.K. Tvorchyy pedagogichnyy potencial majbutnogo vykladacha ekonomik: teoriya i praktyka profesijnoyi pidgotovky v universyteti nepedagogichnogo profilyu. Monografiya. / R.K. Serozhnykova – Doneczk: VDNZ “DonNTU”, 2009. – 237s.

9. Teplov B. M. Yzbrannie trudi: v 2 t. / B. M. Teplov. – M.: Pedagogyya, 1985. – T. 1. – 328 s.

10. Yanczur M.S. Profesijna psixodiagnostyka: praktykum. – K.: MPU DCzZ, MOU RDPI, 1995.

сформованості кожного компонента творчого потенціалу студентів, здійснення їх порівняльного аналізу та виявлення динаміки.

Ступінь сформованості творчого потенціалу після проведення формувального етапу педагогічного експерименту визначався за середнім арифметичним одержаних результатів показників його вияву. В таблиці подано скорочення КЕ – констатувальний етап, ПЕ – прикінцевий етап. Так, після проведення формувального етапу педагогічного експерименту значно змінилися результати рівнів сформованості творчого потенціалу за мотиваційно-ціннісним компонентом у студентів експериментальних груп. Високого рівня сформованості показників означеного компонента в експериментальній групі досягли 24,6 % студентів (за результатами констатувального етапу – 5,8 %), на середньому рівні виявлено 55 % майбутніх учителів технологій (за результатами констатувального етапу – 34,6 %), на низькому залишилося 20,4 % респондентів ЕГ (за результатами констатувального етапу – 59,6 %).

Застосування розробленої методики сприяло суттєвому зменшенню кількості студентів з низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу в експериментальних групах за рахунок збільшення середнього та високого. У студентів експериментальних груп вияв показників мотиваційно-ціннісного компонента сформованості творчого потенціалу виразніший, ніж у студентів контрольних груп.

Так, у контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни в результатах рівнів сформованості творчого потенціалу за мотиваційно-ціннісним компонентом: на високому рівні результати також змінилися – виявлено 14,2 % студентів (за результатами констатувального етапу – 9,1 %), середній рівень зафіксовано у 45,4 % майбутніх учителів технологій (за результатами констатувального етапу – 42,1 %), на низькому залишилося 40,4 % респондентів (за результатами констатувального етапу – 48,8 %).

Зазначимо, що дещо менш помітною виявилась інтенсивність позитивних змін у творчому потенціалі, які спостерігалися у студентів контрольних груп. Це зумовлено, на наш погляд, у тому числі й відносною стабілізацією на третьому-четвертому курсах системи фахових поглядів, ідеалів, уподобань під впливом інтегрованих навчальних дисциплін. Проте, майже у половини студентів контрольних груп так і не з'явилося бажання працювати вчителем технологій, гальмувалося активне ставлення до роботи за фахом.

Висновки. Відтак, необхідність подальшого розвитку досліджуваної особистісно-професійної якості у відповідним чином організованому навчально-педагогічному процесі ВНЗ безсумнівна, з огляду на те, що перед сучасною вищою педагогічною освітою ставиться завдання – нарощувати творчий потенціал майбутніх учителів технологій.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із дослідженням впливу соціального середовища ВНЗ на формування мотиваційно-ціннісної сфери студентів, взаємозв'язок рівня сформованості творчого потенціалу майбутнього фахівця й ступеня розвитку його професійної компетентності.

Література:

1. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. *Диагностика профессионально важных качеств.* – СПб: Питер. – 2007. – 192с.
2. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
3. Платонов К.К. *Структура и развитие личности / К.К. Платонов – М.: Наука, 1986. – 255с.*

- научно-обоснованной организацией процесса формирования информационной и коммуникативной компетентности студентов магистратуры;

- актуализацией субъектной позиции студентов магистратуры в процессе работы с информацией;

- специальной организацией информационной образовательной профессионально ориентированной среды;

- мотивацией обучающихся на получение личностно значимого образовательного продукта;

- осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень профессиональной компетентности будущего магистра.

Информационная и коммуникативная компетентности являются базовыми среди ключевых компетентностей. Формированию их в профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках магистерской подготовки мы уделяем первоочередное внимание.

Изложение основного материала статьи. Ориентации на данные компетентности связана с вовлеченностью студентов магистратуры в профессиональные ситуационные задачи педагогической практики на основе современных информационных и коммуникационных технологий. Это включение ведет к развитию компонент профессиональной деятельности будущих магистров, специфических для образовательной практики в современной информационной образовательной среде педвуза.

Под информационной образовательной средой будем понимать комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию средств информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы [2].

Подобная среда, как отмечает автор работы [1] С.Л. Атанасян, должна включать в себя, как организационно-методические условия, так и совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых, актуального как для реализации целей и задач образования, так и для развития современной педагогической науки.

Важное место в системе подготовки студентов магистратуры занимают научно-педагогическая и научно-исследовательская практики. Они выступают завершающим этапом теоретического обучения, обеспечивая овладение профессиональным опытом организации педагогической деятельности, педагогическими технологиями реализации учебно-воспитательного процесса, механизмами подбора и подготовки материалов к магистерским диссертациям как основа готовности к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности.

В работе [3] рассмотрена структура и содержание профессиональной подготовки магистра физико-математического образования в области ИКТ, реализованная в действующих ГОС.

Федеральный ГОС магистратуры содержит дисциплину – ДНМ.Ф.03 «Компьютерные технологии в науке и образовании», объем и направленность которой не позволяют решить всех проблем.

Требования к профессиональной компетентности современного педагога весьма велики и быстро растут в связи с реализацией федеральных и региональных программ информатизации образования.

В Дагестанском государственном педагогическом университете функционирует магистратура по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Информационные технологии в физико-математическом образовании»).

Данный профиль предусматривает формирование расширенной системы знаний об информационном моделировании и овладение информационными технологиями обучения, используемыми в области физико-математического образования. Направлена она на подготовку компетентного исследователя и системного методиста, способного широко использовать и разрабатывать продуктивные информационные технологии в области физико-математического образования.

Магистр данного направления должен уметь решать задачи, связанные:

- с созданием и использованием педагогических технологий, ориентированных на формирование умений осуществлять разнообразные виды самостоятельной деятельности по сбору, обработке, хранению, передаче, продуцированию учебной информации, а также учебную деятельность по формализации процессов представления и извлечения знания и обеспечивающих комфортность и мотивированность образовательного процесса;

- с функционированием «виртуальных» открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа на базе потенциала распределенного информационного ресурса, обеспечивающих социальную адаптацию к жизнедеятельности в информационном обществе;

- с применением средств ИКТ в управлении образовательным учреждением среднего и высшего уровней образования, разработкой политики их внедрения в учебно-воспитательный процесс;

- с использованием учебно-материальной базы информатизации образования;

- с созданием и использованием на базе ИКТ средств мониторинга развития образовательного процесса в учреждениях;

- с организацией научно-исследовательской и экспериментальной деятельности на основе средств автоматизации процессов обработки результатов учебного эксперимента, протекающего как в реальных условиях, так и виртуального.

Нами разработан учебный план по магистерской программе «Информационные технологии в физико-математическом образовании».

В процесс развития профессиональной компетентности студентов магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании» большую роль играет информационная образовательная среда педвуза, которая должна удовлетворять следующим требованиям:

- системность и структурно-функциональная связность представления учебного материала;
- максимальная реализация возможностей компьютерной визуализации учебного материала;
- возможность творческой самореализации и моделирования;

Найпоширенішим є тест «Ціннісні орієнтації» М.Рокича, який виявляє ієрархію двох класів термінальних та інструментальних цінностей, що відповідають традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби. Основні положення, на яких ґрунтується тест, актуальні і для методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.Бубнова [7], використаної у нашому дослідженні, зокрема: загальна кількість цінностей людини є невеликою; для всіх людей характерними є одні й ті ж цінності, хоча міра їх значущості є різною; цінності організовані в системи; джерела людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, його інститутах і в особистості; вплив цінностей виявляється майже в усіх соціальних феноменах.

Одержані результати свідчать про те, що студенти не зовсім розуміють особливості фахової діяльності вчителя технологій, не впевнені, що зможуть впоратися з поставленими перед ними завданнями щодо збагачення творчого потенціалу учнів, розвитку в них творчого технічного мислення та уяви. Насамперед це зумовлено тим, що студенти ще не мали можливості працювати у школі, а відтак не мають власного досвіду роботи з учнями.

Зауважимо, що було враховано ще й таке: схильність є «перехідною ланкою» між задатками і здібностями і розглядається як «нахил до діяльності, бажання займатися нею» [8], але не всяка схильність автоматично переростає у дійове освоєння суб'єктом тієї чи тієї сфери дійсності. Схильність до фаху дозволяє майбутньому вчителю технологій набувати відповідних властивостей і якостей особистості, відрізняється постійністю, виявляється в різних ситуаціях, починаючи з адаптації до навчальної і закінчуючи готовністю до фахової діяльності.

Показник мотиваційного компонента «схильність до типу професії «людина-людина» оцінювався за допомогою «Діагностики професійної спрямованості особистості» Є.Клімова [10]. Виконання запропонованого завдання дозволило визначити, до якої саме групи професій є схильність у студентів, чи правильно вони обрали свій майбутній професійний шлях. Ураховуючи специфіку спеціальності «Вчитель технологій», обрання респондентами професій типу «людина-людина» розцінювалося як високий, «людина-техніка» та «людина-знакова система» - середній та «людина-жива природа» і «людина-художній образ» - низький рівні спрямованості на майбутню фахову діяльність.

Згідно з програмою констатувального етапу було визначено за узагальненими даними ступінь сформованості мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій. Як свідчать отримані дані, високий рівень сформованості означеного компонента було виявлено у 5,8 % студентів ЕГ та у 9,1 % - КГ, середній – у 34,6 % респондентів ЕГ та 42,1 % – КГ, низький – у 59,6 % майбутніх учителів технологій ЕГ та 48,8 % - КГ. Отримані результати засвідчили, що в експериментальній і контрольній групі не має значних розбіжностей: більш ніж половина майбутніх учителів технологій не вбачають емоційної привабливості та не мають спрямованості на майбутню фахову діяльність, пов'язану з типом професії «людина-людина».

Прикінцевий етап педагогічного експериментального дослідження було спрямовано на перевірку ефективності експериментального навчання з формування творчого потенціалу майбутніх учителів технологій. Основним його завданням стало проведення серії заходів для виявлення рівнів

Таблиця

Вияв мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів технологій: критеріально-діагностувальний інструментарій

Критерії	Показники вияву	Провідні методики діагностики
позитивно-активне ставлення до обраної спеціальності	емоційна привабливість фахової діяльності	Методика «Карта інтересів» - за Б.Федоришиним (у модифікації М.Янцура) [10]
	позитивна мотивація фахової діяльності	«Шкала оцінки мотивації ставлення до фахової діяльності» - за А.Кареліним (у модифікації Л. Яренчук) [4]
фахова спрямованість	ціннісні орієнтації	«Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» – за С.Бубновим [7]
	схильність до типу професії «людина-людина»	«Діагностика професійної спрямованості особистості» - за Є.Клімовим [10]

Нами враховувалось, що будь-яка діяльність людини емоційно забарвлена і залежно від інтересів, потреб особистості проходить по-різному. Чималу роль відіграє в цьому й те, які емоції вона викликає: позитивні, негативні або нейтральні. Якщо людина не відчуває позитивних емоцій від фахової діяльності, то результати її не можуть бути повноцінними, і вона не має позитивного впливу на особистість. Для з'ясування емоційної привабливості майбутнього фаху було застосовано методику «Карта інтересів» Б.Федоришина [1].

На основі отриманих кількісних даних зроблено узагальнення про те, на якому рівні й наскільки широко виявляється інтерес до певних сфер трудової діяльності (всього їх 24). Було взято за основу таке положення: якщо в респондента превалюють сфери діяльності, пов'язані з майбутнім фахом (громадська діяльність, педагогіка), то такий студент має високий рівень сформованості означеного показника. Якщо частково (фізика, математика, хімія, сільське господарство, лісове господарство, транспорт, обробка промислових матеріалів, сфера обслуговування, будівництво, легка промисловість, техніка, електротехніка), – середній рівень. Якщо не пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю (астрономія, біологія, медицина, філологія, журналістика, історія, мистецтво, геологія, географія, право), – низький.

Для діагностики показника «позитивна мотивація фахової діяльності» використовувалася модифікована нами шкала оцінки мотивації ставлення до педагогічної діяльності А.Кареліна [4] і визначалася за шкалою, всі пункти якої оцінювалися в балах від 1 до 5 й виражали позитивне або негативне ставлення до такого виду діяльності. Загальна оцінка складалася з балів за рядками: низький ступінь мали студенти, які набрали від 15 до 29 балів; середній – від 30 до 44 балів, високий – від 45 балів і вище.

Загальновідомо, що ціннісний аспект смисложиттєвих орієнтацій науковці здебільшого досліджують за допомогою діагностичних методів.

- возможность самостоятельной постановки учебной задачи;
- модульность представления учебного материала.

Нужна система обучения информатике и ИКТ, позволяющая наиболее эффективно реализовать высокий уровень подготовки студентов магистратуры при наличии современной высокоразвитой информационной образовательной среды педвуза.

Такая подготовка является существенным элементом развития профессиональной компетентности будущих магистров.

Характерными признаками высокоразвитой информационной образовательной среды педвуза являются:

1. Высокий уровень оснащенности преподавателей современными средствами ИКТ.
2. Высокий уровень оснащенности студентов магистратуры современными средствами ИКТ.

3. Высокий организационно-методический уровень обучения информатике и ИКТ: активно используется учебно-методическое обеспечение.

В рамках самостоятельной работы зачастую возникает необходимость конструирования по тематике изучаемого предмета. Следует отметить, что благодаря возможностям ресурсов Интернет концептуально меняет подход к общению студентов магистратуры с преподавателями. Обучающийся может в любое время через Интернет ознакомиться с необходимой информацией в рамках изучаемого курса, задать вопрос и получить ответ на него.

Основной подход, принятый нами заключается в том, что методика развития профессиональной компетентности студентов магистратуры может быть основана на деятельности по решению исследовательских задач с использованием Интернет. В процессе освоения дисциплин блоков СДМ «Специальные дисциплины» и ДВМ «Дисциплины по выбору студента» целый ряд существенных вопросов оставляются без развернутого объяснения. Студентам магистратуры предлагается найти ответ на эти вопросы на основе информации, полученной из Интернет. При этом, студенты магистратуры должны сформировать свою точку зрения на поставленные вопросы и представить ее в наиболее убедительной форме.

Особая роль в связи с этим отводится учебному Web – сайту. Нами разработан учебный Web – сайт «Магистры математического факультета», включающий следующие блоки:

1. Сведения о руководителях магистерских направлений.
2. Сведения о студентах магистратуры.
3. Учебно-методическое обеспечение.

В блок «Учебно-методическое обеспечение» включены авторские электронные издания, магистерские диссертации, мультимедийные проекты по содержанию линиям школьной информатики и ИКТ, полезные ссылки на образовательные сайты

Создание учебного Web – сайта дает студентам магистратуры импульс к творчеству, так как, имея в своем распоряжении Интернет-технологии, они приобретают новый и необычный инструмент для усовершенствования учебного процесса, тем самым у них формируется информационно-коммуникативная компетентность, являющаяся одной из составляющей профессиональной компетентности.

Внедрение дисциплин блоков СДМ «Специальные дисциплины» и ДВМ «Дисциплины по выбору студента» в практику подготовки будущих магистров по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании» происходит на основе сконструированной модели, включающей виды занятий (лекционные, семинарские и практические занятия) и компоненты системы (мотивационно-целевой, содержательный, операционный и результативно-диагностический).

Сконструированная модель позволяет выделить логику развития профессиональной компетентности студентов магистратуры в условиях информационной образовательной среды педвуза, а также разработанная система заданий предполагает развитие не только умений использовать прикладные программные средства в своей будущей педагогической деятельности, но и создавать свои собственные, оценивать их эффективность применительно к конкретным ситуациям.

В последнее время образовательный процесс в высших учебных заведениях претерпевает ряд изменений в связи с внедрением интерактивных SMART технологий, которые являются составляющими информационной образовательной среды педвуза. Преподаватели сталкиваются с проблемой эффективного использования нового оборудования, в частности, адаптации своих учебных курсов под мультимедийный и интерактивный стандарт. Меняется и способ передачи учебной информации – применение средств мультимедиа.

Следующей составляющей информационной образовательной среды педвуза является интерактивная доска, использование на занятиях, которая способствует высокой заинтересованности и активности студентов магистратуры, занятия проходят динамичнее, знания усваиваются лучше.

Из всех существующих в настоящее время средств обучения только цифровые образовательные ресурсы могут составить конкуренцию учителю, поскольку могут быть носителями содержательного учебного взаимодействия.

Сегодня студенты магистратуры, владея базовыми ИКТ - компетенциями, может разрабатывать и использовать различные цифровые образовательные ресурсы.

На математическом факультете Дагестанского государственного педагогического университета сформирована информационная образовательная среда. Большой эффект дает создание и использование учебно-методического обеспечения в различных направлениях: в учебной деятельности, во внеурочной работе по дисциплинам, самостоятельной работе студентов магистратуры, в написании магистерских диссертаций.

Большую помощь в организации учебного процесса в магистратуре оказывают материалы сети Интернет:

1. Федеральный портал «Российское образование».
2. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов.
3. Российский общеобразовательный портал (<http://www.school.edu.ru/>).
4. Портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» (<http://www.ict.edu.ru/>).

Эти материалы студентами магистратуры используются при изучении дисциплин «Портальная технология в физико-математическом образовании» и «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», а также при подготовке магистерских диссертаций. Используя их, они

(знаходяться поза його змістом). У першому випадку діяльність приносить людині задоволення і радість, активізує особистість на набуття нових знань, умінь і навичок, розвиток професійних здібностей. У другому – мотивами виступають значущі для особистості чинники, наприклад, матеріальний зиск, соціальне визнання і т.ін. [6].

У зазначеному плані плідною нам видається думка Є.Львіна, який небезпідставно вважає, що структуру мотиву утворюють три блоки: блок потреб (біологічні, соціальні, усвідомлення необхідності), блок «внутрішнього фільтру» (інтереси, здібності, рівень домагань, оцінка власних можливостей, урахування умов досягнення мети, внутрішній контроль, переконання, ідеали, цінності, настанови, ставлення) та цільовий блок (образ предмета, процес задоволення потреб, мета) [2].

Система ціннісних орієнтацій особистості не є абсолютно впорядкованою й нерушливою, вона суперечлива й динамічна, відображає як головні, істотні, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, скороминущих, випадкових життєвих ситуацій [6]. Це пов'язане з появою у студентському віці необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення достатнього морального досвіду, заняття певного соціального статусу. Процес формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється значним розширенням сфери спілкування, зіткненням з різноманітними формами поведінки, поглядів, ідеалів. Поява переконань свідчить про значний якісний перелом у характері становлення системи цінностей.

На наш погляд, орієнтацію особистості у світі цінностей доцільно розглядати в контексті соціальної ситуації розвитку, яка пов'язана, по-перше, із загальними умовами професійно-педагогічної підготовки, в яких перебуває студент; по-друге, з особливостями педагогічної взаємодії у ВНЗ та за його межами. Кожний курс навчання наближає студента до включення в самостійну педагогічну діяльність, тому далекі перспективи стають усе більш близькими.

Відтак, критеріями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента та показниками їх вияву було виокремлено такі: позитивно-активне ставлення до обраної спеціальності (емоційна привабливість та позитивна мотивація фахової діяльності) і фахова спрямованість (ціннісні орієнтації, схильність до типу професій «людина-людина»).

З метою отримання достовірної та різнобічної педагогічної інформації про вихідний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу студентів педагогічних ВНЗ було визначено відповідний критеріально-діагностувальний інструментарій (див. табл.).

особистості. Отже, перед вищою школою постає завдання цілеспрямованої роботи щодо формування ціннісного ставлення у студентів як до майбутнього фаху в цілому, так і до розвитку наявного творчого потенціалу зокрема.

Мета статті - висвітлити результати науково-дослідної роботи з педагогічної діагностики мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз філософського і психолого-педагогічного доробку фахівців дозволив уточнити змістове навантаження поняття «потенціал»: прихована сила, можливість, здібність, які можуть виявитися за сприятливих умов. *«Творчий потенціал учителя технологій»* розуміється нами як складна інтегративна особистісно-професійна якість, що сприяє розкриттю прихованих технолого-педагогічних здібностей та професійно важливих властивостей студента, виявляється у фаховій спрямованості на креативну педагогічну діяльність. Доцільно, на наш погляд, у складі означеної особистісно-професійної якості розрізняти такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-креативний та рефлексивно-діяльнісний.

Розглянемо детальніше перший з визначених компонентів - мотиваційно-ціннісний, який розуміється нами як система педагогічних цінностей, орієнтацій і переконань, включених у цілісний навчально-пізнавальний процес; фахова позиція студента; мотивація на творчу педагогічну діяльність.

Важливість виокремлення саме означеного компонента формування творчого потенціалу особистості зумовлена сучасними науковими уявленнями щодо зазначеного. Так, К.Платонов уважає, що мотиви, як і будь-які інші психічні явища, бувають і процесами, і станами, і властивостями особистості. Перші – це нестійкі, іноді випадкові, ситуаційні мотиви; другі – більш стійкі мотиви; і тільки останні з них одночасно є і властивостями особистості, тобто підструктурами її спрямованості [3].

Нами розумілося, що творчий потенціал особи перебуває під активним впливом свідомого спонукання, духовно-моральних чинників, ціннісно-сміслових орієнтацій. Такі форми психічного відображення, як відчуття, сприймання, уява, є найпростішими видами діяльності, що контролюються свідомістю людини. Вони є також формами вияву творчого потенціалу окремої особи. Об'єкти потреби, переломлюючись через свідомість, виявляються як мотиви (прагнення, бажання тощо), що передбачають наявність більш або менш усвідомленої мети діяльності. Мотиваційна енергія реалізується у вчинках, тобто в актах поведінки, які соціально оцінюються. На відміну від імпульсивних дій вчинок народжується через усвідомлення мотивів, здійснюється відповідно до певних намірів. Як елемент поведінки він підпорядкований мотивам і цілям людини. В ньому відкривається особистість — провідні потреби людини, ставлення до навколишнього середовища, характер, темперамент. Мотиваційна сфера як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце у структурі особи. Вона зумовлює її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, соціальні ролі й настанов, впливає практично на всі психологічні процеси. Мотив — це не лише спонук до діяльності, але й суб'єктивна підстава для її здійснення. Творча діяльність зумовлена в основному, внутрішніми силами — бажанням, прагненням, пориванням тощо [5].

Традиційно психологічною наукою розрізняються дві групи мотивів діяльності: внутрішні (пов'язані з самим процесом праці) і зовнішні

розробляють електронні учебно-методические материалы (ЭУММ) по различным разделам математики и информатики, которые размещаются в их электронное портфолио.

Выводы. Совместно со студентами магистратуры по профилю «Информационные технологии в физико-математическом образовании» нами осуществляется работа по разработке учебных курсов и учебных модулей, предполагающих их подготовку к использованию в своей профессиональной деятельности информационных и коммуникационных технологий.

Важной составляющей информационной образовательной среды педагогического вуза являются электронные издания и ресурсы: электронные учебно-методические материалы (ЭУММ), электронные учебно-методические модули (ЭУММ) и электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

Нами разработаны электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам «Биология с основами экологии», «Зоология беспозвоночных» и «Языки и методы программирования», электронные учебно-методические модули по дисциплинам «Основы линейного программирования» и «Математика», а также электронные учебно-методические материалы по курсам «Социальная информатика», «ИКТ в управлении», «Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании», «Портальная технология в образовании», «Методология информатизации общего и высшего образования», «Традиционная культура народов Дагестана».

Некоторые электронные издания зарегистрированы ФГУП НТЦ «Информрегистр» Депозитарий электронных изданий (г. Москва).

Все разработанные нами электронные издания и мультимедийные проекты размещены на сайтах: <http://dgpu-f.narod.ru/mag/>, <http://moodle.donstu.ru>.

Литература:

1. Атанасян С.Л. *Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: Автореф...дисс.докт.пед.наук.* – Москва, 2009. – 46 с.
2. Везилов Т.Г. *Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования* / Т.Г. Везилов // *Вестник университета (ГУУ)*. – М., 2012. - №10. – С. 268-271.
3. Лапчик М.П. *Информационно-технологическая подготовка магистров физико-математического образования* / М.П. Лапчик, М.И. Рагулина, Е.К. Хеннер // *Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета»*. – Выпуск 2006. www.omsk.edu.

References:

1. Atanasyan SL *Formation of the information educational environment of pedagogical high school: Author ... diss.dokt.ped.nauk.* - Moscow, 2009. - 46.
2. Vezirov TG *Information and communication technologies in shaping the design of competence Master Teacher Education* / TG Vezirov // *Bulletin of the University (SUM)*. - M., 2012. - № 10. - P.268 -271.
3. Lapchik MP *Information technology training of masters of physics and mathematics education* / MP Lapchik, MI Ragulina, EK Henner // *Electronic scientific journal " Herald of Omsk State Pedagogical University."* - 2006 Edition. www.omsk.edu.

УДК 371.311.1

аспірант Ганжа Н. В.

Кримський гуманітарний університет, м. Ялта

РІВНІ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. Стаття присвячена розгляду специфіки трактування самоосвітньої компетентності в вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Виявлені спільні та відмінні риси в наукових підходах до проблеми формування рівнів розвитку самоосвітньої компетентності педагога.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня компетентність, дошкільна педагогіка.

Аннотація. Стаття посвящена рассмотрению специфики трактовки самообразовательной компетентности в отечественной и зарубежной педагогике. Выявлены общие и отличительные черты в научных подходах к проблеме формирования уровней развития самообразовательной компетентности педагога.

Ключевые слова: самообразование, самообразовательная компетентность, дошкольная педагогика.

Annotation. The article discusses the specifics of interpretation of self-competence in domestic and foreign pedagogy. The common and distinctive features in scientific approaches to the problem of formation of the levels of development of self-competence of the teacher.

Keywords: self-education, self-educational competence, preschool pedagogy.

Вступ. Актуальність теми дослідження обумовлена перш за все стрімким розвитком освітніх технологій та методик в зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці. Так, за останні десятиліття проблемі розвитку самоосвітньої компетентності було присвячено чимало як зарубіжних так і вітчизняних досліджень. Але, не дивлячись на це, проблемі аналізу даних підходів та проведенню аналітичного дослідження розвитку самоосвітньої компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці було приділено недостатню увагу. Дана проблема є актуальною також в плані відсутності єдиної термінології в зарубіжній та вітчизняній педагогіці щодо проблеми самоосвітньої компетентності, тому і потребує додаткового вивчення.

Проблемі формування самоосвітньої компетентності присвячені роботи зарубіжних (S. Garvis, C. Hayes, M. Knowles, S. Merriam, R. Caffarella) та вітчизняних (А. Добридень, М. Іванова, О. Олійникова, М. Ольховська, Ю. Подповетна, Г. Подчалимова, М. Рома, Р. Сагітова, Т. Скоробогатова, Є. Чеботарьова, М. Швець) вчених. Не дивлячись на досить широку розробленість проблеми, невирішеними залишаються питання термінології визначення поняття самоосвітньої компетентності та, як наслідок, неузгодженості визначення рівнів розвитку самоосвітньої компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає в комплексному аналізі існуючих підходів щодо рівнів розвитку самоосвітньої

Аннотация: В статье идёт речь о проблеме критериального подхода как базы диагностики мотивационно-ценностного компонента творческого потенциала будущих учителей технологий на этапе их подготовки в ВУЗе. Обосновывается, что показателями критерия «позитивно-активное отношение к избранной специальности» выступают: эмоциональная привлекательность и позитивная мотивация профессиональной деятельности; показателями критерия «профессиональная направленность» - ценностные ориентации, склонность к типу профессий «человек-человек».

Ключевые слова: творческий потенциал будущих учителей технологий, мотивационно-ценностный компонент, эмоциональная привлекательность, мотивация профессиональной деятельности, ценностные ориентации, профессии типа «человек-человек».

Annotation: The article deals with the problem of criteria approach as a diagnostic framework of motivational-value component of the creative potential of the future teachers of technologies during their training at the university. The indicators of the criterion "positive-active attitude towards the specialty" were defined as follows: emotional appeal and positive motivation to professional activity; the indicators of the criterion "professional orientation" were defined as follows: value orientation, inclination to the type of occupations "man-man."

Key words: creative potential of future teachers of technology, motivational-value component, emotional attraction, motivation of professional activity, value orientation, the type of occupation "man-man."

Вступ. Запровадження у вітчизняне виробництво нової техніки й технологій, становлення й розвиток ринкових відносин і нових форм господарювання, збільшення обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людини, про загальні принципи цих перетворень вимагають підвищення рівня технологічної культури підрастаючого покоління. На цей час технологічна освіта учнів має бути зорієнтованою на вивчення нових виробничих процесів, осучаснення виробничих стосунків, до яких включаються інформаційно-комунікаційні та інші сучасні засоби виробництва (автоматика, роботехніка, лазерна техніка тощо).

Виходячи з означеного, перед учителем технологій ставиться мета не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, але й сформувати суцільну технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін у сучасному техногенному середовищі. Йдеться вже не про звичне для багатьох поколінь трудове навчання як процес опанування сукупності трудових прийомів і навичок обробки найбільш поширених видів матеріалів, а про початкову технічну освіту як невід'ємний компонент сучасної загальної середньої освіти в Україні.

Зауважимо, що сучасна наука (Є.Льїн, О.Клепиков, І.Кучерявий, А.Маркова, К.Платонов, Р.Серьожникова та ін.) трактує ціннісні орієнтації як вираження свідомого ставлення людини до дійсності, як все те, що визначає мотивацію її поведінки, впливає на результати діяльності. Інтеріоризація цінностей, як усвідомлений процес, відбувається за наявності у людини здатності вибирати цілі та явища, здатні задовольняти її потреби та інтереси, формувати з них структури відповідно до умов існування, близьких і віддалених цілей свого життя, можливостей реалізації тощо. Структура, поєднання базових ціннісних орієнтацій зумовлюють спрямованість діяльності

4. Про туризм [Електронний ресурс] : Закон Верховної Ради України від 15.09.1995 р. № 324/95-ВР. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80>.

5. ФГОС ВПО 100400b_2009. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм (квалификация (степень) "бакалавр") – [Введен 2009-10-28]. – М., 23 с.

References:

1. HVOU MON Ukrainy 6.140103-2010. Haluzevyj standart vyšchoji osvity Ukrainy. Osvitno-profesijna prohrama pidhotovky bakalavra naprjamu pidhotovky 6.140103 „Turyzm” haluzi znan 1401 „Sfera obsluhovuvannja” / M-vo osvity ta nauky Ukrainy. – Vyd. ofic. – [Čynnij vid 2010-11-08]. – K. : ČIINMV KNTEU, 2010. – 14 s.

2. HVOU 6.140103-12. Haluzevyj standart vyšchoji osvity Ukrainy. Osvitno-kvalifikacijna charakterystyka bakalavra haluzi znan 1401 „Sfera obsluhovuvannja” naprjamu pidhotovky 6.140103 „Turyzm” / M-vo osvity i nauky Ukrainy. – Vyd. ofic. – K. : ČIINMV KNTEU, 2012. – 29 s.

3. HVOU 6.140103-12. Zasoby diahnostryky jakosti vyšchoji osvity : Vymohy do deržavnoji atestaciji bakalavra naprjamu pidhotovky 6.140103 „Turyzm” haluzi znan 1401 „Sfera obsluhovuvannja” kvalifikaciji „bakalavr z turyzmu” / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. – Vyd. ofic.. – K. : [B.v.], 2012. – 10 s.

4. Pro turyzm [Elektronnyj resurs] : Zakon Verxovnoji Rady Ukrainy vid 15.09.1995 r. # 324/95-VR. – Režym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80>.

5. FHOS VPO 100400b_2009. Federalnyj gosudarstvennyj obrazovatelnyj standart vyššego professyonalnogo obrazovanyja po napravleniju podhotovky 100400 Turyzm (kvalifikacija (stepen) "bakalavr") – [Vveden 2009-10-28]. – М., 23 с.

Педагогіка

УДК 378.147:371.38(043.3)

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри технологічної освіти Яренчук Л. Г.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет (м. Ізмаїл)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація: В статті порушено проблему критеріального підходу як бази діагностики мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх учителів технологій на етапі їхньої підготовки у ВНЗ. Обґрунтовується, що показниками критерію «позитивно-активне ставлення до обраної спеціальності» виступають: емоційна привабливість та позитивна мотивація фахової діяльності; показниками ж критерію «фахова спрямованість» є ціннісні орієнтації, схильність до типу професії «людина-людина».

Ключові слова: творчий потенціал майбутніх учителів технологій, мотиваційно-ціннісний компонент, емоційна привабливість, мотивація фахової діяльності, ціннісні орієнтації, професії типу «людина-людина».

компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу статті. Для початку варто охарактеризувати розробленість проблеми зарубіжними дослідниками. Слід відзначити, що в зарубіжній педагогіці та методиці викладання відсутнє ідентичне існування терміну «самоосвітня компетентність», натомість в англomовних виданнях існують терміни «self-study» (самопідготовка), «self-educational» (самоосвіта), які відображають специфіку формування здібностей до самонавчання майбутніх вчителів та вихователів.

Проблема самоосвіти є предметом вивчення багатьох зарубіжних педагогів-науковців ХХ ст. Проведений аналіз праць зарубіжних дослідників показав, що сам термін «самоосвіта» в перекладі на англійську мову має кілька визначень:

- self-education – самонавчання, самостійне вивчення навчального матеріалу за участю педагогічного керівництва;
- self-directed learning – самокероване навчання, передбачає особисту відповідальність за планування, реалізацію та оцінку власного навчання;
- self-regulated learning – саморегульоване навчання, яке здійснюється без педагогічного керівництва.

Сам же термін «самоосвітня компетентність» зустрічається вкрай рідко, а іноді є синонімом до вищенаведених термінів.

Австралійська дослідниця Сусанна Гарвіс у своєму дослідженні аналізує проблеми формування самоосвітньої компетентності у підготовці майбутніх учителів початкових класів. Вона відзначає, що формування «готовності до самоосвіти» є невід’ємною частиною формування професійної компетентності майбутнього педагога. Також дослідниця наводить приклади власного досвіду формування у студентів готовності до самоосвітньої діяльності [12].

Далі відзначимо позицію американського дослідника Чарльза Хейса, який трактує процес самоосвіти як «джерело життєвої сили педагога». Ч. Хейс стверджує, що сучасному педагогу необхідно вміти контролювати своє самонавчання і приймати самоосвіту як життєвий пріоритет [13].

У ряді робіт зарубіжних дослідників процес формування самоосвітньої компетентності розглядається як форма навчання. Згідно з дослідженням С.Б. Міррен і Р.С. Кафареллі, в процесі самоосвіти, студенти самі несуть основну відповідальність за планування, виконання та оцінювання свого педагогічного досвіду [15].

Американський дослідник в галузі методики викладання Малком Ноулз, описує самоосвіту як процес «в якому індивіди, з допомогою або без допомоги інших, беруть на себе ініціативу виявлення своїх освітніх потреб, визначення освітніх цілей, забезпечення людськими і матеріальними ресурсами, джерелами для навчання, вибору і впровадження відповідних освітніх стратегій і оцінювання результатів» [14]. М. Ноулзом були визначені провідні причини необхідності формування самоосвітньої компетентності:

1. По-перше, студенти, що беруть на себе ініціативу в навчанні (proactive learners), отримують більше знань і вчаться краще, ніж ті, хто сидить в аудиторії і чекає поки їх навчать (reactive learners).

2. По-друге, самоосвіта більше гармоніє з природними процесами психологічного розвитку людини. Невід’ємна сторона дозрівання людини – це

розвиток здатності нести відповідальність за своє життя, стати більш самостійним, самоосвіченим.

3. По-третє, багато сучасних освітніх програми покладають серйозну відповідальність на самих студентів у прийнятті ними активної позиції в навчанні. Студенти, що починають навчатися за даними програмами, не маючи при цьому навичок самоосвіти, найчастіше приречені на провал [14].

Таким чином, перекладання відповідальності за власне навчання на суб'єкт навчання виконує важливішу функцію, ніж сам зміст навчання. В даному контексті доречним є зарубіжний термін «Self-directed learning» – самокероване навчання. Він включає в себе або самостійне освоєння матеріалу, або його освоєння в малих групах.

Як зазначає О. Олейникова, «самокероване навчання передбачає самоменеджмент, само-моніторинг і мотивацію» [3 с. 250].

Важливо відзначити, що поряд з поняттям «самокероване навчання» в зарубіжних джерелах активно використовується поняття «Self-regulated learning» (саморегульоване навчання). В зарубіжних педагогічних працях даний вид навчання ототожнюється з навчанням, здійснюваним учнями без педагогічного керівництва. Таким чином, саморегульоване навчання – це процес і результат навчально-педагогічної взаємодії, в ході якого на основі розвитку механізмів саморегуляції забезпечується перехід студента на більш високий рівень освітнього розвитку.

Далі розглянемо роботи вчених – представників російської школи педагогіки.

В своєму дослідженні М. Іванова зазначає, що «в процесі самоосвіти людина є і суб'єктом, і об'єктом діяльності, що визначає структурні компоненти цієї діяльності. До компонентів самоосвіти, можна віднести: власне цілепокладання; внутрішню потребу в самоосвіті, самоорганізацію пізнавальної діяльності» [2].

Розглядаючи проблему формування самоосвітньої компетентності, М. Іванова виділяє наступні умови її формування:

- вміння прогнозування, яке дозволяє обґрунтувати рішення перспективного характеру, передбачити розвиток ситуації, подумки охопити всю подальшу діяльність;
- вміння планування, що дозволяє враховувати фактор часу, вибирати варіанти, використовувати різні підходи в прийнятті рішень;
- вміння організації, що дозволяє забезпечувати намічені плани;
- вміння обліку, контролю і регулювання, що дозволяє критично оцінювати свої можливості у вирішенні самостійних завдань [2, с. 503].

Н. Подчалімова досліджуючи специфіку розвитку самоосвітньої компетентності студентів у процесі проектної діяльності, зазначає, що «критеріями оцінки ефективності розвитку самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця в процесі проектної діяльності є цілісність процесу розвитку самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця і продуктивність розвитку самоосвітньої компетентності» [6].

Показники критерію цілісності процесу розвитку самоосвітньої компетентності Н. Подчалімовою представлені наступними групами: мотиваційно-ціннісні; когнітивні; операційно-діяльнісні; рефлексивні.

Згідно Н. Подчалімової «показниками критерію продуктивності розвитку самоосвітньої компетентності є: сформованість мотивації майбутнього фахівця

цих вимог додатково встановлюють повноваження навчального закладу, права та обов'язки студентів.

У досліджуваних стандартах визначено вимоги до підсумкової державної атестації (ПДА), крім того в російському варіанті встановлено також вимоги до поточного та проміжного контролю знань. У Росії випускники бакалаври ату в обов'язковому порядку захищають кваліфікаційну роботу, вітчизняні навчальні заклади отримали право самостійно обирати форму ПДА.

Отже, процеси стандартизації ПТО в Україні, Росії й Білорусі є свідченням, з одного боку, прагнення організувати підготовку фахівців сфери туризму з урахуванням світових тенденцій у розвитку професійної освіти та світового туристського ринку, з іншого, – відображенням інтересів власної країни, бажання не втратити загальнонаціональні пріоритети й перспективи.

Висновки. Порівняння чинних стандартів вищої професійної туристської освіти в Україні та Росії дає можливість зробити висновок, що у значній мірі подібними для досліджуваних держав є технологія розробки стандартів та їхня структура. Основними об'єктами стандартизації є структура та основи професійної освіти, характеристика напрямку (сфера, об'єкт, види й завдання професійної діяльності), структура організаційних форм підготовки, термін підготовки, вимоги до знань і вмінь студентів, вимоги до змісту та методики проведення державного контролю.

Відмінне в досліджуваних стандартах пов'язане з особливостями організації національних систем професійної освіти та різницею в підходах до визначення сфери, об'єктів, видів і завдань професійної діяльності майбутніх фахівців сфери туризму. При цьому всі складники характеристики професійної діяльності майбутнього фахівця взаємоузгоджені лише в російських стандартах.

З метою інтеграції у світовий освітній простір необхідно розробити новий проект галузевого стандарту вищої освіти напрямку підготовки «Туризм» і провести його широке обговорення із залученням усіх зацікавлених сторін (представників навчальних закладів різних рівнів акредитації, які здійснюють підготовку фахівців сфери туризму, роботодавців тощо). Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні можливостей використання позитивного досвіду Росії в процесі підготовки студентів за напрямом «Туризм».

Література:

1. ГСВО МОН України 6.140103-2010. Галуzeвий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напрямку підготовки 6.140103 „Туризм” галузі знань 1401 „Сфера обслуговування” / М-во освіти та науки України. – Вид. офіц. – [Чинний від 2010-11-08]. – К. : ЦІНМВ КНТЕУ, 2010. – 14 с.
2. ГСВОУ 6.140103-12. Галуzeвий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра галузі знань 1401 „Сфера обслуговування” напрямку підготовки 6.140103 „Туризм” / М-во освіти і науки України. – Вид. офіц. – К. : ЦІНМВ КНТЕУ, 2012. – 29 с.
3. ГСВОУ 6.140103-12. Засоби діагностики якості вищої освіти : Вимоги до державної атестації бакалавра напрямку підготовки 6.140103 „Туризм” галузі знань 1401 „Сфера обслуговування” кваліфікації „бакалавр з туризму” / М-во освіти і науки, молоді та спорту України. – Вид. офіц.. – К. : [Б.в.], 2012. – 10 с.

Подібну ситуацію спостерігаємо з практиками. В українському стандарті бюджет навчального часу на навчальну й виробничу практики формуються за рахунок бюджету часу нормативної частини третього циклу професійної та практичної підготовки, на переддипломну – бюджету часу варіативної частини цього циклу. У російському стандарті практики не віднесено до конкретного циклу, бюджет часу визначено окремо.

Бюджет навчального часу на державну атестацію в Україні формується за рахунок бюджету навчального часу варіативної частини, у Росії його також виділено окремо. В результаті в Україні в процесі підготовки бакалавра найбільший обсяг часу виділено на професійну та практичну підготовку, а перші два блоки врівноважені.

У російському стандарті на практичну підготовку відведено 12 – 15 кредитів, в українському – 9; при тому, що під теоретичне навчання в Україні виділено – 231 кредит, у Росії – 211 – 214. Цілком очевидно, що випускники, які мають кращий рівень практичної підготовки, більш затребувані на ринку праці, проте остаточний висновок можна зробити, лише проаналізувавши навчальні плани та зміст навчальної й виробничої практик, оскільки стандарти встановлюють мінімальний обсяг і кожен навчальний заклад має можливість збільшити обсяг практичної підготовки і сам визначає її зміст.

Варто також звернути увагу, що при підготовці бакалаврів у Росії фундаментальна підготовка за обсягом часу практично прирівняна до загальнопрофесійної, і цей факт визнає значна кількість російських науковців як досягнення російської вищої школи. Натомість природничо-наукову підготовку бакалаврів туризму у Росії не розглядають як базову. Розробники українських стандартів, зрівнявши перші два цикли, у такий спосіб притишили дискусії з приводу визначення пріоритетності гуманітарних чи природничих дисциплін у змісті професійної туристської освіти.

Що стосується співвідношення нормативних і варіативних частин освітніх програм підготовки бакалаврів, то більшу свободу отримали навчальні заклади Росії, які мають можливість заповнювати до 64% обсягу навчального часу, виходячи з обраного профілю підготовки, потреб регіону та можливостей навчального закладу.

Перелік і зміст дисциплін, які визначають зміст підготовки майбутнього фахівця, необхідно встановлювати відповідно до сформульованих компетентностей. У російських стандартах цю вимогу цілком витримано. ООП визначає перелік дисциплін кожного блоку, компетенції, які формуються в процесі вивчення цих дисциплін, та вимоги до знань, умінь і навичок студентів під час вивчення дисциплін кожного блоку. Аналізуючи ці співвідношення, ми знайшли деякі погіршеності, але вони не суттєві. Українські кваліфікаційні характеристики бакалавра взагалі було затверджено через два роки після прийняття ОПП, тому вони ніяк не могли впливати на визначення змісту підготовки майбутніх фахівців сфери туризму. Наявні Програми нормативних навчальних дисциплін установлюють вимоги лише до знань, які повинні здобути студенти під час вивчення конкретного курсу. Отже, в Україні до цього часу відбувається орієнтація на знання модель підготовки.

Стандарти також визначають окремі вимоги до умов організації навчального процесу: українські стандарти більше уваги звертають на проблеми матеріально-технічного забезпечення, вимоги до кадрового й навчально-методичного забезпечення описують доволі поверхово; російські до

на безперервний розвиток самоосвітньої компетентності; якість творчих проєктів, виконаних в результаті самоосвіти; задоволеність випускників підготовкою до самоосвітньої компетентності; задоволеність роботодавців готовністю випускників до самоосвітньої компетентності та виконання проєктних видів роботи» [6].

Як зазначає у своєму дослідженні Ю. Подпвітна, «важливою складовою професійної компетентності майбутнього фахівця є самоосвітня компетентність. Під самоосвітньою компетентністю ми розуміємо комплексну характеристику фахівця, яка відображатиме особистісно-професійну якість сучасного фахівця, його готовність до самоосвіти з метою загальнокультурного та професійного розвитку, поповнення професійного та життєвого досвіду» [5, с. 57].

Готовність до самоосвіти трактується дослідницею як аспект освіченості з узагальненими характеристиками: обізнаність, свідомість, дієвість, умілість. «Самоосвітня компетентність становить внутрішню основу саморуху особистості, служить необхідною умовою професійного становлення повноцінного спеціаліста» [5, с. 60].

Аналогічну точку зору в своєму дослідженні відстоює і Т. Скоробогатова. Досліджуючи специфіку розвитку самоосвітньої компетентності у майбутніх вчителів інформатики, Т. Скоробогатова виділяє наступні етапи її реалізації:

1. Перший (пропедевтичний) етап підготовки майбутнього вчителя інформатики до самоосвіти пов'язаний з аналізом студентами своєї готовності до самоосвіти з виявленням відповідних умінь, необхідних для здійснення самоосвітньої діяльності;

2. На другому етапі (організаційно-діяльнісний) студенти включаються в самостійну діяльність по збору інформації, її теоретичне і практичне осмислення в тих областях інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій, в яких повинен орієнтуватися вчитель інформатики;

3. Мета третього етапу (здійснення самоосвітньої діяльності на ініціативній основі) полягає у створенні умов для самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя інформатики та самоаналізу результатів її виконання [9].

У своєму дослідженні Є. Чеботарьова зосередила увагу на побудові педагогічної моделі розвитку самоосвітньої компетентності майбутнього спеціаліста на основі системо-діялісного, людино-орієнтованого, компетентнісного та рефлексивного підходів. В результаті проведення дослідження, Є. Чеботарьова було виділено критерії продуктивності самоосвітньої компетенції, що дозволяють діагностувати стан самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця: «якість авторських проєктів, виконаних в результаті самоосвіти; задоволеність випускників підготовкою до самоосвіти; результативність технологій підготовки до самоосвітньої діяльності» [10].

В своєму дослідженні Р. Сагітова узагальнила дані існуючих досліджень, зібравши воедино ті окремі ознаки, за якими можна було б охарактеризувати поняття самоосвіти в історії розвитку російської та зарубіжної педагогіки. Розглянувши та порівнявши трактування самоосвіти різних педагогів-науковців, Р. Сагітова визначила, «що самоосвіта – це спеціально організована, самостійна, систематично-пізнавальна діяльність, спрямована на досягнення певних особистісно та (або) суспільно значущих освітніх цілей, задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних та професійних запитів і підвищення професійної кваліфікації; будується звичайно за зразком систематизованих форм навчання, але регулюється самим суб'єктом» [8].

Наступним кроком є аналіз доробків вітчизняних вчених з питання рівнів розвитку та формування самоосвітньої компетентності.

В своєму дослідженні А. Добридень зазначає, що «самоосвітня компетентність є однією з ключових компетентностей, що формується в процесі навчання і виховання школярів. Компетентність базується на постійному тренінгу засвоєння структури діяльності особистості» [1, с. 62].

М. Ольховська досліджуючи специфіку формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-педагогів відзначає, що «специфічними особливостями формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-педагогів є особистісно-орієнтований підхід, інтенсифікація навчання та урахування професійної спрямованості на ґрунті інтерактивної комунікації, використання інформаційних технологій (електронних носіїв навчально-методичної літератури, мультимедійних програм, програми самодіагностики набутих знань, мережі Internet), активізації самостійної навчальної діяльності» [4, с. 85].

В своєму дослідженні М. Швець відзначає, що «самоосвітня компетентність це одна з важливих складових життєвої компетентності, яка являє собою систему здібностей і здатностей, що забезпечують особистості можливість успішно вирішувати життєві завдання. Це безперервний процес навчання, який триває навіть після закінчення вищого навчального закладу» [11, с. 114].

В своєму дослідженні М. Рома зосередила увагу на особливостях самоосвітньої діяльності як ефективного засобу підвищення професійної компетентності вихователів груп продовженого дня. Дослідницею виділені наступні складові педагогічної компетентності вихователя групи продовженого дня:

- професійно-змістовні (базові), що визначають основні напрями організації навчально-виховного процесу;
- професійно-діяльнісні (практичні), до яких входять усі професійні вміння й навички організовувати навчально-виховний процес;
- професійно-творчі, які визначають уміння обирати доцільні форми творчої діяльності та спрямовувати роботу на виховання в підростаючого покоління таких якостей, як: сумління, патріотизм, людяність, почуття громадської й власної гідності, творчої ініціативи;
- професійно-особистісні компоненти, що визначають основні напрямки самоорганізації дітей та молоді, їх особистісну відповідальність, а також уміння формувати в школярів систему життєвих цінностей, що є найважливішим джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки [7, с. 327].

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений огляд підходів до розуміння рівнів розвитку самоосвітньої компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів у зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці, нами були виявлені спільні та відмінні риси в наукових підходах.

До спільних рис можемо віднести: трактування самоосвіти як необхідного етапу розвитку професійної компетентності; наявність базових педагогічних вимог до формування самоосвітньої компетентності; розуміння самоосвіти як безперервного процесу навчання.

До відмінних: відсутність спільної термінології щодо рівнів розвитку самоосвітньої компетентності; наявність відмінностей в поглядах щодо управління розвитком самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців;

ефективне та раціональне природокористування, організувати управління фінансово-господарськими операціями туристських підприємств та ін. Загалом ідеться про підготовку фахівців до туроператорської діяльності. Ураховуючи той факт, що випускник отримує також кваліфікацію „екскурсовод”, видається нелогічним уведення лише трьох компетентностей (із 53), пов'язаних з екскурсійним обслуговуванням. Готовність до анімаційної діяльності (організація відпочинку та розваг) забезпечено однією компетентністю, діяльність у сфері спорту в перелічених компетентностях взагалі не представлено.

Ураховуючи той факт, що з 2002 р. світова практика підготовки фахівців сфери туризму орієнтується на професійні компетенції фахівця сфери туризму, визначені тестом GTAT, на які орієнтувалися розробники стандарту в Росії, викликає здивування, що в Україні цей тест не знайшов практичного використання.

Вимоги до змісту навчання в досліджуваних стандартах представлено в Україні ОПП, у Росії – основними освітніми програмами (ООП), які мають по три цикли (блоки) (див. табл. 2). Як бачимо, структурування змісту підготовки бакалаврів практично збігається, за винятком економічної підготовки, яку в російських стандартах віднесено до першого блоку, в українських – до другого.

Таблиця 2

Зіставлення назв циклів освітніх програм підготовки бакалаврів у Росії та Україні

Назва країни	Перший блок		Другий блок		Третій блок	
	назва	трудомісткість, %	назва	трудомісткість, %	назва	трудомісткість, %
Росія	гуманітарний соціальний, економічний	23 – 26	природничо-науковий	16 – 21	загальнопрофесійний	51 – 56
Україна	соціально-гуманітарної підготовки	15	Фундаментальної, природничо-наукової та загально-економічної підготовки	15	професійної та практичної підготовки	70

Водночас, підходи до визначення обсягу навчального навантаження кожного циклу збігаються менше. У стандартах використано різні підходи до визначення місця фізичної культури, практик і державної атестації: в Україні на „Фізичне виховання” виділено шість кредитів, проте це позакредитна дисципліна, хоча і входить до першого циклу. У Росії обсяг „Фізичної культури” – два кредити, які входять до загального навчального часу, але саму дисципліну не віднесено до жодного блоку. Цікаво, що фізичну культуру в досліджуваних стандартах не розглядають як професійно орієнтовану дисципліну.

		магістерської роботи	
		6. Оцінювання рівня якості підготовки	
		7. Порядок присвоєння кваліфікації	

діяльності, варто відзначити, що вони узгоджені між собою і є основною для подальшого визначення професійних компетентностей випускника (звертаємо увагу, що в українських стандартах використано поняття „компетентність”, у російських – „компетенція”).

Розробники українського стандарту взагалі не вдаються до характеристики професійної діяльності майбутнього фахівця, обмежившись витягом з національного класифікатора України „Класифікація видів економічної діяльності” ДК 009:2010. У російських стандартах звернуто увагу на те, що об’єктом професійної діяльності фахівця сфери туризму насамперед повинні бути споживачі послуг туристської індустрії та їхні потреби, тоді як вітчизняні стандарти залишаються предметоцентричними.

Вимоги до результатів навчання в досліджуваних стандартах представлено вимогами до компетенцій майбутнього фахівця. Професійні компетенції в російському варіанті визначено відповідно до встановлених видів професійної діяльності: по чотири компетенції з проектною та науково-дослідною діяльністю, по три – з організаційно-управлінською та сервісною, дві – з виробничо-технологічною. Отже, за період навчання студент повинен опанувати 16 основних професійних компетенцій. Якщо не заглиблюватися в детальний аналіз, то стандарт передбачає, що студент за період навчання повинен навчитися знаходити, аналізувати, обробляти необхідну інформацію (науково-дослідні компетенції), створювати проекти (компетенції проектною діяльністю), організовувати роботу команди (організаційно-управлінські компетенції) з розробки та реалізації туристського продукту (виробничо-технологічні компетенції) та вміти організувати процес обслуговування споживача (компетенції сервісної діяльності).

Яку технологію визначення компетентностей використовували розробники вітчизняних стандартів сказати важко, оскільки в українському варіанті до видів діяльності майбутнього фахівця сфери туризму віднесли діяльність туристичних агентств, туристичних операторів, надання інших послуг із бронювання та пов’язану з цим діяльність, діяльність у сфері спорту, організацію відпочинку й розваг, чим значно розширили перелік видів туристської діяльності, установлений національним класифікатором КВЕД. Стандарт визначає 53 фахові компетентності, розподілені так: 14 компетентностей належать до дослідницько-аналітичної діяльності, 5 – технологічної, 9 – сервісної, 10 – організаційної, 15 – управлінської. Кожна компетентність додатково структурована на вміння й у наслідку нараховуємо 170 різноманітних умінь і навичок, якими повинен опанувати майбутній фахівець.

Розробники українського стандарту основну увагу зосередили на питаннях підготовки фахівця, здатного на основі аналізу наявного туристського потенціалу формувати й реалізовувати якісний турпродукт, не забуваючи про

невідповідність поглядів зарубіжних та вітчизняних вчених щодо оцінки рівнів сформованості самоосвітньої компетентності.

Таким чином, на основі проведеного аналізу можемо констатувати, що рівні формування самоосвітньої компетентності в наукових доробках зарубіжних та вітчизняних вчених не є чітко сформульованими. Здійснивши теоретичний огляд наукових надбань можемо стверджувати, що на сьогодні проблема розгляду рівнів самоосвітньої компетентності потребує проведення додаткових наукових досліджень. Отже, подальшого розв’язку чекають такі питання, як аналіз термінологічної парадигми самоосвітньої компетентності та визначення основних підходів щодо рівні формування самоосвітньої компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів.

Література:

1. Добридень А. Формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інтерактивного навчання / А. Добридень // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 59–64.
2. Иванова М.А. Самообразовательная деятельность как главное условие, необходимое для развития профессиональной компетентности у студентов инженерных вузов в современных условиях // Сборник научных статей выпуск 9 СПб.: НОУ ВПО Институт бизнеса и права, – 2010. – С. 510
3. Олейникова О.Н. Основные тенденции и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза. – Казань: Ин-т сред. проф. образования РАО, 2003. – 252 с.
4. Ольховская М.В. Специфика формирования самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-педагогів / М.В. Ольховська // Наукові праці. – Київ. – 2012. – Випуск 161. – с. 84-88.
5. Подповетная Ю.В. Интеграция учебной деятельности и самообразования с целью развития профессиональной компетентности будущих бакалавров // Вестник Южно-уральского Государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки № 3 (220) / Южно-Уральский государственный университет – 2011 г. с. 56-61
6. Подчалимова Г. Н. Развитие самообразовательной компетентности студентов в процессе проектной деятельности // Педагогические науки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск, 2012. – № 4(24) Ч.1. URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/027-022.pdf>
7. Рома М.М. – Самоосвітня діяльність як ефективний засіб підвищення професійної компетентності вихователів груп продовженого дня // Інноваційний розвиток суспільства За умов крос-культурних взаємодій: Збірник матеріалів п'ятої Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, науковців. – Суми: суб'єкт видавничої справи Панасенко І.М., 2012. – 388 с. С. 326-329
8. Сагитова Р.Р. Генезис сущности понятия самообразования в истории развития отечественной и зарубежной педагогики [Текст] / Р. Р. Сагитова // Вестник Бурятского государственного университета / Федер. агентство по образованию, Бурят. гос. ун-т ; [ред. Н. Ж. Дагбаева (отв. ред.) [и др.]. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. ун-та, 2010. – Вып. 1: Педагогика. – С. 35-41
9. Скоробогатова Т. С. Развитие самообразовательной компетентности у будущего учителя информатики // Педагогическое образование в России. 2011. № 4 / Уральский государственный педагогический университет – 2011 с. 206-2010

10. Чеботарева, Е.С. Самообразовательная компетентность будущих специалистов как критерий его качества подготовки [Электронный ресурс] / Е.С.Чеботарева // Ученые записки: электронн. науч. журнал Курского гос. ун-та.- Курск: Изд-во КГУ, 2008.- №5.- Режим доступа к журн.: <http://scientific-notes.ru/pdf/009-11.pdf>

11. Швець М. М. Формування самоосвітньої компетентності студентів як педагогічна проблема // Вісник УДУ імені Петра Могили. Випуск 176. Том 188. 113. – Миколаїв, 2012. – с. 113-116

12. Garvis S. A Self-study in Teacher Education: Learning to Teach in Higher Education After Teaching the Arts to Young Children. Garvis, Susanne // US-China Education Review B // Griffith University, Gold Coast, Australia – Mar. 2012, Vol. 2 Issue 3b, – p. 298

13. Hayes C.D. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world. – Was il la: Autodidactic Press, 1998. 365 p.

14. Knowles M. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers. – Englewood Cliffs: Prentice Hall, Cambridge, 1975. – 135 p.

15. Merriam SB & Caffarella RS. Learning in Adulthood. A comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 154 p.

References:

1. Dobriden A. Formation of self-education teacher competence of future interactive learning tools / A. Dobriden // Problems of modern teacher . - 2010. - № 1. - P. 59-64 .

2. Ivanova M.A. Self-educational activities as the main condition required for the development of professional competence in students of engineering schools in modern conditions // Collection of scientific articles Issue 9 St. Petersburg . : LEU Institution Institute of Business and Law - 2010 . S. 510

3. Oleinikova O.H. Major trends and current status of vocational education in the European Union . - Kazan: Inst environments. prof. of RW 2003 . - 252 .

4. Olhovskaya M.V. The specificity of the formation of self-education competence of engineers, teachers / M. Olkhovska // Proceedings . - Kyiv . - 2012. - Issue 161. - P. 84-88 .

5. Podpovetny Y. Integration of learning activities and self- development with the aim of professional competence of future bachelors // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education . Jurisprudence number 3 (220) / South Ural State University - 2011 s. 56-61

6. Podchalimova G.N. Development of self- competence of students in the course of the project activity // Jurisprudence . Electronic scientific journal Kursk State University . - Kursk 2012 . - № 4 (24) P.1 . URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/027-022.pdf>

7. Roma M. - Self-education activities as an effective means of improving the professional competence of teachers Daycare // Innovative development of society in case of cross -cultural interaction : Proceedings of the Fifth International Scientific Conference for graduate students and researchers. - Amounts: publishing an IM Panasenko , 2012. - 388 p. S. 326-329

8. Sagitova R.R. Essence of the concept of self- genesis in the history of domestic and foreign pedagogy [Text] / RR Sagitova // Bulletin of the Buryat State University / Feder . Agency for Education, the Buryat . Reg. Univ ; [ed. NZ Dagbaeva (Ed.). [Et al.] - Ulan -Ude : Buryat Publ . University Press, 2010 . - Issue . 1 : Pedagogy . - S. 35-41

Характеристика професійної діяльності бакалавра в російських стандартах містить визначення області, об'єктів, видів і завдань професійної

Таблиця 1

Структура галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки «Туризм»

Назва розділів стандартів			
Україна			Російська Федерація
ОПП	ОКХ	Засоби діагностики	
1. Галузь використання	1. Галузь використання	1. Галузь використання	1. Область використання
2. Нормативні посилання	2. Нормативні посилання	2. Нормативні посилання	
3. Позначення та скорочення			2. Використані скорочення
	3. Глосарій		
	4. Попередній освітній та (або) освітньо-кваліфікаційний рівень		
			3. Характеристика напряму підготовки
	5. Система компетентностей бакалавра / магістра		4. Характеристика професійної діяльності бакалаврів/магістрів
4. Розподіл змісту ОПП та максимальний навчальний час за циклами підготовки			5. Вимоги до результатів засвоєння основних освітніх програм (ООП) бакалавріату / магістратури
5. Нормативна частина змісту ОПП			6. Вимоги до структури ООП бакалавріату / магістратури
7. Вимоги до організації навчального процесу			7. Вимоги до умов реалізації ООП бакалавріату / магістратури
6. Державна атестація студента	6. Вимоги до державної атестації	3. Загальні вимоги до державної атестації	8. Оцінка якості засвоєння ООП бакалавріату / магістратури
		4. Вимоги до державного екзамєну	
		5. Вимоги до дипломної /	

Значна кількість ґрунтовних публікацій цієї тематики належить провідним українським туризмологам: Л. Кнодель, В. Федорченко, Н. Фоменко та іншим. Досить значну роботу в цьому напрямі проводить науково-педагогічні працівники кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ЛНУ імені Тараса Шевченка. Проте в кінці листопада 2012 року були прийняті нові вітчизняні галузеві стандарти вищої освіти напряму підготовки "Туризм", сформовані за компетентнісним підходом, тому досить цікавим є порівняння їх з аналогічними російськими стандартами, які розроблені за цією ж технологією.

Формулювання мети статті та завдань. Метою дослідження було проведення аналізу галузевих стандартів вищої освіти напряму підготовки «Туризм» України та Росії, що передбачає виконання наступних завдань: ознайомлення з діючими російськими та вітчизняними стандартами вищої професійної туристської освіти; визначення їх структури, порівняння окремих компонентів, встановлення загального, особливого та унікального.

Виклад основного матеріалу статті. Галузеві стандарти вищої освіти у Російській Федерації мають назву «Федеральний державний освітній стандарт вищої професійної освіти» (ФДОС ВПО). Назва напряму підготовки, «Туризм», збігається. Проте, існує принципова відмінність у структурі як освітніх стандартів, так і системи вищої освіти двох країн.

Вітчизняні галузеві стандарти вищої освіти мають три складові: Освітньо-професійні програми (ОПП), освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), Засоби діагностики якості вищої освіти (далі – Засоби діагностики). Російські ФДОС ВПО представлені одним нормативно-правовим документом, який включає всі ці складові. В результаті прийняття російських стандартів відбувалося одночасно, вітчизняних – було розтягнуто в часі на три роки (2010-2012 рр.).

Що стосується системи вищої освіти, маємо зазначити, що Законом України "Про вищу освіту" встановлені такі освітні рівні: неповної вищої освіти (ОКР "молодший спеціаліст"), базової вищої освіти (ОКР "бакалавр"), повної вищої освіти (ОКР "спеціаліст", "магістр"), натомість у Росії з 2011 р. залишилося лише два рівні: "бакалавр", "магістр".

Аналіз ситуації, яка склалася у вітчизняній системі професійної вищої освіти виходить за межі нашого дослідження, тому ми, для об'єктивності результатів порівняння, зупинимося на характеристиках стандартів підготовки бакалаврів та магістрів за напрямом "Туризм".

У результаті порівняння встановлено (див. табл. 1), що російський стандарт має вісім розділів, а вітчизняний, у сумі всіх його складових, – 20, з яких дев'ять (по три в кожному компоненті) дублюються, чотири мають доповнюючий характер, а необхідність глосарію викликає сумнів.

Термін навчання вітчизняних та російських бакалаврів не відрізняється і становить 4 роки (240 кредитів), магістрів – відрізняється незначною мірою: в Україні вони навчаються півтора року (90 кредитів), у Росії – 2 (120 кредитів), тому надалі ми звизимо свій порівняльний аналіз до співставлення стандартів підготовки бакалаврів [1; 2; 3; 5].

Так, вітчизняні бакалаври отримують кваліфікацію «Фахівець з туристичного обслуговування. Екскурсовод», російські – просто бакалавра.

Освітнім стандартом Росії передбачена очна (денна), очно-заочна (вечірня), заочна форми навчання та екстернат, вітчизняним – регламентується лише термін навчання за денною формою.

9. Skorobogatov T.S. Development of self-competence in the future teacher of computer science // *Teacher Education in Russia*. 2011. Number 4 / Ural State Pedagogical University - 2011 s. 206-2010

10. Chebotarev, E.S. Of self-competence as a criterion for future professionals of its quality training [electronic resource] / E.S. Chebotareva // *Scientific notes: electronic. scientific. Kursk State Journal. Unt. Kursk - Univ KSU*, 2008. - № 5. - Mode of access journal.: <http://scientific-notes.ru/pdf/009-11.pdf>

11. Shvets, M. Formation of self-education competence of students as a pedagogical problem // *Journal of oud Petro Mohyla. Issue 176. Volume 188. 113.* - Nikolaev, 2012. - P. 113-116

12. Garvis S. A Self-study in Teacher Education: Learning to Teach in Higher Education After Teaching the Arts to Young Children. Garvis, Susanne // *US-China Education Review B // Griffith University, Gold Coast, Australia – Mar. 2012, Vol. 2 Issue 3b*, – p. 298

13. Hayes C.D. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world. – Was il la: Autodidactic Press, 1998. 365 p.

14. Knowles M. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers. – Englewood Cliffs: Prentice Hall; Cambridge, 1975. – 135 p.

15. Merriam SB & Caffarella RS. Learning in Adulthood. A comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 154 p.

Педагогіка

УДК 378

кандидат педагогічних наук, доцент Герасимова І. Г.

Вінницький національний аграрний університет (м. Вінниця)

УКРАЇНСЬКА МЕНТАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ СФЕРИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу особливостей української ментальності та визначенню проблем, що виникають у зв'язку із цим при формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери. Обґрунтовується необхідність розробки відповідної методики формування професійної мобільності.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна мобільність, українська ментальність.

Аннотація. Стаття посвящена анализу особенностей украинской ментальности выделению проблема, которые возникают в связи с этим при формировании профессиональной мобильности будущих специалистов аграрной сферы. Обосновывается необходимость разработки соответствующей методики формирования профессиональной мобильности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная мобильность, украинская ментальность.

Annotation. The article is dedicated to the analysis of the Ukrainian mentality peculiarities and determination of the problems which arise from forming professional mobility of future specialists of agrarian field. Necessity of proper methods development of professional mobility forming have been proved.

Keywords: professional training, professional mobility, Ukrainian mentality.

Вступ. Проблема професійної підготовки фахівців, що здатні забезпечити сучасний соціально-економічний розвиток країни є досить традиційною для педагогічної науки. Проте саме сучасний етап розвитку країни, що характеризується суперечливими явищами в соціально-економічному розвитку актуалізував пошук нових підходів до неї. Бо стрімкі зміни, які відбуваються як в розвитку світу загалом, так і в Україні, зокрема, потребують перетворень професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливість аграрної галузі для економіки країни зумовлює особливу увагу до підготовки нової генерації спеціалістів, здатних працювати в умовах розвитку ринкової економіки. Одним із перспективних шляхів розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, на даному етапі, розглядається формування професійної мобільності, як передумови гнучкості професійної та особистісної самореалізації сучасного фахівця.

Проблема професійної мобільності не є абсолютно новою, проте дисертаційні її дослідження в галузі педагогіки розпочалися на початку 2000 років. На сьогодні виконано вже понад 40 робіт як кандидатських, так і докторських. До числа тих науковців, роботи яких висвітлюють різні аспекти означеної вище проблеми, належать - Л. Амірова, О. Архангельський, К. Боярко, А. Ващенко, Л. Горюнова, О. Дем'янова, В. Дюніна, Б. Ігошев, С. Іванченко, С. Капліна, О. Кердяшева, Л. Меркулова, Т. Мяснікова, Л. Сушенцева, І. Хом'юк та ін.

Необхідно зазначити, що виявлення професійної мобільності в поведінці й діяльності особистості, значною мірою, обумовлюється ментально. На це, зокрема, вказує С. Беляєв [1]. Це положення підтверджується думкою М. Юрія [2, с. 582] стосовно того, що завжди існують потенційні інваріанти розвитку суспільства та особи. Водночас, загальний характер світосприйняття, стиль життя, мова культури, ментальність, властива певній людській спільноті, не залежить від соціальних груп чи індивідів. Вони начебто «зadanі» їм. Таким чином, культура утворює деяку невидиму сферу, за межі якої люди не можуть вийти. А посилення І. Руденко [3] на те, що іноземні компанії приділяють значну увагу вивченню національних особливостей культур, зокрема й ментальності, які є важливим чинником забезпечення ефективності економічних рішень – надає необхідності врахування ментальності при формуванні професійної мобільності значної актуальності.

Попри важливість врахування ментальності як суттєвого чинника, що визначає успішність професійної підготовки, ця проблема недостатньо мірою висвітлена у науково-педагогічній літературі. Нам зустрілося лише посилення О. Кердяшевої [4] на те, що поряд із психічною і мотиваційною готовністю до набуття професійної мобільності вона обумовлюється ще й ментально.

Формулювання мети статті та завдань. Викладене вище зумовлює потребу розгляду української ментальності в контексті формування професійної мобільності фахівців аграрної сфери, що і становить мету даної статті.

Виклад основного матеріалу статті. Питання української ментальності як окреме явище світової культури у філософському й історико-культурному контексті розглядали В. Антонович, Г. Ващенко, М. Грушевський, Д. Донцов, М. Драгоманов, О. Єфименко, М. Костомаров, О. Кульчицький,

Україне. Нами определены основные структурные элементы этих документов и произведено их сопоставление. В результате сравнительного анализа определено общее и отличное в структуре и содержании этих стандартов, установлены преимущества и недостатки каждого из них.

Ключевые слова: образовательный стандарт, направление подготовки «Туризм», профессиональное туристское образование.

Annotation. The article presents a comparative characteristics of education standards in the direction of "Tourism", on which the Bachelors education in Russia and Ukraine is based. We identified key structural elements of these documents and made them comparison. As a result of comparative analysis the common and different in structure and content of the standards, advantages and disadvantages of each were set out.

Key words: educational standards, direction of training "Tourism", Tourism Professional Education.

Вступ. Туризм, ураховуючи його мультиплікаційний ефект, є одним з найприбутковіших міжгалузевих комплексів, тож цілком закономірним є той факт, що і в Україні "держава проголошує туризм одним з пріоритетних напрямів розвитку економіки та культури" [4]. Безперечно, одним із важливих факторів, що визначають ефективність розвитку туризму є рівень кваліфікації фахівців цієї сфери. Враховуючи процеси глобалізації та інтеграції, які охопили світовий туристський ринок, вітчизняна система професійної туристської освіти має орієнтуватися на міжнародні освітні стандарти. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають положення Болонської декларації про сприяння європейській співпраці і розвиток взаємодії між університетами, що включає розробку навчальних планів, систему мобільності, спільні програми навчання, практичну підготовку і проведення наукових досліджень.

До того ж, Всесвітньою туристською організацією проводиться поступова уніфікація цілого ряду нормативно-правових актів в області туристської діяльності, спрямованих насамперед на забезпечення безпеки життєдіяльності туриста, охорону оточуючого середовища тощо. Тобто, проблема уніфікації підготовки спеціалістів з вищою професійною освітою в туризмі є очевидною та актуальною.

Проте, на даний час у силу "молодості" самого напряму підготовки, стрімких темпів розвитку туризму, що детермінує постійні корективи кваліфікаційних характеристик працівників галузі, єдиний підхід до визначення змісту професійної туристської освіти та переліку професійних компетенцій майбутніх фахівців відсутній. Тобто, з одного боку, ми в процесі підготовки студентів за напрямом "Туризм" маємо орієнтуватися на міжнародні стандарти туристської освіти, з іншого, цих стандартів немає.

Отже, доцільним є вивчення досвіду підготовки кадрів, який мають провідні туристські країни світу. Географічне положення Луганської області, транскордонне співробітництво, особливо з Ростовською областю Росії, значний процент росіян у туристських потоках краю, успішність розвитку російського туристського ринку – ці та інші факти визначають необхідність ознайомитися зі змістом підготовки фахівців сфери туризму в Росії.

Треба відзначити, що до вивчення досвіду організації процесу підготовки студентів за напрямом "Туризм" вітчизняні вчені зверталися неодноразово.

Література:

1. Абухальнова-Славская К.А. Психология и педагогика: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Абухальнова-Славская К.А. — М.: Ин-т психотерапии, 2004. — 584 с.
2. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : [навч. посіб] / Богданова І.М. — Одеса : ТЕС, 2000. — 340 с.
3. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : [монографія] / Гусак П. М. — Луцьк : Вежа, 1999. — 278 с.
4. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання : [монографія] / Золотухіна С.Т. — Х. : Основа, 1995. — 292 с.
5. Євдокімов В.І. Технологія особистісно орієнтованого навчання як інноваційне педагогічне явище / В.І. Євдокімов // Новий колегіум : наук. інформ. журн. — 2007. — № 5 — С. 20-26.

References:

1. Abdusalnova-Slavskaya K. A. Psychology in pedagogy : [ucheb. posob. dlya stud. vysh. usheb. zaved.] / Abdusalnova-Slavskaya K. A. — M. : Yn-t psixoterapii, 2004. — 584 s.
2. Bogdanova I. M. Pedagogichna innovatyka : [navch. posib] / Bogdanova I. M. — Odessa : TES, 2000. — 340 s.
3. Gusak P. M. Pidgotovka vchytelya : texnologichni aspekty : [monografiya] / Gusak P. M. — Luczk : Vezha, 1999. — 278 s.
4. Zolotuxina S. T. Tendenciyi rozvytku vixovuyuchogo navchannya: [monografiya] / Zolotuxina S. T. — X. : Osnova, 1995. — 292 s.
5. Yevdokimov V. I. Teknologiya osobystisno-oriyentovanogo navchannya yak innovacziyne pedagogichne yavushhe / V. I. Yevdokimov // Novyy kolegium : nauk. inform. zhurn. — 2007. — № 5 — С. 20-26.

Педагогіка

УДК [378: 338.48](470+571)

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри туризму,
готельної і ресторанної справи Щука Г. П.
Державний заклад "Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка" (м. Луганськ)

ПОРІВНЯННЯ ГАЛУЗЕВИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ "ТУРИЗМ" УКРАЇНИ ТА РОСІЇ

Анотація. У статті представлена порівняльна характеристика галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки "Туризм", за якими здійснюється навчання бакалаврів у Росії та Україні. Нами визначено основні структурні елементи цих документів, та зроблено їх співставлення. У результаті порівняльного аналізу визначено загальне та відмінне в структурі та змісті цих стандартів, встановлено недоліки та переваги кожного з них.

Ключові слова: освітній стандарт, напрям підготовки «Туризм», професійна туристська освіта.

Аннотация. В статье представлена сравнительная характеристика отраслевых стандартов высшего образования направления "Туризм", в соответствии с которыми осуществляется подготовка бакалавров в России и

В. Липинський, І. Нечуй-Левицький, І. Огієнко, Ю. Шерех, М. Шлемкевич, Б. Цимбаліста та ін.

Як окрему теоретичну культурологічну і філософську проблему її висвітлювали такі науковці, як А. Бичко, І. Бичко, В. Горський, В. Кизима, С. Кримський, В. Лісовий, В. Малахов, В. Храмова, В. Чмир, та ін.

Слід зазначити, що в науковій літературі існує певна невизначеність щодо використання терміну «національна ментальність» як синоніми до неї досить часто використовуються поняття – «національний характер», «національна вдача», «національна свідомість», «душа народу» та ін. Про наближеність змістовного наповнення понять «ментальність» і «національний характер» свідчить хоча б наведене визначення, яке пропонує М. Єнікєєв [5, с. 263] – особливості національного характеру – це особливості національної самосвідомості, історична пам'ять народу, відображення у свідомості людей найважливіших соціально-національних процесів і на цій основі усвідомлення своєї відмінності від інших народів. Глибокий відбиток у пам'яті народу залишають і історичні колізії минулого, і важливі національно-культурні досягнення.

Безперечно, фахівці, що займаються проблемою ментальності, ведуть наукову дискусію щодо такої доцільності. Проте ми в нашому дослідженні, розуміючи підстави науковців щодо відмінності понять, будемо умовно їх використовувати як такі, що мають, загалом, синонімічне значення.

Спроби «проаналізувати» українську душу мають давню історію. Вже у літописах Київської Русі, зазначає Н. Безсмертна [6], трапляється диференційована характеристика племен. Зокрема, «Велесова книга» та «Літопис Аскольда» яскраво висвітлюють світоглядні основи наших предків. Купці, мандрівники, географи та історики, почавши від «батька історії» Геродота і до нашого часу, описували характерні особливості народу та його духовності.

Дослідники[7] підкреслюють, що ментальність українського народу формувалась під впливом складних історичних умов. Розташування між Сходом і Заходом, тривале бездержавне існування, розчленованість народу в минулому здебільшого визначили український менталітет. Основну роль відіграло геополітичне розташування України на перехресті історичних шляхів зі Сходу на Захід і з Півночі на Південь. Ця обставина зумовила химерне поєднання у світогляді українців західної (активно-раціоналістичної, індивідуалістичної, матеріалістичної) та східної (пасивно-споглядальної, спрямованої на вищі істини) ментальності. Відповідно мірило стійкості українського етносу, його реальна цілісність як динамічної саморегульованої системи, визначалась не державою, не ідеологією, не чисельністю народу, а міцністю збереження господарсько-культурних і побутових традицій, силою зв'язку поколінь і точністю передачі досвіду предків своїм нащадкам. Саме традиційна система внутрішніх зв'язків між людьми, між поколіннями зберегла українців як народ, підкреслює вчений.

Г. Лозко[8] акцентує існування відмінностей в ментальності не тільки різних націй, але й в середині однієї нації — це відмінність у світосприйнятті провідників і маси. Якщо для аристократа Княжої доби найвищу насолоду дають речі нематеріальні — слава, честь, відвага, гордість, то для пересічного міщанина чи бідного селянина ці поняття втрачають цінність. На перше місце виступає матеріальний зиск — багатство, яке забезпечить стабільність і спокій,

усуне потребу напружуватись, щоб здобути необхідне. «Ковбасна» психологія може розвинути лише в плебейській верстві із заниженим почуттям людської гідності. Вчений наголошує, що зазначене зовсім не означає, що селянська праця є меншшарватісною, а психологія селянина шкідливою. Давня хліборобська культура в Україні має свої високоморальні риси: працелюбність, любов до землі, дбайливе ставлення до природних багатств тощо. Але не слід забувати, що це лише селянська культура, і її ніяк не можна ставити як загальнодержавну, формувальну культуру всієї нації. Проте в контексті нашого дослідження нас буде цікавити саме вона, як підґрунтя професійної підготовки переважної більшості молоді, що навчається в навчальних закладах аграрного спрямування.

Вчені відзначають двоїстість менталітету українців – землеробський і козацький. Перший тип, звісно, давніший, а другий сформувався на ґрунті специфічного українського соціального утворення – козацтва. Архаїчна культура українців розвивалася в основному як землеробська, сутність якої виявляється, зокрема, і в їхній космогонії. Другий тип ментальності – козацький – сформувався на позиціях пріоритету чоловіка – сильної, мужньої людини, «лицаря»; на ідеї дороги, походу, мандрів – на відміну від прив'язаності до землі та рідної оселі; на приниженні статусу жінки – символу стабільності й землеробської праці. Зіткнення двох типів культури і двох типів ментальності породило між ними суперечність, що виявляється через опозиції: «оселя – дорога», «мир – війна», «жінка – чоловік», «стабільність – мобільність», сформувавши такі найтиповіші риси національного характеру українців, як надзвичайно високе почуття трагічного й співпереживання людським стражданням [9].

Нашу увагу привернула робота О. Стражного[10], в якій автор ділить ментальні риси українця на такі, що сприяють економічному розвитку або гальмують його. Риси національного менталітету, які гальмують економічний розвиток України:

- в українця не дуже розвинені такі риси характеру, як цілеспрямованість і рішучість. Йому притаманна обережність, інертність, повільність. Він не любить ризикувати, живе за принципом «якось воно буде», довго «зважає «за» і «проти», довго радиться і рішення приймає половинчасті. Навіть за наявності знань, ерудиції, досвіду, нерішучість значно знижує «коефіцієнт корисності». Загалом Україні бракує ініціативних харизматичних особистостей, а ті, що є, зазвичай ідуть не в бізнесмени, а в чиновники;

- мало хто з українців має амбіцію - своєю справою скорити світ. Українець – консерватор, який не довіряє змінам, який прагне не знайти щось нове, а зберегти вже створене. Це визначає його невміння, а може й небажання йти в ногу із часом;

- українська ментальність не має домінанти закону – це видно бодай у поведінці перших осіб держави. А вже будь-який офіціант чи будівельник не зможе заснути, якщо впродовж робочого дня йому не вдалося що-небудь украсити;

- будь-яка економічна діяльність є наслідком прагнення власного зиску. В українця цього прагнення більш ніж досить. Але сьогодні саме воно парадоксальним чином є не каталізатором, а гальмом розвитку економіки. Власні інтереси набагато вищі, ніж інтереси країни. Адже країни в нього ніколи не було. Політики, які «дорвалися» до влади, теж переймаються лише

позитивної мотивації до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища.

З цією метою проводилися навчально-пізнавальні екскурсії до таких музеїв: екологічного відділу музею природи імені В.Н. Каразіна, музею води, ботанічного саду та оранжереї ХНПУ імені Г.С. Сковороди; експедиції до об'єктів природно-заповідного фонду України та Харківської області. Проводилися зустрічі з видатними фахівцями-екологами, які розповідали про цікаві факти та досвід своєї роботи. Досить активно проводилось залучення студентів до наукових гуртків та клубів.

Змістовно-практичний етап мав на меті формування екологічних знань, умінь і професійно-особистісних якостей студентів, необхідних для створення еколого-орієнтованого освітнього середовища.

Так, при вивченні хімічних дисциплін, екологічній освіті студентів сприяє розв'язування задач та виконання індивідуальних завдань, що мають екологічну спрямованість. Наприклад, можна запропонувати схему переробки в хімічні речовини супутних нафтових газів, щоб включити їх спалювання у факелах; дослідити забрудненість повітря промислових районів у м. Харкова та області; визначити кислотність снігу, місцевих водойм; провести аналіз ґрунту на вміст солей важких металів.

Проблеми хімічної безпеки, в тому числі стійких органічних забруднювачів, пестицидів, непридатних пестицидів, відходів порушувались під час участі студентів у роботі круглих столів, семінарів, конференцій. Так, студенти взяли участь у круглих столах: “Вплив небезпечних хімічних речовин на здоров'я людей та довкілля: політика України та ЄС у сфері управління хімічними речовинами” в рамках проекту “MAMA-86” A Toxic-free Europe Ukrainian Part” з неурядовою організацією International Chemical Secretariat (Швеція), “Від моделей до реальності: практичне впровадження ідей освіти для сталого розвитку”, за підтримки фонду NOVIB (Нідерланди) у рамках проекту “MAMA-86”, семінар з обговорення Національного плану дій щодо виконання Україною Стокгольмської конференції про стійкі органічні забруднювачі.

Під час практичних та лабораторних занять формувалися у студентів експериментально-практичні вміння; уміння спостерігати та пояснювати хімічні явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, самостійно застосовувати знання у побуті та різних проблемних ситуаціях; формуються переконання про те, що все в природі взаємопов'язане і втручання в її закони може призвести до негативних наслідків.

Під час лекційно-семінарських занять студенти ознайомлювалися із загальними законами природи та їх проявом, вчаться науково пояснювати доцільність вивчення хімії та проведення дослідів; лабораторно-семінарські заняття, під час яких проводяться дослідницькі роботи, а результати дослідів обговорюються, базуючись на знаннях законів природи; спостереження та практичні заняття, екскурсії на промислові об'єкти; конференції, на яких перевіряється вміння узагальнювати набуті знання, а також готувати доповіді та реферати.

Висновки. Отже, етапи технології підготовки дали змогу сформувати вміння, які дозволяють підготувати майбутніх учителів природничих спеціальностей до самостійної роботи з екологічної освіти та виховання.

навколишнє середовище, розвитку і корекції систем життєзабезпечення. Екологічна складова курсу допомагає формувати у студентів новий екологічний світогляд і нову стратегію неруйнівної поведінки людини в біосфері.

Упровадження до змісту курсу “Глобальна та регіональна екологія” таких питань як: стан природних ресурсів та їх використання; основні форми й особливості антропогенного впливу на навколишнє середовище; основи раціонального природокористування і охорони компонентів біосфери; методи моделювання та прогнозу екологічних процесів і умов у біосфері; особливості екологічного стану України і її регіонів; екологічний стан Харківського регіону; залежність здоров'я людини від екологічних факторів навколишнього середовища; міжнародні і національні правові документи про охорону навколишнього середовища; значення екологічної освіти і виховання в покращенні стану навколишнього середовища, сприяло оволодінню уміннями застосовувати базові фундаментальні екологічні знання при формуванні особистого ставлення до екологічних проблем світу, ефективно користуватись екологічними довідниками, національними законодавчими документами про охорону навколишнього середовища тощо.

До змісту курсу “Екологія міста” було включено теми щодо сучасних екологічних проблем міста та міських агломерацій; специфіки антропогенних факторів, що діють в містах; основ раціонального природокористування та охорони природи у великих містах; технологій захисту і відновлення міських екосистем; особливостей функціонування урбоекосистеми м. Харкова.

При модифікації програми курсу “Радіобіологія” введено теми щодо екологічних наслідків аварій ядерних реакторів на АЕС, медико-генетичних наслідків радіаційного опромінення людини, принципів радіаційного захисту населення і природних екосистем, закономірностей міграції хімічними взаємоперетвореннями радіонуклідів у навколишньому середовищі.

При вивченні валеологічних дисциплін (загальної та педагогічної валеології, медико-біологічних основ валеології, валеомоніторингу та валеодіагностики, екологічної валеології) були включені до курсів теми, що стосуються негативного впливу екологічних факторів на здоров'я людини.

Так, при вивченні курсу “Медико-біологічні основи валеології” була внесена тема “Механізм впливу екологічних факторів на функціонування людського організму”.

Підготовлено інтегровані навчально-методичні комплекси до навчальних дисциплін; розроблено теми курсових, дипломних та магістерських робіт, завдань екологічного спрямування на навчально-польові та педагогічні практики. Так, навчально-польові практики з ботаніки та зоології мали значний внесок у формування екологічних уявлень. Студенти в природних умовах закріплювали здобуті знання, набували досвіду практичного використання біогеоценотичного підходу до вивчення природних процесів.

Визначена проблематика науково-дослідної роботи більшості студентів природничого факультету, яка має екологічну спрямованість. Складено плани участі роботи студентів у громадській екологічній діяльності та погоджено їх з кафедрами, освітніми закладами та громадськими організаціями.

Мотиваційно-стимулювальний етап технології характеризується формуванням професійно-педагогічної спрямованості студентів експериментальної групи на здійснення екологічної діяльності, стимулювання

своїми власними інтересами. Патріотизм для наших можновладців є лише принагідним аксесуаром. До того ж бракує державного мислення, бо воно в них кланове. На відміну, скажімо, від мислення лідерів Росії, Японії чи країн ЄС, де виплекане глибоке коріння державності є одним з головних гальм розвитку економіки;

- економічні традиції українців засновані на «сімейному» сільському господарстві та садибній торгівлі. Нині, за могутнього промислового потенціалу, розпочати широке виробництво товарів заважає відсутність традицій виробництва. Із соціалізму в сьогодення перейшли недбалість, халтура, лінощі. А традиційна українська «волелюбність» і самочинство в економічній площині переростають у виробничу анархію, в непокору волі начальника;

- українець думає одне, говорить інше, а робить іще інше. Йому притаманні такі риси, як кмітливість, хитрість, лукавство. Однак у бізнесі наслідком цих рис є непослідовність, ненадійність, прагнення «обкрутити» партнера навколо пальця. Власне, нікуди не поділося й «совкове» уявлення про бізнес, для якого характерними є низький рівень заповзятості, імітація діяльності, тіньові схеми, корупція, кумівство, прагнення «урвати» все й відразу, але так, щоб нічого не робити. Таке враження, що в Україні ніяк ніхто нічого не робить.

До українських рис, які можуть вивести нашу державу на рівень економічно-розвинених країн, науковець зараховує хазяйновитість, і підтверджує це тим, що Канада своїм відродженням аграрно-промислового комплексу завдячує саме українцям; до того ж українці є універсалами, що дозволяє їм опановувати кілька суміжних професій, у скрутних ситуаціях швидко приймати нестандартні рішення тощо. Ми виділили лише окремі з названих, тому, що на наше переконання саме вони є надзвичайно важливим у контексті проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери.

У своєму дисертаційному дослідженні О. Бондаренко[11] на підставі фактів політичної національної історії України стверджує переважання принципу індивідуалізму як механізму відтворення суспільної реальності в Україні, проте перехід України спершу під протекторат, а пізніше під владу російської монархії сприяв поступовому послабленню індивідуалістичних цінностей в українському суспільстві. Цей вплив спричинив виникнення двох взаємопов'язаних процесів: з одного боку, спрямування не на суспільні справи, а на власні інтереси та внутрішні почуття, внаслідок чого формується авантюрно-козацький стиль життя, з іншого боку, формується стиль притаємного існування, переховування від небезпек і загрозливих ситуацій (як життя філософа «моя хата з краю»). Натомість, стверджує вчена, індивідуалізм як принцип організації суспільної реальності та риса національної ментальності не зник, саме сільська (хуторянська) структура українського національного характеру, схильність до малих співтовариств, зберігає принцип індивідуалізму, автономії окремої людини.

Співзвучними з вище згаданою характеристикою української ментальності є і висновки Р. Додонова [12, с. 28-29], який характеризує її в такий спосіб: пантеїзм, як духовний зв'язок українців з середовищем їх мешкання; примат індивідуалізму над колективізмом, що ближче до європейського, ніж до азійського світосприйняття; кордоцентризм, тобто примат емоційності над

раціональністю, почуттів над розумом; соціальний фаталізм, віра в «автоматичність» історичного процесу, уникнення соціальної активності; амбівалентність внутрішнього світу, в якому поєднуються авантюрно-козацький (активний) психічний тип і тип «потамного існування» (пасивний тип); егалітаризм.

Певного оптимізму додає і думка Д. Чернілевського [13], відповідно до якої при цілеспрямованому впливі на менталітет можна розраховувати і на вплив у розвитку установок світобачення й поведінки щодо кожної окремої людини, суспільства, на їх взаємодію постійну духовну конвергенцію (зближення) і інтеграцію, і відповідно в кінцевому результаті на розвиток цивілізації в цілому. Науковець визначає це однією з проблем сфери освіти.

Тим більше, що науковці [11] прямо вказують на психологічні перешкоди для набуття ментальних рис, зокрема індивідуалізму, в сучасній Україні, а саме: соціальну інертність; викривлене розуміння соціальної справедливості; деформованість уявлень про захист від економічних труднощів як про обов'язок держави, а не кожного особисто; сприйняття як цілком нормального явища авторитарних методів правління; соціальна заздрість як наслідок тривалої зрівнялівки в оплаті праці; відсутність у значної частини населення України реального економічного мислення; певний консерватизм у мисленні, відсутність достатньо швидкої реакції на зміну обставин для адекватної ринкової поведінки, недостатній рівень ринкового мислення; звичка безвідповідальності; відсутність чіткої установки особи на розвиток власної конкурентоспроможності в праці, яка створює умови розвитку конкурентоспроможності та реальної незалежності економіки держави.

Саме освітні заклади можуть і мають стати тим середовищем, де формуються культурні запити молоді. Г. Крайг, Д. Бокум [14, с.561], посилаючись на дослідження науковців, підкреслюють, що соціальні зміни, культурні запити молодих дорослих можуть підтримувати, розвивати шаблони поведінки, що були закладені в підлітковому віці. Необхідність приймати рішення й долати труднощі, виходячи з повсякденного життя. Відмітною ознакою зрілості є здатність реагувати на зміни й пристосовуватися до нових умов. Опосередковано мова йде саме про мобільність та адаптаційні можливості людей цієї вікової категорії.

Висновки. Як бачимо, особливості української ментальності спричиняють неабиякі проблеми на шляху формування професійної мобільності, виявлення якої передбачає активність, ініціативу особистості, здатність як до індивідуальної, так і до колективної взаємодії, підприємливість тощо. Означене зумовлює необхідність особливого акценту на формуванні саме виявлених рис і якостей особистості при формуванні професійної мобільності та розробці відповідної методики. Що й орієнтує нашу дослідницьку роботу найближчим часом.

Література:

1. Беляев С. *Загадки украинской души. Особенности ментальности украинцев [Электронный ресурс]* // С. Беляев. – Режим доступа: <http://www.robotaplus.com.ua/articles/508.html>. Заголовок с экрана.
2. Юрій М.Ф. *Соціокультурний світ України: Монографія. – Видання 2-е./ М.Ф. Юрій – К., Кондор, 2004. – 738 с.*

Виклад основного матеріалу статті. Підготовчий етап технології спрямовувався на розробку науково-методичного забезпечення формування готовності студентів до створення еколого-орієнтованого середовища, а саме: модифікація змісту навчальних дисциплін природничо-наукового циклу на основі дидактично обґрунтованих схем уведення екологічних компонентів.

Так, до змісту робочих програм дисциплін хімічного циклу, які сприяють екологічній освіті, нами введено такі питання: вплив діяльності людини на довкілля; джерела забруднення біосфери хімічними речовинами; шляхи вирішення екологічних проблем; особливості науково-технічного прогресу з позицій охорони природи; вивчаються методи моніторингу забруднення та способи зменшення його впливу на живу природу.

Найбільша увага в хімічних дисциплінах має бути приділена питанням прикладної екології. Це проблеми енергетики, хімічного забруднення довкілля та методи його зменшення, радіаційного навантаження на середовище, утилізації відходів хімічного виробництва, ядерних, побутових відходів, питання екологічної безпеки в сільському господарстві.

Так, при розгляді теми “Повітря” уведено питання, пов'язані із забрудненням атмосфери, у темах про воду та розчини приділено увагу забрудненням стійкими органічними речовинами водних ресурсів.

При вивченні теми “Прості речовини” важливим є висвітлення ролі кисню в житті живих організмів. При розгляді теми “Електролітична дисоціація” передбачено розгляд іонообмінних процесів, що відбуваються в живій і неживій природі, розкривається їх взаємозв'язок; розширено поняття про природний колообіг речовин, можливі причини його порушення. Розглядаються поняття “буферні системи” та дія таких систем у живій природі. Розглядається колообіг води в природі, проте увага студентів акцентується на його ролі в підтримці природної рівноваги, на негативних наслідках забруднення морів і океанів для клімату на планеті.

Не менш важливим є внесення екологічної складової до курсу “Загальної фізики” та “Біофізики”, де зміст екологічних знань визначається тими питаннями, що є спільними для фізики та екології. З висвітленням питань енергетики і транспорту, основи яких вивчаються в курсі фізики, тісно пов'язане поняття “природні ресурси”.

Так, в курсі “Загальна фізика” включено тему “Проблеми енергозбереження в соціально-побутовій сфері й транспорті”, де розглядаються проблеми енергоефективності, енергозбереження, еволюції джерел енергії, освоєння та використання альтернативних джерел енергії, енергозберігавальні технології, розроблено корисні поради щодо економії тепла, електроенергії, води і газу, внесено практичні рекомендації щодо економії електроенергії в побуті. Уведено теми “Теплові двигуни і охорона навколишнього середовища”, “Екологічні проблеми ядерної енергетики”, “Способи збереження енергетичних ресурсів”, де розглядаються питання щодо негативного впливу енергетики на довкілля, шляхи підвищення ККД двигунів, використання екологічного чистого пального.

Вивчення курсу “Екологія людини” має важливе значення для підготовки майбутніх учителів до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища. До змісту курсу “Екологія людини” включено теми, що стосуються процесів взаємодії популяції людей із зовнішнім середовищем на основі інтегративних оцінок, критеріїв, прогнозів цілеспрямованого впливу на

Ключевые слова: подготовка к созданию эколого-ориентированной среде, технология подготовки, эколого-ориентированная образовательная среда, будущие учителя.

Annotation. The article discusses the stages of preparation technology of the future teachers of natural specialties to create ecology-oriented environment in the formation of the new model of education for sustainable development. The characteristics of each stage of the preparation technology of the future teachers of natural specialties to create ecology-oriented environment. Reflected the importance of the preparatory stages of future teachers to create ecology-oriented environment in a secondary school.

Key words: preparations for the establishment of ecological-oriented environment, technology, ecology-oriented educational environment, future teachers.

Вступ. В сучасних умовах назріваюча екологічна криза вимагає трансформації перш за все, системи освіти, яка має бути спрямованою на підготовку майбутніх учителів до нової екологічно збалансованої моделі взаємин суспільства з природою, які здатні здійснювати професійно-педагогічну діяльність в умовах переходу суспільства до сталого розвитку.

Важливим засобом організації та вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища є розроблення технології її формування.

аналіз психолого-педагогічних джерел (К. Абухальнова-Славская, С. Золотухіна, І. Мічман, О. Пехота, І. Прокопенко, І. Унт, М. Чошанов та ін.) свідчить, що у визначенні поняття "педагогічна технологія" науковці зазвичай виходять із сутності терміна "технологія", яким позначається сукупність знань про засоби та інструментарій проведення будь-яких процесів, а також самі ці процеси, за яких відбувається якісна зміна об'єкта дослідження [1, с. 31; 4, с.26; 3, с. 56].

Аналіз наведених визначень поняття "педагогічної технології" дозволяє зробити висновок, що в освітній системі даний термін трактується як: елемент педагогічної науки, що включає мету, методи та проектування педагогічних процесів; здійснення педагогічного процесу на основі розробленої мети, змісту, методів та засобів досягнення результату; спосіб реалізації педагогічного процесу. Розробкою структурних компонентів педагогічної технології займалися дослідники А. Алексюк, І. Богданова, П. Воловик, В. Євдокимов, С. Сисоєва, В. Стрельников та ін. [2, с. 45] Так, В. Євдокимов вважає, що у педагогічних технологіях необхідно виділити наступні елементи: аналітичну діяльність, яка завершується становленням педагогічного діагнозу, що є оцінкою загального стану педагогічного процесу та його окремих компонентів у процесі навчання; прогностичну та проектну творчу діяльність; аналіз, прогноз та проект – "нерозривну" тріаду у вирішенні будь-якого педагогічного завдання [5, с. 20-26].

Технологія підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища є функціональною педагогічною системою включає всі етапи, починаючи від постановки мети, визначення завдань та проектування подальших дій до її реалізації.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання даної статті є розгляд та аналіз етапів технології підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища в загальноосвітній школі.

3. Руденко І.І. Ментальність і економічний успіх [Електронний ресурс]/ І.І. Руденко. – Режим доступу: <http://cibs.ck.ua/files/scipub/rudenko6.pdf>. - Заголовок з екрану.

4. Кердяшева О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: Дис. ... к. пед. наук.: 13.00.01/ О.В. Кердяшева. – Воронеж, 2010. – с. 204.

5. Общая, социальная и юридическая психология: Учебник для вузов/ М. Еникеев. – СПб: Питер, 2003. – 752 с.

6. Безсмертна Н.С. Лінгвістична та філософська параметризація поняття «менталітет»/ «ментальність» в системі знань про Україну (на матеріалі інтернет-комунікації) [Електронний ресурс]/ Н.С. Безсмертна. – Режим доступу// <http://visnyk.com.ua/stattya/5384-lingvistichna-ta-filosofska-parametrizatsiya-ponjattja-mentalitetmentalnist-v-sistemi-znan-pro-ukrayinu-na-materiali-internet-komunikatsiyi.html>. – Заголовок з екрану.

7. Харліус У.М. Риси української ментальності та їх прояв у народній обрядовості (на прикладі Закарпаття) [Електронний ресурс]/ У.М. Харліус. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Philosophia/18373.doc.htm. – Заголовок з екрану.

8. Лозко Г. Українськенародознавство. Вид. 2-е доп. та перероб./ Г. Лозко. – Харків: «Див». – 472 с.

9. Два типи української ментальності[Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://matajeva-sloboda.ua/publ.php?id=222>– Заголовок з екрану.

10. Стражний О.С. Український менталітет: Ілюзії. Міфи. Реальність./О.С. Стражний. – К.: «Книга», 2008. – 368 с.

11. Бондаренко О.В. Українська економічна ментальність: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд.. філос.. наук: 09.00.03/ О.В. Бондаренко. – Київ, 2008. – 24 с.

12. Додонов Р.С. Соціально-філософський аналіз процесу формування та функціонування етноментальності: автореф. дис. ... д-ра філос.. наук: 09.00.03/ Р.С. Додонов. – Київ, 1999. – 36 с.

13. Чернилевский Д.В. Духовная культура, самореализация и социализация в интересах развития жизненных ценностей/ Д.В. Чернилевский.//Нові технології навчання. – 2011. – Ч II. –№ 67. – С. 7-10.

14. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития/ Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 940 с.

References:

1. Belyaev S. Zahadky ukaynskoy dushy. Osobennosty mental'nosty ukayntsev [Elektronnyy resurs]/ С. Belyaev. – Rezhym dostupa: <http://www.rabotaplus.com.ua/articles/508.html>. Zaholovok s ekrana.

2. Yuriy M.F. Sotsiokul'turnyy svit Ukrainy: Monohrafiya. – Vydannya 2-e./ M.F. Yuriy – K., Kondor, 2004. – 738 s.

3. Rudenko I.I. Mental'nist' i ekonomichnyy uspikh [Elektronnyy resurs]/ I.I. Rudenko. – Rezhym dostupu: <http://cibs.ck.ua/files/scipub/rudenko6.pdf>. - Zaholovok z ekranu.

4. Kerdyasheva O.V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya hotovnosti k professyonal'noy mobyl'nosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza: Dys. ... k. ped. nauk.: 13.00.01/ O.V. Kerdyasheva. – Voronezh, 2010. – s. 204.

5. Obschchaya, sotsyal'naya y yurydicheskaya psykholohyya: Uchebnyk dlya vuzov/ M. Enykeev. – SPb: Pyter, 2003. – 752 s.

6. Bezsmertna N.S. Linhvistichna ta filosofs'ka parametryzatsiya ponyattya «mentalitet»/ «mental'nist'» v systemi znan' pro Ukrainu (na materialy internet-komunikatsiyi) [Elektronnyy resurs]/ N.S. Bezsmertna. – Rezhym dostupu// <http://visnyk.com.ua/stattya/5384-lingvistichna-ta-filosofska-parametryzatsiya-ponyattja-mentalitetmentalnist-v-sistemi-znan-pro-ukrainu-na-materiali-internet-komunikatsiyi.html>. – Zaholovok z ekranu.
7. Kharlius U.M. Rysy ukayins'koyi mental'nosti ta yikh proyav u narodniy obryadovosti (na prykladi Zakarpattya) [Elektronnyy resurs]/ U.M. Kharlius. – Rezhym dostupu: http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Philosophia/18373.doc.htm. – Zaholovok z ekranu.
8. Lozko H. Ukayins'ke narodoznavstvo. Vyd. 2-e dop. ta pererob./ H. Lozko. – Kharkiv: «Dyv». – 472 s.
9. Dva typy ukayins'koyi mental'nosti [Elektronnyy resurs] – Rezhym dostupu: <http://mamajeva-sloboda.ua/publ.php?id=222> – Zaholovok z ekranu.
10. Strazhnyy O.S. Ukayins'kyy mentalitet: Ilyuziyi. Mify. Real'nist'./O.S. Strazhnyy. – K.: «Knyha», 2008. – 368 s.
11. Bondarenko O.V. Ukayins'ka ekonomichna mental'nist': sotsial'no-filosofs'kyy analiz: avtoref. dys. ... kand.. filos.. nauk: 09.00.03/ O.V. Bondarenko. – Kyiv, 2008. – 24 s.
12. Dodonov R.S. Sotsial'no-filosofs'kyy analiz protsesu formuvannya ta funktsionuvannya etnomental'nosti: avtoref. dys. ... d-ra filos.. nauk: 09.00.03/ R.S. Dodonov. – Kyiv, 1999. – 36 s.
13. Chernylevsky D.V. Dukhovnaya kul'tura, samorealizatsiya y sotsyalizatsiya v ynteresakh razvytya zhynennykh tsennostey/ D.V. Chernylevsky// Novitekhnolohiyinavchannya. – 2011. – Ch II. – #67. – S. 7-10.
14. Krayh H., Bokum D. Psykholohyya razvytya/ H. Krayh, D. Bokum. – 9-e yzd. – SPb.: Pyter, 2006. – 940 s.

Педагогіка

УДК 371

**здобувач кафедри педагогічної майстерності
вчителів початкових класів та вихователів
дошкільних закладів Дядченко О. В.**
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. В статті автор аналізує систему професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови; висвітлюються особливості та сутність їхньої професійно-педагогічної спрямованості.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі іноземної мови.

Аннотація. В статье автор анализирует систему профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка; освещаются особенности и сущность их профессионально-педагогической направленности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка.

Annotation. In the article the author analyzes the system of professional

References:

1. Vygotsky L. S. Pedagogicheskaya psikhologyya / pod red. V. V. Davydova. – M.: Pedagogika-Press, 1999. – 536 s.
2. Prymush M.V. Zahal'na sotsiolohiya : [navchal'nyy posibnyk] / M.V. Prymush. – K. : Profesional, 2004. – 590 s.
3. Lazarchuk A. Tsinnosti liudyny v naukovy-psykholohichnomu osmyslenni / A. Lazarchuk // Psykholohiya i suspil'stvo. – 2003. – N 2. – S. 23.
4. Honcharenko S. U. Ukayins'kyy pedahohichnyy slovnyk. – K.: Lybid', 1997. – 373 s.
5. Buyeva L. P. Chelovek, kul'tura i obrazovanye v kryzysnom sotsyume / L. P. Buyeva // Fylosofyya obrazovanyia. – M., 1996. – S.76-90.
6. Makarova V.A. Formyrovanye i razvytye dukhovnosti budushchego uchytelya v protsesse professyonal'noy podgotovky v vuze: Dys.d-ra.ped nauk. 13.00.08. – Kaluga, 2001. – 373 s.
7. Brazhe T. H. Iz opyta razvytyia obshchey kul'tury uchytelya / T. H. Brazhe // Pedagogika. – 1993. – N 2. – S. 70-75.

Педагогіка

УДК: [378.147:37.061]:504

**старший викладач кафедри здоров'я людини
та корекційної освіти Щербак І. М.**
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕТАПІВ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті розглядаються етапи технології підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища в умовах формування нової моделі освіти для сталого розвитку. Наведено характеристику кожного етапу технології підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища. Розглянуто поняття “підготовка” до професійної діяльності. Висвітлено важливість етапів підготовки майбутніх учителів до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища в загальноосвітній школі.

Ключові слова: підготовка до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища, технологія підготовки, еколого-орієнтоване освітнє середовище, майбутні вчителі.

Анотация. В статье рассматриваются этапы технологии подготовки будущих учителей естественных специальностей к созданию эколого-ориентированной среде в условиях формирования новой модели образования для устойчивого развития. Приведенная характеристика каждого этапа технологии подготовки будущих учителей естественных специальностей к созданию эколого-ориентированной среды. Отражено важность этапов подготовки к будущим учителям к созданию эколого-ориентированной среде в общеобразовательной школе.

– трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту, пошана віри людей інших етнічних груп).

У ході вивчення окресленої проблеми зазначено, як розкриваються науковцями поняття „загальна культура особистості” у психолого-педагогічній літературі.

У своїх дослідженнях Т. Браже визначає загальну культуру особистості як „рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини” і розглядає загальну культуру людини як сукупність компетенцій, пов’язаних із здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у сумісному ухваленні рішень, компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій і так далі [7, с.72]. Загальна культура включає ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, якими повинен володіти і керуватися у своїй діяльності кожен член суспільства, незважаючи на професійну приналежність.

Показником загальної культури особистості є і загальнокультурна компетентність. Якщо ж говорити про загальнокультурну компетентність молодшого школяра, то вона включає його обізнаність про особливості національної і загальнонародської культури, духовно-етичні основи життя людини, окремих народів, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, компетенції в побутовій і культурно-дозвілєвій сфері, досвід творчої діяльності й систему духовних цінностей, що дозволяють бути повноцінним суб’єктом культури відповідного соціуму.

Висновки. Таким чином, загальна культура особистості як інтеграційний показник поведінки і діяльності, а також творчого начала складається в єдності і взаємодії всіх, названих вище, складових і є єдиним процесом накопичення знань, досвіду і якісної реалізації їх у діяльності й поведінці особистості. Формування системи ціннісних орієнтацій в учнів – одна з головних педагогічних проблем, яка в даний час ускладнена кризовим станом суспільства. Допомогти школі в її рішенні може культура, що акумулює в собі загальнонародські етичні цінності.

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Примуш М.В. Загальна соціологія : [навчальний посібник] / М.В. Примуш. – К.: Професіонал, 2004. – 590 с.
3. Лазарчук А. Цінності людини в науково-психологічному осмисленні / А. Лазарчук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 23
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
5. Боева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Боева // Философия образования. – М., 1996. – С.76-90.
6. Макарова В.А. Формирование и развитие духовности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дис.д-ра.пед наук. 13.00.08. – Калуга, 2001. – 373 с.
7. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70-75.

preparation of future teachers of foreign language; describing the features and essence of their professional and pedagogical orientation.

Key words: professional training of the future teachers of foreign language.

Вступ. Система професійної підготовки вчителів у кожний історичний період розвитку суспільства є відображенням загальних тенденцій освітньої політики держави, вищої освіти, зокрема вищої педагогічної освіти. Інтеграційні процеси у Західній Європі мають на меті створення єдиного європейського виміру в освіті, що передбачає зближення систем підготовки вчителів у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їх національної самобутності. У свою чергу, трансформацію європейської й американської моделей вищої педагогічної освіти слід розглядати комплексно в контексті світових інтеграційних процесів.

Відповідно до означених інтеграційних процесів особливої уваги набуває підготовка сучасного вчителя іноземної мови, що складається з теоретико-лінгвістичної та практичної мовної підготовки; теоретичної та практичної психолого-педагогічної підготовки; теоретичної та практичної методичної підготовки.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у аналізі системи професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу статті. Теоретико-лінгвістична підготовка вчителя іноземної мови передбачає забезпечення знаннями теорії та історії іноземної мови, яка вивчається; розвиток інтелектуального потенціалу студентів, навичок аналітичного мислення; вміння працювати з науковою літературою, визначати суть і характер невирішених наукових проблем, пропонувати свої варіанти вирішення; вміння узагальнювати і класифікувати емпіричний матеріал.

Практична підготовка передбачає: професійно-трудова діяльність (проведення уроків іноземної мови у школі та позакласної роботи з іноземної мови; професійно-педагогічне вдосконалення шляхом самоосвіти і на спеціальних курсах підвищення кваліфікації) та соціально-культурну (діяльність учителя за межами школи: спілкування з носіями мови, робота перекладачем).

Підготовка вчителя до діяльності в зазначених сферах вимагає оволодіння ним лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенціями.

Лінгвістична компетенція – це здатність вибудовувати граматично правильні форми і синтаксичні структури, а також розуміти змістовні відрізки мови та використовувати їх у тому значенні, в якому вони використовуються носіями мови. Лінгвістична компетенція є основним компонентом комунікативної компетенції. Без знання слів і правил формування граматичних форм і побудови осмислених фраз неможлива ніяка вербальна комунікація.

Головною метою загальної та професійно орієнтованої теоретичної підготовки є забезпечення знань теорії педагогіки; теоретичних основ організації навчально-виховного процесу в різних типах середніх навчальних закладів, зокрема і з іноземної мови; формування вмінь проведення самостійного педагогічного дослідження.

Означена теоретична підготовка відповідно до компетентнісного підходу орієнтується на формування в майбутніх учителів іноземних мов низки компетенцій. Проаналізуємо детальніше означені компетенції майбутнього вчителя-мовознавця. Лінгвокраїнознавча компетенція являє собою знання особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в конкретних ситуаціях спілкування.

Комунікативну компетенцію трактуємо як інтегративне утворення, що включає поряд із лінгвістичними і соціально-культурні компоненти. Це здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Навчально-пізнавальна компетенція – це сукупність компетенцій студента у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами пізнання. Сюди входять знання і вміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності, володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем.

Лінгвометодична компетенція передбачає оволодіння вміннями педагогічного спілкування, управління діяльністю учнів, стимулювання їхньої навчальної діяльності засобами іноземної мови.

Окрім теоретичної підготовки система професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов передбачає ще й практичну компоненту. Першочерговими вимогами до загальної та професійно орієнтованої практичної педагогічної підготовки вчителя іноземної мови С. Ніколаєва вважає такі професійні вміння: здійснення діагностики рівня розвитку дітей за допомогою комплексу психолого-педагогічних методик; проектування та планування педагогічної діяльності, визначення та вирішення професійних завдань; застосування ефективних методів і засобів навчання іноземної мови і виховання залежно від вікових, статевих та індивідуальних особливостей дітей; володіння методикою організації навчально-виховної роботи в різних типах середніх навчальних закладів тощо. Вимоги до практичної підготовки включають такі професійно-психологічні вміння: виявляти індивідуально-психологічні особливості учнів, які необхідні для успішного оволодіння іноземною мовою; формувати позитивне ставлення до вивчення іноземної мови та інших видів суспільно корисної діяльності школярів; проводити психолого-педагогічний аналіз уроку іноземної мови і навчально-виховного процесу в цілому.

Основною метою теоретичної методичної підготовки дослідниця вважає забезпечення знань з теорії і методики навчання іноземних мов; навчання методичних основ організації навчально-виховного процесу з іноземних мов у різних типах середніх навчальних закладів; формування вмінь самостійного методичного дослідження.

Вимоги до практичної підготовки містять такі основні практичні методичні вміння: здійснення комунікативно-навчальної, розвивальної, гностичної, конструктивно-планувальної й організаторської функцій, аналіз навчального матеріалу різних типів середніх навчальних закладів; добирання підручника, що відповідає індивідуальним особливостям учнів; прогнозування труднощів засвоєння учнями мовленнєвого матеріалу [1, с. 9-17].

Складовою загальної культури є її духовна форма, що трансформується через знання, теорії, концепції, накопичений людством досвід і відпрацьовані етичні норми поведінки. Тому саме духовність, на нашу думку, є стрижнем загальної культури особистості. В Українському педагогічному словнику духовність визначається як „індивідуальна вираженість у системі мотивів двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити і діяти для інших” [4, с. 106].

Духовність, за визначенням Л. Буєвої, – „це знаходження змісту діяльності, готовності до здійснення моральних зусиль. Поняття розглядається також і як показник ієрархії цінностей, цілей, як інтегративна якість, що належить до сфери цінностей, пов'язаних зі змістом життя, які визначають людське у кожному індивіді” [5, с.76]. Зміст духовності, як якості людського буття, інтегрує в собі думку, знання, почуття-переживання і дію-поведінку.

У дисертаційному дослідженні В. Макарової під духовністю розуміють особливу особистісну якість, що є результатом засвоєння людської культури, вищих загальнолюдських і національних цінностей, повноцінного розвитку психіки. Вона охоплює моральні принципи, зосередженість на вищих ідеалах, що піднімають особистість над раціональною рефлексією, прагнення до пізнання змісту буття і самовдосконалення [6, с.159].

У сучасному термінологічному обігу поняття „духовність” розрізняється у релігійному і світському аспектах. Тому доцільно визначити педагогічний аспект сполучень, що вживаються досить часто: морально-духовне і морально-етичне. Перше повернуто до релігійних цінностей і сприймається як релігійно орієнтоване. Морально-етичне розглядається у контексті світського виховання і зорієнтоване на загальнолюдські цінності, що є змістовою основою людського життя.

Очевидність взаємозв'язку понять „духовність” і „загальна культура” підтверджується більшістю наукових досліджень, які розглядають мораль як спосіб духовного самовизначення особистості, ядро духовності. Духовність реалізується у системі двох фундаментальних потреб особистості: ідеальної потреби пізнання (світу, себе, сенсу життя) і соціальної потреби жити й діяти для інших. Саме ці сутнісні потреби особистості є важливими для розкриття природи і змісту поняття „загальнокультурна компетентність”. Результати аналізу різних підходів до змісту загальнокультурної компетентності особистості, як соціального суб'єкта, визначають проблему розробки його змістового наповнення, в основу якого ми вкладаємо такі загальні культурні цінності як:

- смисложиттєві (уявлення про добро та зло, благо й щастя);
- вітальні (життя, здоров'я, добробут, освіта);
- міжособистісного спілкування (чесність, порядність, толерантність, доброзичливість);
- суспільного визнання (соціальний статус, соціальне становище);
- особистісного розвитку (відчуття власної гідності, свобода творчості й самореалізація, прагнення до освіти й загальнолюдської культури);
- міжетнічного спілкування (відчуття національного „Я”, пошана до культурного надбання свого народу й народів, що проживають на Україні, пошана представників іншого етносу);
- партикулярні (приналежність до сім'ї, народу, Батьківщини, етнічної групи);

Учений-соціолог уважає, що якщо всі відомі цінності розподілити за ступенем їхньої значимості для людського існування, то вийде класифікація у вигляді ієрархії цінностей, які підлягають принципу субординації, де кожна цінність стосовно вищої відіграє роль засобу чи умови. Вищі цінності буття – людина і людство. Всі інші цінності є такими лише постільки, оскільки забезпечують існування й еволюцію людства. Ним визначена така класифікація цінностей:

1. Людина і людство – вищі цінності.
2. Природні ресурси, знаряддя праці та продукти праці, необхідні для існування і відтворення людства, – цінності матеріального життя.
3. Різні суспільні утворення, необхідні для життєдіяльності суспільства, – цінності соціального життя.
4. Наукові знання, філософські, моральні, естетичні й інші уявлення, ідеї, норми, покликані задовольнити духовні потреби, – цінності культури [2].

Водночас в останні роки зросла суспільна потреба вдосконалення виховної роботи з учнями, формування в них високих соціальних установок, активної життєвої позиції. У розв'язанні цих завдань значний внесок належить педагогу. У зв'язку з цим, можна говорити про особливу важливість соціальної функції сучасного вчителя, оскільки формування загальнокультурних цінностей в учнів є натепер особливо актуальним.

На підставі наявних у літературі даних можна стверджувати, що цінності займають одне з головних місць у вивченні процесів формування та розвитку особистості (Л. Безменова, Л. Бурлачук, А. Маслоу, С. Рубінштейн, В. Столін). Це не дивно, тому що цінності безпосередньо пов'язані з мотиваційно-потребовою сферою особистості й виступають як своєрідний регулювальний і результатуючий чинник її життєдіяльності. Необхідно при цьому враховувати, що далеко не кожна діяльність відповідає стремлінням особистості й не кожна особистість може виражатися або виявлятися в тому або іншому виді діяльності. А. Лазарчук стверджує, що цінність діяльності визначається й вибудовується для особистості на перетині цілого ряду чинників – можливості самореалізації в діяльності, значущості діяльності для особистості, престижності діяльності в суспільстві. У такий спосіб формується особистісна мотивація діяльності [3].

Поняттям „ціннісні орієнтації” визначають елементи мотиваційної структури особистості, на основі якої вона здійснює вибір мети, мотивів конкретної діяльності з урахуванням особливостей ситуації, що склалася. Ціннісні орієнтації – це соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні, естетичні, ґносеологічні, цінності попереднього крізь призму власного сприйняття, додаючи власні цінності; це поняття, яке відображає певну значущість для особистості предметів та явищ соціальної дійсності, а також створює внутрішню основу відношень особистості до різноманітних цінностей морального, матеріального й політичного порядку.

Основною формою функціонування цінностей є ціннісні орієнтації, що виступають ступенем переходу їх у діяльність. Трактуючи цей термін, дослідники визначають ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямування та зміст активності особистості як складову частину системи відносин, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає сенсу особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Дослідниками встановлено, що на сучасному етапі підготовка вчительських кадрів з іноземної мови забезпечується у трьох типах вищих навчальних закладів: 1) на відповідних факультетах педагогічних (лінгвістичних) університетів (інститутів); 2) на факультетах іноземної філології так званих класичних університетів і 3) на відділеннях педагогічних коледжів (училищ), які готують учителів початкових класів або вихователів дошкільних навчальних закладів з правом викладання іноземної мови. Такий спектр закладів з професійної підготовки вчителів іноземної мови не завжди забезпечує своїм випускникам відповідний рівень підготовленості до роботи вчителем іноземної мови.

Питання формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів – майбутніх учителів іноземних мов зумовлені необхідністю підготовки висококваліфікованих педагогів в умовах тенденції відродження та становлення нашої держави. Ефективність системи освіти значною мірою залежить саме від наявності кваліфікованих педагогічних кадрів. Інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва та перетворення України у відкриту європейську державу вимагають перегляду усталених позицій щодо іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування.

Українська дослідниця О. Мисечко, звертаючись до нашої історії, вказує на те, що в 60-80-х рр. ХХ ст. серед радянських науковців спостерігалось помітне зростання інтересу до професійної підготовки вчителя, підсилювалася увага до окремих особистісних аспектів педагогічної праці та чинників підвищення професійної майстерності майбутнього освітянина. Одночасно відбувалося й дослідження окремих питань процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. У цей період намагалися визначити особистісно-професійні якості й уміння, якими повинен володіти майбутній фахівець з іноземних мов.

Серед них особливе місце відводилося: широкому загальному та лінгвокраїнознавчому світогляду, вмінню спиратися в практичній роботі з мовою на ґрунтовну теоретично-лінгвістичну підготовку, вмінню пов'язувати вивчення мови з життям, навичкам пошукової, дослідницької роботи, здатності переглядати й удосконалювати свої методичні знання й уміння [3].

На нашу думку, в цей час розпочинається планомірна робота з формування методичної майстерності майбутніх учителів іноземних мов, їх особистісно-професійних якостей. Як зазначає О. Мисечко, наприкінці 70-х рр. – на початку 80-х рр. ХХ століття зміст професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови доповнився вмінням ефективно працювати в різних умовах, продукувати нове в навчанні, позитивно відноситися до своєї роботи, окрім існуючих на той час знань про всі компоненти процесу навчання й репродукції відомих прийомів професійної діяльності, для чого, безперечно, потрібні і певні особистісні характеристики [2, с. 123].

У цей період Ю. Пасовим розроблено досить повну структуру методичної майстерності майбутнього фахівця з іноземних мов. До її складу науковець відніс: а) особистісні риси, індивідуальний стиль роботи, здібності, риси характеру, які всі разом формують індивідуальність учителя; б) методичну культуру, яка ґрунтується на знаннях, досвіді та творчості; в) рівень професіоналізму (грамотність – ремесло – майстерність – мистецтво), г) методичні вміння (перцептивні, проєктувальні, адаптаційні, комунікативні, організаційні, пізнавальні, допоміжні) [6, с. 24–29].

Аналіз наукових праць дає змогу відзначити, що в 60-80-х роках ХХ століття значенню професійно-педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей у системі професійної підготовки в СРСР, до складу якого входила й Україна, приділялася особлива увага. В цей період з'являються перші професіограми для представників професії вчителя, активно ведуться роботи з професійного відбору вчителів. Обстеження проводилося за трьома напрямками: медичне обстеження, діагностика загальних здібностей, діагностика спеціальних педагогічних здібностей.

Відзначимо, що досвід такого відбору абітурієнтів до ВПНЗ було втрачено в пострадянський період, коли наша країна здобула незалежність і всі сфери її життєдіяльності перебували в досить скрутному становищі. Тому постає проблема використання можливостей формувати професійно-педагогічну спрямованість у майбутніх учителів під час професійної підготовки. Основним завданням викладання іноземних мов сьогодні в Україні є навчання мові як реальному і повноцінному засобу спілкування.

Успішність спілкування, у свою чергу, залежить від бажання контактувати, вміння реалізовувати мовленнєвий намір, ступеня володіння одиницями мови й умінь вживати їх у конкретних ситуаціях спілкування. Ці компоненти напряму залежать від професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов, адже, на нашу думку, сприяють більш мотивованому засвоєнню навчальних матеріалів у процесі фахової підготовки.

Досягти таких результатів можливо за умови врахування особливостей професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов, серед яких, на основі власного досвіду та проведеного аналізу наукових джерел, виділили такі: усвідомлення необхідності постійного особистісного та професійного саморозвитку, потребу в обраній професії, вміння реалізовувати мовленнєвий намір, що базується на особливому підході до вивчення іноземної мови (заучування), здатність безпомилково виконувати мовленнєві операції; систематичність праці вчителя іноземної мови, що передбачає постійний контроль усіх комунікативних навичок, накопичення культурних, лінгвістичних і літературних знань мови, яку він викладає; постійне спілкування з учнями (протягом усього процесу вивчення іноземної мови в шкільному курсі), вміння спостерігати, критично оцінювати їхні здобутки; розширення світогляду учнів, їхньої загальної ерудиції засобами мови, що вивчається, шляхом проектування вивчення іноземної мови на подальші життєві перспективи.

Проведений аналіз наукової літератури та досліджень, присвячених питанням фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, дозволив визначити особливості та сутність їхньої професійно-педагогічної спрямованості.

Сучасні тенденції в розвитку мовної освіти на початку ХХІ століття передбачають міжнародну інтеграцію в оновленні цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов у середніх і вищих навчальних закладах. Європеїзація мовної освіти як один із напрямів удосконалення української освітньої системи, висуває високі вимоги до тих, хто навчає, і до тих, хто навчається, оскільки має установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних до активного життя в умовах плюрілінгвізму й полілогу культур. Цим пояснюється факт надання статусу пріоритетної галузі професійній освіті майбутнього вчителя іноземних мов.

Розвиваючи думку вченого про загальнокультурний розвиток дитини, можна говорити про аналогічну послідовність вивчення культури в школі. У загальному вигляді цей процес можна представити стадіально. На першому етапі, що відповідає початковій школі, дитина засвоює „найближчі” явища культури, тобто свою етнічну культуру: мову, фольклор, звичаї, норми, цінності та ін. На наступному етапі – тобто вже в основній школі – зміст освіти виходить на рівень культури національної, розширюючи межі розуміння явищ культури. Останній етап – це старша школа, у якій учні готові до вищого рівня узагальнення, виходять на вивчення світової культури і включення попередніх рівнів у загальнокультурний контекст.

Можна зробити висновок, що зміст, функції та структура загальнокультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи, зокрема і початкової теж – явище складне. Визначення його суті вимагає аналізу таких понять, як „культура”, „загальна культура”, „компетентність”, „ключові компетентності”, „загальна культура особистості” і їх взаємозв'язків. Звернемося до сутнісних характеристик педагогічного феномена „загальної культури особистості”, що ґрунтуються на змісті визначених вище базових понять дослідження.

У сучасний період у вивченні культури визначилися три аспекти, що розглядають її як: сукупність матеріальних і духовних цінностей, специфічний спосіб людської діяльності; процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості. Розгляд культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей набуває особливої значущості у визначенні суті та структури поняття „загальнокультурна компетентність особистості”. Виходячи з цього, особливий інтерес представляють дослідження, що розкривають аспект категорії „цінність”.

Цінності – це відносно усталені орієнтири, з якими фахівець співвідносить своє життя і діяльність. Вплітання загальнолюдських цінностей – добра, краси, справедливості й обов'язку, взаєморозуміння і честі – в палітру цінностей педагогічних та оволодіння ними створює ту основу, на якій розробляється зміст педагогічної освіти.

Відомо, що для особистості значущість культурних цінностей виступає мірою етичної, естетичної, світоглядної, інтелектуальної, емоційної готовності не тільки пізнавати, але й змінювати свій внутрішній світ відповідно до цих цінностей. У зв'язку з цим освіта виступає як соціокультурний процес, що включає залучення особистості до цінностей. Безперечно, ключовими культурними цінностями у змісті загальнокультурної компетентності особистості є соціальні цінності, бо саме вони дозволяють кожному члену суспільства зрозуміти і засвоїти, що в ньому визнається добром, а що злом; які риси поведінки особистості приймаються, схвалюються і наскільки, а які засуджуються і наскільки; у чому щастя і сенс життя. Поведінка людей у суспільстві, у соціальній групі чи спільноті визначається насамперед їхньою орієнтацією на визначені цінності (ціннісною орієнтацією).

За визначенням М. Примуша, „Соціальні цінності – це більш-менш загальновизнані вагомі стандарти, тобто розділені суспільством чи соціальною групою переконання з приводу цілей, які необхідно досягти, тих основних шляхів і засобів, що ведуть до цих цілей. Іншими словами, соціальні цінності відповідають на запитання, як ставитися до того, що вже є, до того, що може бути” [2, с.29].

Ключевые слова: общекультурная компетентность, культурологическое образование, культурологическое воспитание, ценностные ориентации, духовность.

Annotation. The author discloses the concept of personal general culture, the role of cultural education for the formation of primary pupils' general cultural competence, the place of evaluative orientations and spirituality in culturological education. It is specified that general cultural competence is one of the indexes of personal general culture. Particularly general cultural competence of primary pupil includes his knowledge about features of national and general culture, spiritual and ethical, culturological base of household, social, public phenomena and traditions. It allows to be a sterling subject of particular society's culture.

Keywords: general cultural competence, culturological education, evaluative orientations, spirituality.

Вступ. У сучасний період, коли суспільство вийшло на значно вищий рівень свого розвитку, воно пред'являє і нове соціальне замовлення на якісно іншу особистість. Перед школою, як виконавцем цього замовлення, стоїть завдання пошуку нових підходів до виявлення й розвитку здібностей кожного учня, виховання духовно багатой, вільної, творчо мислячої особистості, що володіє високою культурою, тобто формування загальнокультурної компетентності учнів. У зв'язку з цим можна сказати, що культурологічний аспект – найважливіший підхід сучасної освіти у вихованні майбутнього громадянина.

Проблему загальної культури особистості, яка є актуальною у наш час, досліджують багато вчених. У дослідженнях Т.Адуло, В.Біблера, Л.Буювої, С.Бистрицького, М.Гончаренка, М.Кагана, В.Семенова та ін. представлено численні підходи до визначення сутності культури як соціокультурного явища. Проблема культури особистості, базових основ культури людини детально розкривається в наукових працях Ю.Аксенова, М.Боровика, С.Бороніна, Н.Крилової, В.Чеснокова та ін. Водночас, роль культурологічної освіти для формування загальнокультурної компетентності молодших школярів розкрита недостатньо.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті ролі культурологічної освіти в процесі формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу статті. Теоретично необхідність вивчення культури обґрунтував видатний радянський психолог Л. Виготський. Він увів поняття „культурного розвитку” [1], під яким розумів послідовність стадій становлення особистості. Згідно з теорією культурного розвитку Л. Виготського, наприклад: дитина до трьох років не виділяє себе з навколишнього середовища, її свідомість, так само як і свідомість першої людини, характеризується синкретичністю. На підставі цього процес навчання і виховання повинен здійснюватися відповідним чином із застосуванням спеціальних методик, що відповідають рівню не тільки фізіологічного, але й інтелектуального розвитку дитини. Процес такої освіти можна назвати чинником культурного розвитку. Л. Виготський підтвердив свою гіпотезу безліччю досліджень, а також розробкою методики розвивального навчання, що користується успіхом і до цього дня й вважається однією з найефективніших у шкільній освіті.

Успіх підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від: 1) визначення нових цілей і змісту навчання іноземної мови на різних рівнях; 2) використання нових технологій навчання; 3) сприяння розвитку індивідуальних когнітивних стилів студентів; 4) здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і вмінь.

Спільну основу для розробки навчальних планів з професійної і мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників у Європі забезпечують Рекомендації Ради Європи [2]. В них описуються знання і вміння, які потрібно розвивати в користувачів мови для ефективного спілкування в кроскультурному контексті; визначаються рівні володіння мовленням на кожному ступені навчання; пропонуються комунікативні педагогічні завдання для активного залучення учнів до осмисленої комунікації.

Для визначення цілей професійної підготовки вчителя іноземних мов, у світлі головних компонентів загальнорекомендованої моделі навчання слід урахувати специфіку і діапазон вирішення навчальних завдань – формування загальних компетенцій учнів, комунікативної компетенції вдосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності в конкретній сфері спілкування, збагачення або диверсифікації стратегій чи вдосконалення завдання. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому мовному навчальному закладі є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Під професійною компетенцією ми розуміємо сукупність теоретичних знань з педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, прикладної лінгвістики та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі. Поняття „знання” як компонент професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов можна розглядати з точки зору його змісту та засобів його передачі. Змістом професійних знань є понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни [3, 232].

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [4, 570]. З цього випливає, що поряд зі знаннями наукових фактів учителю необхідне знання інтерактивних технологій їх опрацювання.

Саме тому базова підготовка вчителя розглядається, наприклад, у концепції Оксфордського університету (керівник групи Д. Макінтур) як „практичне теоретизування”, що акцентує увагу на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії та практики в підготовці вчителя [5]. За Оксфордською концепцією, професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику [1].

Слід зауважити, що процес засвоєння професійних знань тісно пов'язаний із розвитком професійного мислення, завдяки якому студенти здатні виділяти істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументувати їх, прогнозувати результат, приймати власне рішення [3]. Відповідно до ієрархії

мисленнєвих дій можна виділити п'ять рівнів сформованості у студентів професійних знань:

- розуміння: студенти можуть визначити й інтерпретувати сутність базових фахових понять на основі їх категоріального аналізу;
- застосування: студенти використовують знання сутності базових фахових понять у стандартних ситуаціях під керівництвом викладача;
- аналіз: студенти співставляють основні категорії, визначають взаємозв'язок між ними, використовують набуті знання в нестандартних ситуаціях;
- синтез: студенти встановлюють логіко-структурну залежність між основними педагогічними поняттями, розробляють опорні схеми окремих питань, виступають з доповідями, повідомленнями;
- оцінка: студенти оцінюють значення того чи іншого матеріалу в цілісній системі професійних знань, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки [4].

Тому головною властивістю професійних знань є усвідомлення вмотивованості вибору способу виконання педагогічної дії. Уміння в системі професійної підготовки вчителя іноземних мов – це здатність незалежно виконувати педагогічні дії на основі оволодіння засобами та прийомами та застосування засвоєних знань на практиці [2].

Висновки. Проблема підготовки педагогічних кадрів нової генерації в контексті гуманізації і демократизації освіти в Україні постає сьогодні особливо гостро й пов'язана з тенденціями розвитку світового співтовариства. Це у повній мірі стосується питання підготовки вчителів іноземних мов. Поступове перетворення України в більш відкрите суспільство стало стимулювати широкий розвиток міжнародного співтовариства. Це, в свою чергу, вплинуло на соціальний статус іноземної мови як навчального предмета й поклато ще більшу відповідальність на професіональну компетентність учителя іноземних мов.

Література:

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник* / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Бабанский Ю. К. *Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических вузов* / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
4. Генералова Н. М. *Про стимули, що впливають на мотивацію навчання* / Н. М. Генералова // *Збірник наукових праць*. – Хмельницький : Вид-во ПВУ, 2002. – №20. – Ч. II. – С. 97–100.
5. Зверев И. Д. *Межпредметные связи в современной школе* / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
6. Кондрашова Л. В. *Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие* / Кондрашова Л. В. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.

References:

1. Abdullina O. A. *Obshhepedagogicheskaya podgotovka uchitelej v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* / O. A. Abdullina. – M.: Prosveshhenye, 1990. – 141 s.

2. *Enhancing ESL Education in India with a Reading Tutor that Listens* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://research.microsoft.com/pubs/143632/a24_weber.pdf
3. Mohanty S. *Digital language labs with CALL facilities in India: Problems and possibilities* / Mohanty S. // *Reflections on English Language Teaching*. – 2008. – №1. – Vol. 8. – P. 65–72.
4. Murali M. *Teaching English as a second language in India* / Murali M. // *Modern Journal of Applied Linguistics*. – 2009 (February). – Vol.1. – P.
5. Somatkar B.W. *Aims and Objectives of Teaching English in India* / Somatkar B.W. // *Indian Streams Research Journal*. – 2012 (June). – №5. – Vol. 1. – P. 1–4.
6. *The Returns to English-Language Skills in India* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uh.edu/~achin/research/azam_chin_prakash.pdf
7. Tully Mark. *English: an advantage to India?* / Tully Mark // *ELT Journal*. – 1997 (April). – №2. – Vol. 51. – P. 157 – 164.

Педагогіка

УДК 37.031:373.3-052

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик початкової і дошкільної освіти Шпиталевська Г. Р.
Євпаторійський інститут соціальних наук,
Республіканський вищий навчальний заклад
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЗАСАДА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті автор розкриває поняття загальної культури особистості, роль культурологічної освіти для формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, місце ціннісних орієнтацій та духовності в культурологічному вихованні. Уточнює, що показником загальної культури особистості є і загальнокультурна компетентність, зокрема загальнокультурна компетентність молодшого школяра включає його обізнаність про особливості національної і загальнолюдської культури, духовно-етичні, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, що дозволяє бути повноцінним суб'єктом культури відповідного соціуму.

Ключові слова: загальнокультурна компетентність, культурологічна освіта, культурологічне виховання, ціннісні орієнтації, духовність.

Аннотация. В статье автор раскрывает понятие общей культуры личности, роль культурологического образования для формирования общекультурной компетентности младших школьников, место ценностных ориентаций и духовности в культурологическом воспитании. Уточняет, что показателем общей культуры личности является и общекультурная компетентность, в частности общекультурная компетентность младшего школьника включает его осведомленность об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-этических, культурологических основаниях семейных, социальных, общественных явлений и традиций, что позволяет быть полноценным субъектом культуры соответствующего социума.

У деяких університетах Індії складають тести з англійської мови та отримують сертифікати. Ті студенти-інженери, які хочуть продовжити навчання за кордоном, повинні скласти іспити англійською мовою: GRE (Graduate Record Examination) and TOEFL (Test Of English as a Foreign Language). Випускники-інженери, які шукають роботу по закінченні ВНЗ, складають іспит Aspiring Minds Computer Adaptive English Comprehension test.

Висновки. Підсумовуючи вищенаведений аналіз можна сказати, що англійська мова з різноманітними відтінками розквітає в Індії. Її використовують у всіх сферах: освіті, медіа, повсякденному спілкуванні між освіченими людьми тощо. Англійська мова є зовнішнім зв'язком між Індією та світом та всередині країни. Комунікативний метод вважається одним з головних у іншомовній підготовці спеціалістів, але активно застосовується не у всіх індійських ВНЗ. Можна його вважати новим методом у вивченні іноземної мови.

Деякі університети мають достатньо фінансів для створення мультимедійних цифрових мовних лабораторій CALL в Індії. Програма CALL – це самостійний метод вивчення іноземної мови для майбутніх спеціалістів. Вториння електронних засобів у вивчення англійської мови змінили процес іншомовної підготовки. Комп'ютери зараз використовуються, як ефективні інструменти у викладацькій практиці (представлення електронного матеріалу граматики, синтаксису тощо). За допомогою програм CALL відбувається успішне індивідуальне вивчення англійської мови студентами. Бо високий рівень знання англійської мови для студентів немовних вишив Індії є візитною карточкою у їхнє краще майбутнє.

Перспективними напрямками подальших досліджень ми вважаємо компаративне вивчення іншомовної підготовки фахівців у технічних університетах азіатських країн.

Література:

1. Devika Malini. *English Language Teaching in India – A Critical Evaluations of ELT in India* / Devika Malini // *International Multidisciplinary Research Journal*. – 2011. – №1 (7). – P. 52 – 54.
2. *Enhancing ESL Education in India with a Reading Tutor that Listens* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://research.microsoft.com/pubs/143632/a24_weber.pdf
3. Mohanty S. *Digital language labs with CALL facilities in India: Problems and possibilities* / Mohanty S. // *Reflections on English Language Teaching*. – 2008. – №1. – Vol. 8. – P. 65–72.
4. Murali M. *Teaching English as a second language in India* / Murali M. // *Modern Journal of Applied Linguistics*. – 2009 (February). – Vol.1. – P.
5. Somatkar B.W. *Aims and Objectives of Teaching English in India* / Somatkar B.W. // *Indian Streams Research Journal*. – 2012 (June). – №5. – Vol. 1. – P. 1–4.
6. *The Returns to English-Language Skills in India* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uh.edu/~achin/research/azam_chin_prakash.pdf
7. Tully Mark. *English: an advantage to India?* / Tully Mark // *ELT Journal*. – 1997 (April). – №2. – Vol. 51. – P. 157 – 164.

References:

1. Devika Malini. *English Language Teaching in India – A Critical Evaluations of ELT in India* / Devika Malini // *International Multidisciplinary Research Journal*. – 2011. – №1 (7). – P. 52 – 54.

2. Alekseyuk A. M. *Pedagogika vyshhoy osvity Ukrainy. Istoriya. Teoriya: pidruchnyk* / A. M. Alekseyuk. – K.: Lybid, 1998. – 560 s.

3. Babanskyj Y. K. *Pedagogika: Uchebnoe posobyе dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* / Y. K. Babanskyj, V. A. Slastenyn, N. A. Sorokyn. – M.: Prosveshhenye, 1988. – 479 s.

4. Generalova N. M. *Pro stymuly, shho vplyvayut na motyvaciyu navchannya* / N. M. Generalova // *Zbirnyk naukovykh prac. – Xmelnyckyj: Vy'd-vo PVU, 2002. – 20. – Ch. II. – S. 97–100.*

5. Zverev Y. D. *Mezhpredmetnye svyazy v sovremennoj shkole* / Y. D. Zverev, V. N. Maksymova. – M.: Pedagogika, 1981. – 160 s.

6. Kondrashova L. V. *Metody'ka podgotovky budushhego uchytelya k pedagogicheskomu vzaymodejstviyu s uchashhymysya: Uchebnoe posobyе* / Kondrashova L. V. – M.: Prometej, 1990. – 160 s.

Педагогіка

УДК 811.111'276.6

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземної філології

та методики викладання Єфімова З. Є.

Республіканський вищий навчальний заклад

„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української та іноземних мов

Київської державної академії водного транспорту

імені Петра Конашевича-Сагайдачного Коротка Н. В.

Республіканський вищий навчальний заклад

„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Аннотация. Когда речь идет о подготовке лингво-компетентного специалиста предполагается формирование совокупности уровней речевой готовности, которая позволяет специалисту максимально адекватно реализоваться интеллектуально, как на рецептивном, так и на продуктивном уровне, то есть воспринимать и порождать тексты, соответствующие уровню подготовки интеллектуального и профессионального развития. Суть лингвообразовательного процесса состоит в интеграции целей изучения предметов по специальности и целей преподавания языка.

Ключевые слова: язык для специальных целей, язык науки и техники, профессиональная ориентация, функциональный стиль, информация, терминология, творческий аспект высказывания, выразительные средства.

Анотація. Коли мова йде про підготовку лінгвістично-компетентного фахівця, то під цим розуміється формування сукупності рівня мовної підготовки, яка дозволить спеціалісту максимально адекватно реалізуватися інтелектуально, як на рецептивному, так й на продуктивному рівнях, тобто сприймати та породжувати тексти, що відповідають рівню підготовки розумового та професійного розвитку. Суть лінгвістично-освітнього процесу полягає у інтеграції цілей вивчення предметів за фахом та цілей викладання мови.

Ключові слова: мова для спеціальних цілей, мова науки та техніки, фахова орієнтація, функціональний стиль, інформація, термінологія, творчий аспект висловлювання, виражальні засоби мови.

Annotation. When we speak about training of language competent specialist it is supposed to form totality of speech levels' readiness, which allows the specialist to be realized adequately intellectually both on reception and reproduction level that is to take up and generate texts, corresponding to the level of training of intellectual and professional development. The essence of the linguistic formation process consists of integration aims of studying subjects on specialty and aims of language training.

Key words: language for specific purposes, language of science and technology, professional orientation, functional style, information, terminology, creative aspect of expression, expressive means.

Введение. В представленной работе предпринимается попытка проследить интегративные процессы в содержании профессионального образования, где иностранный язык выступает как средство формирования профессиональной коммуникации. Анализ последних исследований оказывает, что иностранный язык в значительной мере способствует формированию социально-профессиональной личности специалиста, отвечающей требованиям века информации.

Формулирование целей статьи и задач. Цель и задачи статьи заключаются в изучении степени взаимного влияния и взаимной связи между языком научной и технической литературы и языком для специальных целей.

Изложение основного материала статьи. Методика преподавания языка как средства общения («коммуникативное обучение языку») основывается на признании того, что реализующий язык в речи, говорящий не просто производит высказывания, а выражает соответствующие понятия и выполняет вполне определенные коммуникативные функции. Следовательно, содержание учебных курсов должно определяться не только совокупностью формальных элементов структуры языка и его лексического состава, но и теми понятиями и функциями для реализации которых используются данные элементы.

В этой связи интересно привести высказывание одного из основоположников теории LSP английского филолога Г. Е. Перрена, который в предисловии к очередному изданию бюллетеня Центра Информации по преподаванию языков и лингвистическим исследованиям указывал на то, что суть нового направления в преподавании языков заключается в новом подходе к определению содержания курса, а не в создании новых приемов и методов обучения. Поэтому сама проблема является скорее лингвистической, а не педагогической. Для того чтобы понять, чему нужно учить, необходимо обратить внимание, прежде всего на самого обучающегося, так как содержание курса определяется теми целями, которые он перед собой ставит.

Идея целенаправленного обучения языку нашла отражение и в металингвистической системе, породив целый ряд терминологических обозначений. Наиболее «широким» интернациональным термином, применимым к разным языкам, является термин “Language for specific purposes”.

- мати час на зворотній зв'язок;
- працювати в атмосфері рівноваги;
- підтримувати студентську автономію тощо [3].

При вивченні англійської мови за допомогою Computer Assisted Language Learning студенти розвивають “навички вивчення” (Study Skills) мови, які асоціюються з особистим саморозвитком для будування у майбутньому хорошої кар'єри завдяки знанню англійської мови. До таких навичок вивчення протягом навчання належать комунікація (спілкування у мережі з іншими студентами), здатність прислухатися до лекцій, читання книги зі своїми нотуваннями, участь у дискусіях, підготовка до іспитів тощо. Використання CALL при вивченні мови підбадьорює студентів у прояві творчих здібностей, мотивує у перевершенні над досягненнями інших.

Під час нотування у процесі вивчення англійської мови студенти також можуть використовувати систему CALL. Програмується робочий зошит, в якому записуються головні моменти при прослуховуванні звукового тексту.

При пошуку необхідної літератури в он-лайн каталозі можна використовувати також програму CALL. Список матеріалів, доступний в бібліотеці, переглядається через комп'ютер. Бібліотеки мають он-лайн каталог (наприклад, книги, журнали, електронні публікації та аудіо-візуальні матеріали), що спрощує та прискорює пошук необхідної інформації. До одного з обов'язків викладача англійської мови належить навчання студентів використовувати он-лайн каталогізацію при вивченні іноземної мови [3].

Використання CALL в Індії знаходиться ще на рівні розвитку, не так як в Австралії, Гонконзі, Європі, США, Японії. Але викладачі навчаються як поєднувати новітні технології й викладання англійської мови.

Проект «Listen's reading tutor» – це комплекс комп'ютерних програм, завдяки якому студенти можуть обирати індивідуальне читання на англійській мові будь-якого рівня володіння мовою. У кожного студента є своє ID. Студенти можуть прослуховувати історії, повторювати речення за носіями мови, знаходити значення невідомих слів тощо. Програма розрахована на 30 хвилин для щоденних занять. Завдяки цій програмі викладачі можуть контролювати досягнення кожного студента. Кожен студент може самостійно перейти з одного рівня на інший [2].

Предмет «Professional Communication in English» – є обов'язковим предметом для студентів інженерних спеціальностей. Він включає такі аспекти: граматику, вербальну та невербальну комунікацію, професійну лексику [2; 7].

Англійська мова для інженерів включає в себе теоретичну (“Technical English”) та практичну частини (“Communication Skills Lab”). Теоретична частина допомагає студентам здобути вміння говорити на англійській мові у різних життєвих ситуаціях, розвивати навички читання, поширювати активний і пасивний словарний запас, ознайомитися з науковими термінами, вміти вести ділову переписку. Завдяки новітнім технологіям практична частина вивчення мови надає можливості студентам слухати та повторювати та поповнювати інженерну лексику, обговорювати різні питання, виконувати завдання з ділової англійської мови (написання листів, резюме, презентацій) [4]. Майбутні інженери повинні розвивати усні комунікативні вміння в англійській мові для невимовних виступів на конференціях, відео конференціях, симпозіумах, обговореннях, семінарах тощо.

У викладанні англійської мови в навчальних закладах Індії виділяють такі головні методи: метод граматичного перекладу (Grammar Translation Method), прямий метод (Direct Method), ситуативний (Situational Language Teaching) та комунікативний методи (Communicative Language Teaching). Метод граматичного перекладу складається з детального аналізу граматичних правил, перекладу речень, зосередженні на читанні та письмі. Прямий метод включає читання, письмо, говоріння, аудіювання, поповнення словарного запасу. Ситуативний мовний метод – це практика основних мовних структур у різних мовних ситуаціях. Комунікативний метод навчає, як треба вивчати іноземну мову крізь комунікації (рольові ігри, співбесіди, робота в парах, ігри, звіти тощо), а також розвиває точність та вільність володіння мовою [6].

Сьогодні у індійській практиці викладання англійської мови виділяють такі підходи:

- академічний (в школах, університетах та інших НЗ);
- професійний (термінологія різної діяльності);
- спеціальний (наука, технологія, інженерія) [1].

У коледжах, університетах та інших ВНЗ Індії багато предметів викладають англійською мовою. Іспити складають англійською мовою у всіх престижних інститутах технологій, медичних, сільськогосподарських, інженерних та ін. У аспірантурі також є багато предметів, які викладаються англійською мовою [6]. Учителів англійської мови готують в інституті англійської мови, центральному інституті англійської мови та деяких регіональних інститутах англійської мови [1].

Факультети гуманітарних та соціальних наук (Department of Humanities and Social Sciences (HSS)), які є у кожному технічному ВНЗ Індії, включили до переліку обов'язкових предметів англійську мову. На заняттях англійської мови кількість студентів коливається між 50-100 студентами, тому викладачеві важко приділяти увагу кожному [3; 5].

До головних цілей у викладанні англійської мови в Індії належать:

- полегшити розуміння при аудіюванні;
- навчити правильному говорінню з правильним наголосом та інтонацією;
- навчити читанню та перекладанню текстів;
- навчити письму (наприклад, листи, резюме, описи тощо);
- розвивати інтерес до мови тощо [5].

У інженерних та технічних інститутах Індії створили мультимедійні цифрові мовні лабораторії, де використовують інформаційно-комунікаційні технології для покращання рівня володіння англійською мовою серед студентів-інженерів – Computer Assisted Language Learning (CALL). Ці курси проводяться в лабораторіях і є обов'язковими для всіх випускників і вводяться для студентів з другого курсу. Курси полегшують роботу викладачеві і тривають один семестр, по закінченню якого студенти складають два кредити. Завдяки відео, аудіо, графікам студенту пояснюється та показується складний матеріал. Студенти комфортно почувають себе при вивченні англійської мови, використовуючи різні пристрої [3].

Вивчення мови завдяки комп'ютерним технологіям (CALL) надає студентам такі можливості:

- взаємодіяти один з одним;
- спілкуватися з носіями мови;

Следует отметить, однако, что до сих пор основные исследования в этом направлении велись на английском языке, благодаря чему английский термин утвердился в международном масштабе.

Примером такого «языка для специальных целей», в отличие от языков применяемых в узкопрофессиональных сферах человеческой деятельности, пользующихся по существу замкнутыми системами кодов, является также «язык науки и техники».

Этот «язык» служит как профессиональным целям инженеров, программистов и т.д., так и целям обучения данному научному предмету студентов высших учебных заведений, изучающих физику, химию или математику посредством английского языка.

Таким образом, «английский для специальных целей» ставит во главу угла саму цель обучения, которая и является специальной, т.е. рассматривается как особая цель в каждом конкретном случае в зависимости от профессиональной ориентации обучающегося. Это не означает создания «особого языка», отличного от языка других специальностей. Язык в своей основе является тем же самым, претерпевая изменения лишь в плане большего или меньшего ограничения используемых языковых средств.

Во многих случаях «язык для специальных целей» не может считаться «ограниченным» языком в общепринятом смысле слова. Примером «усеченных» языков, намеренно сведенных к строго ограниченному набору абсолютно понятных, взаимозаменяемых высказываний, может служить английский язык, которым пользуется служба контроля воздушного транспорта с его очень незначительным числом правил, предполагающих реализацию некоторого конечного ряда высказываний.

Напротив, «язык для академических целей» или «язык науки и техники» вполне сопоставим с живыми языками в полном объеме. В подтверждение этого положения Дж. Спенсер приводит следующий пример. Хотя в научном английском употреблении пассива встречается гораздо чаще по сравнению с активом и является предпочтительным, это не означает, что активный залог полностью вытесняется из научного текста и что студенты, изучающие английский язык в целях научного общения, могут исключить его из рассмотрения.

Таким образом, в отличие LSP «ограниченный язык», приближающийся по своей однозначности и невариативности к коду, представляет собой некоторую совокупность языковых средств, используемую для весьма ограниченных целей. Хотя LSP также предполагает определенную степень минимализации (или ограничения) языкового материала, его принципиальное отличие от «ограниченного языка» заключается в том, что последний исключает взаимодействие с языковым целым (живым языком в полном объеме) и сводится лишь к строго ограниченному набору используемых единиц.

Хотя LSP и не является замкнутым ограниченным языком для специальных целей, определенный отбор лексических и грамматических средств в соответствии с особенностями различных регистров совершенно необходим. В самом общем плане можно утверждать, что регистр научного изложения обладает большей унификацией и гораздо меньшей индивидуализацией по сравнению с художественной литературой и гораздо меньшей индивидуализацией по сравнению с художественной литературой.

Это относится как к используемым в пределах этого регистра лексическим единицам (имеется в виду разнообразие словарного состава), так и к арсеналу грамматических (морфологических и синтаксических) средств. Именно в регистре научного изложения возможно активное «вмешательство» языковедов в процесс построения речи, моделирование оптимальных текстов, передающих научную информацию в наиболее ясном и четком виде.

Понятие функционального стиля, или регистра оказалось чрезвычайно полезным в теории и практике LSP. Так, в частности, Р. Хартли, отвергая идею «специальных языков», или специальных разновидностей языков, таких, как, например, «коммерческий французский» или «научный немецкий», исходит из положения о существовании соответствующих языков – немецкого, французского и т.д. как таковых и многообразия регистров. Иначе говоря, тот факт, что определенные конструкции преобладают в данном регистре, не дает основания считать этот регистр специальным языком. То, на что обращается наибольшее внимание в учебном процессе (те или иные лексические единицы, грамматические формы и т.д.), составляет особенность данного регистра использования языка, но не делает сам язык специальным.

Природа (онтология) языка для специальных целей, особенно в тех случаях, когда этот язык представляет собой не закрытый ряд высказываний, а вполне развитую систему языковых средств, ограниченную лишь коммуникативным заданием данного функционального стиля, до сих пор остается неясной. Как осуществляется взаимосвязь общелитературной языковой основы и специальных признаков регистра?

В этой связи необходимо иметь в виду, что человеческая речь (устная и письменная) обычно реализуется в одном из трех основных функциональных стилей: в функциональном стиле сообщения, в функциональном стиле воздействия и в прагматическом стиле учебного пособия, язык которого специально препарирован в учебных целях. Даже на занятиях по родному языку разнородный, внутренне не упорядоченный материал не может помочь учащимся повысить культуру речи в оптимальные сроки: они теряются перед бесконечным многообразием материалов, с которыми вынуждены иметь дело.

Как известно, семиотическая функция языковых единиц заключается в передаче однозначно воспринимаемой информации. Однако в реальной речевой действительности мы постоянно сталкиваемся с нарушением закона знака – взаимодозначного соответствия между выражением и содержанием, – который в идеале должен лежать в основе каждой языковой структуры. В процесс функционирования естественного человеческого языка вовлекается целый ряд экстралингвистических факторов: общественная психология, особенности социальной жизни данного языкового коллектива и т.д. Язык во многом является для человека средством самовыражения, поэтому основную трудность при моделировании «языка для специальных целей» представляет проблема естественного использования оптимизированного регистра в определенных ситуациях интеллектуального общения.

Методика «языка для специальных целей» заключается в том, чтобы сосредоточить внимание прежде всего на тех значениях и употреблении слова, которые соответствуют коммуникативному заданию данного регистра, в частности, в нашем случае связаны с передачей научной информации.

Независимо от конкретной тематики исследования процесс научной работы включает следующие основные стадии: 1) постановка проблемы,

digital linguistic laboratories and projects) help for improving of English level among students-engineers.

Key words: English, institutes of higher education, India, language situation, English for professional purposes.

Вступ. Англійська мова – найбільш поширена мова світу. Для таких країн, як: Австралія, Велика Британія, Ірландія, Канада, США, Ямайка та ін., це перша мова спілкування. Як друга мова спілкування, англійська використовується в Індії, Південній Африці, Сінгапурі тощо. Англійська мова є ланкою розуміння між усіма націями світу, але в Індії ця мова застосовується індіанцями й для розуміння один одного. Тому варто проаналізувати розвиток англійської мови в Індії, хоч це є нечастим предметом наукових досліджень.

Сьогодні вивченням англійської мови в Індії займаються деякі зарубіжні та вітчизняні науковці, серед них: Н.С. Битко (проникнення індійської культури в індійський варіант англійської мови), О. В. Зернецька (розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у Китаї та Індії в контексті глобалізаційних процесів), Б. Б. Качру (англійська мова в Південній Азії), Д. Маліні (викладання англійської мови в Індії), М. Муралі (викладання англійської, як другої іноземної мови в Індії), Б. В. Соматкар (цілі та прагнення у викладанні англійської мови в Індії), М.В. Чуприна (етапи проникнення англійської мови в Індію) та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Метою та завданням цієї статті є розгляд місця англійської мови у вищих навчальних закладах Індії і іншомовна підготовка спеціалістів. У своєму дослідженні ми базувалися на вивченні матеріалів публікацій та Інтернет-ресурсів.

Виклад основного матеріалу статті. Індія – багатомовна країна, в якій англійська мова займає 44 місце серед інших тисячі мов. У Конституції Індії визнано 22 офіційні мови. Кількість діалектів в Індії складає більше, ніж 1652.

Англійську мову почали запроваджувати християнські місіонери приблизно з 1614 р. (за іншими даними – з 1759 р.), засновуючи школи в Індії. Але першим, хто запровадив викладання англійської мови в Індії, був Лорд Меколе (Lord Macaulay) у 1835 р. А Чарльз Вуд (Charles Wood) установив, що у вищій освіті Індії необхідно вивчати і знати англійську мову. З 1757 – 1947 рр. Індія знаходилася під владою Великої Британії, тому престижним та корисним було знати англійську мову. Після того, як Індія стала незалежною державою піднялося питання щодо установлення офіційної мови. У Конституції Індії було проголошено, що хінді (Hindi) та англійська мова – обидві офіційні мови (стаття 343) [1]. В Індії міститься 35 об'єднаних територій, які поділені на 628 районів. У кожному районі є свої діалекти, тому англійська мова є зв'язною ланкою у розумінні один одного.

Англійська мова в Індії – друга (допоміжна) мова, яка широко використовується в медіа, освіті, адміністрації, бізнесі тощо. У більшості випадків усна і письмова англійська мова вивчаються через формальну освіту (школа, університет). Навіть ті, для кого англійська мова є першою мовою, підпадають під вплив регіональної мови. Підручники написані стандартною англійською мовою, але їх використовують лише при викладанні граматичних конструкцій. Можна стверджувати, що існують різні варіанти англійської мови, тобто індійська англійська мова або індіанізм [7].

5. Шептенко В.А. Методика и технология работы социального педагога: [учеб. пособие для студ. Высш.пед. учебн. заведений] / В.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

References:

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrayins'koyi movy / ukklad, i hol. red. V. T. Busel. — K.: Irpin': Perun, 2004. — 1440 s.
2. Tyuptya O.V. Formuvannya psykholohichnoyi hotovnosti do sotsiolohichnoyi profesiynoyi diyal'nosti (na prykladi profesiyi "sotsial'nyy pedahoh"): Avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01. — K., 1999. — 21 s.
3. Polishchuk V.A. Teoriya i metodyka profesiynoyi pidhotovky sotsial'nykh pedahohiv v umovakh neperervnoyi osvity: [monohrafiya] / V.A. Polishchuk. — Ternopil': TNPU, 2006. — 424 s.
4. Slstenyn V.A. Teoriya y praktyka vyssheho pedahohycheskoho obrazovannya / V.A. Slstenyn. — M.: znanye, 1987. — 234 s.
5. Sheptenko V.A. Metodyka y tekhnolohyya raboty sotsyal'noho pedahoha: [ucheb. posobyе dlya stud. Vyssh.ped. uchebn. zavedenyy] / V.A. Sheptenko, H.A. Voronyina. — M.: Yzdatel'skyy tsentr «Akademya», 2001. — 208 s.

Педагогіка

УДК 811.111.001:378.14(540)

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу Шацька О. П.

Національний транспортний університет (м. Київ)

МІСЦЕ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ВНЗ ІНДІЇ

Анотація. Стаття присвячена розгляду місця англійської мови у немовних вишах Індії та іншомовній підготовці фахівців, аналізується інформація щодо цілей, методів, підходів, які використовують у навчанні англійської мови. Визначено як допомагають інформаційно-комунікаційні технології (мультимедійні цифрові мовні лабораторії та проекти) у покращанні рівня володіння англійською мовою серед студентів-інженерів.

Ключові слова: англійська мова, ВНЗ, Індія, мовна ситуація, англійська мова за професійним спрямуванням.

Аннотація. Стаття посвящена рассмотрению места английского языка в неязыковых вузах Индии и иноязычной подготовке специалистов, анализируется информация относительно целей, методов, подходов, которые используют при изучении английского языка. Определено как помогают информационно-коммуникативные технологии (мультимедийные цифровые языковые лаборатории и проекты) в улучшении уровня владения английским языком среди студентов-инженеров.

Ключевые слова: английский язык, вузы, Индия, языковая ситуация, английский язык по профессиональному направлению.

Annotation. The article deals with place of English in the nonlinguistic institutes of higher education in India and studying of another language by future specialists, there is information about aims, methods, approaches which are used for studying of English. It is considered how informative-communicative technologies (multimedia

2) рассмотрение состояния науки в исследуемой области, 3) отбор и систематизация материала, 4) проверка выдвинутых положений, 5) представление выводов. Эти стадии научного процесса находят отражение в общенаучной лексике, единицы которой могут быть последовательно соотнесены с каждой из них. Таким образом, могут быть выделены основные «концептуальные поля», например:

- 1) постановка проблемы:
adhere, assume, assumption, attempt, expect, imply, suggest, suppose
- 2) рассмотрение состояния науки в исследуемой области:
adopt, borrow, collect, conduct, discover, investigate, perceive
- 3) отбор и систематизация материала:
classify, combine, compile, connect, correspond
- 4) проверка выдвинутых положений:
appropriateness, check, correctness, doubt, exception, mistake, omission, reconsider и др.
- 5) представление выводов:
achieve, arrive (at), avail, category, establish, formulate, judgement, regard, work и др.

Как было установлено, в научном тексте около 90% словосочетаний являются вполне устойчивыми (клишированными или идиоматичными) образованиями, которые не создаются спонтанно в речи, а вносятся в нее в готовом виде. С этим связано и положение о том, что для регистра научного изложения основной единицей в построении речи (как письменной, так и устной) является, скорее, не слово, а словосочетание. В процессе передачи научной информации ученый, как правило, не занимается словотворчеством, он не создает (во всяком случае, это не является его целью) оригинальных словосочетаний и индивидуально-авторских оборотов, так как в основе функционального стиля сообщения лежит «нейтральный» слой языка, максимально приближенный к принятой литературной норме. В тех случаях, когда нарушаются «условности» данного вида речевой деятельности, и автор, как бы восстанавливая себя в своих правах, слишком далеко отступает от принятого канона, законы регистра нарушаются и лежащая в основе функция не реализуется.

Однако сказанное, конечно, не означает, что научная речь является совершенно лишенной эмоциональной нагруженности экспрессивности. От умелого сочетания «нейтрального», «эмоционального», «информативности» и «экспрессивности» зависят такие качества текста, как его доступность и убедительность.

В текстах английской научной прозы представлены все основные грамматические правила английской морфологии и синтаксиса. Следовательно, границы между литературным языком и языком научной прозы могут проходить лишь в двух планах: по уровням и аспектам описания. Все то, что относится к фонетике, грамматике, не является специфическим для языка английской научной прозы, к нормализации, также демонстрирует единство основных правил как в языке английской научной прозы, так и в литературном языке.

Характерные черты языка английской научной прозы в отличие от литературного языка относятся преимущественно к уровню синтаксиса и в особенности к синтаксису сверхфразового единства.

Различия, наблюдаемые в литературном языке и языке научного функционального стиля, ориентированы на уровни лингвистического описания: низшие уровни принадлежат общему литературному языку, высшие – относятся к языку его функциональных разновидностей.

Следует отметить, что язык в его функциональной разновидности начинается с уровня слова. Особенности языка английской научной прозы на уровне слова характеризуются как положительными, так и отрицательными признаками. Распределение положительных и отрицательных признаков связано с отношением словаря английской научной прозы к словарю английского языка. В языке научной прозы употребляются не все слова литературного языка, а лишь некоторые. Словарь литературного языка, представленный в текстах научной прозы, получается как бы в результате вычитания некоторой совокупности слов из общего словаря литературного языка.

Терминологию можно рассматривать как положительный признак языка научной прозы, так как она нехарактерна для литературного языка. Общенаучную лексику можно считать и как положительным, и как отрицательным признаком языка научной прозы, поскольку, с одной стороны, она пополняет литературный язык, а с другой – вся принадлежит языку английскому научной прозы.

Специфической чертой текстов английской научной прозы несомненно являются, во-первых, усреднение мерности абзацев, неременная представленность и типы «тема-ремных» элементов, специфические черты дейксиса и особенности употребления союзов, смещение значения артиклей и т.д. Развитие атрибутивных конструкций, замещение придаточных предложений оборотами им эквивалентными.

Авторство в научном тексте представляет собой центральную характеристику этого стиля. Автор научного текста в отличие от автора художественного текста выступает не как образ автора, представленный определенным языковым типом, а как личность, включенная в литературную традицию, целью которой являются описание, проверка и доказательственное объяснение категорий природы и общества. В этом смысле любой автор научного текста, с одной стороны, индивидуален, а с другой передает единство отношений к литературной традиции науки. Этим объясняется известная свобода самоназвания автора. Автор научных текстов может называть себя местоимениями личными, 1-го лица единственного числа и множественного числа, он может избежать этого названия, прибегая к безличным конструкциям, пассивным оборотам, а так же может представить предмет изложения как субъект действия.

Необходимость анализа соотношения воспроизводимого (общепринятого) и творческого (индивидуально-авторского) была давно признана видными лингвистами, поскольку без творческого аспекта невозможно достичь выразительности, эффективности высказывания. Именно творческий аспект в процессе организации научной речи связан с достижением особой выразительности, т.е. со стилистическими явлениями.

В стиле НИТЛ выделяются следующие жанры:

1. узкоспециальные статьи, где содержится специальная информация, логическое объяснение результатов научного исследования;

настанов, потреб, інтересів, переконань щодо необхідності, значущості та соціальної цінності соціально-профілактичної роботи з неповнолітніми.

4. Операційний компонент готовності передбачає відбір знань для формування професійної готовності соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, який відображується у теоретичній і практичній готовності майбутніх соціальних педагогів. При цьому, теоретична готовність передбачає набуття суб'єктивно значущих знань, що допомагають соціальному педагогу створювати не тільки образ результату профілактичної діяльності, а й систему засобів або технологій досягнення поставленої мети. Практична готовність означає сформованість у соціального педагога вміння діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні засоби, методи, прийоми.

5. Емоційно-вольовий компонент відображає відношення соціального педагога до ситуації взаємодії з неповнолітніми, а також можливості контролю своїх емоційних проявів. Емоційно-вольовий компонент безпосередньо пов'язаний з можливостями соціального педагога досягати своєї мети, незважаючи на об'єктивні та суб'єктивні труднощі. Зміст емоційно-вольового компоненту передбачає: здатність керувати емоціями, настроєм; вміння зняти психічну напругу, створити творче самопочуття; професійне володіння мімікою, пантомімікою та іншими видами емоційної саморегуляції та впливу та ін.

6. Результативний компонент у структурі готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх тісно пов'язаний з усіма іншими. Сформованість результативного компоненту в особистості дозволяє майбутньому соціальному педагогу у процесі профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх оцінювати результати своєї діяльності, аналізувати застосування методів, засобів та прийомів профілактики делінквентної поведінки, визначати найефективніші, ставити прогноз щодо ефективності вибраних дій.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури дав змогу зробити висновок, що професійна готовність майбутнього соціального педагога профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх розуміється як особистісне утворення, що забезпечує здатність вирішувати професійні завдання з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, шляхом практичної реалізації теоретичних знань й практичних умінь, та містить особистісну складову (мотиваційна та емоційно-вольова) та процесуальну (операційна та оціночно-прогностична) складові що мобілізує особистість на включення у професійну діяльність.

Література:

1. Великий тлумачний словник української мови / уклад, і гол. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпін'я : Перун, 2004. — 1440 с.
2. Тюття О.В. Формування психологічної готовності до соціологічної професійної діяльності (на прикладі професії «соціальний педагог»): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — К., 1999. — 21 с.
3. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: [монографія] / В.А. Поліщук. — Тернопіль: ТНПУ, 2006. — 424 с.
4. Сластенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. - М.: знание, 1987.- 234 с.

зовнішніх умов, що обумовлюють готовність можна віднести: зміст завдань, їх об'єктивні та суб'єктивні труднощі, новизна, творчий характер виконання діяльності; особливості стимулювання дій та їх результатів; рівень мотивації, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінка вірогідності його досягнення; вміння людини контролювати рівень власного стану готовності; створення оптимальних внутрішніх та зовнішніх умов для майбутньої діяльності та ін.

В цілому, проведений аналіз наукової літератури дав змогу зробити висновок, що готовність майбутнього соціального педагога до професійної діяльності трактується вченими як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно містить особистісну складову (педагогічну самосвідомість, інтерес до діяльності, потребу в ній, мотиви діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) та мобілізує особистість на включення у професійну діяльність.

Сіл зауважити, що в змісті професійної готовності соціального педагога можна виокремити як діяльнісну, так і психологічну складові. Тому розгляд готовності в дослідженнях здійснюється у двох основних аспектах: функціональному та особистісному. За першим готовність розуміють як сукупність певних знань, необхідних для ефективного здійснення певної діяльності та сформованих на цій основі вмінь і навичок, засіб їх успішного включення в цю діяльність. У межах другого (особистісного) аспекту готовність трактують як складну інтегровану якість особистості, структура якої містить ряд компонентів (мотиваційний, змістовий, операційний тощо). Слід зазначити, що обидва ракурси розгляду проблеми мають істотне значення для нашого дослідження.

Отже, у нашому дослідженні під категорією «Професійна готовність соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх» ми будемо розуміти здатність особистості вирішувати професійні завдання з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх, шляхом практичної реалізації теоретичних знань й практичних умінь, а узагальнення результатів теоретичного дослідження дає змогу висновки відносно її складових:

1. Рівень «Професійної готовності до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх» є динамічним особистісним утворенням соціального педагога і потребує постійного розвитку й змістового оновлення шляхом осмислення соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, що пов'язані з освітою.

2. Узагальнюючи вище викладене, ми розглядаємо такі складові «готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх»: 1) мотиваційний; 2) операційний; 3) емоційно-вольовий; 4) оціночно-прогностичний.

3. Існування мотиваційного компоненту «готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх» зумовлено логікою процесу підготовки, яка починається з формування позитивної мотивації до навчання, усвідомлення необхідності такої підготовки. Мотиваційний компонент готовності характеризує сформованість пізнавальних і професійних

2. статті в журналах научно-популярного характеру, где можно найти изложение основных результатов и выводов конкретного научного исследования и где обобщаются достижения, намечаются перспективы будущего развития в какой-либо отрасли знания; в таких статьях публикуются биографии ученых, история открытий и т.д.

3. жанр индивидуальной монографии, поскольку именно в монографии как , пожалуй, ни в каком другом жанре проявляется стиль автора. Сопоставление трех аспектов дает возможность уяснить характер различных жанров научной прозы, проблему «общего» и «индивидуального» в формировании научной речи с достаточной степенью объективности; позволяет сравнить узкоспециальные, строго «канонизированные» статьи с монографиями и журнальными статьями, дающими автору большую свободу в отборе языковых средств стандартизованности.

Итак, прослеживается четкая тенденция к применению единых принципов организации текстов научной прозы. И все же сама цель научного изложения должна подсказывать выбор тех или иных своеобразных выразительных средств, употребление которых зависит от жанра темы научного высказывания, авторской индивидуальности, языковой грамотности пишущего и т.д.

Особого внимания заслуживает целенаправленное отклонение от синтаксической нормы; использование экспрессивных возможностей порядка слов, типов предложений, типов синтаксических связей, на обороты речи, особое сочетание слов, необходимых для усиления выразительности высказывания на уровне сверхфразового единства и далее глобального текста.

Выводы. Постоянное развитие науки и техники находит отражение в языке. Наука как род деятельности оказалась представленной не в одной разновидности словесности – научной литературе (и отвечающим им областям устной научной речи), а в трех родах и видах устной речи: научной литературе, научной документальной письменности и информатике (и отвечающим им областям устной научной речи). При этом в каждом роде и виде словесности произошло определенное развитие.

Научная литература приобрела широкое предметно-тематическое содержание, что привело к дифференциации в предметах и методах научного занятия. Укрепилась особая сфера технических наук, отделившись от так называемых фундаментальных наук университетского цикла. Между техническими и фундаментальными науками средостение – прикладные исследования, использующие достижения фундаментальных наук для нужд практики.

Дифференциация наук и их методов и связь их с практикой породили новый вид письменности: научные и научно-технические документы. Эти документы отличаются от организационно-распорядительных и отчетно-финансовых и других классических документов своим содержанием. Собственно научный документ представляет собой план, программу, а чаще всего отчет об исследовании: рукописные, машинописные или ксероксные тексты, которые имеют «специализированного» читателя; в силу «узости» аудитории их нет смысла публиковать. Поэтому они остаются актами письменности и не становятся научной литературой. Эти акты по своему объему, в естественных науках в особенности, существенно превышают объем литературы.

Рост научной литературы и письменности и связанные с этим трудности в приобретении научной эрудиции породили особый род словесности – обслуживания. Научная информатика состоит из реферативного объяснения (письменных и печатных рефератов) и систем информационного поиска. Особенностью этого рода научной словесности является ее вторичность, т.е. то или иное кратное переописание научной литературы (научных изданий) и научной письменности (рукописных отчетов).

Литература.

1. Perren G. E. *Introductory: the Past Five Years // Centre for Information on Language Teaching and Research / CILT Reports and Papers, 11* (“Teaching Languages for Adults for Special Purposes”). / G. E. Perren. London, 1950. – 20 p.
2. Spenser John. *Language for Special Purposes: Teaching Rules or Learning Roles?* / John Spencer. Brussels, 1973. – 58 p.
3. Hartley R. *Implications for the Preparations of Teaching Materials.* / R. Hartley. Sydney, 1970. – 36p.
4. Trimble Louis and Trimble Todd. *The Development of EFL Materials for Occupational English.* / Louis Trimble and Todd Trimble. London, 1977. – 156p.
5. Гвишиани, Н. Б. *Контрастивные исследования современных языков и корпусная лингвистика* / Н. Б. Гвишиани. Москва, 2004. – 71 с.
6. Гвишиани Н.Б. *Современный английский язык: Лексикология.* / Н.Б. Гвишиани. Москва, 2000. – 221 с.

References

1. Perren G. E. *Introductory: the Past Five Years // Centre for Information on Language Teaching and Research / CILT Reports and Papers, 11* (“Teaching Languages for Adults for Special Purposes”). / G. E. Perren. London, 1950. – 20 p.
2. Spenser John. *Language for Special Purposes: Teaching Rules or Learning Roles?* / John Spencer. Brussels, 1973. – 58 p.
3. Hartley R. *Implications for the Preparations of Teaching Materials.* / R. Hartley. Sydney, 1970. – 36p.
4. Trimble Louis and Trimble Todd. *The Development of EFL Materials for Occupational English.* / Louis Trimble and Todd Trimble. London, 1977. – 156p.
5. Gvishiani, N. B. *Kontrastivnye issledovaniya sovremennyh jazykov i korpusnaja lingvistika* / N. B. Gvishiani. Moskva, 2004. – 71 s.
6. Gvishiani N.B. *Sovremennij anglijskij jazyk: Leksikologija.* / N.B. Gvishiani. Moskva, 2000. – 221 s.

(аксіологічного) ставлення до світу (у формі цінностей); як здатність до соціальних (практичних) дій [4].

Продовження наукової думки В.Сластьоніна, П. Шептенко та Г. Вороніна, у своїй праці проводять деталізацію компонентів готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Так параметр особистісна готовність визначає: рівень загальної культури, позитивної мотивації до професії, соціальну зрілість, активність та відповідальність, креативність, комунікативні здібності та якості, перцептивні здібності, організаційні здібності, стан фізичного та психічного здоров'я. Параметр теоретична готовність складається зі знань основ філософії, культурології, соціології, виховання; володіння системи о факторах що впливають на соціалізацію людини; знань загальної теорії виховання, сучасних концепцій виховання; знань основ соціальної педагогіки, концепції соціального виховання; знань з педагогічної та соціальної психології та ін. Параметр технологічна готовність складається з володіння технологій реалізації діагностичної, прогностичної, організаторської, комунікативної, координаційної, профілактичної функцій та ін. [5].

Є очевидним, що зазначені параметри готовності мають узагальнений характер, а діяльність соціального педагога з профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх повинна містити компоненти, що дозволяють сформулювати у неповнолітніх знань, уявлень, здатностей та відношень, які сприятимуть появі «профілактичного ефекту», а саме: знання про протиправні стани зовнішнього середовища; уявлень про невідворотність покарання за здійснення протиправних дій; здатності передбачати появу протиправної ситуації; негативного емоційного відношення до правопорушення як соціального явища; загально-моральних та етичних настанов.

Отже, розглядаючи «готовність» у самому загальному вигляді, можна казати що вона виступає не тільки як психологічний компонент ефективного виконання людиною професійної діяльності, але й як фундаментальна первинна причина вдалого її виконання. Стан готовності особистості до діяльності слід розуміти як складне утворення. Воно має динамічну структуру, серед компонентів якої є функціональна залежність. Людина, яка прагне вдовольнити свої потреби у процесі виконання практичної діяльності на основі внутрішньої активності (біологічної, фізіологічної, психологічної) реалізує певну мету. Як правило, людина реалізує дві групи своїх можливостей: неспецифічні та специфічні, котрі є складовими його готовності до діяльності. Неспецифічні можливості характеризуються активним застосуванням засобів та методів загальних для рішення багатьох завдань, підтримкою внутрішньої рівноваги, мобілізацією людиною свого досвіду, почуттів, волі для вирішення окресленої задачі. У цьому міститься важливий прояв загальної активності та цілісності особистості. Специфічні можливості, як складові готовності, проявляються у професійно загостреному розвитку якостей та властивостей особистості (спрямованість, характер, здібності, рівень домагань та ін.) а також у такій їх актуалізації, яка б відповідала потребам рішення завдань, умовам та часу.

Слід зауважити, що стан готовності обумовлюється стійкими особливостями, що властиві окремій людині. Але існують й такі обставини, при яких стан готовності не може бути автоматично перенесений та актуалізований у будь-якій новій ситуації. Суттєво обмежувати вплив можуть й певні умови, у яких здійснюється діяльність. До переліку внутрішніх та

– передстартову активізацію психічних функцій у контексті часової готовності й працездатності (Н.Левітов);

– оптимальний робочий стан, який характеризується тривалим збереженням працездатності, найбільш швидким утягуванням і відновленням сил; адекватною реакцією на зовнішній вплив; складністю в роботі всіх систем, ритмічністю, синхронністю (Є.Льїн);

– прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення професійної діяльності (Л. Вейланде)

– вирішальною умовою для швидкої професійної адаптації майбутніх педагогів (О.Мороз);

– показник що забезпечує високі результати у виконанні будь-якої професійної діяльності (Л. Григоренко);

– особливий психічний стан, якісне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності; як вибірково, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до такої діяльності; подібна активність виникає в результаті визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб (М. Дяченко і Л. Кандилович).

Для нашого дослідження цікавим є наукова думка О. Тюття [2], яку можливо використовувати у соціально-педагогічному контексті. Так, з врахування думки автора, можна визначити певні закономірності, що впливають на педагогічну готовність соціального педагога до діяльності, зокрема: обумовленість системи загально-педагогічної готовності потребам соціально-економічного й духовного розвитку суспільства; відповідність змісту, форм і методів загально-педагогічної готовності рівню розвитку науки й освітньої практики, характеру й змісту педагогічної праці; виховання й розвиток майбутніх соціальних педагогів у процесі загально-педагогічної підготовки; взаємозв'язок цілей, функцій, змісту й методів загально-педагогічної готовності майбутніх соціальних педагогів; залежність якості загально-педагогічних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-пізнавальної, навчально-практичної й самостійної практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів; залежність змісту й методів загально-педагогічної готовності від індивідуальних здібностей майбутніх соціальних педагогів.

В. А. Поліщук у своєму дослідженні ґрунтовно зазначає що основою формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності є професійна підготовка соціальних педагогів, яка процесом та результатом оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, уміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями [3].

У дослідженні ми дотримуємося позиції В.Сластьоніна. Так, автор готовність до педагогічної діяльності визначає як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. В загальному сенсі В.Сластьонін пропонує розглядати готовність на трьох рівнях: як здатність до духовно-пізнавального осмислення дійсності (у формі понять); здатність до ціннісного

УДК 332.133.6

старший преподаватель кафедры
экономики и управления Ильясова А. Н.,
доцент кафедры экономики и управления Ванеева И. В.
Институт педагогического образования и менеджмента
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В СТРАТЕГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА

Аннотация. У статті розглянуто питання створення, формування та ефективного управління кластерними системами в регіонах. Проаналізовано особливості роботи кластерних утворень в Україні і за кордоном. Дається оцінка п'яти принциповим характеристикам як стартовим передумовам для формування кластерів. Наводяться характерні ознаки кластерів і їх типологія з урахуванням галузевої специфіки.

Ключові слова: кластер, принцип, система, стратегія, регіон.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, формирования и эффективного управления кластерными системами в регионах. Проанализированы особенности работы кластерных образований на Украине и за рубежом. Дается оценка пяти принципиальным характеристикам как стартовым предпосылкам для формирования кластеров. Приводятся характерные признаки кластеров и их типология с учетом отраслевой специфики.

Ключевые слова: кластер, принцип, система, стратегия, регион.

Annotation. The article is described the question of creation, formation and effective management of cluster systems in the regions. The features of the work of cluster development in Ukraine and abroad have been analysed. Five fundamental characteristics as the starting assumptions for the formation of clusters are considered. The characteristic features of the clusters and their typology based on industry specifics are given.

Key words: cluster, principle, the system, strategy of the region.

Введение. Стратегические приоритеты социально-экономического развития Автономной Республики Крым предусматривают внедрение интенсивной модели экономического развития [1]. В основе этого процесса – формирование конкурентоспособных кластеров в промышленности, санаторно-курортной и туристической областях, сельском хозяйстве и пищевой промышленности региона.

Кластер как экономический феномен активно обсуждается в современных дискуссиях о формировании конкурентоспособных преимуществ стран и регионов. Однако, несмотря на столетнюю историю изучения кластеров, до сих пор ведутся дискуссии о причинах их высокой эффективности.

Впервые понятие кластера было сформулировано в фундаментальных работах А. Маршалла «Принципы Экономики» и М. Портера «Конкуренция» [2,3]. Современным проблемам исследования кластеров посвящены работы скандинавских исследователей Т. Андерссона и О. Сельвелла, датчанина П. Маскелла, итальянцев Герьерри и Пьетробелли, а также российских

исследователей - В. Княгинина, Л. Маркова, Л. Абалкина, М. Афанасьева, Л. Мясникова и других [4].

Суть кластерного подхода состоит в согласованном развитии группы юридически независимых компаний из одного региона, которые работают в смежных отраслях. Проще говоря, такие компании действуют в едином бизнес-направлении. Ученые пытаются ответить на вопрос: как можно использовать опыт успешных зарубежных кластеров в отечественной экономике.

Формулировка цели статьи и задач. Целью статьи является изучение кластера как формы экономических отношений и кооперации в стратегическом региональном развитии.

Задачи исследования:

- выявить характерные признаки кластера;
- рассмотреть возможность применения кластера как инструмента формирования экономической конкурентоспособности региона.

Объектом исследования является феномен кластера как стратегической модели региональной структуры.

Предметом изучения выступают характерные особенности кластерных отношений, формирующие конкурентные преимущества регионального производства.

Изложение основного материала статьи. В результате изучения популярных концепций кластера сформулировано определение: кластер есть поле экономических отношений, включающее отношение кооперации, конкуренции и социального капитала, позволяющих эффективно обмениваться информацией, создавать новое знание и интернализировать внешние эффекты между участниками на замкнутой территории [4]. Потенциальные преимущества кластера позволили разработать метод кластерной региональной политики, когда вместо поддержки отраслей осуществляется поддержка кластера, как кооперации групп предприятий малого и среднего бизнеса. Кластерный метод позволяет реализовать региональные целевые программы и осуществить финансирование нужд кластерного производства.

Исследования кластерной формы организации производства выявили большой потенциал для стимулирования долгосрочного роста экономики регионов. Такой потенциал обеспечивают ряд факторов и особенности структуры кластера. Во-первых, это гибкая и неоднородная структура, состоящая из множества потенциально заменяемых различных организаций, что обуславливает способность кластера к быстрой адаптации под любые изменения и вызовы внешней среды.

Во-вторых, включенность в модель кластера территории его размещения, позволяющей использовать кластер не как отдельную фирму, но как территориально-производственное объединение, построенное на опыте сотрудничества с местными властями. При стратегическом развитии кластер может рассчитывать на партнерскую государственную поддержку и заинтересованность в его развитии. Это является дополнительным антикризисным буфером в виде государственного финансирования, и локального законодательства, учитывающего производственные нужды.

В-третьих, кластер имеет значительный инновационный потенциал, поддерживаемый конкуренцией внутри структуры, а также наличием социального капитала – межличностными взаимоотношениями, т.е. доверием и возможностями свободной коммуникации. Отношения, возникающие между

показав, що професійно обумовлені вимоги до вчителя виражаються в різних термінах: «кваліфікаційна характеристика», «професіограма особистості», «професійна готовність», «професійна компетентність», «професійна майстерність».

Професійної діяльності педагога, мають особливі ознаки й використовуються в різних контекстах. Найближчими за змістом є поняття «кваліфікація», «професіоналізм», «готовність до педагогічної діяльності», «професійна компетентність педагога», але вони не тотожні. С метою визначення змісту та структури поняття «професійна готовність соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх» обґрунтовано визначення сутності означених категорій. Аналіз категорії «професіоналізм фахівця з вищою освітою» засвідчує підпорядкованість її родовим поняттям «фахівець» і «професіоналізм». У своїх додаткових характеристиках ця категорія інтегрує до понять «фахівець з вищою освітою» і «професійна готовність», «професійна компетентність».

Поняття «фахівець» у тлумачному словнику сучасної української мови трактується як той, хто досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо, спеціаліст; той, хто зробив якісь знання своєю професією [1 с. 1317], а «спеціальність» — це окрема галузь науки, техніки, мистецтва та ін.; сфера чиєсь діяльності або вивчення чого-небудь, основна кваліфікація, професія, фах [1, с.1168].

Теоретичний аналіз літературних джерел дав змогу стверджувати, що готовність до професійної педагогічної діяльності розглядають у різних аспектах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, існують різні тлумачення поняття «готовність» як:

- цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності і охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватися (Г. Троцько);

- цілісне стійке утворення, що характеризується емоційно-когнітивною, вольовою та операційною змобілізованістю суб'єкта під час його включення до діяльності; особливий психологічний стан, який характеризує вибіркову, прогноуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність (А.Линенко);

- результатом процесів професійної орієнтації, професійного спрямування, ознайомлення з вимогами та умовами професії (її визначають за поняттями «ідентифікація» та «адаптація» і трактують як професійну освіту та самоосвіту), професійного виховання та самовиховання, професійного самовизначення; якість особистості — певний регулятор педагогічної діяльності (особистіша складова ефективності діяльності студента — майбутнього вчителя); професійна готовність до педагогічної діяльності як різновид установок (К. Дурай-Новакова)

- суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконувати (К. Платонов);

соціально значущих завдань, що стоять перед нашим суспільством сьогодні, є пошук шляхів зниження процесу зростання злочинів серед молоді та підвищення ефективності її профілактики. Необхідність швидкого рішення цієї задачі обумовлена не лише тим, що в країні продовжує зберігатися досить складна криміногенна обстановка, але і тим, що до сфери організованої злочинності втягуються неповнолітні. В цілому можна відмітити, що злочинність молоді і приймає стійкий рецидивний характер. Як наслідок, така криміналізація молодіжного середовища позбавляє суспільство перспектив встановлення, в недалекому майбутньому, соціальної рівноваги та благополуччя.

Одним з суб'єктів профілактичної діяльності серед неповнолітніх є соціальний педагог до функціональних обов'язків якого входить організація системи профілактичних заходів щодо попередження делінквентної поведінки, як поведінки що передую появі злочинів. Наявні функціональні обов'язки детермінують особливі вимоги до підготовки соціального педагога, до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

В останні десятиліття виконано фундаментальні наукові дослідження, у яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності. Соціальний педагог за характером своєї функціональної діяльності стикається і взаємодіє з різними людьми, у ході якої він повинен сприяти вирішенню різних проблем окремих людей, що складає загальну мету соціально-педагогічної діяльності. Ефективність досягнення мети професійної соціально-педагогічної діяльності знаходиться в залежності від сформованості професійної готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки

Формулювання мети статті та завдань. Проблема готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності була предметом дослідження багатьох учених: Л. Міщик (педагогічні, психологічні та управлінські питання підготовки); В. А. Поліщук (професійна підготовка в умовах неперервної освіти, С. Харченко (дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності), В. Вайноли (педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога, О. Карпенко (професійне становлення соціального працівника), І. М. Ковчиної (теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності) Я. В. Кічук (теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської освіти) та ін. Компоненти професійної готовності до соціально-педагогічної профілактики різних видів девіантної поведінки відображено у працях Г. Золотової, М. Малькової, Н. Пихтіної, О. Тютюнника, Л. Вейланде, Н. Зобенько та ін. Попри зростання кількості наукових праць у визначенні рівнів професійної готовності соціальних педагогів, питання визначення професійної готовності до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх не була предметом системного вивчення та окремого аналізу. Таким чином **Метою** даної статті є визначення компонентів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх.

Виклад основного матеріалу статті. У педагогічній науці спостерігається плюралізм думок щодо визначення сутності та структури професійної готовності педагога. Так, аналіз наукової літератури з проблеми

сотрудниками кластера, многократно облегчают обмен информацией и генерацию нового знания внутри кластера.

В-четвертых, кластер успешно интернализирует внешние эффекты, совмещая в себе все признаки большой и малой организации, занимающей определенную территорию. Предприятия кластера получают эффект масштаба и возможность распределения рисков между многими партнерами. При этом они не страдают от непереворотливости бюрократического аппарата, сложных процессов и процедур, ограничивающих гибкость и реакцию бизнеса. Чрезвычайно важно, что у кластера есть возможность привлечения государства для ведения совместных проектов и обеспечения, общественных благ на региональном уровне [4].

Исследованиями установлено, что наиболее развитые кластеры имеют пять принципиальных характеристик, первые три из которых могут рассматриваться в качестве стартовых предпосылок для формирования кластеров [5]:

1) Наличие конкурентоспособных предприятий

Ключевым условием для развития кластера является наличие конкурентоспособных на рынке предприятий. Концентрация занятости на депрессивных предприятиях может быть предпосылкой для формирования и развития кластера, но не является критерием его наличия. В качестве индикаторов конкурентоспособности могут рассматриваться: относительно высокий уровень производительности компаний и секторов, входящих в кластер; высокий уровень экспорта продукции и услуг; высокие экономические показатели деятельности компаний (такие как прибыльность, акционерная стоимость).

2) Наличие в регионе конкурентных преимуществ для развития кластера

Сюда можно отнести: выгодное географическое положение; доступ к сырью; наличие специализированных человеческих ресурсов, поставщиков комплектующих и связанных услуг, специализированных учебных заведений и образовательных программ, специализированных организаций, проводящих НИОКР, необходимой инфраструктуры и другие факторы.

3) Географическая концентрация и близость

Ключевые участники кластеров находятся в географической близости друг к другу и имеют возможности для активного взаимодействия. Географический масштаб может варьироваться от типа и особенностей кластера и охватывать один или несколько регионов государства.

4) Широкий набор участников и наличие «критической массы»

Кластер может состоять из компаний, производящих конечную продукцию и услуги, как правило, экспортируемые за пределы региона, системы поставщиков комплектующих, оборудования, специализированных услуг, а также профессиональных образовательных учреждений, НИИ и других поддерживающих организаций.

5) Наличие связей и взаимодействия между участниками кластеров

Одним из ключевых факторов успеха для развития кластеров является наличие рабочих связей и координации усилий между участниками кластера. Эти связи могут иметь различную природу, включая формализованные взаимоотношения между головной компанией и поставщиками, между самими поставщиками, партнерство с поставщиками оборудования и специализированного сервиса; связи между компаниями, вузами и НИИ в рамках

сотрудничества при реализации совместных НИОКР и образовательных программ.

Внедрение кластерных технологий способствует росту деловой активности предпринимательских структур, улучшению инвестиционного климата в регионе страны, развитию социальных, экономических, информационных и интеграционных систем, что дает импульс для интенсивного развития предпринимательства, привлечения инвестиций и экономического подъема территорий.

Главной задачей внедрения кластерной модели является изменение психологии предпринимателей, понимания ими возможности честного, открытого и взаимовыгодного сотрудничества всех участников кластерного объединения ради общей экономической выгоды.

Кластер может включать большое или малое количество предприятий, а также большие и малые предприятия в разном соотношении. Он служит той «ареной», на которой осуществляется реальное взаимодействие между местными предпринимательскими структурами, а также между предпринимательскими структурами и другими институтами.

Характерные признаки кластеров можно свести к 12 показателям [6]:

- возможности по исследованию и развитию;
- квалификация рабочей силы;
- развитие трудового потенциала;
- близость поставщиков;
- наличие капитала;
- доступ к специализированным услугам;
- отношения с поставщиками оборудования;
- ассоциирующиеся структуры;
- интенсивность формирования сетей;
- предпринимательская энергия;
- инновации и обучение;
- коллективное видение и руководство.

С учетом отраслевой специфики выделяются следующие типы кластеров:

1. Дискретные кластеры включают предприятия, производящие продукты (и связанные услуги), состоящие из дискретных компонентов, включая предприятия автомобилестроения, авиационной промышленности, судостроения, иных отраслей машиностроительного комплекса, а также организации строительной отрасли и производства строительных материалов. Как правило, данные кластеры состоят из малых и средних компаний – поставщиков, развивающихся вокруг сборочных предприятий и строительных организаций.

2. Процессные кластеры образуются предприятиями, относящимися к так называемым процессным отраслям, таким как химическая, целлюлозно-бумажная, металлургическая отрасль, а также сельское хозяйство, пищевая промышленность и другие.

3. Инновационные и «творческие» кластеры развиваются в так называемых «новых секторах», таких как информационные технологии, биотехнологии, новые материалы, а также в секторах услуг, связанных с осуществлением творческой деятельности (например, кинематографии). Инновационные кластеры включают большое количество новых компаний,

УДК 159.9.019.4

доцент кафедри педагогіки та психології,
кандидат психологічних наук, доцент Чуносов М. О.

Євпаторійський інститут соціальних наук
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний Університет» (м. Ялта)

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Анотація. Ця робота розглядає проблему професійної готовності соціального педагога. Обґрунтовуються компоненти професійної готовності соціального педагога до профілактики делінквентної поведінки неповнолітніх. Відмічені мотиваційні, емоційно-вольові, операційні і оцінно-прогностичні складові професійної готовності.

Ключові слова: професійна готовність, соціально-педагогічна профілактика делінквентного поведінки, теоретична і технологічна готовність, делінквентне поведінка, соціальний педагог, складові.

Анотація: Данная работа рассматривает проблему профессиональной готовности социального педагога. Обосновываются компоненты профессиональной готовности социального педагога к профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних. Отмечены мотивационные, эмоционально-волевые, операционные и оценочно-прогностические составляющие профессиональной готовности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, социально-педагогическая профилактика делинквентного поведения, теоретическая и технологическая готовность, делинквентное поведение, социальный педагог, составляющие.

Annotation: It investigates the problem of professional readiness of social teacher this work. A category is examined "socially-pedagogical prophylaxis of work of behavior of delinquency". Reasonable elements of professional readiness of social teacher to the prophylaxis of delinquency behavior of teenager. Motivational, emotionally-volitional, Prognosis the elements of estimation of professional readiness are marked.

Key words: professional readiness, prophylaxis, theoretical and technological readiness, behavior of delinquency, social teacher, socially-pedagogical prophylaxis of behavior of delinquency.

Вступ. Економічні та соціальні зміни, що відбуваються останніми роками у нашому суспільстві зачіпають усі сфери життєдіяльності людини. Оцінка результатів цих соціальних реконструкцій неоднозначна, оскільки вони привели не лише до демократизації суспільства і підвищення ступеня свободи громадян у сфері її соціальної активності, але і посилили негативні явища, що пов'язані з ростом насильства, конфліктності і напруженості між людьми в сучасному суспільстві. Напружена соціально-економічна та ідеологічна обстановка, що склалася нині в нашому суспільстві, обумовлює ріст різних відхилень в особовому розвитку і поведінці неповнолітніх. Серед них особливу тривогу викликає не лише прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність, але і цинізм, жорстокість, агресивність, що в цілому обумовлюють появу правопорушень. Тому, Однією з найактуальніших і

увазі не репродукція само по собі, а відтворення та передача своїх думок засобами іншої мови [3].

Комунікативно-орієнтований підхід є особистісно-орієнтованим моделюванням процесу спілкування, за якого важливо не «як говорити», а «про що говорити».

Висновки. Отже, комунікативний метод навчання є одним з найефективніших методів навчання іноземній мові та вважається прогресивним та сучасним. Він найбільше наближений до реального спілкування, оскільки імітує його діалоги з повсякденного та професійного життя.

Література:

1. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя.* – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Дмитренко Т.А. *Методика преподавания английского языка в ВУЗе. Учебное пособие.* – М.: МЭЛИ, 2009. – 92 с.
3. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/* 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Сысоев П.В. *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие/* Павел Викторович Сысоев, Максим Николаевич Евстигнеев. – Ростов н/Д, М.: Феникс: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
5. Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (Eds.). (1991, Fall). *New Directions for Teaching and Learning: Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, (47), San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
6. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Addison Wesley Publishing Company, 1983.
7. http://posibnyky.vntu.edu.ua/et/_g.htm

References:

1. Hal'skova N.D. *Sovremennaya metodyka obuchenyya ynostrannym yazykam. Posobyie dlya uchytelya.* – 2-e yzd., pererab. Y dop. – М.: ARKTY, 2003. – 192 с.
2. Dmytrenko T.A. *Metodyka prepodavanyya anhlyyskoho yazyka v VUZe. Uchebnoe posobyie.* – М.: МЭЛЫ, 2009. – 92 с.
3. Passov E.Y. *Kommunikativnyi metod obuchenyya ynoyazychnomu hovorenyyu/* 2-e yzd. – М.: Prosveshchenye, 1991. – 223 s.
4. Sysoev P.V. *Metodyka obuchenyya ynostrannomu yazyku s yspol'zovanyem novykh ynformatsyonno-kommunikatsylnnykh Ynternet-tekhnohohyy: uchebno-metodycheskoe posobyie/* Pavel Vyktorovych Sysoev, Maksym Nykolaevych Evstyhneev. – Rostov n/D, М.: Fenyks: Hlossa-Press, 2010. – 182 s.
5. Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (Eds.). (1991, Fall). *New Directions for Teaching and Learning: Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*, (47), San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
6. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Addison Wesley Publishing Company, 1983.
7. http://posibnyky.vntu.edu.ua/et/_g.htm

возникающих в процессе коммерциализации технологий и результатов научной деятельности, проводимых в высших учебных заведениях и исследовательских организациях.

4. Туристские кластеры формируются на базе туристических активов в регионе и состоят из предприятий различных секторов, связанных с обслуживанием туристов, например, туристских операторов, гостиниц, сектора общественного питания, производителей сувенирной продукции, транспортных предприятий и других.

5. Транспортно-логистические кластеры включают в себя комплекс инфраструктуры и компаний, специализирующихся на хранении, сопровождении и доставке грузов и пассажиров. Кластер может включать также организации, обслуживающие объекты портовой инфраструктуры, компании специализирующиеся на морских, речных, наземных, воздушных перевозках, логистические комплексы и другие. Транспортно-логистические кластеры развиваются в регионах, имеющих существенный транзитный потенциал.

Анализ опыта работы кластеров позволил выявить ряд ограничений (недостатков), связанных с его определяющей позицией в регионе, и со специализацией, распространяющейся на целый регион, на большое количество юридических лиц и людей, локализованных в кластерном регионе. Распад кластера неминуемо повлечет за собой всплеск безработицы [6, 7].

Однако, сравнивая суммарные выгоды от применения кластерной формы с его недостатками, а также альтернативными вариантами организации производства, можно отметить высокую устойчивость, гибкость и эффективность кластера, востребованные в глобальной экономике. В региональной экономике эта форма оказывается прекрасным подспорьем для властей, пытающихся определить основные сферы государственного инвестирования и сформировать планы развития региона. Кластер органично связан с регионом, с его экономическим и социально-культурным профилем, а через переговорный процесс и с лидерами кластерных предприятий. Учитывая это, можно предположить, что властям будет легче сделать выбор пунктов программы стратегического развития региона. Более того, программа, сформулированная в содружестве с представителями кластера, может оказаться гораздо более действенной, т.к. будет учитывать интересы всех участников регионального сообщества (которые, как правило, представлены в кластере).

Необходимо отметить, что кластерное развитие экономики - это определенный инструмент бизнеса [8]. Современное рыночное общество формирует правила деятельности своих хозяйствующих субъектов через законы, взаимоотношения, банковский сектор, институты поддержки и т.д. Поэтому кластер, существующих в рамках данных правил, - это особым образом организованное пространство, которое позволяет успешно развиваться крупным фирмам, малым предприятиям, поставщикам (оборудования, комплектующих, специализированных услуг), объектам инфраструктуры, научно-исследовательским центрам, вузам и другим организациям. При этом важно, что в кластере достигается прежде всего синергетический эффект, поскольку участие конкурирующих предприятий становится взаимовыгодным.

Выводы. Отечественная экономика уже сегодня обладает достаточным потенциалом для развития конкурентоспособного производства и ресурсами

для осуществления этой программы, да и кризис красноречиво подтверждает необходимость укрепления национального хозяйства. Формирование конкурентоспособных производств не является спонтанным, самостоятельным, не зависящим от государства процессом. Власть может и должна применить опыт ведущих экономик по развитию кластеров: вложить средства в развитие регионов кластерной локализации, обеспечить достаточную законодательную базу, а также снабдить отечественные предприятия необходимой информационной поддержкой для развития кластерных образований.

Литература:

1. Портер М. Конкуренция. / М. Портер. - Издательский дом «Вильямс». М-СПб-Киев. 2006. – 602 с.
2. Щербинина А. О. Кластер как форма кооперации рыночных агентов: вопросы теории и методологии. Автореферат диссертации. / А.О. Щербинина – СПб.: 2009. – 159 с.
3. Методические рекомендации по реализации кластерной политики в северных субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.tpprf.ru.
4. Руднева П. С. Опыт создания структурных кластеров в развитых странах [Электронный ресурс] // Экономика региона. 2007. №18. Ч. 2 (декабрь) Режим доступа: <http://journal.vlsu.ru>.
5. Самохвалов П. А. Создание и функционирование кластеров в региональной экономике. // Современные научные исследования и инновации. – Сентябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2836>.
6. Ларионова Н.А. Кластерный подход в управлении конкурентоспособностью региона // Экон. вестник Ростовского гос. ун-та. – Р-на-Дону, 2007. № 1.4.2.

References:

1. Porter M. Konkurentsiâ. / M. Porter. - Izdatelskiy dom «Vilâme». M-SPb-Kiev. 2006. – 602 s.
2. Šerbinina A. O. Klaster kak forma kooperatsii rynochnyh agentov: voprosy teorii i metodologii. Avtoreferat dissertatsii. / A.O. Šerbinina – SPb.: 2009. – 159 s.
3. Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii klasternoy politiki v severnykh subektah Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: www.tpprf.ru.
4. Rudneva P. S. Opyt sozdaniâ strukturnykh klasterov v razvitykh stranah [Elektronnyy resurs] // Ekonomika regiona. 2007. #18. Ch. 2 (dekabr) Rezhim dostupa: <http://journal.vlsu.ru>.
5. Samohvalov P. A. Sozdanie i funktsionirovanie klasterov v regionalnoy ekonomike. // Sovremennye nauchnye issledovaniâ i innovatsii. – Sentâbr, 2011. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2836>.
6. Larionova N.A. Klasternyy podhod v upravlenii konkurentosposobnostû regiona // Èkon. vestnik Rostovskogo gos. un-ta. – R-na-Donu, 2007. # 1.4.2.

мовні одиниці. Вони виправляють помилки та оцінюють їх на даному етапі занадто суворо порівняно з тим, як вони виправляють помилки на етапі практики та комунікативної частини.

Для того, щоб отримати найкращі результати на занятті, що сконцентроване на студентів, необхідно бути впевненим, що увага студента належить викладачеві. Важливою причиною, чому студенти не зовсім успішно виконують інструкції завдання (або розуміють пояснення викладача) є те, що вони не почули їх, або, можливо, приділили не достатньо уваги. Інколи викладач витрачає забагато енергії, пояснюючи завдання в 37-ий раз. В даному випадку найкращим виходом для викладача буде спроба пошукати кращі спроби привертання уваги студентів перед тим, як надавати інструкції. Якщо студенти займаються своїми справами або не приділяють уваги, не взираючи на те, наскільки ясно були викладені пояснення, шанси на успішне розуміння та виконання завдання неймовірно малі. Саме тому викладач має прийняти до уваги декілька підказок для того, щоб дійсно сфокусувати увагу студентів на роботі.

Перш за все, необхідно налаштувати зоровий контакт якомога з більшою кількістю студентів. Викладач може встановити певний жест як сигнал того, що він збирається говорити (наприклад, підняти руку чи сказати слово). В такому випадку, студенти відразу зрозуміють, що необхідна їх увага і з цього моменту викладач збирається надати пояснення.

Відразу після того, як ви надали пояснення і студенти розпочали виконання завдання, необхідно перевірити та переконатися, що студенти роблять саме те завдання, що ви запропонували та що вони зрозуміли основні інструкції мовної діяльності. Це необхідно робити практично непомітно та тихо, прогулюючись по класу, прослуховуючи відрізки діалогів багатьох груп та впевнюючись, що студенти роблять те, що їм задали.

Необхідно уникати використання рідної мови, аби стимулювати навичку говоріння іноземною мовою. Під час говоріння, потрібно змушувати студентів відшукувати ті лексичні одиниці, що є аналогічними вихідним, тобто синонімічними, аби виразити бажане тим лексичним запасом, яким вони володіють.

Також, однією із задач викладача це постійне поєднання або комбінування мовного матеріалу, перш за все лексичних одиниць. Чим більшою кількістю зв'язків обростає слово, тим вище рівень лексичної навички, тим вище його готовність до включення в мовну діяльність. Тому вкрай важливо включати в розмовний текст студента ті слова з словникового запасу, за допомогою яких він зможе утворювати сполучення на основі слів, отриманих та засвоєних на попередніх заняттях. [3]

Іншою задачею викладача є постійна трансформація мовного матеріалу. Бажано, щоб ні одна лексична одиниця не повторювалась в одному і тому ж вигляді, в якому вона з'являлась раніше і звісно це не стосується усталених виразів та фразеологізмів. Постійна зустріч з трансформованими лексичними одиницями має ряд переваг: підтримує постійний інтерес та увагу, розвиває механізм сприйняття.

Кінцевою задачею є орієнтація на репродукцію матеріалу розмовного тексту. Репродукція може бути різних рівнів: готових мовних блоків, видозмінених блоків, трансформованого матеріалу. Зрозуміло, що мається на

студентів. Спілкування завжди є індивідуальним і завжди обумовлена всіма рисами індивідуальної людини: індивідними, суб'єктивними та особистими.

Принцип новизни також охоплює увесь навчальний процес, а його реалізація надзвичайно важлива для успішності комунікативного навчання. Новизна стосується матеріалу (текстів, вправ), прийомів навчання, форм організаційного процесу. [3]

Застосувавши досвід використання та впровадження комунікативно-орієнтованого методу навчання студентів технічних спеціальностей у Київському політехнічному інституті, можна зробити декілька зауважень до практичних принципів даного підходу.

По-перше, студентові необхідно уважно слухати та дивитися на вчителя, оскільки він є єдиним, хто може адекватно та з найбільшою точністю оцінити рівень та коректність мови студента. Студент бере приклад з того, хто навчає його, тобто з викладача, як з людини, що має необхідні навички, щоб спостерігати за, розуміти та виправляти помилки. Студенти завжди дивлюся на людину вчити їх, як людина, яка має необхідні навички, щоб спостерігати, розуміти і найважливіше виправити помилки. Але, на жаль, це не завжди найкращий шлях навчати, особливо, коли маємо справу з іноземною мовою, оскільки відразу після презентації та практикування відразу йде наступний етап, що має на меті відтворення студентом мови, набутих знань.

По-друге, студент також навчається завдяки аудіюванню, але набагато важливішим є навчитись відтворювати мову. Однією з проблем викладання іноземних мов є не тільки викладання, тобто забезпечення інформацією – надання та пояснення значень, але й результат – те, що студент може відтворити.

В якості прийомів, що забезпечують підвищення професійної направленості вивчення найкраще використовувати діалог на професійну тему, що була прочитана іноземною мовою, аналіз соціальних та професійних ситуацій, виконання творчих завдань з профільним змістом, ігрові ситуації, рольові ігри.

Беручи до уваги, що студент поглинає правильну картину мови (або певного словника), слухаючи викладача, необхідно також надавати змогу студентові висловлювати свої думки, тобто приймати участь на занятті, тобто мати можливість інтерактувати з викладачем.[1]

Але, в той самий час, якщо спілкування «студент-викладач» займає багато часу, то інші студенти в групі матимуть замало часу для говоріння взагалі (особливо, якщо у групі близько 20 студентів).

Також викладач має мати на увазі, що коли він говорить, то це не означає, що студенти навчаються, здебільшого це буде означати, що студенти не надто зайняті та не надто втягнені в процес навчання. Отже, для того, щоб переконатись, що студенти якнайефективніше сприймають інформацію, викладачеві необхідно розуміти, що є для них корисним, а на чому не варто концентруватись.

Необхідно також наголосити на тому, що добре відпрацьована та сформульована вихідна інформація викладача є презентацією нової мови, де повторення, виправлення викладача та обговорення часто використовуються, щоб забезпечити когнітивну стратегію навчання.[5]

Під час презентації викладачі часто діють як «контролери», обираючи мову, яку студенти матимуть використати та просять їх точно відтворити нові

УДК:371

вчитель фізики Клименко Т. О.

Харківська загальноосвітня школа I – III ступенів № 104

Харківської міської ради Харківської області

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Анотація. Стаття присвячена питанню інноваційних підходів щодо формування предметних компетентностей учнів на уроках фізики. Визначено застосування інноваційних технологій на уроках для забезпечення якісного формування загальнопредметних та спеціальнопредметних компетентностей.

Ключові слова: загальнопредметні та спеціальнопредметні компетентності, технологізація навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

Аннотация. Статья посвящена вопросу инновационных подходов по формированию предметных компетентностей учащихся на уроках физики. Определено применение инновационных технологий на уроках для обеспечения качественного формирования общепредметных и специальнопредметных компетентностей.

Ключевые слова: общепредметные и специальнопредметные компетентности, технологизация, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article focuses on the issue of innovative approach to form pupils' subject competences during physics classes. The work presents the use of innovative technologies during the classes to form qualitatively the subject-matter and subject specific competences.

Keywords: subject-matter competences, subject specific competences, education technologization, Information and Communication Technologies.

Вступ. Перед сучасною школою постають нові проблеми виховання соціально активної, творчої людини, яка може вільно орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, вміє вчасно знайти потрібні інформацію та знання, тобто людини, в якій пізнавальна активність є стійкою рисою особистості. Важливим нині є не тільки об'єм знань, а й уміння ними оперувати, бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й утримувати інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати у школяра вміння вчитись. Тому виховання такої соціально і професійно активної особистості вимагає від вчителів сучасної школи застосувань нових методів, прийомів і форм роботи. Щоб сформувати компетентного випускника у всіх потенційно важливих сферах професійної освіти і життєдіяльності, необхідно застосовувати активні методи навчання. Технології, що розвивають, перш за все, пізнавальну, комунікативну і особистісну активність нинішніх школярів. Саме розвиток у особистості життєвоважливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, та подальшому здобутті освіти.

Ідея технологізації навчання є не новою. Ще Я.А. Коменський відстоював технологізацію навчання. Питання щодо формування в учнів фізичних понять із використанням у навчальному процесі комп'ютерних моделей розглядали М.І. Шут, А.П. Касперський, наукових працях Б.А. Суса, В.П. Сергієнка розглянуто питання про унаочнення в процесі вивчення фізики за допомогою електронних посібників, основні засади використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання математики, фізики та інформатики висвітлені в роботах М.І. Жалдака, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамського, особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках фізики розглядав Ю.О. Жук, умови ефективного використання засобів навчання з точки зору вікової та педагогічної психології стали предметом досліджень Д.Б. Ельконіна, питання впровадження компетентнісного підходу в освіті систематизовано у працях професора О.І. Пометун.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності предметних компетентностей учнів, які формуються на уроках фізики шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, розкрити методичні особливості впровадження інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підвищення якості сучасного уроку фізики.

Виклад основного матеріалу статті. Ключові компетентності, яких мусить набути кожен випускник загальноосвітнього навчального закладу, на думку О. Пометун, такі: навчальна, культурна, громадянська, соціальна та підприємницька компетентність. [1, с. 24]

Компетентність — інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання, вона включає знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань [2, с.2].

Загальнопредметні компетентності визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього терміну його вивчення.

Наприклад, загальнопредметні компетентності з фізики можуть бути визначені як здатність людини:

- визначати та розпізнавати фізичні поняття й ідеї;
- проводити досліди й експерименти з фізичними явищами та процесами;
- розв'язувати теоретичні та прикладні проблеми, пов'язані з реальними ситуаціями в світі;
- пояснювати фізичні явища, використовуючи специфічні мову й терміни, шляхом моделювання, виведення, екстраполяції;
- переносити й інтегрувати знання та методи з фізики й застосовувати їх в інших науках і технологіях.

Спеціалізовані предметні компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття.

Актуальна ж проблема формування предметних компетентностей при вивченні різних розділів фізики нині тільки починає розглядатися. Тому ми повністю можемо говорити про фізичну компетентність і розуміти під цим поняттям:

- уміння учнів бачити та застосовувати фізику в реальному житті;
- уміння будувати та досліджувати фізичну модель;
- інтерпретувати отримані результати.

навчання, та розвинути якісно новий та ефективний метод, за допомогою якого вони переорієнтувались на комунікативну компетенцію. Дослідженням комунікативно-орієнтованої методики займалися також такі вчені як Л.В. Биркун, С.Ю. Ніколаєва, С.Савін'йон, Є.І. Пассов та інші. [3,6]

Виклад основного матеріалу статті. Традиційні методи викладання іноземної мови передбачають засвоєння знань в штучних умовах, внаслідок чого випускник не бачить зв'язку предмету, що вивчається з його майбутньою професійною діяльністю.

Найбільш ефективним засобом розвитку мислення майбутніх випускників технічних спеціальностей є імітаційне моделювання в рамках комунікативно-орієнтованого методу. Даний підхід у викладанні забезпечує імітацію елементів професійної діяльності, її типових та характерних особливостей. Використання даного методу на заняттях з іноземної мови дає можливість формувати навички та вміння спілкування, дозволяє студентів мислити іноземною мовою.

Перш ніж проаналізувати принципи та засади комунікативно-орієнтованого методу, необхідно дати визначення «комунікативному». Короткий термінологічний словник О.Й. Лесько визначає комунікацію як фундаментальну ознаку людської культури, яка полягає у взаємозв'язку, взаємодії людей на основі обміну певною інформацією. А О.О. Леонтьєв стверджував, що спілкування є головним засобом комунікації, але аж ніяк не отожденовав її. Також він підкреслював, що мовленнєві уміння є основними в комплексі комунікативних умінь. [7]

Метою ж комунікативно-орієнтованої методики є мовленнєва чи комунікативна компетенція, що складається з декількох компонентів, а саме обставин чи ситуації спілкування (місце, ролі, тема) та знань та навичок, що є необхідними для розуміння та продукування мови. [3]

Комунікативний метод передбачає, що найбільш важливим завданням викладача є створення умов, в яких навчання проходить найбільш ефективно, тобто завданням викладача є створення цих умов для успішного опанування студентами англійською мовою. Дана методика є ефективною, оскільки ми прагнемо до оптимально ефективної мовної діяльності для найбільш результативного продукту на виході. Таким чином, комунікативний метод має пряме відношення до даного принципу навчання. [2]

Процес навчання є явищем об'ємним та багатоплановим, тому важко навіть уявити, що усі принципи будуть значущими для усього процесу. Однак є основні принципи характерні для тієї чи іншої методики. Їх ми і розглянемо нижче.

Принципи комунікативно-орієнтованої методики викладання передбачають вмотивованість студента. Тобто, для того щоб студент вступив у спілкування, він повинен бути вмотивований. Тобто це може бути необхідність в спілкуванні або бажання прийняти участь у спілкуванні, скажімо ситуативна зацікавленість студента в темі розмови.[4]

Не можна відкидати принцип активності, який передбачає певне відношення співрозмовника до того, що обговорюється. Активність можлива лише завдяки тому, що предмет спілкування є цікавим для співрозмовника.

Також важливим принципом є принцип індивідуалізації. Його вважають серцем комунікативного навчання, одним із головних засобів мотивації

картини світу, що присутня в культурній традиції, як свого, так і народу, що вивчається.

Ключові слова: комунікативно-орієнтована методика, студенти технічних спеціальностей.

Анотація. В данній статті розглядаються особливості та принципи застосування комунікативно-орієнтованої методики в навчанні студентів технічних спеціальностей англійської мови. Наразі, в часи інтеграції України в Європейське простір, все більше зростає інтерес до міжнародного співробітництва, зросло також необхідність оволодіння навичками активного мовлення та слухання студентами вищих навчальних закладів неязыковых спеціальностей. Комунікативно-орієнтована методика є однією з найбільш ефективних методів для досягнення достаточного рівня мовної компетентності в технічних ВНЗ.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированная методика, студенты технических специальностей.

Annotation. The present article deals with the use of the communicatively-oriented teaching method. These days there is an increasing interest in the problems of the psychology-linguistic level which considers language as a reflection of the sociocultural reality. The principle of the variability permits the teacher in high schools to choose between any model of teaching ESP which is suitable for them. Innovative phenomenon, which evoke the peculiarity of the activity of a teacher in the modern terms, stipulate for transit from the general paradigm of the teaching process to the interactive methods of teaching. All the above said as well as the need for searching the new ways of intensification of the use of the innovative methods of teaching in high school in terms of the passing realities of the modern society and its active development stipulate for the urgency and diligent selection of the topics.

Keywords: Communication oriented method of teaching, students of technical specialty.

Вступ. Наразі, в часи інтеграції України до Європейського простору, різко зростає тенденція залучення українських технічних спеціалістів до міжнародного співробітництва, що передбачає необхідність знання та володіння навичками мовлення та розуміння іноземної мовної одиниці. Саме тому, необхідно визнати, що якісне викладання іноземної мови є одним з найбільш пріоритетних напрямів діяльності вищих технічних навчальних закладів України.

Основною метою опанування іноземної, а саме англійської мови, в межах програми технічних спеціальностей є формування комунікативних навичок мовлення та розуміння на слух, тобто аудіювання, що в свою чергу передбачає досягнення студентами технічних спеціальностей мінімального рівня комунікативно-мовленнєвої діяльності завдяки практичним заняттям.

Для таких цілей одним з найбільш ефективних методів навчання майбутніх спеціалістів технічних ВНЗ є впровадження комунікативно-орієнтованого методу викладання англійської мови.

Формулювання мети статті та завдань. Отже метою статті є обґрунтування застосування комунікативно-орієнтованої методики до навчання студентів технічних спеціальностей англійської мови.

Свій початок вивчення даного підходу бере на початку 70-х, коли Британські вчені вирішили відійти від старих загальноприйнятих методів

На першому етапі роботи, можна, наприклад, формувати елементарні загальнонавчальні компетентності школярів, як:

- знаходження головного змісту прочитаного або почутого;
- точне формулювання думок, побудова оригінальних висловлювань на задані питання чи теми;
- дослідження різних варіантів розв'язування задач, вибір найкращого, беручи до уваги різні критерії;
- співпраця з іншими (учнями і учителем) при виконанні спільного завдання;
- планування дій і часу;
- оцінка результатів своєї діяльності і т. д.

Перераховані вміння школярів повинні формуватися не як окремо взяті, а в цілісній системі навкових блоків, що називаються компетенціями.

Таблиця 1

Предметні компетентності		
Тема уроку Сила пружності		
учень знає	учень уміє	загальнопредметні компетентності
Знає означення деформації сили пружності; розрізняє поняття сили тяжіння і ваги; дотримується правил додавання сил; записує формули сили пружності; зобразити силу, зазначаючи напрям, значення і точку прикладання; класифікувати види сил за їхньою природою;	спостерігати наслідки механічної взаємодії тіл; вимірювати сили, вагу тіла, тиск; користуватися динамометром; може розв'язувати задачі , застосовуючи формули сил тяжіння, тертя, сили пружності, деформації; дотримуватися: правил поведінки в кабінеті фізики та при виконанні практичних робіт.	спостерігати за навколишнім середовищем; знаходити прояви деформації та сили пружності в природі; приймати виважені рішення в повсякденному природо-користуванні; самостійно здобувати та використовувати інформацію про застосування деформації та сили пружності в сучасній техніці та побуті; розвивати творчу діяльність, яка виявляється в умінні планувати експеримент, готувати демонстрації, цікаві досліді, розв'язувати творчі задачі.

Для забезпечення виконання дидактичних завдань уроків відповідно до їх мети доцільно використовувати різні форми роботи, надаючи перевагу активним методам навчання, здійснювати діалог із учнями, пропонувати різні форми самостійної і творчої роботи.

Сучасні уроки — це уроки, на яких мають переважати: інтелектуальна активність; допитливість; омпетентність; вміння дискутувати; незалежність мислення; самокритичність.

При підготовці до уроку, необхідно з'ясувати, як саме навчальний матеріал можна використати для формування в учнів предметних

компетентностей, визначити вимоги державних стандартів з фізики, зазначених у навчальній програмі з відповідної теми.

Розробляючи план вивчення теми «Взаємодія тіл» у курсі фізика 8-го класу, можна запропонувати таку структуру формування предметних компетентностей учнів.

На різних етапах занять, учні не пасивні слухачі, що відтворюють дії вчителя, а активні учасники процесу пізнання. Наприклад, під час вивчення нових понять і термінів можна пропонувати учням виконання таких завдань «Стрілками вказати зв'язок між термінами і означеннями» або «Скласти словник нових понять». Під час демонстрацій, виводу формули, учні виконувати завдання типу «Установити логічну послідовність дій при виведенні закону». При розгляді практичного значення того чи іншого закону або явища, учням пропонуємо сформулювати відповідні питання і відповіді. Таким чином, працюючи з текстом підручника, учні самостійно вибирають рівень питань: від стандартних – до найбільш складних, що вимагають глибокого розуміння матеріалу, що вивчається. [3, с. 139]

Вагоме значення у формуванні практичних умінь має розв'язування задач. Розв'язування задач допомагає вчителю організувати проблемний виклад навчального матеріалу, формувати нові знання, практичні уміння, навички. Учні у цей час вчаться працелюбності, допитливості, у них розвиваються творчі здібності і фізичні мислення, вони аналізують фізичні явища, порівнюють й узагальнюють. На уроці у ході розв'язування задач, учні не копіюють готові розв'язки з дошки, а займаються пошуком алгоритму розв'язування задач, а потім застосовують його самостійно. Під час самостійного розв'язування задач учні працюють з індивідуальними картками, що передбачає самоперевірку розв'язку тієї чи іншої задачі; виконавши успішно завдання першого рівня, можна перейти до наступного. Діяльність учнів здійснюється в малих групах, з обов'язковим забезпеченням дотримання вимог до роботи в малих групах.

Під час виконання лабораторних робіт і практикуму варто організовувати самостійну роботу учнів, що сприяє підвищенню наукової цінності робіт. Наприклад, для вимірювання сили тертя і коефіцієнта тертя ковзання учні самостійно виготовляють дерев'яні бруски різної ваги. У ході обговорення результатів лабораторної роботи учні можуть зробити висновок про те, що різні пари матеріалів при ковзанні мають різні коефіцієнти тертя.

Будь-яка інновація пов'язана з певними проблемами і труднощами. Цей підхід вимагає багато часу при підготовці: опрацювання додаткової науково-методичної літератури; перенесення загальних положень до викладання фізики; добору нового дидактичного матеріалу, методів і прийомів, пошуку нестандартних завдань.

Сучасна освіта стоїть перед проблемою – навчитися правильно, оптимально і не шкідливо застосовувати комп'ютер. На уроках комп'ютер є «живим та активним» учасником інтерактивного спілкування. Він мотивує, стимулює, демонструє, оцінює. Робота з комп'ютером є продуктивною на всіх етапах уроку. Ефективно проходять уроки фізики з використанням електронних педагогічних програмних засобів «Методичний посібник. Фізика. 8 клас./під ред. Гоголя В.В. – Рівне.: ПП «Контур плюс», 2009», «Електронний конструктор уроку. Фізика. 8 клас. Методичний комп'ютерний посібник – «Основа» презентацій Power Point, які готую я та учні. Мультимедійний

3. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: [монографія] / Г. В. Беленька. – К.: Світлич, 2006. – 304с.

4. Бозуш А. М. Реформування підготовки педагогічних кадрів в аспекті реалізації принципів наступності і перспективності / А. М. Бозуш // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту: Матеріал між нар. наук.-практ. конф. «Проблеми наступності у підготовці дітей дошкільного і молодшого шкільного віку до життєдіяльності». – Бердянськ, 2002. – С. 6 – 12.

5. Законодавство України про освіту: збірник законів. – К.: Парлам. вид-во, 2002. – 159 с.

6. Міхеєва О. І. До проблеми розробки професіограми випускника зі спеціальності «Дошкільне виховання рівнів бакалавр, „магістр” / О. І. Міхеєва, І. В. Трубник // Освіта Донбасу. – 2005. – № 4. – С. 8 – 10.

References:

1. Any'skeyv'ch S. V. O proffpodgotovke pedagogov v kontekste moderny'zacy'u obrazovany'ya / S. V. Any'skeyv'ch // Doshkol'noe vosp'y'tany'e. – 2005. - #10. – S. 106-110.

2. Artemova L. V., Kosenko Yu. M. Model' stupenevoyi pidgotovky` faxivcya doshkil'noyi osvity` u vy'shy'x navchal'ny'x zakladax / L. V. Artemova, Yu. M. Kosenko // Psy'xologo-pedagogichni problemy` pidgotovky` vchy'tel's'ky'x kadriv v umovax transformaciyi suspil'stva: materialy` Mizhnar. nauk.-teoret. konf. do 80-yi richny'ci NPU im. M. P. Dragomanova. – Vy'p. 1. – K., 2000. – S. 84 – 86.

3. Byelyen'ka G. V. Vy'xovatel' ditej doshkil'nogo viku: stanovlennya faxivcya v umovax navchannya: [monografiya] / G. V. Byelyen'ka. – K.: Svit'ch, 2006. – 304s.

4. Bogush A. M. Reformuvannya pidgotovky` pedagogichny'x kadriv v aspekti realizaciyi pry'ncy'piv nastupnosti i perspektyvnosti / A. M. Bogush // Zb. nauk. pr. Berdyan. derzh. ped. un-tu: Material mizh nar. nauk.-prakt. konf. «Problemy` nastupnosti u pidgotovci ditej doshkil'nogo i molodshogo shkil'nogo viku do zhy'ttyediyal'nosti». – Berdyansk, 2002. – S. 6 – 12.

5. Zakonodavstvo Ukrainy` pro osvitu: zbirny'k zakoniv. – K.: Parlam. vy'd-vo, 2002. – 159 s.

6. Mixeyeva O. I. Do problemy` rozrobky` profesigramy` vy'puskny'ka zi special'nosti «Doshkil'ne vy'xovannya rivniv „bakalavr, „magistr” / O. I. Mixeyeva, I. V. Trubny'k // Osvita Donbasu. – 2005. – # 4. – S. 8 – 10.

Педагогіка

УДК: 372.881.111.1

викладач кафедри АМТС №2 Черпак О.В.

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ПРИНЦИПИ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. В даній статті розглядаються особливості та принцип діяльнісної методики у навчанні іноземних мов, а саме комунікативно-орієнтованої методики. В даний час різко зростає зацікавленість до проблем етнопсихолінгвістичного рівня, що розглядає мову як відображення соціокультурної реальності, що, відповідно, робить необхідним вивчення цілої

Професіоналізм, в свою чергу, це певна система організації свідомості і діяльності людини, вищою рівня знань, умінь, втілених у здобутки й досягнення будь – якої галузі людської практики. Питання про професіоналізм вихователя, його складові і фактори, що сприяють вищим досягненням, розглядалися у вітчизняній психолого-педагогічній науці як єдність свідомості і діяльності [4, с. 11].

Останнім часом підвищився інтерес до формування особи фахівця з дошкільного виховання та його професійної підготовки. Однак спеціальних досліджень, присвячених виявленню загальних принципів, умов і стратегій професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми в процесі виховно-освітньої роботи в дитячому саду недостатньо.

У педагогічній літературі визначено структуру готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми, але не виділені її компоненти, та недостатньо розроблені методика та педагогічні умови їх цілеспрямованого формування. У результаті не в повному обсязі розроблені питання теоретичного та методичного забезпечення процесу професійної підготовки. Хоча, слід відмітити, що накопичений достатній емпіричний матеріал, що характеризує об'єктивні показники процесу формування професійної готовності майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми.

Усі зазначені недоліки зумовлені недостатнім вивченням проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на сучасному етапі їх розвитку. Виявляється реальне протиріччя між вимогами до вихователя з боку громадськості, батьків і недостатньою розробленістю системи професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми. Мета дослідження багатьох науковців полягала у розробці науково-обґрунтованого змісту, форм і методів формування готовності майбутніх вихователів у процесі професійної освіти до взаємодії з дітьми дошкільного віку та перевірки їх ефективності.

Висновки. Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативіно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання. Проаналізувавши літературу стосовно проблематики статті, можна дійти висновку, що на даному етапі розвитку педагогічної освіти недостатньо сформований методичний комплекс, щодо підготовки майбутніх вихователів. Існує чітка структура підготовки вихователів, але подальшого розвитку потребує розробка змісту, форм та методів формування готовності майбутніх вихователів до практичної діяльності у сучасних дошкільних навчальних закладах.

Література:

1. Анискевич С. В. *О профподготовке педагогов в контексте модернизации образования* / С. В. Анискевич // *Дошкольное воспитание*. – 2005. – №10. – С. 106-110.
2. Артемова Л. В., Косенко Ю. М. *Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах* / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова*. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 84 – 86.

супровід уроку дає змогу побачити предмет об'ємним, сконцентрувати увагу на певних деталях спроектованої моделі.

На таких уроках учні сприймають матеріал, використовують інтерактивні віртуальні лабораторії для виконання дослідів, практичних, лабораторних робіт, самостійно створюють електронні презентації з теоретичними відомостями, оформлюють реферати, проводять практичні досліди, засовуючи практичну значимість понять, які вивчаються, творчі проекти. На уроках учні не тільки споживачі інформації, представленої за допомогою ІКТ, а активні виробники власних електронних презентацій та інших творчих продуктів.

Одним із компонентів інформаційно-комунікаційних технологій на уроках фізики для формування предметних компетентностей є ресурси мережі Інтернет. Інтернет природно вписується в життя учнів і є одним з найефективніших засобів, що допомагають значно урізноманітнити процес навчання. Передовий педагогічний досвід засвідчує, що заняття з використанням Інтернет-сайтів викликає емоційний підйом; навіть учні, що відстають від інших, з радістю спілкуються з комп'ютером, а, наприклад, поганий результат тестування чи спілкування on-line, внаслідок прогалин у знаннях, спонукає їх звернутися за допомогою до вчителя або самостійно здобути ці знання. [4, с. 39] Також цікаво, що у процесі сумісної комп'ютерно-навчально-ігрової діяльності виникає «кооперуючий ефект»: учні у навчальній грі проти комп'ютера несвідомо допомагають один одному, передають знання менш навченим. Отже, утворюється такий безцінний зв'язок «учень-учень».

Врахувавши інтерес дітей до Інтернету, пропонуємо користуватись такими сайтами:

- <http://elkin52.narod.ru> (сайт вчителя фізики та інформатики Єлькіна В.І. «Занимательная физика», цікава фізика, досліди, спостереження тощо).
- www.colleg.ru освітній портал компанії «Физикон» (мультимедійні курси «Открытая физика», «Открытая астрономия»).
- www.nsu.ru/materials/ssl/text/encyclopedia/ Фізична енциклопедія.
- <http://virlib.eunnet.net/mif> електронний журнал «МіФ» для школярів, студентів, вчителів; містить задачі, завдання турнірів юних фізиків.
- <http://kvant.mccme.ru> архів фізико-математичного журналу «Квант» для школярів та студентів.
- <http://physics.nad.ru/physics.htm> «Фізика в анімаціях».
- <http://elementy.ru> сайт «Элементы.Ру»: розповсюдження наукових знань (енциклопедії, новини науки, інтерактивні плакати з фізики).

Інформаційно-комунікаційні технології сприяють розвитку активності, забезпеченню пізнавальної діяльності учнів, сприяють формуванню понять, відпрацюванню навчальних вмінь та навичок, організації індивідуальної роботи учнів.

Висновки. Проведені дослідження показали, що систематичне та цілеспрямоване використання інформаційно-комунікаційних технологій істотно впливає на якість знань, рівень пізнавальної активності, позитивно впливає на процес формування загальнопредметних та спеціальнопредметних компетентностей, змінює характер взаємовідносин між вчителем та учнем.

Ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі залежить, з одного боку, від визначення навчальних цілей його використання, місця на уроці, його дидактичних функцій і, з другого боку, від наявності програмних педагогічних засобів, які не тільки

відповідають шкільним програмам, але й реалізують чітко встановлене педагогічне призначення.

Завдяки зміні умов проведення дослідів із застосуванням засобів нових інформаційно-комунікаційних телекомунікаційних технологій учні пізнають сутність явища, приходять до науково обґрунтованих висновків, при цьому набувають та розвивають експериментально-дослідницькі вміння та навички.

Література:

1. Пометун О.І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. - К.: Генеза, 2006. - 328 с
2. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації змісту освіти / О.Я. Савченко// Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка». – 2011.– №4. С. 2
3. Шарко В.Д. Сучасний урок:технологічний аспект/посібник для вчителів і студентів. – К., 2006. - 220 с.
4. Овчарук О.І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О.І. Овчарук. – К.: « К.І.С.», 2004.

References:

1. Pometun O.I. Metodyka navchannya istoriyi v shkoli / O.I. Pometun, H.O. Freyman. - K.: Heneza, 2006. - S.328
2. Savchenko O.Y. Kompetentnisnyy pidkhid yak chynnyk modernizatsiyi zmistu osvity / O.Ya Savchenko// Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdennoho naukovooho tsentru NAPN Ukrayiny. Seriya «Pedahohika». – 2011.– №4. S.2
3. Sharko V.D. Suchasnyy урок:tekhnologichnyy aspekt/posibnyk dlya vchyteliv i studentiv. – K., 2006.- S. 220
4. Ovcharuk O.I. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektivy / Za red. O.I. Ovcharuk. – K.: « K.I.S.», 2004. – S. 225

Педагогіка

УДК 371

учитель английской речи II категории Коломийчук І. М.

Глухівська загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ст. ім. М. І. Жужоми

РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ

Анотація. У статті розглянуто роль автентичних текстів у процесі формування іншомовної компетентності учня. Проаналізовано основні поняття та змістовні аспекти автентичності тексту. Визначено параметри відбору автентичних текстів як засобу формування іншомовної компетентності учня.

Ключові слова: компетентна особистість, автентичність, автентичні тексти, іншомовне читання.

Аннотация. В статье рассмотрена роль аутентичных текстов в процессе формирования иноязычной компетентности ученика. Проанализированы основные понятия и содержательные аспекты аутентичности текста. Определены параметры отбора аутентичных текстов как средства формирования иноязычной компетентности ученика.

Ключевые слова: компетентная личность, подлинность, аутентичность текстов, иноязычное чтение.

Annotation. The role of authentic texts in the process of pupil's foreign

Освітньо-професійна підготовка у вищих навчальних закладах передбачає формування майбутнього педагога як людини, якій притаманні гуманність, духовність, творчість, яка володіє необхідними для роботи в дошкільному закладі професійними знаннями, уміннями і навичками. Зміст вузівської підготовки має відповідати таким вимогам: пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок спеціальних навчальних дисциплін з національною культурою, історією, традиціями українського народу; формування у студентів потреб і здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей; науковий і світський характер соціально-гуманітарних дисциплін, незалежність їх викладання від політичних партій, громадських і релігійних організацій; демократизм системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять і навчальних курсів; безперервна система вищої педагогічної освіти: до-вузівської, вузівської, післявузівської [6, с. 9].

Структура підготовки фахівців з дошкільної освіти багаторівнева: I рівень – молодший спеціаліст. Передбачає право після трьох років підготовки на базі повної середньої освіти в педагогічному коледжі працювати вихователем дитячого саду. II рівень – бакалавр. Після чотирьох років підготовки в педагогічному коледжі, інституті, педагогічному університеті випускник отримує спеціальність вихователя дошкільного навчального закладу. III рівень – спеціаліст. Цей рівень кваліфікації забезпечується педагогічними інститутами і університетами, випускники яких отримують дипломи вихователя дошкільного навчального закладу з певними спеціалізаціями. IV рівень – магістр. Підготовку фахівців цього рівня, які можуть працювати викладачами педагогіки і психології здійснюють педагогічні університети [2, с. 84].

Поступово були розроблені освітні стандарти, в яких визначалися вимоги до майбутніх фахівців кожного освітньо-кваліфікаційного рівня, сфери їх застосування, а також зміст підготовки. Міністерством освіти і науки України був затверджений стандарт вищої освіти з напрямку „Педагогіка. Дошкільна освіта”, в якому визначено основні вимоги і зміст підготовки фахівців дошкільного виховання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр [6, с. 9].

Кожному освітньо-кваліфікаційному рівню підготовки фахівця (бакалавр, спеціаліст і магістр) відповідає рівень професійної компетентності. Поняття професійної компетентності охоплює обсяг глибоких і змістовних знань, якими фахівець вільно володіє, практичні уміння їх застосування, психологічні якості, які дають особі можливість, упевнено і толерантно діяти залежно від наявної необхідності і потреб навколишнього життя; повноваження застосовувати професійні вміння залежно від конкретних ситуацій [4, с. 10].

Необхідність розвитку сучасних підходів до професійної підготовки педагогів дошкільного профілю та прогнозування їх вдосконалення в умовах вищої освіти і підвищення кваліфікації, орієнтоване на забезпечення пріоритету людини як особистості, на формування у нього таких цінностей як творчість, активність, особистісно-професійна позиція виступає актуальною проблемою організаторів такої підготовки. Прагнення до високого, доступним для кожного досягненням стає життєвим завданням, яке бажають вирішити багато вихователів, які розуміють необхідність безперервного вдосконалення свого професіоналізму [1, с. 107].

Період дошкільного дитинства розглядається як предмет особливої освітньої політики. Необхідність зростання рівня професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу, що впливає на формування особистості дитини, зумовлює безперервність професійного розвитку педагога «протягом усього життя». У цьому зв'язку, акцентується увага на питаннях удосконалення системи підвищення кваліфікації вихователів, професійно мобільних, здатних до продуктивної діяльності, в якій вони стають суб'єктами інноваційних процесів.

Формулювання мети статті та завдань. Метою та завданнями статті є дослідження особливостей сучасної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу статті. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищих навчальних закладах представлені в таких нормативно-правових документах та актах, як: Конституція України, в базовому законі „Про освіту“, а також законах прямої дії: „Про дошкільну освіту“, „Про вищу освіту“. Існують інші законодавчі акти що стосуються даного питання: „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю“, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні“ [5].

Так само були прийняті законодавчі акти, що стосуються даного питання: „Національна доктрина розвитку вищої освіти в Україні в XXI ст.“, „План дій щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні та її інтеграція у європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010р.“.

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розглядалася у працях таких учених, як: Т. Д. Богданова, М. Т. Єрмокова, О. М. Леонт'єв, Л. Ш. Поздняк, С. Л. Рубінштейн, В. А. Сластенін, Н. Л. Селіванова. Авторами останніх досліджень і публікацій, в яких почато вирішення даної проблеми були: О. А. Абдулліна, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович, Д. С. Мазоха, Л. В. Кондрашова, А. Ф. Лисенко. Ці вчені розкрили суть, зміст та структуру готовності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності.

Проблема сучасної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної діяльності висвітлено в дослідженнях з дошкільної педагогіки і психології провідними вченими: Л. В. Артемова, Г. В. Беленька, А. М. Богуш, Р. С. Буре, К. І. Волинець, Н. В. Гавриш, О. Л. Кононко, С. Є. Кулачківська, Т. І. Пониманська.

Незважаючи на багатий досвід, накопичений педагогічною теорією та практикою, підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності залишається актуальною.

Сучасні процеси модернізації дошкільної освіти висувають на перший план не формальну приналежність вихователя до професії, а займану ним особистісно-професійну позицію, що забезпечує ставлення до педагогічної праці. Така позиція орієнтує педагога на розуміння сучасних реалій, мотивів і способів взаємодії з дитиною [3, с. 93].

При цьому слід наголосити, що сформованість особистісно-професійної позиції вихователя забезпечує заміну традиційних цінностей навчання на цінності розвитку особистості дошкільника, а отже, і підвищення якості його освіти. Особистісно-професійна позиція вихователя – не вроджена якість. Вона формується під впливом освітнього навколишнього середовища, перед усім у процесі спеціальної професійної освіти [1, с. 108].

language competence forming was outlined in the article. The basic concepts and contextual aspects of authentic texts were analysed. The criteria of authentic texts selecting also were determined.

Key words: pupil's foreign language competence, authenticity, authentic texts, foreign language reading, foreign language.

Вступ. Вивчення іноземної мови у сучасному суспільстві є невід'ємною складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю і від якості їхньої мовної підготовки залежить успішне розв'язання питань професійного зростання і розширення контактів з зарубіжними партнерами.

Шкільний процес навчання змінився відповідно до соціального замовленням суспільства, як і його цілі і завдання. Зокрема, практична мета навчання іноземної мови трансформувалася наступним чином: навчання іноземної мови – навчання іншомовної мовленнєвої діяльності – навчання іншомовного спілкування. Проте основним протиріччям сучасного етапу можна вважати той факт, що практичні (комунікативні) цілі навчання, які передбачають оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, в більшості випадків не реалізується на практиці, оскільки чинний формально мовний підхід спрямований, головним чином, на досягнення формування мовної та мовленнєвої компетенції учнів – розуміння зразків і вміння будувати висловлювання за аналогією. Але вирішувати реальні завдання спілкування засобами іноземної мови учні не можуть.

Існує низка досліджень, присвячених проблемі читання художніх текстів у процесі навчання учнів іноземної мови (Т. Бабенко, Л. Журавльова, М. Зінов'єва, Д. Кашнелсон, Б. Корман, Н. Фоломкіна, І. Халєєва, Л. Хорєв та ін.).

Питання формування мовної компетенції при вивченні іноземної мови знайшли своє відображення в дослідженнях та публікаціях Н. Бориско, Є. Верещагіна, В. Костомарова, Р. Міньяр-Білоручева, О. Оберемко, Ю. Пассова, Г. Райхштейн, В. Сафоновой, О. Селівановой, В. Скалкіна, Н. Скіяренко, О. Тарнопольського, М. Фаєнковой, В. Фурмановой та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає у визначенні впливу автентичних текстів на формування іншомовної компетентності учня. Згідно поставленої мети нами було визначено такі **завдання:** здійснити аналіз науково-педагогічної літератури щодо визначення сутності понять «автентичний текст», «компетентна особистість»; визначити змістовні аспекти та параметри відбору автентичних текстів як засобу формування іншомовної особистості учня.

Виклад основного матеріалу статті. Проблеми, пов'язані з процесом навчання іноземної мови, є найбільш значущими, що зумовлено розширенням двомовної комунікації в сучасному світі. Виходячи з цього, школа повинна забезпечити певний рівень володіння іноземною мовою, який міг би дозволити продовжити його вивчення в період отримання вищої освіти. Успіх оволодіння іноземною мовою багато в чому залежить від методики роботи вчителя іноземної мови, від його умінь користуватися різними методами та формами у контексті вирішення конкретних освітніх завдань.

Уважаємо за доцільне при вивченні іноземної мови використовувати автентичні тексти.

Завдання організації ефективного навчання іншомовного опосередкованого спілкування актуалізує проблему вибору текстового матеріалу.

Погоджуємося з думкою П. Гальперіна, який зазначає, що текст – це повідомлення, об'єктивоване у вигляді письмового документа, що складається з ряду висловлювань, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного та логічного зв'язку, що має певний модальний характер, прагматичну установку і відповідно літературно оброблений [1].

Нами текст розглядається як самостійний об'єкт аналізу в процесі розгортання його інформаційної структури. У загальному вигляді визначаємо текст як продукт мовленнєвої діяльності в процесі безпосередньої або опосередкованої комунікації.

Насамперед необхідно визначити, що розуміють під автентичним текстом. Такий текст являє собою автентичний дискурс, тобто текст, узятий в подієвому аспекті; це мова, розглянута як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей [2]. Отже, можна стверджувати, що текст є автентичним тільки в тому випадку, коли він є частиною природної прагматичної комунікативної ситуації, яка і визначатиме зв'язність того чи іншого тексту, лінгвістичні засоби вирішення комунікативної задачі, структурні особливості тексту тощо.

Автентичний текст – це текст, написаний для носіїв мови носіями цієї мови. Саме автентичний текст передає все розмаїття іноземної мови. У лінгвістичному аспекті автентичні тексти характеризуються своєрідністю лексики: в них є багато займенників, часток, вигуків, слів з емоційним забарвленням, словосполучень, розрахованих на виникнення асоціативних зв'язків, фразеологізмів, ідіом, мовних кліше, сленгів тощо.

Автентичний текст характеризується природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативної адекватністю використовуваних мовних засобів. Крім того, для дискурсивно автентичного тексту властиві логічна цілісність і тематична єдність.

Автентичні матеріали є великим стимулом для вивчення мови, вони наближають читачів до цільової мовної культури. Працюючи з автентичними текстами, ми не просто змушуємо учнів виконувати те, що від них заздальгід очікується, працювати над лексикою і граматиною, а й допомагаємо їм дізнатися про спосіб життя в зарубіжних країнах, виховуємо толерантність до іншої культури, розвиваємо іншомовну компетентність.

У словнику іншомовних слів компетентність (лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну; відповідаю, підхожу) трактується як гарна обізнаність у чому-небудь, знання, досвід; знання і досвід у тій чи іншій галузі; поінформованість, обізнаність, авторитетність [5, с. 87].

Цілком погоджуємося з думкою А. Реформатського, який визначає компетентність як стійку готовність і здатність людини до діяльності зі «знанням справи». Останнє залежить від «таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду в даній сфері; уміння обирати засоби й способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення мети [4, с. 28].

УДК: 371.13:378

аспірант кафедри педагогічної
майстерності вчителів початкових класів
та вихователів дошкільних закладів Хренова Е. А.
Республіканський вищий навчальний заклад
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. Дана стаття присвячена актуальним питанням сучасної професійної освіти в Україні. Проаналізована нормативно-правова та психолого-педагогічна література, визначена структура та обґрунтована необхідність освітньо-професійної підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах. Вдосконалення вимагають також програми навчальних дисциплін з підготовки вихователів дошкільних закладів, що мають бути зорієнтовані на вимоги сьогодення.

Ключові слова: професійна підготовка, особистісно-професійна позиція, структура підготовки фахівців з дошкільної освіти, освітні стандарти, освітньо-кваліфікаційний рівень, професіоналізм.

Аннотація. Данная статья посвящена актуальным вопросам современного профессионального образования в Украине. Проанализирована нормативно-правовая и психолого-педагогическая литература, определена структура и обоснована необходимость профессиональной подготовки будущих воспитателей в высших учебных заведениях. Совершенствования требуют так же программы учебных дисциплин по подготовке воспитателей дошкольных заведений, которые должны отвечать требованиям современности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, личностно-профессиональная позиция, структура подготовки специалистов дошкольного образования, образовательные стандарты, образовательно-квалификационный уровень, профессионализм.

Annotation. This article is devoted the pressing questions of modern trade education in Ukraine. Normative-legal and psychology-pedagogical literature is analyzed in relation to problematic of this article. Features are exposed, a structure is certain and the necessity of professional preparation of future educators is grounded for higher educational establishments. Call for improvements as application of disciplines on preparation of educators of preschool institutions, which should meet the requirements of modernity.

Key words: professional preparation, personality-professional position, structure of preparation of specialists of preschool education, educational standards, educational-qualifying level, professional.

Вступ. Сьогодні особливо гостро постає проблема забезпечення дошкільних навчальних закладів професійними педагогічними кадрами, здатними до ефективного вирішення різноманітних освітньо-виховних завдань. Складність вирішення цієї проблеми на сучасному етапі зумовлена багатьма соціально-економічними чинниками.

Технологізації планування, організації та здійснення навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах	Наявність та використання у системі вищої педагогічної освіти сучасних інформаційних технологій, спрямованих на підвищення рівня організацій та ефективності управління освітнім процесом.	Створення умов для управління інформаційними технологіями організації навчально-виховної, науково-дослідної, господарської діяльності вищих педагогічних навчальних закладів відповідно до сучасних вимог.
Відсутність індивідуального підходу при відборі абітурієнтів на педагогічні спеціальності; прийом студентів за результатами тестування	Відсутність творчого конкурсу (іспиту) та психологічного на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів	Впровадження у практику відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності до вищих навчальних закладів країн Чорноморського регіону творчого конкурсу (іспиту) та
Перевантаження форм організації контролю і оцінювання результатів навчання студентів, які виключають діалогічне спілкування із викладачем	Недосконалість деяких існуючих засобів діагностики навчальних досягнень студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів країн Чорноморського регіону	Вдосконалення існуючих засобів діагностики навчальних досягнень студентів у галузі вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах шляхом збільшення форм організації контролю і оцінювання результатів навчання студентів, які передбачають діалогічне спілкування із викладачем

Висновки. Таким чином, виокремленні історичні, методологічні, методичні та технологічні тенденції визначають сталі об'єктивні та суб'єктивні зв'язки та відносини, що є загальними для систем вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону та визначають стійкі прагнення до модернізації та трансформації сутності, змісту, структури, функцій, характеру управління, підходів до організації навчального процесу, форм, методів, засобів та технологій навчання студентів. Визначені тенденції характеризуються повторюваністю та варіативністю щодо загальних процесів розвитку вищої педагогічної освіти.

Визначення тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону в соціоосвітній динаміці дозволило підійти до прогнозування перетворень у вищій педагогічній освіті та запропонувати передбачений сценарій розвитку освітньої політики країн Організації Чорноморського економічного співробітництва.

Текстовий матеріал, що використовується як дидактичний матеріал з метою навчання читання англійською мовою, повинен мати змістовну та формальну (лінгвістичну) автентичність.

Змістова автентичність включає в себе наступні параметри:

- *інформативну автентичність* (атентичний текст повинен містити інформацію, що викликає природний інтерес у читача; параметр інформативної автентичності є визначальним при відборі текстового матеріалу з метою навчання професійно орієнтованого спілкування);
- *культурологічну автентичність* (автентичний текст повинен бути насичений актуальними реаліями англійської культури. Культурологічна автентичність текстового матеріалу дозволяє здійснювати формування навичок міжкультурного спілкування через вивчення мови);
- *ситуативну автентичність* (текст як навчальний матеріал має ґрунтуватися на природній ситуації і стимулювати мотивацію учня);
- *автентичність оформлення* (текст повинен бути представлений в природній формі, що зробить його не просто черговою вправою, а підвищуватиме інтерес і мотивацію до вивчення матеріалу; автентичність оформлення полегшує розуміння комунікативної задачі тексту, встановлення його зв'язку з реальністю);
- *автентичність реакції* (у реальному житті будь-який прочитаний текст викликає ту чи іншу реакцію, яка проявляється у певній формі. Отже, автентичний текст повинен також містити елементи, що, стимулюватимуть відповідну діяльність читача. У цьому випадку звичайна навчальна діяльність перетворюється в особисто значущу, а отже, має більш сильну мотивацію).

Формальна (лінгвістична) автентичність включає в себе наступні параметри:

- *структурну автентичність*, яка пов'язана з особливостями побудови тексту, з його змістовною і формальною цілісністю. У автентичному тексті окремі речення пов'язані в тематичні ланцюжки, які забезпечують комунікативну цілісність тексту; структурна автентичність тісно пов'язана з інформативною автентичністю;
- *лексико-фразеологічну автентичність*, яка визначається автентичністю використовуваних лексичних і фразеологічних одиниць; лексико-фразеологічна автентичність тексту сприяє розвитку вміння вибору оптимальних засобів вираження думки іноземною мовою, без яких неможлива іншомовна комунікативна діяльність;
- *граматичну автентичність*, яка пов'язана з використанням в тексті граматичних структур, властивих даній мові; граматично автентичні тексти, які насичені граматичними структурами, що відрізняються від прийнятих у рідній мові учнів, дозволяють знизити міжмовну інтерференцію, уникнути формування помилок і необхідності їх корекції надалі.

В. Наталін висвітлює такі змістовні аспекти автентичності навчального тексту: *культурологічний* (текст, що розповідає про історію країни, мова якої вивчається, про її столицю, визначні місця, традиції, культуру тощо; такий текст сприяє розширенню світогляду учня і одночасно є засобом навчання мови); *інформативний* (природний текст, що містить будь-яку нову інформацію, яка може зацікавити читача); *ситуативний* (текст, що складається таким чином, щоб читач або слухач міг упізнати в ньому знайомий їм у повсякденному житті тип тексту. Це особисті листи, анекдоти, жарти,

статті з газет тощо); **національної ментальності** (коли автор тексту і читач є представниками зовсім різних за своєю суттю культур, різномірних соціальних стереотипів і цінностей); **реактивний** (оформлення та автентичність навчальних завдань до текстів; текст здатний викликати емоційний, розумовий і мовний відгук) [3].

Використання автентичних текстів сприяє формуванню комунікативної компетенції, що є основною метою навчання іноземної мови. Комунікативна компетенція містить такі складові:

1) **лінгвістична компетенція** (вивчення різного мовного репертуару в рамках різних тем на основі реально існуючих текстів, що дозволяє значно розширити активний і пасивний лексичний запас, збагачує словник школярів, знайомить з новими граматичними конструкціями);

2) **соціолінгвістична компетенція** (використання мовних форм у залежності від конкретної ситуації спілкування і контексту; читання в цьому випадку виконує роль засобу навчання, а автентичний текст максимально наближає до реальної ситуації, в якій учні можуть опинитися в повсякденному житті);

3) **дискурсивна компетенція** (передбачає оволодіння вміннями організації мови, вмінням побудувати її чітко, логічно, послідовно. Автентичний текст може допомогти розвинути в учнів уміння сприймати, розуміти й інтерпретувати письмове джерело інформації);

4) **соціокультурна компетенція** (передбачає використання різних автентичних текстів на різних етапах навчання, дозволяє розширити уявлення дітей про культуру, традиції, стилі життя, налаштовує на діалог культур);

5) **соціальна компетенція** (орієнтована на міжособистісний характер спілкування; формування даного виду компетенції обумовлює організаційні форми роботи на уроці. Робота з автентичними текстами створює атмосферу загальної зацікавленості, взаємної підтримки, спільного подолання труднощів і спільного вирішення поставлених цілей).

Висновки. Використання на уроці автентичних матеріалів забезпечує учням ситуацію повсякденного життя країни з її мовою, культурою, проблемами, традиціями. Таким чином, навчання іноземній мові можливе лише за умови використання матеріалів, взятих з життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їхньої культури та менталітету відповідно до прийнятих і використовуваних мовних норм. Використання автентичних матеріалів, що представляють собою природньо мовний твір, створений з методичною метою, дозволить з більшою ефективністю здійснювати навчання не тільки монологічному мовленню, а й всім іншим видам мовленнєвої діяльності, імітувати занурення в природне мовне середовище на уроках іноземної мови. Більше того, включення автентичних текстів в роботу над розмовною темою створює сприятливий ґрунт для розвитку комунікативних умінь учнів, забезпечує активність та особисту зацікавленість учнів на занятті.

Література:

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 2-е изд. – М.: УРСС, 2004. – 137 с.

2. Мильруд Р. П. Самостоятельная работа как средство повышения обучаемости школьников // Вопр. интенсификации обучения иностранным языкам в школе. – М., 1987. – Вып. 4. – С. 6.

Таблиця 4

Технологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні та тактичні напрямки реалізації

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні риси	Стратегічні та тактичні напрямки реалізації
Інноваційної спрямованості змісту і технологій вищої педагогічної освіти	Варіативність, динамічність змісту, форм, методів та технологій підготовки студентів до різних форм педагогічної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах різних типів.	Створення інноваційного середовища, в основу якого покладено здатність та можливість творчих перетворень педагогічної дійсності, проектування, організації і здійснення педагогічної діяльності, що передбачає інваріантність вирішення професійних завдань, багатокритеріальність контролю та оцінки досягнутих результатів.
Інтелектуалізації вищої педагогічної освіти	Уведення наукового знання у зміст вищої педагогічної освіти, формування комплексу наук про освіту.	Доцільний, обґрунтований та раціональний відбір наукової інформації, спрямований на формування системи наукової картини світу. Використання у вищій педагогічній освіті технологій, спрямованих на розвиток інтелекту студента.
Інформатизації та комп'ютеризації вищої педагогічної освіти	Інтенсифікація навчального процесу шляхом впровадження новітніх педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Перехід до комп'ютерних форм передачі інформації, контролю та оцінювання результатів навчальних досягнень.	Широка розробка інформаційно-комунікаційних технологій навчання, їх використання в педагогічному процесі вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників.

	факультетах) з дистанційними формами навчання.	вищих педагогічних навчальних закладах Чорноморського регіону шляхом реалізації відповідного програмно-технічного забезпечення, яке спрямоване на повноцінне використання навчальної платформи, засобів створення навчального контенту, комунікації користувачів і управління процесом навчання
Перехід від фронтальних і групових форм і методів навчання до індивідуально-групових: тьюторські заняття, тренінги, робота з малими групами, стажування і практика під керівництвом викладача-ментора.	Орієнтація навчального процесу в вищих педагогічних навчальних закладах на роботу з невеликими групами студентів (3–6 осіб).	Створення оптимальних умов для практичної підготовки фахівців педагогічного профілю, здатних орієнтуватися у проблемних ситуаціях, що виникають, приймати неординарні рішення
Збільшення педагогічного навантаження викладачів та зростання співвідношення викладач/студент, що знижує якість управління навчальною роботою студентів	Поступове збільшення самостійної роботи у навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладах за рекомендаціями Міністерств освіти країн Чорноморського регіону	Оптимізація бюджету навчального часу шляхом збалансування кількості годин на аудиторну та самостійну роботу шляхом внесення змін у нормативно-правову базу Міністерств освіти країн Чорноморського регіону

Процес розвитку цивілізації у просторі та часі є неоднорідним. Формування та розвиток високотехнологічного та інформаційного суспільства призводить до посилення соціально-економічної неоднорідності країн Чорноморського регіону. Тому надзвичайно важливим є розкриття перспектив науково-технологічного забезпечення розвитку вищої педагогічної освіти у країнах Чорноморського регіону шляхом виявлення *технологічних* тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах ОЧЕС. Технологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні та тактичні напрямки реалізації наведено у табл. 4.

3. Неділько А. Г. До питання застосування автентичних матеріалів для навчання іноземної мови. – 1998. – №4. – с. 11-12

4. Реформатский А.А. Введение в языкознание / А.А. Реформатский. – М.: Высшая школа, 2000. – 270 с.

5. Словник іноземних слів / уклад.: Л.О. Пустовит. – К.: Довіра, 2000. – 136 с.

References:

1. Gal'pery'n Y'.R. Tekst kak ob'ekt ly'ngvy'sty'cheskogo y'ssledovany'ya / Y'. R. Gal'pery'n. – 2-e y'zd. – М.: URSS, 2004. – 137 s.

2. My'l'rud R. P. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo povyshen'ya obuchaemosty' shkol'ny'kov // Vopr. y'ntensy'fy'kacy'y' obuchen'y'a y'nostrannym yazykam v shkole. – М., 1987. – Выр. 4. – С. 6.

3. 3. Nedil'ko A. G. Do py'tannya zastosuvannya avtenty'chny'x materialiv dlya navchannya inozemnoyi movy'. – 1998. – #4. – с. 11-12

4. 4. Reformatsky'j A.A. Vvedeny'e v yazykoznan'y'e / A.A. Reformatsky'j. – М.: Vysshaya shkola, 2000. – 270 s.

5. 5. Slozny'k inshomovny'x sliv / ukklad.: L.O. Pustovit. – К.: Dovira, 2000. – 136 s.

Педагогіка

УДК 371

аспірант Комурджи Р. З.

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Анотація. У статті розглянуто питання підготовки майбутніх учителів музики. У ході дослідження спиралися на детально розроблену психолого-педагогічну концепцію діяльності розвитку особистості і спілкування, концепцію загальних художніх здібностей, інтерпретовану в музично-психологічних, музично-педагогічних і методичних працях.

Ключові слова: педагоги-музиканти, особистісне становлення, професійно-педагогічна підготовка.

Аннотація. В статье рассмотрены вопросы подготовки будущих учителей музыки. В ходе исследования опирались на детально разработанную психолого-педагогическую концепцию деятельности развития личности и общения, концепцию общих художественных способностей, интерпретированную в музыкально-психологических, музыкально-педагогических и методических трудах.

Ключевые слова: педагоги-музыканты, личностное становление, профессионально-педагогическая подготовка.

Annotation. The article considers the issues of preparation of the future teachers of music. In the course of the research were based on carefully designed psychological-pedagogical concept of the development of personality and communication, the concept of the common artistic abilities, interpreted in musical and psychological, is musical-pedagogical and methodical works.

Key words: teachers-musicians, personal formation, professional and pedagogical training.

Вступ. У практиці вищої школи широко застосовуються різні підходи до організації підготовки майбутніх учителів, при цьому вдосконалюються традиційні форми і методи навчання, впроваджуються педагогічні інновації. Учитель музики, який здобув у процесі музично-педагогічної освіти особистісну систему цінностей, професійну культуру, готовий до здійснення духовного та ціннісно-смыслового виховання підростаючого покоління, відкриває нові шляхи для вдосконалення сучасної освіти.

У процесі підготовки майбутній учитель музики повинен набути досвіду, який дозволить йому: відчувати проблемність ситуацій, із якими стикаються учні, вміти ставити перед аудиторією реальні завдання в зрозумілій формі; виконувати функцію координатора і партнера; в ході дослідження різних аспектів проблеми допомагати окремим учням і групам, уникаючи директивних прийомів; намагатися захопити учнів проблемою і процесом її глибокого дослідження, стимулювати творчу активність, креативність, нестандартність мислення за допомогою вміло поставлених питань та організованою атмосферою; проявляти терпимість до помилок, пропонувати свою допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли учень відчуває безнадійність свого пошуку; надавати можливість для регулярних звітів робочих груп та обміну думками в ході аудиторних обговорень, заохочувати критичне ставлення до дослідницьких процесів, пропозиції щодо поліпшення роботи й висунення нових напрямів дослідження і творчості. Сьогодні професійне становлення фахівця включає в себе формування професійного мислення, володіння основами майстерності, захоплення своєю справою і прагнення синтезувати нові знання для творчого вирішення професійних завдань. Внутрішня підготовка проявляється через якість набутих знань, методи навчання, вибір шляхів постійного розвитку професійного інтересу протягом усього періоду навчання студентів у навчальному закладі. Від сучасного випускника чекають підприємливості, творчої активності, самостійності, відповідальності, комунікабельності, здатності бачити й вирішувати проблеми автономно або в групах, готовності і здатності постійно вчитися новому в житті і на робочому місці, самостійно і за допомогою інших знаходити і застосовувати потрібну інформацію.

У ході дослідження спиралися на детально розроблену психолого-педагогічну концепцію діяльності розвитку особистості і спілкування, концепцію загальних художніх здібностей (П. Блонський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Мелік-Пашаєв, С. Рубінштейн), інтерпретовану в музично-психологічних, музично-педагогічних і методичних працях (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, В. Ражніков, Г. Ципін). Проблемам професійної підготовки сучасного фахівця-музиканта присвячено роботи Ю. Алієва, Л. Безбородова, Е. Бурвіної, З. Козак, І. Немикіна, А. Пілічяускас, С. Савшинського, П. Черватюк.

Результатом фахової підготовки є готовність до професійної діяльності, яка розглядається в роботах Є. Леванова, В. Петровського, Н. Щуркової. Підхід до спілкування як особливого компоненту педагогічної діяльності та питання комунікативної підготовки майбутнього вчителя відображено в дослідженнях В. Кан-Каліка, В. Кашницький, А. Мудрика, Є. Орлової, Н. Тамариної, Е. Треулова, Є. Шиянова.

Формулювання мети статті та завдань. На основі аналізу психолого-педагогічних робіт з проблем дослідження обґрунтувати етапи професійного й особистісного становлення майбутніх педагогів-музикантів.

та тактичні напрямки реалізації наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Методичні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні та тактичні напрямки реалізації

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні риси	Стратегічні та тактичні напрямки реалізації
Універсальності науково-педагогічного забезпечення підготовки майбутніх вчителів	Системний характер науково-методичного забезпечення навчального процесу, технічних засобів та технологій навчання майбутніх педагогічних працівників	Створення системної та організаційної структури науково-методичної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах, спрямованої на формування у студентів різнобічних педагогічних знань і способів діяльності, професійних і особистісних якостей на основі взаємодії та гармонізації кожного з елементів вищої педагогічної освіти: змісту, структури, функцій.
Педагогізації навчально-виховного процесу	Послідовна загальна спрямованість усієї навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності студентів та викладачів на вивчення дисциплін загальноосвітнього, спеціального та науково-дослідного блоків у педагогічному контексті.	Створення позитивного ставлення до процесу підготовки педагога в університетах; випереджаючий характер університетської педагогічної освіти.
Трансформації традиційних форм навчального процесу (лекцій, семінарів), поширення дискусій, ігрових методів, тренінгів, мультимедійних занять	Поступова заміна (відхід) від традиційних форм навчального процесу (лекцій, семінарів), поширення дискусій, ігрових методів, тренінгів, мультимедійних занять	Поступове поширення у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів дискусій, ігрових методів, тренінгів, мультимедійних занять
Впровадження дистанційних форм у вищій педагогічній освіті, використання різних технологій отримання знань	Посвідчення традиційного навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (особливо на заочних	Поступове упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес та організація дистанційного навчання у

		навчальному процесі вищого навчального закладу.
Універсальності навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах	Системний характер здійснення навчального процесу та взаємодії викладачів та студентів.	Формування системних знань, вмінь, засобів навчальної та майбутньої педагогічної діяльності. Формування різних професійних компетенцій, спрямованих на готовність майбутніх вчителів до виконання професійних функцій на високому професійному рівні.
Індивідуалізації та диференціації навчання студентів	Предметна система навчання, яка надає студентам можливість скласти індивідуальні навчальні плани у відповідності до обраної програми навчання.	Реалізація особистісно орієнтованого та індивідуально-творчого підходів до навчання студентів, які враховують інтелектуальні та психолого-фізіологічні індивідуальні особливостей студентів
Інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти	Зближення національних освітніх систем вищої педагогічної освіти, знаходження та розвиток в них універсальних та особливих концептів.	Узгодженість напрямків розвитку вищої освіти країн Чорноморського регіону. Інтенсифікація академічної мобільності адміністраторів, викладачів та студентів, програм міжнародного обміну з метою експорту досвіду вищої педагогічної освіти.
Орієнтації на випереджувальну та неперервну вищу педагогічну освіту	Підготовка педагога нового типу, який у сучасних соціально-економічних умовах постійно вдосконалюється та впливає на оновлення та розвиток суспільства, освіти, молодих громадян.	Організація неперервного процесу підготовки педагогічних кадрів. Створення освітнього інноваційного середовища, яке мотивує вчителя до постійного самовдосконалення, необхідності постійно підвищувати свій професійний рівень.

Отже, виявлення методологічних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутності, стратегічних та тактичних напрямків реалізації дозволили оцінити перспективи розвитку методичної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів шляхом виявлення методичних тенденцій. Методичні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні

Виклад основного матеріалу статті. У ході аналізу змісту професійного навчання майбутніх учителів музики виділено й обґрунтовано структуру професійно-педагогічної підготовки студентів, яка умовно включає п'ять логічних етапів професійного й особистісного становлення майбутніх педагогів-музикантів. Ці етапи відповідають рівню засвоєння теоретичного матеріалу та вироблення практичних навичок, характеру музично-пізнавальної діяльності студентів, логіці загальнокультурного та музичного розвитку студентів.

Відповідно до освітньо-професійної програми майбутнього вчителя музики головним завданням підготовки спеціаліста є підготовка фахівців, здатних упроваджувати в суспільне життя країни стратегічні напрями державної політики в галузі освіти та культури, формувати естетичні смаки та художню культуру української молоді, вести просвітницьку роботу культурно-мистецького спрямування в засобах масової комунікації, використовувати основи педагогічної майстерності та сучасну методику при викладанні спеціальних дисциплін і в роботі з творчими колективами.

Майбутній учитель музики повинен: вільно орієнтуватися в сфері соціально-економічних знань, особливостях суспільно-політичного й економічного розвитку України в контексті світового історичного процесу; усвідомлювати свою професійну та соціальну функцію; мати підготовку для проведення фундаментальних і прикладних досліджень у галузі музичного виховання; бути обізнаним з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, уміти аналізувати соціальні проблеми і процеси, використовувати методи цих наук у різних видах професійної і соціальної діяльності; знати етичні і правові норми, які регулюють відносини між людьми, відношення людини до навколишнього середовища; розуміти процеси і явища, можливості сучасних наукових методів досліджень і володіти цими методами на рівні, необхідному для вирішення практичних задач, що постають при виконанні професійних обов'язків; бути підготовленим для продовження навчання, професійної діяльності в іншому оточенні; володіти розвинутою культурою мислення, вміти ясно і логічно висловлювати свої думки як усно, так і письмово; володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним з можливостями і методами застосування комп'ютерної техніки в своїй професійній діяльності; бути здатним самостійно опанувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень методики своєї науки та соціальної практики; розуміти основні проблеми своєї професії, дисципліни, що визначають конкретну галузь його діяльності; мати достатню підготовку для самостійної побудови і використання в практичній діяльності різних методик, аналізу явищ і процесів.

Майбутній учитель музики одержує підготовку з дисциплін гуманітарного циклу та фундаментальних фахових дисциплін; теоретичну і практичну фахову підготовку з дисциплін психолого-педагогічного циклу та проходить педагогічну практику. Базовий навчальний план підготовки майбутніх учителів музики передбачає вивчення таких циклів дисциплін: цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін (162 години / 4,5 кредити), цикл природничо-математичної підготовки (81 година / 2,25 кредити), цикл професійно-орієнтованих дисциплін (3483 години / 96,75 кредити). Навчальний час загальної підготовки складає 3726 години / 103,5 кредити. У формуванні комунікативної компетенції майбутніх учителів музики важливу роль

відіграють саме професійно-орієнтовані дисципліни: сольфеджіо; гармонія; поліфонія; аналіз музичних творів; історія зарубіжної музики; світова художня культура; методика музичного виховання; основний музичний інструмент; додатковий інструмент; оркестровий клас, практикум; хоровий клас, практика роботи з хором; хорове диригування; хорознавство та хорове аранжування; постановка голосу; теорія та методика викладання художньої культури; історія мистецтв.

Структура професійної підготовки майбутнього вчителя музики передбачає наявність таких функцій професійно-педагогічної підготовки: педагогічної, виконавської, методичної, дослідницької, регулювальної, психологічної, виховної, креативної. Регулювальна функція надає конструктивний вихід із конфліктних ситуацій; орієнтує відносини на дотримання рівноправності, пошани, свободи.

Психологічна функція є основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві (атмосфера довіри, пошани, визнання, підтримки); формує і розвиває етнічну самосвідомість; забезпечує етнічну і соціальну самоідентифікацію; підтримує і розвиває самооцінку особистості, групи; знижує поріг чутливості до несприятливих чинників, фрустраційних ситуацій [2]. З метою психологічної готовності студента до керування оркестровим колективом, майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти вміннями самоуправління, виховувати в себе особистісні якості майбутнього диригента: швидку реакцію, виконавську волю, почуття відповідальності, творчу ініціативу, емоційність та артистизм в умовах індивідуальних занять, екзаменів і концертних виступів.

Виховна функція забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії і досвіду людства в цілому; є зразком організації життєдіяльності в соціумі; забезпечує успішну соціалізацію; розвиває етичне розуміння, співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших; розвиває готовність до спілкування, співпраці і розуміння; дозволяє встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп; забезпечує збереження і перебільшення культурного досвіду групи, етносу, суспільства [1].

Креативна функція забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності; створює умови для безпечного вияву дивергентності, творчої активності.

Педагогічна функція передбачає навчання, пояснення способів виконання музичних творів, розбір музичного твору, усвідомлення учнями основної ідеї музичного твору. З метою формування стійкої потреби вдосконалення педагогічно-виконавської майстерності та підвищення рівня професійної компетентності, майбутньому вчителю музики необхідно вміти працювати над нотним текстом і його відтворенням на інструменті в умовах позааудиторної самостійної роботи та виконання практичних завдань, спрямованих на підготовку до музично-просвітницької і педагогічної діяльності.

Виконавська функція майбутнього вчителя музики передбачає наявність умінь грати на музичних інструментах. Майбутній педагог-музикант повинен уміти вільно володіти технічними прийомами гри на одному з музичних інструментів, який обраний основним, у процесі виконання спеціальних вправ, етюдів, музичних творів різного ступеню складності, їх окремих фрагментів в умовах практичних індивідуальних занять і самостійної позааудиторної роботи.

Таким чином, визначення історичних тенденцій розвитку систем вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, характеристика їх позитивних та негативних рис дозволило запропонувати стратегічні та тактичні напрямки, спрямовані на розробку збалансованої соціальної та освітньої політики в галузі підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону.

Історичні тенденції органічно пов'язані з методологічними, що стосуються цілей, завдань, ціннісних орієнтацій вищої педагогічної освіти у країнах Чорноморського регіону. Вони стають основою для побудови її нової парадигми: моделей і концептуальних основ функціонування сучасних вищих педагогічних навчальних закладів у досліджуваних країнах. Виявлені у процесі дослідження методологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Організації Чорноморського економічного співробітництва, їх сутність, стратегічні та тактичні напрямки реалізації наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Методологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні та тактичні напрямки реалізації

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні риси	Стратегічні та тактичні напрямки реалізації
Секуляризації, гуманізації та гуманітаризації вищої педагогічної освіти	Зміст вищої педагогічної освіти забезпечує системний світський характер світоглядної підготовки студентів, єдність суспільно-морального, загальнокультурного та професійного зростання майбутніх педагогічних працівників.	Розробка та впровадження моделей індивідуально-творчої та особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх вчителів; створення організаційно-педагогічних умов для розвитку активно-творчих можливостей та інтелектуальної свободи студентів.
Фундаменталізації підготовки майбутніх вчителів	Поглиблення та забезпечення єдності методологічної, теоретичної та практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.	Підсилення загальноосвітньої підготовки майбутніх педагогів шляхом збільшення кількості фундаментальних дисциплін та академічних годин на їх викладання. Оптимізація переліку педагогічних кваліфікацій, спеціальностей, спеціалізацій у відповідності до державного класифікатора професій. Підвищення ролі наукових досліджень у

		громадян, які здобувають вищу освіту в «університетах третього віку». Збільшення обсягів комерційного прийому до державних вищих навчальних закладів.
Нерівномірність розвитку вищої педагогічної освіти Зниження іміджу педагогічної професії, зменшення конкурсу на значну частку педагогічних спеціальностей.	Розбалансованість компонентів системи вищої педагогічної освіти, виникнення соціальних ексклюзій, викликаних низькою якістю освіти, відмінності у доступі до знань та інформації, умов освітньої діяльності, недоступністю визначеного типу освітніх послуг у деяких країнах Чорноморського регіону.	Розроблення нової, удосконалення чинної законодавчої і нормативно-правової бази щодо підвищення іміджу педагогічної професії. Гармонізація компонентів системи вищої педагогічної освіти шляхом її імплементація у реальне життя.
Формування системи регіональної освіти як сукупності суб'єктів вищої педагогічної освіти конкретних країн	Відмінності систем вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах, що віддзеркалює їх національні, культурні, соціальні, політичні, релігійні й економічну особливості	Створення програм, спрямованих на задоволення вищими педагогічними навчальними закладами соціального замовлення на підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів, необхідних для роботи у навчальних закладах окремого регіону та країни у цілому.
Рецесії вищої педагогічної освіти	Значне недофінансування державних педагогічних вишів, що негативно впливає на рівень матеріально-технічної бази і рівень готовності студентів до професійної роботи в сучасних умовах	Підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів шляхом створення умов для фінансування освітніх закладів з різних джерел, хоча основним джерелом фінансування залишається державний бюджет.
Професіоналізації управління та керівництва системою вищої педагогічної освіти	Укрупнення вищих навчальних закладів та зростання їх значення для суспільства.	Створення національних та регіональних вищих педагогічних закладів (науково-навчально-просвітницьких центрів), спрямованих на організацію системи освіти у навчальних округах. Вироблення довгострокових стратегій розвитку вищої педагогічної освіти.

Методична функція передбачає обізнаність майбутніх учителів музики з методикою музичного виховання, методами і прийомами музичного виховання. Означена функція передбачає систематичність закріплення, повторення навчального матеріалу. У навчально-виховній роботі, спираючись на знання з методики гри на елементарних музичних інструментах та опановані технічні прийоми володіння ними, в умовах індивідуальних і групових практичних занять з додаткового інструменту й оркестрового класу, майбутній учитель музики повинен уміти розказати учням про виразні можливості інструментальної музики й організувати колективне музикування на уроках та в позаурочний час.

Дослідницька функція передбачає формування досвіду практичної дослідницької діяльності, здібність майбутнього вчителя музики пов'язувати теорію з практикою – одне з важливих завдань процесу професійного навчання студента. Розвиток дослідницької культури майбутніх учителів музики викликано необхідністю підняти практику викладання уроків музики на новий теоретичний і результативний практичний рівень. Індивідуальний стиль діяльності визначається не тільки відношенням до предметного змісту матеріалу, що підлягає засвоєнню, скільки дослідженням і констатацією розвитку суб'єкта, науково обгрунтованою організацією диференційованої музично-естетичної освіти. Дослідницька культура майбутнього педагога-музиканта має також і художній напрям, що конкретизується в умінні і прагненні розвивати в дитини естетичне відношення до світу через художнє осягнення образів музичного мистецтва.

Висновки. Отже, зміст і структура навчання майбутніх учителів музики дозволили обгрунтувати необхідність реалізації організаційної, пізнавальної, емоційної, дослідницької функцій, які в навчальному процесі спрямовані на планування, організацію та здійснення професійно-орієнтованої підготовки вчителя музики. Аналіз науково-педагогічної, психологічної та методичної літератури дозволив розглядати професійну особистісно-орієнтовану підготовку майбутніх учителів музики як цілісну динамічну педагогічну систему, яка передбачає спеціально організовану, керовану педагогами музично-пізнавальну діяльність студентів. Така система відображає цілісність теоретичної, вокально-хорової, диригентської, інструментально-виконавської, методичної, практичної педагогічної підготовки студентів.

Література:

1. Гришик Э. А. *Профессионально-этическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / Э. А. Гришик. – Владимир: Вл. Гос. Пед. инст., 1973. – 312 с.
2. Пляченко Т.Н., Бродский Г.Л. *Некоторые вопросы развития профессиональных качеств будущего учителя музыки: [Методические рекомендации для преподавателей педагогических институтов и руководителей самостоятельных коллективов учебных заведений]* / Т. Н. Пляченко, Г. Л. Бродский. – Кировоград, 1990. – 40 с.

References:

1. Hryshyk Э. А. *Professyonal'no-etycheskaya podgotovka uchytelya v systeme vysshego pedahohycheskoho obrazovanyya* / Э. А. Hryshyk. – Vladymyr: Vl. Hos. Ped. ynst., 1973. – 312 s.
2. Plyachenko T.N., Brodskyy H.L. *Nekotorye voprosy razvytyya professyonal'nykh kachestv budushcheho uchytelya muzyky: [Metodycheskiye*

rekomentatsyy dlya prepodavateley pedahohycheskykh ynstytutov y rukovodyteley samodeyatel'nykh kollektivov uchebnykh zavedenyy] / T. N. Plyachenko, H. L. Brodskyy. – Kyrovohrad, 1990. – 40 s.

Педагогіка

УДК 37.012:37.013.42.001.13

асистент кафедри педагогіки та психології

Євпаторійського інституту соціальних наук Куліш О. О.

Республіканський вищий навчальний заклад
„Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)

ГЕНЕЗА КАТЕГОРІЇ „СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ”

Анотація. Актуальність статті полягає у вивченні соціально-педагогічного проектування як інноваційного освітнього методу. У статті розглянуто історична модифікація у структурі соціально-педагогічного проектування. Особлива увага приділяється аналізу основних понять з проблеми дослідження. На основі розглянутих категорій „проектування”, „педагогічне проектування”, „соціальне проектування”, конкретизовані етапні зміни та означена сутність соціально-педагогічного проектування.

Ключові слова: проектування, педагогічне проектування, соціальне проектування, соціально-педагогічне проектування.

Аннотация. Актуальность статьи заключается в изучении социально-педагогического проектирования как инновационного образовательного метода. В статье рассматриваются исторические модификации в структуре социально-педагогического проектирования. Особое внимание обращается на анализ основных понятий по проблеме исследования. На основе рассмотренных категорий „проектирование”, „педагогическое проектирование”, „социальное проектирование”, конкретизированы этапные изменения и определена сущность социально-педагогического проектирования.

Ключевые слова: проектирование, педагогическое проектирование, социальное проектирование, социально-педагогическое проектирование.

Annotation. The theme of the article is actual as it is connected with studying of social and pedagogical planning as innovative educational method. Historical modifications in the structure of social and pedagogical planning are observed in the article. The emphasis is made on analysis of the main concepts related to the subject of research. On the basis of categories „planning”, „pedagogical planning”, „social planning” the changes on different levels are characterized and the entity of social and pedagogical planning is determined.

Key words: planning, pedagogical planning, social planning, social and pedagogical planning.

Вступ. У сучасних умовах реформування освіти України триває пошук інноваційних підходів до підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливе значення у сучасній педагогічній теорії та практиці відводиться компетентнісному підходу, що зумовлюється переходом від парадигми викладання до парадигми учіння. Це актуалізує значущість проектної технології навчання, спрямованої на активізацію навчальної діяльності

	загального освітнього простору систем педагогічної освіти країн Чорноморського регіону (зовнішня інтеграція).	середовища у вищих педагогічних навчальних закладах; здійснення мовного прориву в системі педагогічної освіти; посилення міжнародної конкурентоспроможності як національної, так й країн Організації Чорноморського економічного співробітництва.
Інституалізації та диверсифікації вищої педагогічної освіти та її інституційних форм	Інтенсифікація розвитку вищої педагогічної освіти та її різних освітніх інституцій (науково-дослідних інститутів, громадських та благодійних організацій).	Створення та закріплення у суспільній практиці соціальних норм та стандартів, формування ринку освітніх ресурсів вищої педагогічної освіти.
Державне регулювання та управління у сфері вищої педагогічної освіти	Фінансування державних вищих педагогічних навчальних закладів відбувається за рахунок державного бюджету; стандартизація, ліцензування, акредитація, здійснення контролю якості підготовки педагогічних кадрів.	Розроблення нової, удосконалення чинної законодавчої і нормативно-правової бази щодо фінансування та розвитку матеріально-технічної бази вищих педагогічних навчальних закладів; створення льотних умов для функціонування закладів вищої педагогічної освіти (налогові преференції, кредитування, надання державних грантів).
Створення ринку освітніх ресурсів у галузі вищої педагогічної освіти	Перетворення вищої педагогічної освіти в одну з галузей ринкової економіки, один з видів господарської діяльності, яка спрямована на надання освітніх послуг навчальними закладами, пов'язаних з одержанням вищої педагогічної освіти на різних рівнях кваліфікаційних вимог.	Маркетинг та моніторинг соціального замовлення на освітні послуги у сфері вищої педагогічної освіти; розробка та впровадження нових освітніх програм, підготовка педагогічних кадрів по широкому спектру спеціальностей, спеціалізацій та профілів. Приведення системи освіти країни у відповідність до вимог ринку освітніх ресурсів і праці, покращення якості освіти, забезпечення її конкурентоспроможності на місцевому та міжнародному ринках праці
Кількісно-якісні зміни контингенту студентів	Реалізація національних концепцій, доктрин та стратегій розвитку неперервної педагогічної освіти.	Розробка та впровадження програм довузівської, дипломної та післядипломної педагогічної освіти, науково-педагогічної підготовки, другої вищої освіти, програм для

можливостей самореалізації особистості, формування висококваліфікованого кадрового потенціалу країни і переходу від твердого керування суб'єктами освіти до динамічного управління освітою, як процесом, який реалізують загальнозначущу мету, як для держави, так і для фахівця. З метою виявлення основних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, які є загальними для усіх країн Чорноморського регіону нами було здійснено контент-аналіз науково-педагогічної літератури присвяченої досліджуваній проблемі.

Відповідно до досліджуваних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону визначені тенденції розвитку було згруповано до чотирьох груп: історичні, методологічні, методичні, технологічні, що мають пріоритетне значення для освітніх систем (див. табл.1).

Таблиця 1

Історичні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні та тактичні напрямки реалізації

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні риси	Стратегічні та тактичні напрямки реалізації
Глобалізації, інтернаціоналізації освіти	Створення національних систем вищої освіти, загальна уніфікація знання, прагнення до високого рівня якості освіти.	Формування універсальних мов науки, техніки та культури, як основи сучасної освіти, розвиток міжнародної співпраці на основі конкуренції, зростання значення міжнародних та неурядових організацій при формулюванні цілей та завдань педагогічної освіти.
Демократизації	Надання автономності та самостійності, академічних свобод вищим навчальним закладам, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів та студентам з метою реалізації прав кожної людини на вищу освіту.	Децентралізація системи управління вищою педагогічною освітою, створення державно-суспільної системи управління, відкритість освітніх систем; забезпечення громадянам країн рівного доступу до вищої педагогічної освіти на всіх її ступенях; надання академічних свобод суб'єктам навчального процесу. Розвиток автономії вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників шляхом демонополізації фінансування, реформування системи досліджень та інновацій
Інтеграції вищої педагогічної освіти до світового освітнього простору	Гармонізація змісту вищої педагогічної освіти (внутрішня інтеграція); створення	Узгодженість систем вищої освіти країн Чорноморського регіону; формування інноваційного освітнього

студентів через дослідження проблемної ситуації та визначення засобів її вирішення у навчальній діяльності.

Проектна діяльність у її прикладному розумінні не є онтологічно заданою для педагогічної сфери, як, наприклад, виховання чи навчання. Проектування є засобом розвитку особистості і здатне розвивати особистісні структури людини за рахунок особистісного в динаміці цінностей, норм, установок. До одного із видів проектної діяльності належить соціально-педагогічне проектування, яке виконує функції педагогічного упорядкування соціокультурного середовища, виявляючи і змінюючи зовнішні чинники та умови, які впливають на розвиток, виховання, формування, соціалізацію особистості. Результат соціально-педагогічного проектування нерідко стає основою для організації більш ефективного функціонування освітніх систем.

Істотний внесок у сучасне розуміння проблеми проектування в педагогіці внесли дослідження О.А. Абдулліної, З.І. Васильєвої, Ф.Н. Гогоболіна, В.Ю. Крічевського, Н.В. Кузьміної, В.А. Сластенина, А.І. Щербакова, в яких діяльність проектування розглядається в аспекті проектувальних умінь педагога загальноосвітньої школи.

На ролі педагогічного проектування в процесі навчання акцентують увагу вітчизняні науковці (О.В. Безпалько, В.В. Докучаєва, О. М. Коберник, І. І. Коновальчук, А. О. Лігоцький, В.Ю. Стрельников) та російські дослідники (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Е.С. Заїр-Бек, В.В. Монахов, А.М. Новиков, О.Г. Прикот).

Найменш розробленим аспектам у проблемі проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі виявляється аспект соціально-педагогічного проектування й підготовки до нього практичних фахівців.

Формулювання мети статті та завдань. Ураховуючи викладене вище, метою статті обрано аналіз та уточнення змісту категорій „проектування”, „педагогічне проектування”, „соціальне проектування”, „соціально-педагогічне проектування”.

Виклад основного матеріалу статті. Для того, щоб уточнити поняття „соціально-педагогічне проектування” треба звернутися до етимології понять, які є його складовими.

У словнику С. Ожегова терміни „проект” і „проектувати” тлумачаться як побудова, планування чого-небудь. Педагогікою термін „проектування” запозичений із технічної галузі знання, де він означає створення випереджаючої проєкції того, що потім буде матеріалізовано. Розвиток педагогічного знання, поява різноманітних методів, засобів, форм педагогічної діяльності зробило її надмірно складною [5].

У сучасному трактуванні слово „проектування” означає процес створення проекту – прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкту, його стану [4]. Виходячи з такого визначення терміну й особливостей складу професійно-педагогічної діяльності, проектування можна розглядати як функцію педагога будь-якого типу освітньої установи, для якої вона є не менш значущою, ніж організаторська, гностична або комунікативна. Отже, термін „проектування” має різне значення: з одного боку, – це спосіб створення чогось-небудь; з іншого, – це процес створення проекту; нарешті, це одна з педагогічних функцій.

Ретроспективний аналіз вирішення проблем проектування у сфері освіти дозволив зафіксувати, що низку важливих теоретичних ідей закладено ще в 20-і роки XX століття.

У вітчизняній педагогіці основоположником теорії і практики педагогічного проектування по праву може вважатися А. Макаренко, який розглядав виховний процес як особливим чином організоване „педагогічне виробництво”. Він був супротивником стихійності процесу виховання і тому висував ідею розробки „педагогічної техніки”, „техніки створення нової людини” [3].

У 60-і рр. минулого століття у низці публікацій знайшла віддзеркалення думка про необхідність формування нової наукової дисципліни – педагогічного проектування і появи фахівця педагога-проектувальника. Проте, як справедливо відзначає Г. Щедровицький [8], проектування ще довго не було предметом спеціальних досліджень.

У кінці 80-х рр. XX ст. з'явилася ґрунтовна праця з педагогічного проектування В. Беспалька [1]. Він символізував визнання проектування і технології як самостійних видів педагогічної діяльності.

Формування нових напрямів педагогічної науки кінця 80-х-початку 90-х рр. XX ст. зумовило активізацію досліджень і в галузі проектування. Так, одні дослідники (В. Болотов, І. Ісаєв) пропонують розглядати педагогічне проектування як процес вирощування новітніх форм спільності педагогів, що вчать, нового змісту і технологій освіти, способів педагогічної діяльності і мислення. Інші (В. Сластьонін, Е. Шиянов) розглядають проектування як змістовне, організаційно-методичне, матеріально-технічне і соціально-психологічне оформлення задуму і реалізації цілісного рішення педагогічної задачі, що здійснювалося на досвідчено-логічному і науковому рівнях. Треті (В. Беспалько) визначають проектування як багатокрокове планування, як діяльність із визначення умов реалізації певної педагогічної системи. У деяких роботах (Н. Алексєєв, В. Слободчиков) проектування в освіті розглядається як ідеальна побудова (задум) і практичне втілення того, що можливо, або того, що має бути.

Другим важним поняттям є „соціально проектування”, яке стало науковою і практичною проблемою не так давно. Ще в 70-ті роки XX ст. переважно писали про соціальне планування, програмно-цільові методи, соціальні інновації, але поява нових складних завдань у соціальній сфері виділило соціальне проектування як різновид соціальних технологій.

Перші ідеї про проектування соціальних систем у вітчизняній соціології були висловлені в роботах І.І. Ляхова, В.Н. Дубровського, В.М. Разіна, Б.В. Сазонова, Г.П. Щедровицького. З точки зору соціального управління, ці проблеми розглядалися В.Г. Афанасьєвим, П.М. Лебедевим. Власне теоретичні основи соціального проектування були проаналізовані в роботах Г.А. Антонюка, Н.І. Лапіна, Н.Г. Харитонова, а також у дослідженнях Ю.А. Крючкова, О.Н. Яницького та ін.

Соціальне проектування – це процес створення прототипу, прообразу соціальних об'єктів, соціальних якостей, соціальних процесів і відносин. На відміну від проектування таких об'єктів, при зміні яких не враховується суб'єктивний фактор, при проектуванні соціальних об'єктів цей фактор повинен враховуватися. Його облік багато в чому зумовлює специфіку соціального проектування. При цьому в соціальному проектуванні повинні

Провідною тенденцією як в Україні, так і в інших країнах Чорноморського басейну є державне управління та фінансування підготовки майбутніх педагогів з відповідними функціями управління та контролю, що суттєво впливає на організаційну структуру вищих навчальних закладів. Для сучасної вищої педагогічної освіти характерною є тенденція до формування системи регіональної освіти як сукупності суб'єктів вищої педагогічної освіти конкретних країн. Відмінність систем вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах віддзеркалює їх національні, культурні, соціальні, політичні, релігійні й економічні особливості – спадщина, яка потребує глибокого осмислення та належної уваги. Країни-учасниці ОЧЕС сприяють можливостям своїх громадян здобувати якісну вищу освіту, полегшуючи доступ студентів своєї країни до освітніх ресурсів інших країн.

У процесі дослідження змісту і методичного супроводження навчального процесу в університетах країн Чорноморського регіону виявлено тенденцію до наростання суперечності між вимогами суспільства до високого рівня сучасної професійної готовності майбутніх вчителів та недостатнім рівнем оснащення навчального процесу педагогічних вищих навчальних закладів. У більшості країн Чорноморського регіону відчувається значне недофінансування педагогічних вишів, що негативно впливає на рівень матеріально-технічної бази і рівень підготовки студентів до професійної роботи в сучасних умовах.

Порівняльний аналіз державних нормативних документів країн Чорноморського регіону, у яких викладено концептуальні засади розвитку систем педагогічної освіти, досвіду діяльності провідних вищих навчальних закладів країн Чорноморського регіону дав підстави визначити тенденції та стратегічні пріоритети, що є загальними для всіх досліджуваних країн, а саме: інтеграції вищої освіти країни до європейського освітнього простору, розроблення нової, удосконалення чинної законодавчої і нормативно-правової бази, забезпечення рівного доступу до вищої та вищої педагогічної освіти на всіх її рівнях, яка повинна сприяти розвитку професійних компетенцій громадян, необхідних для їх працевлаштування, ефективної праці та подальшого навчання, приведення системи освіти країни у відповідність до вимог ринку освітніх ресурсів і праці, покращення якості освіти, забезпечення її конкурентоспроможності на місцевому та міжнародному ринках праці, удосконалення механізмів управління вишів відповідно до вимог сьогодення, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів шляхом розвитку їх автономії, демонополізації фінансування, реформування системи досліджень та інновацій.

Для сучасної системи вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, розробка цілісної теорії вищої освіти стає основою освітньої політики. Її особливостями, як зазначалося у параграфі є: системи управління вищими навчальними закладами; основні напрямки сучасних реформ у галузі вищої освіти; функціонування провідних вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, їх типи, характеристики структурних підрозділів, контингент студентів.

Соціальна значущість вищої педагогічної освіти в нових умовах виявилася в переході від професійно орієнтованої моделі до більш гнучких можливостей, що забезпечує додаткова освіта, підвищення культурного рівня, задоволення інтелектуальних потреб. Відносна автономія сучасних університетів, розвиток різних форм вищої педагогічної освіти означають створення умов і

Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панської, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунової, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Формулювання мети та завдань. Метою та завданням статті є виявлення основних історичних, методологічних, методичних, та технологічних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, що мають пріоритетне значення для освітніх систем країн Чорноморського регіону, розкриття їх сутності, основних рис та стратегічних та тактичних напрямків їх реалізації.

Згідно мети було поставлено такі **завдання**: відповідно до визначених історичних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону здійснити порівняльний аналіз етапів розвитку системи підготовки педагогічних працівників у Республіці Албанія в історичній ретроспективі.

Виклад основного матеріалу статті. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, створив умови для визначення тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. Насамперед було виявлено тенденції, стосовно державно-авторитарної моделі управління вищою освітою країн Чорноморського регіону. У більшості цих країн, окрім Болгарії та Греції, де функціонує суспільно-автономна система управління, управління вищою освітою здійснюється Міністерством освіти (Радою з питань вищої освіти при Міністерстві освіти), яке не тільки фінансує діяльність педагогічних вищих навчальних закладів, але і пропонує кожному з них ліцензійний обсяг прийому студентів, затверджує державні стандарти підготовки кадрів, контролює якість підготовки фахівців тощо. Поряд з тим, демократичні перетворення в європейському освітньому просторі впливали на процеси управління у ряді країн, і визначили шляхи децентралізації з елементами академічних та адміністративних свобод. Слід зазначити, що сьогодні історично виправданим є гармонійне співіснування двох моделей вищої освіти.

Ретроспективний і цільовий підходи до визначення традицій становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в країнах ОЧЕС створили методологічну основу для виявлення тенденцій розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у вищезазначених країнах. Насамперед висвітлено такі тенденції: прагнення до зростання кількісного і якісного рівня вищої педагогічної освіти (Албанія, Туреччина), напрямок до децентралізації управління (Болгарія, Греція), скорочення частки бюджетного фінансування і зростання плати за освітні послуги (Вірменія, Грузія), реформаторські рухи галузі викладання іноземних мов (Румунія). Слід зазначити, якщо у Вірменії, Болгарії, Грузії, Туреччині скорочення мережі вищих навчальних закладів не спостерігається, то в Азербайджані, Росії, Україні воно простежується із 2004 року. Чітко прослідковується тенденція до постійного зближення університетської фундаментальної освіти із спеціальним професійним навчанням в Албанії, Болгарії, Греції, Румунії, Туреччині.

бути закладені такі параметри: соціальний об'єкт суперечливий; у соціального об'єкту існує багатовекторність розвитку (кілька шляхів розвитку); неможливо описати соціальний об'єкт кінцевим числом термінів будь-якої соціальної теорії; на соціальний об'єкт впливає багато об'єктивних факторів; існує безліч суб'єктивних факторів, що впливають на соціальний об'єкт. Соціальне проектування дає можливість оцінити обґрунтованість прогнозу, розробити науково обґрунтований план соціального розвитку. Проектування враховує і можливість невдалого експерименту з перевірки ідей, так званий негативний результат. При його одержанні необхідний ретельний аналіз причин, чим викликане невідповідність у вирішенні поставлених завдань. Процес соціального проектування також називають „соціальним конструюванням” [7].

Інтеграція сутнісних характеристик понять „соціальне проектування” і „педагогічне проектування” дозволяє визначити соціально-педагогічне проектування як узгоджену діяльність суб'єктів різних соціально-педагогічних систем по створенню гаданих варіантів їх розвитку і досягнення стратегічних цілей через дослідження, конструювання, організацію, рефлексію і корекцію.

І. Петрова під соціально-педагогічним проектуванням розуміє фундаментальну умову і передумову побудови відкритих динамічних освітніх систем реалізації інноваційних технологій та проектів [6].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери дається тлумачення терміна „соціально-педагогічне проектування” як сконструйованого соціального нововведення, мета якого – удосконалення педагогічних процесів (розвитку, освіти, виховання, соціального становлення особистості) у певних соціокультурних умовах [2].

На відміну від соціального проектування, яке спрямоване на перетворення та вдосконалення соціуму, суспільних відносин і процесів, соціально-педагогічне проектування спрямоване на вирішення завдань освіти та виховання.

Об'єктами соціально-педагогічного проектування виступають:

- соціально-культурне середовище (створення сприятливого соціокультурного простору та оптимізація умов саморозвитку особистості, соціальної групи, території загалом);
- спосіб життя (підтримка окремих видів і напрямів діяльності особистості, які сприяють зростанню якісних показників життя);
- сфери життєдіяльності особистості (освітня, дозвілєва, навчальна, виробнича, спортивна, інформаційна тощо).

Предметом соціально-педагогічного проектування є створення сукупності умов і засобів організації активної діяльності учня в спеціально організованому освітньому просторі, що представляє собою комплекс соціально зафіксованих культурних, освітніх, нормативно-правових та інших орієнтирів (стандартів, планів, програм, освітніх інститутів), в межах яких проектується освітні процеси, освітні інститути та освітні середовища [9].

Соціально-педагогічне проектування може бути спрямоване на створення умов для розвитку соціальної суб'єкта (особистості, групи), самореалізації особистості в основних сферах її життєдіяльності, забезпечення сприятливих умов для соціалізації особистості в різних сферах соціального середовища, вирішення чи мінімізацію несприятливих умов соціалізації особистості.

Соціально-педагогічне проектування, як один з типів проектування, припускає вивчення і врахування змісту соціального замовлення, особливостей

соціального середовища, укладу життя, національних та інших соціокультурних факторів, що впливають на функціонування освітніх установ.

Соціально-педагогічне проектування можна визначити як інтегративний вид діяльності, що полягає в проведенні підготовчих дослідницьких операцій з метою переведення теоретичних положень гіпотези дослідження в практичне русло їхньої подальшої апробації й перевірки.

Таким чином, можна зробити деякі узагальнення, що стосуються проектування у сфері освіти:

1. Сьогодні в умовах динамічних змін і кардинальних зрушень у суспільстві соціально-педагогічне проектування стає принципово новим і фундаментальним способом адекватних змін в освіті і педагогічній практиці.

2. Соціально-педагогічне проектування інтегрує в собі сукупність діяльностей, пов'язаних одночасно з конструюванням і практичною реалізацією проектного задуму.

3. Соціально-педагогічне проектування забезпечує розробку різного рівня програм розвитку освіти, становлення нових освітніх інститутів, появу інноваційних проектів.

Висновки. З'явившись на початку минулого століття для вирішення актуальних тоді завдань навчання, воно не втратило своєї привабливості і в наш час. В сучасному вітчизняному навчанні виникла необхідність у використанні цього методу, так як сутність даного феномену відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в умовах глобалізованого інформаційного суспільства.

Література:

1. Беспалько В.П. *Производство педагогических технологий* / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1996. – 87 с.
2. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери.* – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
3. Макаренко А.С. *Педагогическая поэма* / Сост. С. Невская. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
4. Мудров Т.А. *Как организовать работу школы по методу проектов* / Т.А. Мудров // *На пути к методу проектов.* – М.: Гос. уч. пед. изд., 1993. – С. 97–112.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка.* – 4 изд. – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
6. Петрова І.В. *Проектування в соціально-культурній сфері: Навчальний посібник* / І.В. Петрова. – К.: Вид-во КНУКиМ, 2007. – 372 с.
7. Тоценко Ж. Т. *Социальное проектирование* / Ж.Т. Тоценко. – М.: Мысль, 1982. – 254.
8. Щедровицкий Г.П. *Педагогика и логика* / Г.П. Щедровицкий. – М.: Просвещение, 2000. – 104 с.
9. Юсупов В.З. *Проектирование адаптивной образовательной среды* / В.З. Юсупов. – Киров, 2001. – 57 с.

References:

1. Bepaľko V.P. *Proy'zvodstvo pedagogy`chesky`x texnolog'y`j* / V.P. Bepaľko. – M.: Pedagogy`ka, 1996. – 87 s.
2. *Ency'klopediya dlya faxivciv social`noyi sfery`.* – 2-ge vy`dannya / Za zag. red. prof. I.D. Zvyeryevoyi. – Ky`yiv, Simferopol': Universum, 2013. – 536 s.

розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу. На початку XXI століття Урядом одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співробітництво (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співробітництва (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій держав-учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

6 березня 1993 року у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Туреччини та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову та дослідницьку діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряма взаємодія міст та регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій країн-учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Сьогодні між країнами – членами Парламентської Асамблеї Чорноморського економічного співтовариства (PABSES) діють двосторонні урядові угоди та протоколи про співробітництво у галузі освіти. Туреччина підписала договори про співробітництво у галузі культури і освіти з Албанією, Азербайджаном, Румунією та Росією. Україна має домовленість про співробітництво у галузі освіти з Румунією та Молдовою. Міністерство освіти Азербайджанської Республіки уклало договори про співробітництво з відповідними міністерствами Туреччини, Росії та Молдови. Грецька Республіка у галузі освіти співпрацює з Азербайджаном, Албанією, Вірменією, Болгарією, Грузією, Румунією, Росією, Туреччиною та Україною.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка,

6. Seregin A.N. Metodika issledovaniya sotsialnoy aktivnosti studencheskoy molodezhi // Sbornik dokladov III Vserossyskogo sotsiologicheskogo kongressa, 22-23 oktyabrya 2008 g., Moskva-Rezhim dostupu: http://www.isras.ru/publications_bank/1227106570.pdf

7. Rodnenko I. M. Suchasnyy pohlyad na navchannya ditey z osoblyvymy potrebamy / I. M. Rodnenko // Nyva znan'. – 2004. – №2. – S. 8–12.

8. Drazkewicz, J. Uwagi o aktywnosci społecznej i zroznicowaniu społecznym // Studia sociologiczne. – 1974. – № 4. – S. 25–48

9. Lewicka M. Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties // Journal of environmental psychology. – 2005. – Vol. 25. – P. 381–395

Педагогіка

УДК 378.1(4-13)

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та управління
навчальними закладами Сапожников С. В.
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ

Анотація. Стаття присвячена виявленню основних історичних, методологічних, методичних, та технологічних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти, що мають пріоритетне значення для освітніх систем країн Чорноморського регіону, розкриття їх сутності, основних рис, стратегічних та тактичних напрямків їх реалізації.

Ключові слова: тенденції, вища педагогічна освіта, Чорноморський регіон

Аннотация. Статья посвящена выявлению основных исторических, методологических, методических и технологических тенденций развития высшего педагогического образования, которые имеют приоритетное значение для образовательных систем стран Черноморского региона, раскрытие их сущности, основных черт, стратегических и тактических направлений их реализации.

Ключевые слова: тенденции, высшее педагогическое образование, Черноморский регион.

Annotation. The article is dedicated to exposure main historical, methodological, methodical and technological tendencies of development of High Pedagogical education, which are priority important for the countries of Black Sea region' educational systems, figuring out their essence, main features, strategic and tactical ways of their realization.

Key words: tendencies, high pedagogical education, Black Sea region.

Вступ. Сучасний етап розвитку людського співтовариства в сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону характеризується значними змінами – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Загальний напрямок усіх змін у системі вищої освіти нашої країни обумовлений

3. Makarenko A.S. Pedagogy`cheskaya poэma / Sost. S. Nevskaya. – M.: Y`TRK, 2003. – 736 s.

4. Mudrov T.A. Kak organy`zovat` rabotu shkolы po metodu proektov / T.A. Mudrov // Na puty` k metodu proektov. – M.: Gos. uch. ped. y`zd., 1993. – S. 97–112.

5. Ozhegov S.Y., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar` russkogo yazyka. – 4 y`zd. – M.: Y`TY` Technology`y`, 2006. – 944 s.

6. Petrova I.V. Proektivannya v social`no-kul`turnij sferi: Navchal`ny`j posibny`k / I.V. Petrova. – K.: Vy`d-vo KNUKiM, 2007. – 372 s.

7. Toshhenko Zh. T. Socy`al`noe proekty`rovany`e / Zh.T. Toshhenko. – M. : Mysl`, 1982. – 254

8. Shhedrovy`czky`j G.P. Pedagogy`ka y` logy`ka / G.P. Shhedrovy`czky`j. – M.: Prosveshheny`e, 2000. – 104 s.

9. Yusupov V.Z. Proekty`rovany`e adaptiv`noy obrazovatel`noj sredы / V.Z. Yusupov. – Ky`rov, 2001. – 57 s.

Педагогіка

УДК:378

викладач кафедри інформаційно-комунікаційних
технологій Куртась О. В.

Комунальний заклад

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: ПІДХОДИ ДО ПОНЯТТЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз підходів до змісту поняття «професійна комунікація сучасного вчителя» у контексті модернізації системи вищої освіти України.

Ключові слова: комунікація, спілкування, професійна комунікація.

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ подходов к содержанию понятия «профессиональная коммуникация современного учителя» в контексте модернизации системы высшего образования Украины.

Ключевые слова: коммуникация, общение, профессиональная коммуникация.

Annotation. The article presents the theoretical analysis of the approaches to the concept of "professional communication of the modern teacher" in the context of the modernization of higher education in Ukraine.

Keywords: communication, converse, professional communication.

Вступ. Реформи у галузі вищої професійної освіти України та тривалі євроінтеграційні процеси передбачають сьогодні не лише модернізацію освітньої галузі, а й удосконалення системи підготовки, яка дозволить сучасному вчителю бути більш конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг. Формування готовності фахівця педагогічного профілю до виконання професійної діяльності передбачає оволодіння належним рівнем професійної компетентності, проте практика засвідчує, що сьогодні існує недостатній рівень уваги до процесу становлення її комунікативної складової. У цьому контексті пріоритетного значення набуває аналіз підходів до змісту поняття «професійна комунікація сучасного вчителя».

Аналіз науково-педагогічних джерел щодо визначення поняття професійної комунікації сучасного вчителя показав, її розв'язання є предметом досліджень таких дослідників, як Л. Божович, С. Велединська, Г. Дармороз, Д. Ізаренков, Н. Костенко, Е. Красильникова, Г. Ланцберг, І. Мазаєва, М. Мазо, І. Майоров, Л. Науменко, Н. Сура, Л. Ткаченко, Ю. Уткіна, О. Шмайлова, Ю. Ященко та інших. Проте частковий аналіз означеної проблеми в науково-педагогічній літературі не дозволяє повністю реалізувати теоретичний та практичний потенціал, закладений для розв'язання.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у здійсненні теоретичного аналізу підходів до змісту поняття «професійна комунікація сучасного вчителя».

Виклад основного матеріалу статті. Теоретичний аналіз підходів до змісту поняття «професійна комунікація сучасного вчителя» доцільно розпочати з аналізу основних понять. У психолого-педагогічній науці для характеристики згаданої проблеми використовують два основних поняття: «спілкування» та «комунікація». Відповідно до хронології, першим з'явилося поняття «спілкування», а термін «комунікація» вчені почали використовувати лише на початку ХХ століття.

Сучасні науковці під поняттям «комунікація» здебільшого розуміють спілкування; обмін думками, інформацією та ідеями; специфічну форму взаємодії людей у процесах їх пізнавальної діяльності, що здійснюється за допомогою мови [10], передачу того чи іншого змісту від однієї свідомості до іншої за допомогою знаків, зафіксованих на матеріальних носіях [8], інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи іншим об'єктом – людиною, твариною, машиною; тип взаємодії між людьми, що припускає обмін інформацією [6], мовленнєву практику, вербальну поведінку, використання мовних одиниць у мовленні [3]. Аналіз понять переконує: дослідники-науковці одностайні у тому, що головне у комунікації – це налагодження ефективної взаємодії інформації між двома сторонами процесу за допомогою знаків. Щодо поняття «спілкування», то у згаданих наукових джерелах його розглядають як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребою спільної діяльності, яка включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини; складний і багатогранний процес, який може виступати одночасно і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання і взаєморозуміння; процес взаємозв'язку і взаємодії суспільних суб'єктів (класів, груп, особистостей), в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами діяльності; поняття, що описує взаємодію між людьми (суб'єкт-суб'єктні відношення) і характеризує базову потребу людини – бути включеним у соціум та культуру [7].

Наведені вище визначення поняття «спілкування» фіксують не тільки обмін інформацією, а й обмін досвідом, здібностями, вміннями та навичками, результатами діяльності; науковці говорять про спілкування як про процес, який властивий тільки людям.

У науково-педагогічній літературі зміст понять «спілкування» і «комунікація» трактується по-різному, а тому її аналіз дозволив визначити декілька підходів до питання їх співвідношення і взаємозв'язку.

[Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. – Режим доступу до збірника: [http : //www.psyh.kiev.ua/](http://www.psyh.kiev.ua/) Збірник_наук._праць._Випуск_8

2. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: [монография] / Юлия Валериевна Богинская. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

3. Есина В. И. Развитие социальной активности студенческой молодежи через проектную деятельность: [пособие по орг. воспитат. работы в вузе] / В.И. Есина. – Гродно: ГрГУ, 2011. – 364с.

4. Иванова Г. П. Методика формирования социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности / Г. П. Иванова., Э. Ф. Шакирова – М.: МПГУ, 2009. – 62 с.

5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления. – К.: Академ-видав, 2003. – 568 с.

6. Серегин А.Н. Методика исследования социальной активности студенческой молодежи // Сборник докладов III Всероссийского социологического конгресса, 22-23 октября 2008 г., Москва–Режим доступу: http://www.isras.ru/publications_bank/1227106570.pdf

7. Родненко І. М. Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами/ І. М. Родненко// Нова знань. – 2004. – №2. – С. 8–12.

8. Drazkewicz. J. Uwagi o aktywnosci społecznej i zroznicowaniu spolecznym // Studia sociologiczne. –1974.–№ 4. –S. 25 –48

9. Lewicka M. Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties // Journal of environmental psychology. –2005. –Vol. 25. –P. 381 –395

References:

1. Bezpalko O. V. Rozvytok social'noji aktyvnosti osobystosti u dytjachomu ob'jednanni / O. Bezpalko // Visnyk psykholohiji i pedaghoghiky [Elektronnyj resurs]: Zbirnyk nauk. pracj / Pedaghoghichnyj instytut Kyjivsjkogho universytetu imeni Borysa Ghrinchenka, Instytut psykholohiji i social'noji pedaghoghiky Kyjivsjkogho universytetu imeni Borysa Ghrinchenka. – Vypusk 8. – K., 2012. – Rezhym dostupu do zbirnyka : [http : //www.psyh.kiev.ua/](http://www.psyh.kiev.ua/) Zbirnyk_nauk._pracj._Vypusk_8

2. Boginskaya Yu.V. Sotsialno-pedagogicheskaya podderzhka studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh: teoriya i praktika : [monografiya] / Yuliya Valeriyevna Boginskaya. – Yalta: RIO RVUZ «KGU», 2012. – 384 s.

3. Esina V. I. Razvitiye sotsialnoy aktivnosti studencheskoy molodyozhi cherez proyektnuyu deyatel'nost : [posobiye po org. vospitat. raboty v vuze] / V.I. Yesina. – Grodno : GrGU, 2011. – 364s.

4. Ivanova G. P., Shakirova E. F. Metodika formirovaniya sotsialnoy aktivnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha vo vneuchebnoy deyatel'nosti – M. : MPGU, 2009. – 62 s.

5. Orban-Lembryk L.E. Psykholohija upravlinnja. – K.: Akadem-vydav, 2003. – 568 s.

2) диалектическое единство социальной адаптации и социальной автономизации;

3) развитие личности как активного субъекта социальных отношений характеризуется автономностью;

4) социальная активность студента определяется степенью проявления его сил и способностей как члена группы, общества;

5) социальное закаливание личности, т. е. подготовка ее к трудностям в условиях конкурентной среды, социальная устойчивость к неблагоприятным воздействиям окружения [2, с. 120].

Степень социальной активности студентов с ограниченными возможностями обуславливается: мобильностью субъекта; разнообразием сфер и способов его деятельности; осознанием общественной значимости определенной деятельности; использованием опыта других; креативным подходом к решению поставленных задач [1].

Итак, формирование социальной активности в процессе социализации студентов с особыми образовательными потребностями в условиях высшего учебного заведения должно осуществляться не стихийно, а с учетом особенностей социального становления личности с инвалидностью и созданием определенных социально-педагогических условий.

Выводы. Анализ научной литературы позволил сделать вывод, что социальную активность необходимо рассматривать как интегрированное личностное качество, которое включает в себя два аспекта: социальный аспект – накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности; личностный аспект – отраженный в потребностях, интересе, направленности, эмоционально-ценностных переживаниях, рефлексии, в ответственном, позитивном отношении к социальной действительности.

Под социальной активностью студента следует рассматривать интегративное качество личности, представляющее собой целостную систему социальных знаний, оценочных суждений и переживаний, мировоззренческих установок, поступков, ориентированных на проявление самостоятельности и инициативы; направленное на взаимодействие с социальной средой и ее преобразование через различные виды деятельности.

Социальная активность студентов с особыми образовательными потребностями в значительной степени определяется физическим состоянием и функциональными возможностями организма, и в отличие от здоровых сверстников, зависит от множества факторов, прежде всего, готовности близких людей, педагогов и других специалистов оказать квалифицированную помощь в преодолении трудностей овладения социальной ролью и наличии соответствующих социально-педагогических условий образовательной среды высшего учебного заведения.

Перспективой дальнейших исследований по данной проблематике мы видим в выделении критериев социальной активности студентов с особыми образовательными потребностями и соответствующих им показателей, с целью определения уровней сформированности социально активной позиции вышеуказанной категории студентов в условиях высшего учебного заведения.

Литература:

1. Безпалько О. В. Развитие социальной активности личности у детей / О. В. Безпалько // *Вісник психології і педагогіки*

Прихильники першого підходу ототожнюють поняття «комунікація» і «спілкування» (Л. Виготський, І. Зимня, В. Курбатов, А. Леонтьєв та інші). Наприклад, у праці «Педагогічна психологія» І. Зимня зазначає: «Спілкування, або, як часто визначають цей процес, комунікація, – надзвичайно широке і об'ємне поняття» [4, с. 122]. Як правило, підставою для ототожнення виступає виділення ключового аспекту визначення процесу, характерного як для спілкування, так і для комунікації – процесу взаємодії. Протиवाгою даним поглядам є позиція Г. Андреевої, М. Кагана, А. Соколова, котрі доводять неправомірність ототожнення понять «спілкування» та «комунікації» й обґрунтовують підстави для їх розведення.

Так, М. Каган, підкреслюючи зв'язок згаданих вище процесів з інформацією, відзначав їх несхожість з таких підстав: 1) спілкування спрямоване на спільне вироблення інформації, а комунікація – на її передачу та отримання; 2) комунікація монологічна, спілкування діалогічне; 3) у процесі комунікації інформація зменшується у каналі зв'язку, а у процесі спілкування зростає; 4) спілкування передбачає вільний вхід і вихід учасників, а комунікація – обов'язкова для учасників; 5) акт комунікації безособовий, одна й та ж інформація може бути адресована різним одержувачам, а спілкування – завжди орієнтоване на індивідуальність партнера, його характер, досвід, світогляд, ставлення до самого акту спілкування [5]. Таким чином, спілкування не може відбуватися без встановлення міжособистісних відносин, тоді як процес комунікації може здійснюватися і носити тільки конкретно інформаційний характер, що ніяк не впливає на його ефективність.

Інший варіант порівняння понять пропонує Г. Андреева, котра вважає, що поняття «спілкування» ширше, ніж поняття «комунікація»: у структурі спілкування вона виділяє три взаємопов'язаних сторони – комунікативну, інтерактивну та перцептивну. «Комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, а й діями. Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння» [1, с. 247]. Таким чином, на думку Г. Андреевої, комунікація виступає інформаційним компонентом спілкування.

Варта уваги також думка А. Соколова, який поділяючи позицію Г. Андреевої вважає, що співвідношення понять «спілкування» і «комунікація» більш складне і залежить від типу і ситуації спілкування, мотивів і цілей суб'єктів. На його думку, спілкування – це одна з форм комунікаційної діяльності; в основі виділення цих форм лежать цільові установки партнерів по комунікації; усна комунікація завжди є частиною спілкування, однак спілкування може здійснюватися і без словесної комунікації, тому усна комунікація може бути частиною спілкування, а може повністю вичерпувати зміст духовного спілкування суб'єктів, стаючи тотожною йому.

Таким чином, порівняльний аналіз понять «спілкування» і «комунікація» свідчить про те, що в їх змісті є спільне – процес взаємодії з метою передачі інформації, повідомлення, обмін думками. Ми поділяємо позицію Г. Андреевої і розглядаємо комунікацію як складову частину спілкування. Разом з тим важливими є зауваження А. Соколова про те, що відносини між цими поняттями залежать від типу спілкування, мотивів і цілей суб'єктів, а також від

ситуації спілкування. У ситуаціях духовного спілкування, де інформаційний обмін є головною метою, а усне мовлення – провідним засобом, комунікація може стати тотальною спілкуванням. Ним запропоновано 4 типи комунікації: матеріальна, генетична, психічна і соціальна. Різновидом соціальної комунікації є професійна комунікація [8].

Як відомо, комунікація у професійній діяльності виконує три основні функції, оволодіння якими лежить в основі розвитку трьох основних груп комунікативних умінь фахівця:

1. *Комунікативна функція* – включає обмін інформацією. *Комунікативні навички*: уміння вести вербальний та невербальний обмін інформацією, а також проводити діагностування особистих властивостей і якостей співрозмовника.

2. *Інтерактивна функція* – передбачає організацію взаємодії. *Комунікативні навички*: уміння виробляти стратегію, тактику і техніку взаємодії з людьми, організовувати їх спільну діяльність для досягнення певних соціально значущих цілей.

3. *Перцептивна функція* – відображає процес сприйняття і формування образу іншої людини та встановлення взаємодії. *Комунікативні навички*: уміння ідентифікувати себе з співрозмовником, розуміти, як він сам сприймається партнером по спілкуванню, і емпатійно ставитися до нього.

Належний рівень їх сформованості забезпечує розвиток гуманітарних якостей фахівця – навички ефективної комунікації, командної роботи, критичного мислення, здатність до постійного навчання, розуміння професійної етики та відповідальності щодо прийняття рішень. В основі вище перелічених гуманітарних якостей, лежить здатність фахівця отримувати інформацію, грамотно працювати з нею, трансформувати і адекватно доносити її до своїх колег.

У галузі педагогічної науки поняття «професійна комунікація» має ознаки термінологічної нестійкості, оскільки є досить новим. Традиційно прийнято говорити про *педагогічне спілкування*, під яким розуміють «професійне спілкування вчителя з учнями в цілісному педагогічному процесі, що розвивається в двох напрямках: організація відносин з учнями і керування спілкуванням у дитячому колективі» та «багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між педагогами та учнями, породжуваний цілями і змістом їхньої спільної діяльності» [8].

Варто зазначити, що питання професійної комунікації сучасних вчителів розглядалися в дослідженнях Н. Буртової, Н. Воробйової, Т. Вострікової, І. Гаврилової, Є. Дозорцева, М. Кашапова, В. Козлова та інших. Аналіз представлених у цих дослідженнях підходів до інтерпретації поняття «професійна комунікація сучасного вчителя» дозволяє виділити його основні характеристики:

- процес виникнення взаєморозуміння в певній професійній галузі;
- процес обміну інформацією між фахівцями;
- професійна комунікація фахівців відповідного профілю може бути одним із способів підвищення кваліфікації;
- включає відкриту систему знань у галузі комунікацій та інформаційних технологій, професійно орієнтованих інформаційних і комунікаційних умінь, актуалізація яких відбувається в реальних професійно орієнтованих ситуаціях;

людей. По тому активное поведение, направленное на изменение действительности, является скорее исключительным явлением в повседневной жизни человека, чем закономерностью. В связи с этим М. Левицкая выделяет три группы факторов, ее обуславливающих: факторы – личностные черты, которые побуждают человека к активности; макроструктурные факторы – особенности общества, детерминирующих активность личности в определенных ситуациях; факторы, связанные с культурными, общественными или политическими традициями определенной среды [9].

Выделяют следующие общие характеристики категории «социальная активность»: наличие социально ориентированных мотивов социально-направленной и профессиональной деятельности; направленность на расширение социально значимых форм и сфер деятельности (создание проектов, участие в волонтерской, общественной, профессиональной, творческой деятельности и т.д.); инициирование собственной активности в процессе профессионального становления и активности своего окружения; способность анализировать и оценивать мотивы своей практической деятельности и ее результаты; готовность к получению социально-профессиональных знаний; способность прогнозировать и планировать дальнейшую практическую социально значимую деятельность на основе полученных результатов [2, 3, 4, 6].

Итак, мы рассматриваем социальную активность как социально-педагогическую характеристику личности, которая выражает меру ее вовлечения в жизнедеятельность общества и проявляется в действиях, направленных на достижение интересов и целей человека. Социальная активность наиболее общая характеристика личности, реализуется в социальном поведении – может осуществляться как осознанно, так и импульсивно, в порыве эмоций, с конформистских соображений; и в социальной деятельности – осуществляется целенаправленно, исходя из сознательно поставленной цели, при более или менее четко построенном плане. Одним из показателей, наиболее ярко характеризует различия социальной активности разных людей, является уровень социальной активности.

Социальная активность молодежи с особенными потребностями, в отличие от здоровых ровесников, зависит от множества факторов. Трудности чаще всего связывают с неосведомленностью человека об этой роли, или получением ложной информации, или отсутствием возможности попробовать себя в данной роли [7, с.8]. По тому, именно образовательный процесс и социально-педагогическую работу в высшем учебном заведении считают ведущими факторами в превращении молодого человека с особыми потребностями в социально активную личность, способную самостоятельно планировать свою социальное поведение в соответствии с индивидуальными нуждами и функциональными возможностями организма

Ю. Богинская отмечает, что для успешной социализации студентов с ограниченными возможностями необходимо учитывать следующие аспекты формирования социально активной личности:

- 1) доминирование саморазвития и самосовершенствования личности, включающее в себя установку на субъектную активность, на самообразование, самовоспитание, самоутверждение, саморегуляцию и самоактуализацию;

вопрос в разных аспектах изучали ученые Ю. Богинская, В. Есина, А. Мурзина, П. Плотников, Г. Твердохлеб, Г. Чайковский.

Формирование цели и заданий статьи. Цель и задания статьи заключаются в анализе понятия «социальная активность» как интегрированного показателя успешной социализации студентов с особыми образовательными потребностями.

Изложение основного материала статьи. Исследование категории социальной активности как показателя успешной социализации студентов с инвалидностью требует, прежде всего, анализа данного понятия в научной литературе. Определение понятия «социальная активность» является многоаспектным и дискуссионным с позиции различных авторов. Так, О. Беспалько рассматривает социальную активность как – динамическое образование, субъектом-носителем которой выступает человек [1]. Анализируя научную позицию автора необходимо отметить, что социальная активность имеет разную степень проявления и зависит от соотношения между социальными обязанностями личности в общественно значимой деятельности и субъективными установками на деятельность; ее развитие происходит через систему связей человека с окружающей социальной средой в процессе познания, деятельности и общения. Социальная активность, по мнению автора, проявляется, как способность действовать сознательно, не только приспособляясь к внешней среде, но и целенаправленно изменяя ее. В практической жизни она выступает как деятельность в организации и координации активности индивидов, в освоении ими внешней среды [1].

Исследователь И. Дражкевич понимает социальную активность как участие членов определенной группы в деятельности, выходящей за обязанности, связанные с выполнением профессиональной роли и роли в семье, и направленной на поддержание общественных ценностей этой группой [8]. Социальная активность, по мнению автора, осуществляется не только в интересах определенной группы лиц, но также может быть совместным действием членов группы для достижения общей цели. Отметим, что в соответствии с данной позицией несколько сужается сущность понятия социальной активности и больше описывается общественная активность, поскольку речь идет о деятельности определенной группы. Уместно в этом определении, однако, является отделение социальной активности от других видов человеческой деятельности, а также упор на ее бесплатности.

С психологической позиции Л. Орбан-Лембрик социальную активность понимает как «глубинные, разносторонние связи личности с социумом, уровень реализации как субъекта общественных отношений» [5, с. 154]. Следовательно, уровень социальной активности определяет меру реализации личности в социуме.

Российский исследователь А. Серегин определяет социальную активность как «сознательную, самостоятельную деятельность, направленную на удовлетворение собственных потребностей личности и решения общественно значимых задач» [6, с. 2]. В этом определении можно проследить не социальное, а индивидуальное измерение социальной активности.

Социальная активность, по мнению польского психолога М. Левицкой, менее присуще личности, чем состояние пассивности [9]. Так, люди меньше жалуют из-за потерь, полученных в результате своего бездействия, чем деятельности и это является причиной низкой склонности к риску большинства

– дозволяє вирішувати завдання щодо поліпшення партнерських відносин, прийняття спільних цілей, налагодження контактів з колегами, ведення переговорів та вміння працювати в команді;

– сприяє успішному і легкому входженню молодого фахівця в професійне середовище;

– дозволяє конструювати професійні спільноти;

– спрямоване на саморозвиток і самовдосконалення фахівця у професійній діяльності.

Проте, найбільш повну характеристику поняття «професійна комунікація вчителя» надає Н. Воробйова, яка трактує його як «професійно обумовлений процес обміну інформацією між представниками однієї професії в пізнавальній та творчій діяльності, що спрямований на професійний розвиток, в ході якого створюються професійні спільноти, які характеризуються певними нормами мислення, поведінки і взаємодії між її членами» [2] та зазначає, що професійна комунікація включає в себе відкриту систему знань в галузі комунікацій та інформаційних технологій, професійно орієнтованих інформаційних і комунікаційних умінь, актуалізація яких відбувається в реальних професійно орієнтованих ситуаціях. Науковець звертає увагу, що структуру професійної комунікації сучасного вчителя мають складати наступні компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (проявляється у прагненні до професійної комунікації, виникненні комунікаційних потреб; мотивація до активної професійної комунікації з колегами та участі в професійних співтовариствах включає в себе зовнішні вимоги сучасного суспільства до професійної діяльності вчителя) і внутрішні мотиви (потреба в саморозвитку та особистісної самореалізації), *когнітивний* (характеризує знання форм, видів, засобів і способів комунікації, її ролі у педагогічній діяльності; знання комунікативних кодів, стратегій, тактик, вміння інтерпретувати інформацію і використовувати її різні види, що дозволяє ефективно здійснювати професійну комунікацію і досягати поставленої мети, тобто вирішувати професійні завдання), *діяльнісний* (включає вміння: пошуково-орієнтовні, конструктивні (уміння обирати вид і засоби комунікації, вміння вербальної і невербальної комунікації), організаторські (вміння організувати комунікацію, в тому числі і засобами нових комунікаційних технологій, уміння варіювати комунікативні засоби), гностичні (вміння аналізувати і прогнозувати, регулювати мовленнєву поведінку адекватно ситуації) та *рефлексивний* (полягає в здатності осмислювати, аналізувати і переглядати власний досвід професійної комунікації; є основою розвитку професійних рефлексивних якостей, таких як самооцінка, самопізнання, самоконтроль).

Висновки. Таким чином, професійна діяльність сучасного вчителя неможлива без комунікації і спілкування. У сучасних умовах глобалізаційних процесів, розмаїття професійних інформаційних потоків та впровадження інтерактивних технологій в усі сфери діяльності педагога *професійна комунікація* є одним з основних засобів вирішення професійних завдань. Сучасний вчитель має не тільки ефективно здійснювати викладацьку діяльність, а й бути налаштованим на продуктивне встановлення і розвиток професійних контактів, націленим на результативний обмін інформацією та вироблення єдиної стратегії взаємодії, на сприйняття і розуміння співрозмовників, адже сьогодні освітня представляють важливу професійну

групу, що здійснює значний вплив на соціально-політичні та економічні процеси української держави, сприяє розвитку культури соціуму.

Література:

1. Андреева Г. М. Социальная психология: [учебник для вузов] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Воробьева Н. А. Структура профессиональной коммуникации в сфере образования [Электронный ресурс] / Н. А. Воробьева // Письма в Эмиссия.Оффлайн: научно-педагогический Интернет-журнал Российского ГПУ им. А. И. Герцена). – 2009. – Март. – Режим доступа к журн.: <http://www.emissia.org/offline/2009/1314.htm>.
3. Дармороз Г. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції [Електронний ресурс] / Г. А. Дармороз. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfil/2011_1/Darmoroz.pdf.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Казан М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Казан. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Коммуникация [Электронный ресурс] / Академик: [Интернет-коллекция словарей и энциклопедий]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/543КОММУНИКАЦИЯ. – Название с экрана.
7. Общение [Электронный ресурс] / Академик: [Интернет-коллекция словарей и энциклопедий]. – Режим доступа: http://ped_recheved.academic.ru/129. – Название с экрана.
8. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: [учебное пособие] / А. В. Соколов. – СПб.: Издательство В. А. Михайлова, 2002. – 459 с.
9. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Л. Ткаченко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних ВНЗ України: 23-24 грудня 2003 р. – К.: Вид-во Європейського унів-ту, 2003 р. – 58 с.
10. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера: [навчальний посібник] / Г. Л. Чайка. – К.: Знання, 2005. – 442 с.

References:

1. Andreeva H. M. *Sotsyalnaja psichologhija: [učebnyk dlja vuzov]* / H. M. Andreeva. – M.: Aspekt Press, 2008. – 363 s.
2. Vorobeveva N. A. *Struktura professyonalnoj kommunykacyy v sfere obrazovanyja* [Elektronnyj resurs] / N. A. Vorobeveva // *Pysma v Emysyja.Offline: naučno-pedahohyčeskij ynternetžurnal Rossyjskoho HPU ym. A. Y. Hercena*). – 2009. – Mart. – Režym dostupa k žurn.: <http://www.emissia.org/offline/2009/1314.htm>.
3. Darmoroz H. A. *Formuvannja inšomovnoji komunikatyvnoji kompetenciji* [Elektronnyj resurs] / H. A. Darmoroz. – Režym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apfil/2011_1/Darmoroz.pdf.
4. Zymnjaja Y. A. *Pedahohyčeskaja psichologhija: [učebnyk dlja vuzov]* / Y. A. Zymnjaja. – M.: Yzdatelskaja korporacija «Lohos», 2000. – 384 s.
5. Kahan M. S. *Myr obščenyja: problema mežsubʒektnyx otnošenij* / M. S. Kahan. – M.: Polytyzdat, 1988. – 319 s.
6. *Kommunikacyja* [Elektronnyj resurs] / Akademik: [Ynternetkollekcyja slovarej y encyklopedyj]. – Režym dostupa: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy. – Nazvanye s ekrana

of various authors on the definition of social activity. The basic characteristics of the social activity of students with special educational needs and peculiarities of socially active position in the educational environment.

Keywords: socialization, sociality, social activity, students with special educational needs.

Введение. В условиях современности актуальной социально-педагогической проблемой является изучение процесса социализации молодежи с особыми потребностями, в частности, студентов высших учебных заведений. Социализация является процессом, посредством которого человек с инвалидностью становится полноценным членом общества благодаря получению социальных статусов, обучению социальным нормам и выполнению социальных ролей. Процесс социального становления студентов с особыми образовательными потребностями имеет определенную специфику, обусловленную психолого-педагогическими и социальными особенностями развития личности с инвалидностью.

Под социализацией студентов с особыми образовательными потребностями понимается вхождение их в новую студенческую среду, усвоение и воспроизведение ее социальных норм и ценностей, овладение соответствующими ролями и функциями. Интегрированным результатом социализации, способностью человека эффективно взаимодействовать с социальным миром является развитие социальности. О. Безпалько выделяет следующие составляющие социальности: социальная активность, социальная ответственность, социальная мобильность, социальная зрелость.

При изучении социализации студентов с особыми образовательными потребностями наиболее ярким показателем успешности данного процесса по нашему мнению является социальная активность.

Исследованию социальной активности личности посвящены труды зарубежных и украинских философов, психологов, педагогов. Так, философы С. Бутенин, Л. Буева, А. Брушлинский, Л. Митрохин, рассматривают социальную активность как особую форму взаимодействия субъекта с окружающей средой, как особое состояние любой деятельности, характеризуется положительно выраженной стороной. В психологических исследованиях таких ученых как Г. Левицкая, Б. Левенштайн, Е. Шофер, Л. Божович, Л. Орбан-Лембрик, А. Леонтьев, В. Мерлин, Л. Славина, А. Бандура социальная активность раскрывается с точки зрения представлений о природе качества личности как системы действий, потребностей и мотивов поведения. В педагогике и социальной педагогике вопрос социальной активности исследовалось многоаспектно: как главное в характеристике личности – субъекта общественных отношений рассматривали Т. Конникова, Т. Мальковской, А. Зосимовский и другие; как мера проявления социальной дееспособности человека – Н. Аникеев, Н. Огурцов, Е. Малахов; как ответственное и заинтересованное отношение человека к труду, обществу, духовной и общественной жизни – Ю. Азаров, Л. Архангельский, Л. Гордин; развитие социальной активности, мотивы ее формирования, инновации в социальной сфере – О. Безпалько, И. Родненко, С. Савченко. Но на современном этапе в сфере высшей школы формированию социальной активности студентов с особыми образовательными потребностями в качестве показателя успешной социализации еще не исследована в полной мере. Этот

ремесленных, специальных учебных заведений в конце XIX начале XX века расширяются возможности молодежи для получения профессии и материальной независимости.

Литература:

1. ЦАУ "Крымцентрархив", ф.241, оп.1, д. № 145 «Материалы об открытии в городе Евпатории женского училища для девиц всех званий»
2. ЦАУ "Крымцентрархив", ф.241, оп.1, № 257 «Об караимских училищах в г. Евпатории»
3. ЦАУ "Крымцентрархив", ф.241, оп. 1, № 771 «Прошение потомственного графа А.М.Гелеоловича о жертвовании в Евпаторийское ремесленное училище»

References:

1. TsAU "Krymtsentrarkhyv", f.241, op.1, d. # 145 «Materyaly ob otkrytyu v horode Eypatoryu zhenskoho uchylshcha dlya devyts vsekhn zvanuyu»
2. TsAU "Krymtsentrarkhyv", f.241, op.1, # 257 «Ob karaymskykh uchylshchakh v h. Eypatoryu»
3. TsAU "Krymtsentrarkhyv", f.241, op. 1, # 771 «Proshenye potomstvennoho hrafa A.M.Heleolovycha o zhertvovanyu v Eypatoryyskoe remeslennoe uchylshche»

Педагогика

УДК [316.621+316.614]-057.875 [056.26]

**старший преподаватель кафедры
социальной педагогики Рокотянская Л. О.**

Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский гуманитарный университет» г. Ялта

**СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Анотація. Стаття присвячена аналізу поняття «соціальна активність» як одного з показників успішної соціалізації особистості. Проаналізовано літературні джерела на наукові позиції різних авторів відносно поняття «соціальна активність». Виділені основні характеристики соціальної активності студентів з особливими освітніми потребами та особливості формування соціальної активності в освітньому середовищі.

Ключові слова. Соціалізація, соціальність, соціальна активність, студенти з особливими освітніми потребами.

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия «социальная активность» как одного из показателей успешной социализации личности. Проанализированы литературные источники и научные позиции различных авторов относительно определения понятия «социальная активность». Выделены основные характеристики социальной активности студентов с особыми образовательными потребностями и особенности формирования социально активной позиции в образовательной среде.

Ключевые слова: социализация, социальность, социальная активность, студенты с особыми образовательными потребностями.

Annotation. This article analyzes the definition of «social activity» as an indication of successful socialization. The literature sources and scientific positions

7. Obščenie [Elektronnyj resurs] / Akademik : [Ynternetkollekcyja slovarej y encyklopedij]. – Režym dostupa : http://ped_recheved.academic.ru/129. – Nazvanye s ekrana.

8. Sokolov A. V. Obščaja teorija socialnoj kommunykacyi : [učebnoe posobie] / A. V. Sokolov. – SPb. : Yzdatelstvo V. A. Myxajlova, 2002. – 459 s.

9. Tkačenko L. Komunikatyvna kompetencija studentiv – zaporuka profesijnogo uspixu / L. Tkačenko // Linhvometodyčni koncepciji vykladannja inozemnyx mov u nemovnyx VNZ Ukrajinu: 23-24 hrudnja 2003 r. – K.: Vyd-vo Jevropejskoho univ-tu, 2003 r. – 58 s.

10. Čajka H. L. Kultura dilovoho spilkuvannja menedžera: [navčalnyj posibnyk] / H. L. Čajka. – K.: Znannja, 2005. – 442 s.

Педагогіка

УДК 378.14

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри культурології Лисенко О. А.

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (м. Харків)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
ЮРИДИЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Анотація. Стаття присвячена актуальному на сьогодні питанню формування професійної мовної компетенції майбутніх юристів. Досліджено зміст, методи та форми роботи над активізацією та вдосконаленням процесу мовної підготовки студентів під час вивчення курсу «Українська мова (за правознавчим спрямуванням)». Визначено основні принципи формування професійної мовної компетенції. Запропоновано ряд вправ, спрямованих на засвоєння фахової термінології. Підкреслено, що з-поміж основних видів навчальної діяльності мусить переважати самостійна та навчально-дослідницька робота.

Ключові слова: професійна мовна компетенція, вища освіта, кредитно-модульна система, юридична термінологія, професійна мова, комунікативні уміння й навички.

Аннотация. Статья посвящена актуальному на сегодня вопросу формирования профессиональной языковой компетенции будущих юристов. Исследовано содержание, методы и формы работы над активизацией и совершенствованием процесса языковой подготовки студентов при изучении курса «Украинский язык (по правоведческому направлению)». Определены основные принципы формирования профессиональной языковой компетенции. Предложен ряд упражнений, направленных на усвоение профессиональной терминологии. Подчеркнуто, что среди основных видов учебной деятельности должна преобладать самостоятельная и учебно - исследовательская работа.

Ключевые слова: профессиональная языковая компетенция, высшее образование, кредитно - модульная система, юридическая терминология, профессиональный язык, коммуникативные умения и навыки.

Annotation. The article is devoted to topical issues of forming a professional language competence of future lawyers. The contents, methods and forms of work intensification and improvement of the process of language training for students during the study course "Ukrainian language (jurisprudential direction)". The basic principles of the formation of professional language competence. A series of

exercises aimed at acquiring specific terminology. Emphasized that among the main types of learning activities should prevail and self-teaching and research.

Key words: professional language competence, higher education, credit-modular system, legal terminology, professional language skills and communication skills.

Вступ. Важливим завданням національного відродження України є підвищення мовленнєвої культури суспільства, насамперед серед молоді, яка здобуває вищу освіту. Освіта скерована на формування фахової культури, важливими складовими якої, безумовно, є мовна компетентність та комунікативна досконалість. Фахівець повинен вільно володіти писемною та усною формами національної мови, використовувати свої знання у професійній діяльності та в міжособистісному спілкуванні. Актуальність статті зумовлюється тим, що сучасний період розвитку суспільства в нашій державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате й професійно підготовлене покоління.

Аналіз наукових джерел з психології, дидактики, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної мовної підготовки студентів вищих юридичних закладів:

1) висвітлено психологічні аспекти проблеми комунікативного вдосконалення особистості (О. Потебня, О. Синиця, Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Проколієнко, І. Гальперін, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Зимня, Є. Климов, В. Слободчиков, С. Смирнов та ін.);

2) визначено дидактичні засади підготовки майбутнього викладача в системі вищої освіти (А. Алексюк, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Євтух, П. Підкасистий, В. Галузинський, М. Лещенко, О. Пехота, О. Пометун);

3) з'ясовано лінгводидактичні засади розвитку комунікативних навичок учнів загальноосвітньої школи (О. Біляєв, М. Пентилук, В. Мельничайко, М. Вашуленко, С. Караман, В. Тихоша, І. Хом'як, Е. Палихата, О. Горошкіна, О. Глазова);

4) досліджено способи і шляхи формування лінгвістичних умінь учнів та студентів (В. Русанівський, М. Плющ, Н. Тоцька, М. Муравицька, О. Пономарів, Л. Мацько, В. Мусієнко, Ф. Бацевич, О. Селіванова, Л. Паламар, І. Дроздова, О. Кучерява).

5) розроблено окремі питання методики вивчення студентами професійної термінології (Н. Костриця, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Т. Рукас, Т. Симоненко, Н. Тоцька, Я. Януш), проблеми комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, В. Мельничайко та ін.).

Формулювання мети статті та завдань. Як бачимо, теоретичним питанням розвитку мовної компетенції особистості приділялася належна увага з боку психологів, лінгвістів, учених-методистів. Однак, незважаючи на актуальність цього напрямку, у вітчизняній лінгводидактиці відсутні системні наукові праці, присвячені формуванню фахової комунікативної майстерності студентів, зокрема майбутніх юристів. Саме це зумовило вибір теми дослідження. Мета роботи полягає в обґрунтуванні та розробці ефективної системи принципів, методів та форм роботи над активізацією та вдосконаленням процесу мовної підготовки студентів-юристів під час вивчення курсу «Українська мова (за правознавчим спрямуванням)». Об'єктом

ремесленным трудом.

Помогать в приобретении ремесленной специальности караимы старались и девушкам. Об этом свидетельствует тот факт, что с 1898 по 1905 год шла работа по созданию общества “Вспомоществования нуждающимся”, целью которого было помочь бедным девушкам в приобретении приданого при выходе замуж, и распространение профессионального практического образования среди караимов обоего пола. Девочки, оканчивая ремесленное училище, нередко получали профессию швеи или белошвейки, и вместе с документами об образовании получали швейную машинку “Зингер”.

Наиболее крупное женское ремесленное училище было открыто в Евпатории в конце XIX века на средства Потомственного Почетного гражданина города А.М. Гелеловича, получившее название “Женское городское училище имени Гелеловича” [“Караимская жизнь” – М., 1912. - №89. – С.117].

Целью данного училища было давать девушкам караимского вероисповедания общее образование в объеме начального народного училища, научить их ремеслу настолько, чтобы они при выходе из училища могли своим трудом обеспечить свое существование. Училище находилось при Евпаторийском “Обществе по попечительству о бедных караимах”. Первоначально это было скромное ремесленное училище для 30 бедных девочек-караимок, где одна учительница преподавала и русский язык и рукоделие. В нем также обучали караимскому вероисповеданию, давали сведения по русской истории, географии, арифметике, чистописанию, черчению, рисованию, пению.

Из ремесел преподавали швейное и белошвейное дело, народное вышивание и вязание, модное портняжничество, шляпное дело, кулинарное искусство (в том числе и народная кухня), молочное хозяйство. С расширением программ двери училища были распахнуты для всех желающих без различия вероисповедания.

В 1909 году училище перешло в новое специально построенное здание и переименовано в “Караимское профессиональное женское училище”. После окончания, которого учащиеся имели право поступать в 3 класс гимназии. По постановке учебного дела училище являлось образцовым не только в Крыму, но и в России.

В 1912 году построено мужское ремесленное училище. Ныне – Прибрежненский сельхозтехникум (“сельскохозяйственное училище имени Вениамина и Сары Тончур”). В момент основания училище состояло из трех классов основных и четырех дополнительных, готовивших младший агрономический персонал [“Караимская жизнь” – М., 1912. - №10-11. – С.80-81].

В первый основной класс принималась молодежь, окончившая двухклассное сельское училище, но т.к. таких училищ близ Евпатории было мало, то первые 4 года существования училища открывался дополнительный подготовительный класс.

Из Департамента земледелия были выделены средства для обзаведения хозяйством и пособиями, необходимыми для работы в училище. В программу училища входило изучение как общеобразовательных, так и специальных предметов (агрономия, животноводство). Обучение было бесплатным, а число учащихся составляло 80 человек. Содержалось училище на средства государства, частные пожертвования и процент от капитала В. Тонгура.

Выводы. Таким образом, путем создания разнообразных общих,

в подготовительном классе стоило 25 рублей в год, а в остальных классах – 60 рублей в год. За обучение музыке дополнительно взималось 25 рублей [457].

На первых порах караимы неохотно отдавали девочек в училище. Поэтому смотритель Евпаторийского училища обратился к духовенству с просьбой оказать влияние на родителей – караимов, чтобы в первый год работы училища направить побольше учениц – это даст возможность училищу закрепиться в Евпатории и женскому полу получить правильное, истинно народное и национальное воспитание и образование.

По данным Государственного архива Автономной Республики Крым, наряду с платными, открывались и бесплатные учебные заведения. В 1858 году Министерство Просвещения России приняло постановление об открытии губернских и уездных школ преимущественно для детей среднего городского сословия, родители которых в связи со своим достатком не могли оплатить образование.

В конце XIX века бесплатные караимские училища были открыты в Евпатории, Симферополе, Феодосии. Содержались они на средства караимского общества и имели как общеобразовательные, так и ремесленные классы, призванные сохранить мастерство народных умельцев и сохранить традиционные профессии караимского народа.

В Симферополе были открыты четыре караимских училища – 2 мужских, 2 женских. Одно мужское и одно женское училище содержалось на средства Министерства Просвещения России. Второе мужское училище содержалось за счет караимского общества, находившегося при Симферопольской кенассе. Второе женское училище было бесплатным и содержалось на средства частных лиц.

Одновременно с созданием Александровского караимского духовного училища была попытка создать в Евпатории еще одно среднее учебное заведение для караимской молодежи. Бездетный киевский купец и крупный табачный фабрикант, уроженец Евпатории С. Коген с целью увековечения своей памяти, помня свое тяжелое детство и желая помочь детям бедных родителей, предложил открыть для караимских мальчиков учебное заведение по типу городских народных училищ. Однако этот замысел был реализован иначе, т.к. вместо предложенного учебного заведения, было открыто ремесленное училище его имени.

Народная педагогика учит, что детей надо учить мастерству и профессии. Это положение народной педагогики нашло свое воплощение в деятельности ремесленных народных караимских училищ.

Ремесленное училище в Евпатории было открыто в 1895 году и получило название “Бесплатное караимское ремесленное училище для детей всех званий имени С. Когена” [469]. Для училища было построено специальное здание и квартиры для заведующего и преподавателей, а также хорошо оборудованные ремесленные мастерские: слесарно-кузнечная, столярная, колесная, токарная, чугунно-литейная.

Работая и учась в мастерских, мальчики усваивали основы народных ремесел, готовились к сохранению достояний материальной культуры народа. Училище было упразднено в 1919 году, просуществовав 24 года. Мастерские училища перешли к трамвайному парку.

Когеновские и другие ремесленные караимские училища помогали небогатой молодежи приобрести специальность для того, чтобы жить своим

дослідження є навчально-виховний процес у вищій школі на засадах кредитно-модульної системи, спрямований на формування у студентів юридичних спеціальностей професійної мовної компетенції.

Виклад основного матеріалу статті. Навчальна дисципліна «Українська мова (за правознавчим спрямуванням)» ґрунтується на законах української мови, її специфіці і нормах, зокрема фонетичних (акцентних, орфоепічних), лексико-фразеологічних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних, орфографічних та пунктуаційних. Мовні одиниці, що використовуються в професійному мовленні, різноманітні, тому потрібно навчити студентів дотримуватися усталених вимог до їх використання в різних сферах правничої діяльності. Важливим також є набуття вмінь і навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, формування навичок професійної комунікації.

Мовна компетенція – це комплексне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування; це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності в процесі використання певної мови. Тому слід навчити студентів розрізняти норми літературної мови; стилістично правильно висловлювати власну думку; послуговуватися всім лексичним багатством української мови, уживати слова відповідно до їх значення; добирати мовні засоби відповідно до професійної сфери діяльності; вільно орієнтуватися в юридичній термінології, дотримуватися національних стандартів системи термінів; безпомилково укладати документи; послуговуватися лексикографічними джерелами (словниками), довідковою літературою та іншими допоміжними джерелами, потрібними для самостійного вдосконалення мовної культури.

Мовна компетенція майбутнього фахівця передбачає досконале володіння сучасною українською літературною мовою, вміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до мети та обставин спілкування, знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні; уміння працювати з різними типами фахових текстів, глибокі знання і володіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів. Тому на практичних заняттях доцільними будуть такі форми і методи роботи зі студентами:

- оглядові та евристичні лекції, самостійне вивчення навчальної та наукової літератури;
- робота з довідниковими джерелами, зокрема з Інтернет-ресурсами;
- виконання модульних контрольних робіт, передбачених навчальним планом;
- завдання на володіння писемним та усним мовленням (різноманітні вправи), тести, складання конспектів, анотацій, рецензій);
- завдання дослідницько-пошукового характеру, спрямовані на розвиток професійних мовних навичок (укладання тлумачного міні-словника юридичних термінів);
- укладання та редагування текстів юридичних документів;
- моделювання професійних комунікативних ситуацій;

- підготовка повідомлень, доповідей, рефератів; участь у олімпіадах, конкурсах.

Передусім, слід відзначити активний і гнучкий характер модульного навчання, який сприяв організації свідомо-практичної мовленнєвої діяльності студентів, а з-поміж основних видів навчальної діяльності надав перевагу самостійній і навчально-дослідницькій. Дієвим виявився принцип інтегрування навчального матеріалу за змістовими модулями, внаслідок чого в межах кожного модуля було визначено найдоцільніші види і форми навчання.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчувати специфіку наукових понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; та вправ на переклад, що виявляють "поряд із спільними ознаками, котрі є характерними для близькоспоріднених мов також риси своєрідні, національно специфічні" [1, с. 26]. Працюючи над збагаченням лексичного запасу студентів юридичних спеціальностей професійною термінологією, необхідно звертати увагу на особливості вимови та правопису юридичних термінів; їх походження та значення; структурні особливості; доречність використання термінів та професіоналізмів у різних мовних ситуаціях; вживання термінів-синонімів (дублетів – власне українського слова та інтернаціоналізма) у фахових текстах; особливості перекладу стійких термінологічних сполук, що не мають точних українських відповідників та ін.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати калькування при перекладі фахової літератури та написанні текстів професійного спрямування, зорієнтує на вживання нормативних форм термінолексем та фахових фразеологічних терміносполучень.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до професійної ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання наступних: 1) дати тлумачення фаховим термінам; 2) дібрати терміни до запропонованих визначень; 3) скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника; 4) дібрати українські відповідники до запозичених термінів; 5) визначити походження термінів.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад: 1) за допомогою фахових словників з'ясувати значення термінів, добрати приклади їх уживання в юридичних текстах; 2) за допомогою словника іншомовних слів визначити, з якої мови запозичено юридичний термін; 3) у законодавчих актах знайти кодифіковані терміни, подати їх дефініцію; 4) проаналізувати мовні засоби фахових документів; 5) скласти усне висловлювання правознавчого спрямування, використовуючи професійну термінологію; 6) відредагувати тексти юридичних документів.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання фахових текстів. Тільки на рівні тексту юридичні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних професійних ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем.

- в случае необходимости выдача таких же пособий в течение первых трех лет по вступлении в брак;

- устройство в городе Николаеве профессиональных и других учебных заведений и мастерских, а до открытия их - определение бедных девиц в соответствующие учреждения, уже существующие в городе.

Эти положения были положены и в деятельность караимских просветительских организаций Крыма. Из данных о деятельности общества помощи караимским девушкам рельефно выступают немаловажные факты – в то время как обычною болезнью всяких других обществ является недостаток оборотных средств, "Общество пособия караимским девицам" страдает как раз обратным недугом - из года в год повторяющимися сметными остатками. Что свидетельствует о том, что караимы серьезно и ответственно относились к вопросу образования и трудоустройства девушек [463, 476, 478].

Анализируя причины такого положения, глава общества (фамилия не сохранена) отмечает, что если же остатки происходят по ежегодным кредитам на воспитание бедных девочек в профессиональных и учебных заведениях, то в этом случае причин может быть три: - или родители не хотят воспитывать детей и правление общества не в силах победить их косность; - или родители хотят отдавать своих детей в обучение, а правление создает недостаточно основательные препятствия; - или же, наконец, добрые желания обеих сторон встречают неодолимые препятствия.

В Николаеве существует и еще одна причина, бедные караимы очень хотят, чтобы их девочки получили профессиональное образование, но обязательно параллельно с начальным общим. Но в городе имеется только одно профессиональное женское училище, в котором дается очень слабое общее образование. Эти же причины присущи и женскому караимскому образованию в городах Крыма. Этим обстоятельством и объясняется постепенное уменьшение числа воспитываемых в профессиональных училищах бедных караимских девочек. Хотя караимская община и платила за обучение, но оказывало помощь только обучающимся в профессиональном училище девочкам.

Караимская интеллигенция в 1904 году выступила с предложением о том, что если "Общество пособия караимским девицам" будет оказывать материальную помощь и девочкам, обучающимся в общеобразовательных учебных заведениях, то этим придаст своей деятельности разносторонность, и будет способствовать просвещению всего караимского населения полуострова. Т.к. сама система предварительного прохождения общего образования в хорошо поставленных бесплатных городских начальных училищах будет способствовать более легкому поступлению в профессиональное училище и более качественному обучению в нем, развитию кругозора и общей культуры, а главное сохранение национальных традиций подготовки женщины к жизни в семье и обществе.

Что касается Евпаторийского женского караимского училища, то обучение в нем было платным. В училище основными предметами были Закон Божий, русский язык, история, арифметика, география, чистописание, рисование и рукоделие. Французский, греческий язык и музыку изучали по желанию. Девочек знакомили и с основами семейной жизни, основами традиционного воспитания детей [457].

В училище было два основных и один подготовительный класс. Обучение

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой педагогики
и управления учебными заведениями Редькина Л. И.
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО-РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАРАИМОВ В КРЫМУ В КОНЦЕ XIX НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ

Анотация. У статті розглядається проблема становлення професійно-ремесничих закладів Криму на кінці XIX - початку XX століття на прикладі ремесничих караїмських навчальних закладів. Розкрито зміст та напрями діяльності цих закладів.

Ключові слова: караїми, караїмські професійно-ремесничі заклади.

Аннотация. В статье рассматривается проблема становление профессионально-ремесленного образования в Крыму в конце XIX – начале XX столетия на примере ремесленных учебных заведений караимов. Раскрыто содержание и направления деятельности этих заведений.

Ключевые слова: караимы, караимские профессионально-ремесленные учебные заведения.

Annotation. In the article the problem of formation of professionally-craft institutions of the Crimea in the end of XIX - beginning of XX century by the example of craft Karaite x educational institutions. Contents and activities of these institutions.

Keywords: the Karaites, Karaite professionally-handicraft schools.

Введение. Актуальной проблемой современности является обучение и воспитание подрастающего поколения, подготовка его к профессиональной деятельности. Поэтому для современного образовательного пространства особенно важным является оптимальное объединение инновационных идей с лучшими традициями отечественной и мировой педагогической мысли. Именно в Крыму в конце XIX столетия происходит становление профессионально-ремесленного образования национальных меньшинств, чей опыт актуален и сегодня.

Изложение основного материала. В 1865 году в Евпатории было открыто караимское женское училище для “девиц всех званий и сословий” не зависимо от национальности [457].

Вопрос о судьбе караимских девушек является одним из наиболее острых вопросов в жизни караимского народа, т.к. в силу национально-религиозных и экономических особенностей было сложно решить вопрос о воспитании и образовании караимских девушек особенно в средних специальных и высших учебных заведениях.

Идея учреждения в Николаеве по инициативе С.А. Агина “Общества пособия караимским девицам города Николаева” дала толчок к рассмотрению данного вопроса во всем Новороссийском крае (в городах Крыма в том числе).

Основные положения утвержденного в 1904 г. устава общества состояли в следующем:

- выдача единовременных пособий по усмотрению правления в зависимости от средств общества девицам-караимкам города Николаева;

“Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти нефілологічних ВНЗ повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології” [2, с. 62], бо мовленнєва специфіка даного стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Лінгвістами-філологами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60 % професійної лексики фахівця [3, с. 96], решту посідає загальнонаукова термінологія та загальновживані лексеми.

Передумовою успішного засвоєння і подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології, на наш погляд, є раціональне поєднання комунікативного підходу та професійного контексту. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 75-85% усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння та читання наукових текстів [4, с. 167].

Слід відзначити, що формування професійної мовної компетенції майбутнього юриста ґрунтується на таких принципах: функціонально-комунікативному, системній організації навчання, урахування індивідуальних особливостей студентів, інтеграції, цілеспрямованості та послідовності, високої результативності кожного виду роботи. Обов'язково слід враховувати основні положення філософії педагогічної освіти про наближення змісту і форм практичного навчання української мови у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної діяльності.

Найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом мовної культури вважається “рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державного діяча, керівника, ученого та ін)” [5, с. 2].

Особливого значення набуває питання професійної самоосвіти майбутнього юриста, особистість якого має бути диференційованою та творчою. Вирішення цієї проблеми не можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перевести студента з пасивного споживача знань у активного їх творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність.

Реформа вищої освіти, що відбувається сьогодні, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. Тому варто зазначити, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, а стала його основою. Болонський процес – це, за своєю суттю, перехід до сучасних активних методів навчання, мета якого – якість навчання. Саме тому процес організації самостійної роботи студентів посідає чільне місце в сучасній освіті. При цьому вища школа повинна створити такі умови, які б спонукали студента до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи.

Сучасний темп життя вимагає вироблення найбільш ефективних методів, прийомів і форм навчання, зокрема використання інформаційно-комунікаційних технологій, проблемних та інтерактивних методів навчання, котрі створюють атмосферу співробітництва та взаємодії. Отже, викладання мови повинно здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови з широким використанням професійно спрямованого і

відібраного відповідно до видів мовленнєвої діяльності мовного матеріалу, сучасних активних методів навчання на основі тематики, пов'язаної з майбутнім фахом. Робота над розвитком комунікативних умінь і навичок студентів має бути забезпечена відповідними методичними напрацюваннями, розробленими з урахуванням інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу.

Загалом використання інформаційних технологій під час вивчення української мови підвищує рівень загальної культури студента, полегшує процеси пояснення та контролю, налагоджує та розвиває співпрацю з студентами, сприяє посиленню мотивації навчання, підвищенню його якості. Компетентісний підхід до навчання української мови (за правознавчим спрямуванням) надає можливість пізнати особливості функціонування мови та сформулювати всі компоненти комунікативної компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну, компенсаторну, навчальну.

Висновки. Отже, мовна компетенція майбутнього фахівця є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної мовленнєвої культури, необхідних для якісної професійної діяльності. Ефективність процесу мовного вдосконалення та розвитку професійної мовної компетенції студентів залежить від того, наскільки методологія та зміст практичного навчання мови враховують специфіку майбутньої професії студента. Тому формування мовних вмінь і навичок на заняттях з української мови (за правознавчим спрямуванням) сприяє поглибленню знань із обраного фаху та підвищенню професійної компетенції майбутніх юристів. Сьогодні мовна компетентність стає потужним чинником у професійній підготовці національних кадрів.

Література:

1. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 26-29.
2. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62-65.
3. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения: Учебное пособие – К.: УМКВО, 1989. – 103 с.
4. Миняй-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод. – М.: Военное изд. Министерства обороны СССР, 1980. – 236 с.
5. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2-3.

References:

1. Mykhailiuk V. Pereklad u formuvanni kultury dilovoho movlennya // Dyvoslovo. – 1999. – # 7. – S.26-29.
2. Totska N. Metodyka roboty vykladachiv vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu nad ukraïnskym profesijnym movlenniam studentiv // Dyvoslovo. – 2003. – # 1. – S. 62-65.
3. Kyiak T.R. Linhvysticheskye aspekty terminovedeniya: Uchebnoe posobie – K.: UMKVO, 1989. – 103 s.
4. Minyar-Beloruhev R.K. Obshchaia teoriya perevoda y ustnyy perevod. – M.: Voennoe yzd. Ministerstva oborony SSSR, 1980. – 236 s
5. Matsko L. Matymemo te, shcho zrobymo // Dyvoslovo. – 2001. – # 9. – S. 2-3.

розробленої моделі.

Зібрані під час дослідження дані дозволяють стверджувати, що мета і завдання дослідження досягнуті.

Література:

1. Большая Советская Энциклопедия: в 30 томах / гл. ред. А. М. Прохоров. – [3-е изд.]. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 30. – 632 с.
2. Греку Ж. Методические основы применения юмора в процессе подготовки преподавателей английского языка: автореф. дис. на соиск. уч. ст. доктора, пед. наук спец. 13.00.02 – теория и методология преподавания (английский язык). – Кишинев, 2008. – 24 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні-інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ, «Грамота», 2005.
4. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 1977. – 183 с.
5. Тамберг, Ю. Г. Как развить чувство юмора / Ю. Г. Тамберг. – [2-е изд., испр.]. – М.: Флинта, 2006. – 272 с.
6. Штайнер Р. Педагогика основанная на познании человека. Москва, «Парсифаль», 1996.
7. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд; пер. с нем. Р. Додельцева. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 288 с.

References:

1. Bolshaya Sovetskaya Encyklopedyya: v 30 tomakh / gl. red. A. M. Proxorov. – [3-e yzd.]. – M.: Sovetskaya encyklopedyya. – T. 30. – 632 s.
2. Greku Zh. Metodychesky'e osnovi pryemenenyya yumora v processe podgotovky prepodavatelej anglyjskogo yazyka: avtoref. dys. na soysk. uch. st. doktora, ped. nauk specz. 13.00.02 – teoriyya y metodologyya prepodavanyya (anglyjskij yazik). – Kyshynev, 2008. – 24 s.
3. Kremen V. G. Osvita i nauka v Ukrayini-innovacijni aspekty. Strategiya. Realizaciya.Rezultaty. Kyiv, «Gramota», 2005.
4. Luk A. N. Yumor, ostroumye, tvorchestvo / A. N. Luk. – M.: Yskusstvo, 1977. – 183 s.
5. Tamberg, Yu. G. Kak razvyt chuvstvo yumora / Yu. G. Tamberg. – [2-e yzd., yspr.]. – M.: Flynta, 2006. – 272 s.
6. Shtajner R. Pedagogyka osnovannaya na poznanuy cheloveka. Moskva, «Parsyfal», 1996.
7. Frejd, Z. Ostroumye yego otnoshenye k bessoznatelnomu / Z. Frejd; per. s nem. R. Dodelceva. – SPb.: Azbuka-klassyka, 2005. – 288 s.

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})/f_{\text{т}}$
1	2.6	6.4	-3.8	14.44	2.256
2	10.2	6.4	3.8	14.44	2.256
3	5.7	11.4	-5.7	32.49	2.85
4	17.1	11.4	5.7	32.49	2.85
5	71.4	69.75	1.65	2.72	0.039
6	68.1	69.75	-1.65	2.72	0.039
7	20.3	12.45	7.85	61.62	4.949
8	4.6	12.45	-7.85	61.62	4.949
Суми	200	200	-	-	20.188

Результат: $\chi^2_{\text{эм}} = 20.188$
Критичні значення χ^2 при $v=3$

v	p	
	0.05	0.01
3	7.815	11.345

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірним, якщо $\chi^2_{\text{Емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$.

У нашому випадку $\chi^2_{\text{Емп}}$ дорівнює критичному значенню або перевищує його, отже, розбіжності між розподілами статистично достовірні (гіпотеза Н1).

Висновки. Таким чином, проведений експеримент та робота по статистичній обробці даних підтвердили значущість педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії. Підсумовуючи хід експериментальної роботи, можна зробити висновок про те, що процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання гумору в педагогічній взаємодії буде ефективним, за умови сформованості стійкої мотивації до використання майбутніми вчителями гумору у власній професійній діяльності; наявності у словниковому запасі майбутніх педагогів багажу афоризмів, жартів, педагогічних анекдотів, жартівливих віршів; забезпечення сприятливої атмосфери під час взаємодії з учнями при доцільному використанні гумору в навчально-виховному процесі; встановлення в процесі навчання міжпредметних зв'язків із метою формування вміння вдалого користування гумором у педагогічному процесі, а також при організації роботи відповідно до

Педагогіка

УДК: 373.5.015.31: 172.4: 81'243''19''

асистент кафедри германського, слов'янського та загального мовознавства Лях О. В.

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню ролі шкільного курсу «Іноземна мова» в інтернаціональному вихованні учнів у 60–80-ті рр. ХХ ст. і в сучасних школах України. На основі аналізу змісту, форм, методів і засобів навчальної роботи розкрито потенціал іноземних мов у вихованні старшокласників у дусі миру, солідарності і дружби народів, поваги до представників інших національностей.

Ключові слова: міжнародні зв'язки, солідарність, дружба народів, урок, листування, інтернаціоналістські почуття і переконання.

Аннотация. Статья посвящена роли школьного курса «Иностранный язык» в интернациональном воспитании подрастающего поколения. На основе анализа содержания, форм, методов и средств учебной работы раскрыт потенциал иностранных языков в воспитании старшеклассников в духе мира, солидарности и дружбы народов, уважения к представителям других национальностей.

Ключевые слова: международные связи, солидарность, дружба народов, урок, переписка, интернационалистские чувства и убеждения.

Annotation. The article is devoted to the role of foreign language learning in the international education of the younger generation. Forms and methods of the educational work at the foreign language lessons are analyzed, opportunities of usage the foreign languages as means of education in the spirit of friendship among peoples in the modern conditions are characterized.

Key words: international relations, solidarity, friendship of peoples, lesson, correspondence, international feelings and convictions.

Вступ. Сучасний стан розвитку людства характеризується розширенням міжнаціональних контактів на всіх рівнях та у всіх сферах суспільного життя. Розширення міжнародних зв'язків, економічної, політичної, культурної співпраці, необхідність вирішення спільних проблем актуалізують проблему інтернаціонального виховання молодого покоління, основне призначення якого сьогодні полягає у формуванні почуття дружби між народами і поваги до представників усіх національностей.

Іноземна мова завжди була засобом взаєморозуміння між народами світу. Так, важливим засобом зближення Київської Русі і Візантії (IX–XI ст.) була грецька мова. У литовсько-польський період (XIV–XVI ст.) засобом міжнародного спілкування була латинська мова. Отже, знання мов розширює можливості контактів та спілкування, дозволяє людям, представникам різних національностей, легше пізнати і зрозуміти одне одного, налагодити економічні, культурні, політичні зв'язки. У другій половині ХХ ст. вивчення іноземних мов було одним з основних засобів інтернаціонального виховання.

Питання виховання підростаючого покоління засобами іноземної мови у контексті інтернаціонального виховання учнівської молоді досліджували В. Заслуженюк, В. Однолько, В. Сухомлинський, В. Фарфоровський та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Мета і завдання статті полягають у визначенні ролі шкільного курсу «Іноземна мова» в інтернаціональному вихованні підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу статті. У 60–80-ті рр. XX ст. в системі виховання всебічно розвиненої особистості чільне місце займало інтернаціональне виховання. Воно передбачало формування у підростаючих поколінь інтернаціоналістських поглядів і переконань, навичок і звичок поведінки. Інтернаціональне виховання учнівської молоді здійснювалося як у процесі навчання, так і у позакласній виховній діяльності. Серед різноманітних форм інтернаціонального виховання учнів загальноосвітніх шкіл важливу роль відігравали зустрічі з представниками інших країн світу, листування, спільна діяльність (трудова, спортивна, художньо-естетична), що передбачало спілкування і вимагало знання іноземної мови. Крім цього, зміст шкільного курсу «Іноземна мова» містив великі можливості для формування в учнів інтернаціоналістських почуттів, поглядів і переконань.

Досвід організації інтернаціонального виховання учнів загальноосвітніх шкіл України у 60–80-х рр. XX ст. свідчить про те, що саме вчителі іноземних мов організовували листування учнів своїх шкіл з учнями інших республік та країн і виступали ініціаторами створення у школах клубів інтернаціональної дружби та були їх керівниками. Позакласна робота з інтернаціонального виховання будувалася на основі знань, що їх отримували учні у процесі навчання. Тому вчителі іноземних мов ретельно підходили до відбору змісту навчання відповідно до поставлених завдань.

Так, у середній школі № 39 м. Києва (з поглибленим вивченням ряду предметів французькою мовою) вчителі найбільшу увагу приділяли вивченню таких розмовних тем: «Радянський Союз – багатонаціональна держава», «Ленін і Франція», «Паризька комуна», «Моріс Торез – великий син французького народу». При цьому широко використовувався матеріал, зібраний клубом інтернаціональної дружби «Супутник». Особливо ефективно демонструвалися експозиції «Французький опір: участь радянських громадян у цьому русі», «Героїчне життя Моріса Тореза», «Ленін у Парижі». Також залучалися тематичні виставки інтерклубу: «Л. І. Брежнев у Франції», «Нащадки комунарів» [1, с. 15].

Великі виховні можливості також мали такі теми, як «Життя трудящих за кордоном», «Боротьба народів світу за мир» та ін., під час вивчення яких вчителі використовували виступи керівників делегацій комуністичних і робітничих партій на московській міжнародній нараді (1969 р.), на XXIV з'їзді КПРС, на конгресі миролюбних сил (1973 р.), у яких розповідалося, як трудящі капіталістичних країн боролися за поліпшення умов життя, як гартувалася їхня солідарність, а також про авангардну роль комуністів у революційному робітничому русі. Темі «Боротьба молоді за мир», «Молодіжний і дитячий комуністичний рух» давали можливість на конкретних прикладах показати участь дітей, молоді у загальній справі відстоювання миру і справедливості. Їх вивчення у старших класах майже цілком будувалося на інформаційному газетному матеріалі [2, с. 97].

працювати вчителем. Зараз я це відчуваю. За час експерименту мені показали, що викладацька праця може бути веселою та цікавою. До експериментальної роботи я й гадки не мала про те, як можна взагалі використовувати гумор на уроках, зараз я це розумію та активно роблю».

Олександра, 3 курс: *„Експеримент, в якому ми приймали участь стосувався досить важливої проблеми – вірної та грамотної організації взаємодії педагога з учнями. Під час проходження педагогічної практики я мала певні проблеми з встановленням контакту з учнями, не володіла формами та методами такої діяльності. Зараз мій керівник практики помітила, що я кардинально змінила стиль роботи, мої учні лунуть до мене кожного дня, а для себе я зрозуміла те, що спілкування з дітьми є досить легким, якщо вчасно залучати до нього якісь гумористичні елементи”.*

Наталя, 4 курс: *„Участь в експерименті в моєму випадку співпала з періодом переддипломної практики, під час якої я активно впроваджувала форми роботи, які нам пропонували на уроках. Маю зробити висновок про те, що абсолютно змінилося відношення молодших школярів до навчання взагалі, майже не було випадків, коли учні не хотіли йти до школи, мотивували вони це тим, що на уроках дуже весела атмосфера та їм цікаво вивчати предмети, особливо коли це супроводжувалося анекдотами та жартами”.*

Отже, отримані в ході дослідно-експериментальної роботи дані свідчать про ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії та педагогічних умов. Як видно з таблиць, в обох групах спостерігалось зростання практично всіх параметрів готовності. Однак, кількісні показники за критеріями сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії істотно вище в експериментальній групі, що свідчить про ефективність проведеної роботи.

Статистичну обробку отриманих результатів робили за допомогою онлайн сервісу обчислення критерію Пірсона. Наведемо та прокоментуємо отримані математичні викладки.

Було виконано:

- 1) розрахунок теоретичної частоти (f_T);
- 2) підраховано різниця між емпіричною та теоретичною частотою по кожному розряду;
- 3) визначено число ступенів свободи. Внесена поправка на „безперервність” (якщо $v = 1$);
- 4) отримані різниці зведені в квадрат;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума $\chi^2_{\text{Емп}}$

Таблиця 4

Загальний порівняльний рівень сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії

Рівні	ЕГ				КГ			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	4	2,6	17	10,2	4	2,6	6	3,4
Продуктивний	9	5,7	29	17,1	11	6,4	14	8,6
Репродуктивний	121	71,4	116	68,1	117	70,5	116	69,1
Початковий	35	20,3	7	4,6	36	20,5	30	18,9

Проведений аналіз загального рівня сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії (див. табл. 4) показав, що збільшилася кількість студентів експериментальної групи, що показують творчий (з 2,6% до 10,2%) і продуктивний (з 5,7% до 17,1%) рівні, і скоротилася кількість студентів, які мають репродуктивний рівень (з 71,4% до 68,1%), а також суттєво зменшилась кількість студентів, що показують початковий рівень (з 20,3% до 4,6%) сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії.

Як свідчать дані табл. 4 у контрольній групі відбулись незначні зміни, щодо перерозподілу рівнів сформованості означеної готовності. Кількість респондентів, які перебували на творчому рівні збільшилась із 2,6% при констатації до 3,4% під час контрольного обстеження. На контрольному етапі в 8,6% студентів виявлено продуктивний рівень сформованості готовності до імплементації гумору в педагогічний процес (було – 6,4%). Дещо зменшилася кількість студентів, у яких зафіксовано репродуктивний рівень (з 70,5% до 69,1%) і початковий рівень (з 20,5% до 18,9%) відповідно.

Аналізуючи якість змін стосовно загального рівня готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії в майбутніх учителів початкових класів, необхідно відмітити суттєвий перерозподіл мотивів їхньої професійної діяльності взагалі, адже більшість студентів під час саме експериментального навчання дійшли висновку про важливість професії вчителя початкових класів і кардинально змінили погляди на педагогічну професію. Переважна більшість респондентів доречно використовували гумор у навчально-виховному процесі (під час планування та проведення уроків і позакласних заходів). Презентовані ними надбання вражали своєю новизною та методичною майстерністю. Крім цього, слід зауважити, що наприкінці роботи більшість студентів демонструвала зміни, які відбувалися з ними особисто. Тобто ті респонденти, які були дещо скуті та закомплексовані змінилися за час експерименту, почали не тільки розуміти жарти, а й жартувати самі та використовувати гумор у власній педагогічній діяльності.

Наприкінці експериментальної роботи майбутні вчителі початкових класів оцінили власні враження від набутих практичних знань і вмінь. Наведемо приклади вражень студентів:

Марина, 3 курс: „За час моєї участі в експерименті я зовсім змінила власні погляди на професію вчител. Коли я тільки вступила до університету, я навіть гадки не мала про те, що настане мить, коли в мене з'явиться прагнення

Учителі доводили учням, що вивчення іноземних мов – важливий засіб встановлення інтернаціональних зв'язків, зміцнення дружби та взаєморозуміння між народами. Так, вивчаючи іноземну мову, учні діставали інформацію про життя народу тієї чи іншої країни, про його побут, культуру. Знання іноземної мови заохочувало учнів до встановлення зв'язків з ровесниками, дитячими демократичними організаціями, дітями молодіжного, комуністичного і робітничого руху, що, у свою чергу, сприяло виробленню в учнів серйозного, відповідального ставлення до вивчення мови. Зокрема, вчителі іноземної мови Пависької середньої школи (тут вивчалася французька мова) особливу увагу приділяли мовній практиці – читанню, усній мові, письму. Вони домагалися того, щоб слово іноземної мови жило в думках і почуттях дитини, щоб учні полюбили читання художніх творів іноземною мовою. Реалізовувалися знання іноземної мови у листуванні з дітьми Франції, НДР, В'єтнаму, африканських країн, населення яких розмовляло французькою мовою [3, с. 237].

На уроках іноземної мови учні знайомилися з історією країни, мову якої вивчали, революційними традиціями її народу, з його внеском у загальну скарбницю світової культури. З цією метою на уроках учні читали газети, журнали, книги іноземною мовою. Для прищеплення учням почуття солідарності з народами інших країн використовувалися тексти навчальних посібників: про розвиток науки і техніки, про спільну боротьбу проти фашизму, про внесок національних культур у скарбницю світової культури.

Інтернаціональному вихованню учнів сприяло відзначання на уроках іноземної мови пам'ятних дат (скажімо, з німецької мови – дати життя основоположників наукового комунізму К. Маркса, Ф. Енгельса, революціонерів-комуністів Е. Тельмана, В. Піка, письменників Гете, Шіллера, Гейне, композитора Бетховена та ін.), а також інтернаціональних свят: Міжнародного жіночого дня, Всесвітнього дня молоді, Дня захисту дітей та ін. Учнів також знайомили з тогочасним станом політичного й економічного розвитку країни, мову якої вивчали. При цьому вчителі дотримувалися живого зв'язку з сучасністю, широко використовували матеріали з'їздів КПРС, матеріали ювілейних засідань, присвячених 50-річчю утворення СРСР, 30-річчю Перемоги у Великій Вітчизняній війні, що у 60–80-тих рр. XX ст. сприяло ідейно-політичному вихованню, зокрема інтернаціональному.

Учителі іноземної мови доводили до свідомості учнів, яку практичну користь давало добре знання іноземної мови. Сам метод роботи над мовою вчителі намагалися зробити виховним, тобто давати учням не тільки знання і навички, а й підводити їх до світоглядних ідей та вирішення проблем, які могли виникнути перед ними у майбутньому. Цьому, зокрема, сприяла і робота з іншомовними текстами (текстами підручників, газетами, книгами для позакласного читання), і бесіди, і проблемні питання, дискусії. Так, у підручнику з англійської мови для IX–X класів (1979 рік) вміщено статті з англійських газет «Morning Star», «Canadian Tribune», «Daily World», що висвітлювали проблеми солідарності з країнами, що потребували допомоги, об'єднання молоді у справі миру, а також статті про святкування Міжнародного Жіночого Дня, міжнародну боротьбу за права жінок, Московський кінофестиваль (у якому взяли участь представники багатьох країн), Виставку американського живопису. Велике виховне значення мали тексти: «Історія молодіжного фестивального руху», «Десятий міжнародний

молодіжний фестиваль». Читаючи і перекладаючи їх, а також відповідаючи на запитання до них (наприклад: Якою була мета фестивалю? Яким був його девіз? Що він демонстрував?), учні поглиблювали свої знання про молодіжний рух, глибше розуміли його мету – зберегти мир і дружбу на планеті [4, с. 248–250].

Задля формування у старшокласників інтернаціоналістського світогляду вчителі іноземних мов на уроках використовували також матеріали з газет рідною й іноземною мовами: «Правда», «Известия», «Humanite», «Morning Star» та ін. Це збагачувало зміст навчання, наближало його до сучасності, відкривало можливість будувати урок на новій основі, проводити багато видів роботи: усно перекладати, робити повідомлення, давати відповіді на запитання тощо. Всебічне використання додаткових джерел збагачувало ідейну насиченість уроку, посилювало його виховний вплив на учнів. До того ж газети «Humanite», «Neues Deutschland», «Morning Star», „Canadian Tribune”, «Daily World» були джерелом удосконалення мови вчителів та учнів [2, с. 96].

Отже, завдяки цим текстам і статтям учні знайомилися з життям різних країн світу, їхньою культурою, а також проблемами. Використання живого матеріалу було дієвим засобом інтернаціонального виховання учнів.

У підручнику також містилися уривки з творів Марка Твена [4, с. 239–240], Майка Квіна [4, с. 237–239], Дж. К. Джерома [4, с. 210–211] та інших англійських і американських письменників, що давало можливість старшокласникам знайомитися з літературою народів, мову яких вони вивчали. Крім цього, на уроках іноземних мов у старших класах широко використовувалися книги для читання. Наприклад, книга для читання німецькою мовою у 10 класі «Das Festival geht um die Welt» («Фестиваль крокує планетою») містить близько 80-ти текстів з історії міжнародного фестивального руху. Це – різноманітні літературні джерела та матеріали з преси [5]. Учні дізнавалися про історію виникнення фестивалів, про гасла кожного з них, їхню атрибутику, про міжнародні організації різних країн, а також училися обговорювати актуальні політичні питання іноземною мовою, моделюючи різні ситуації, наприклад, зустріч із своїм закордонним другом, «круглий стіл».

Чільне місце в інтернаціональному вихованні учнів у процесі навчання відводилося урокам-конференціям, які присвячувалися творчості письменника або прочитаній книзі. Ці уроки мали як виховне, так і загальноосвітнє значення, бо, готуючись до них, учні читали додаткову літературу, що розширювало їхній кругозір, викликало інтерес до країни, мова якої вивчалася. Це також сприяло самостійній роботі учнів, учило робити висновки, висловлювати думки іноземною мовою. Уроку-конференції передувала велика підготовча робота, яка починалася з обговорення прочитаної книжки. У старших класах при такому обговоренні використовувався додатковий матеріал з літератури, газет. Уроки-конференції проводилися за таким планом: короткий вступ учителя з роз'ясненням мети уроку та наданням йому відповідного ідейного спрямування; виступи учнів з доповідями та доповненнями до них; обговорення прочитаного або вивченого матеріалу за наперед поставленими запитаннями; обговорення нових питань, які зацікавили учнів і викликали дискусію; підсумки обговорення й оцінка виступів учнів.

Наприклад, уроку-конференції за творчістю Луї Арагона передувала така підготовча робота: учні вивчали біографію Арагона, уривки з його повісті «Зустріч» та з віршів «Париж», «Поет своєї партії», «Балада про тих, хто співав під тортурами». Учителю пропонував учням такі запитання для обговорення:

Проаналізуємо порівняльні результати констатувального й контрольного зрізів за рефлексивно-творчим критерієм. В експериментальній групі зафіксовано суттєві позитивні зміни.

Зокрема, якщо на етапі констатувального експерименту творчий рівень становив 2,3%, то на етапі контрольного експерименту до означеного рівня вже піднялось 12,1% студентів. Суттєво зросла кількість респондентів із продуктивним рівнем сформованості готовності до використання гумору в педагогічному процесу початкової школи, відповідно з 4,2% до 23,4%. Спостерігається зменшення кількісних показників за репродуктивним (з 72,1% до 61%) і значне зменшення за початковим (з 21,4% до 3,5%) рівнями.

Таблиця 3

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за рефлексивно-творчим критерієм

Рівні	ЕГ				КГ			
	Констату- вальний експеримент		Контрольний експеримент		Констату- вальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	5	2,3	21	12,1	7	3,7	8	4
Продук- тивний	6	4,2	39	23,4	9	5,4	15	9,8
Репродук- тивний	121	72,1	104	61	119	71	114	68,5
Початковий	32	21,4	5	3,5	30	19,9	29	17,7

У контрольній групі також зафіксовано позитивні зрушення, проте менш відчутні. Дещо зросла кількість респондентів із творчим (з 3,7% до 4%) і продуктивним (з 5,4% до 9,8%) рівнями і спостерігається зниження кількісних показників за репродуктивним (з 71% до 68,5%) і початковим (з 19,9% до 17,7%) рівнями.

Аналізуючи якість виконання завдань критерію, зауважимо, що майбутні вчителі початкових класів планували роботу на уроці, здебільшого використовуючи гумор.

Як і під час констатації, вони методично чітко аналізували фрагмент, виходячи з теоретичного матеріалу, що надавався. Під час розв'язання ситуацій респонденти в основному змогли влучно використати елементи гумору, запропоновані ними варіанти рішень були педагогічно грамотними та ефективними.

Фрагменти уроків учасників експерименту відрізнялися розмаїттям активних форм роботи та використанням багатої кількості елементів гумору, студенти обирали дієві форми та методи роботи, майстерно впроваджуючи комічні моменти в них. Показним є те, що більшість студентів на етапі контролю практично не робили методичних помилок під час організації уроків, вірно плануючи та презентуючи їх.

Загальні порівняльні рівні сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії за всіма критеріями подано в табл. 4.

Таблиця 2

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за емоційно-експресивним критерієм

Рівні	ЕГ				КГ			
	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент		Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	6	3,5	16	9,8	6	3,3	7	4,1
Продуктивний	13	6	20	11,5	12	7,9	12	7,2
Репродуктивний	123	70,1	125	74,7	116	69,2	118	71,2
Початковий	35	20,4	8	4	32	19,6	29	17,5

Аналізуючи дані табл. 2, слід зазначити, що кількість студентів експериментальної групи, які мають творчий рівень сформованості означеної готовності, становить: від 3,5% на констатувальному етапі до 9,8% на етапі контрольного експерименту; продуктивний рівень досліджуваних продемонстрували відповідно від 6% до 11,5% студентів; репродуктивний рівень сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії мають від 70,1% (констатувальний експеримент) до 74,7% (контрольний експеримент) студентів: кількість студентів, які мають початковий рівень, становить від 20,4% до 4% респондентів.

Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про те, що кількість студентів із творчим і продуктивним рівнями в експериментальній групі суттєво зросла, і зменшилась кількість респондентів із початковим рівнем готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії в початковій школі.

Динаміка позитивних змін щодо формування означеної готовності, у студентів контрольної групи виявилась статистично незначущою. На етапі контрольного експерименту в 4,1% респондентів виявлено творчий рівень (на констатувальному етапі означений рівень зафіксовано в 3,3% студентів). Дещо зменшилась кількість респондентів із продуктивним рівнем (із 7,9% при констатації до 7,2% під час контрольного обстеження). На підставі порівняльного аналізу результатів констатовано незначне зниження кількісних показників за репродуктивним (з 71,2% на констатувальному етапі до 69,2% на контрольному етапі експериментальної роботи) і зниження за початковим (із 19,6% під час констатувального обстеження до 17,5% на контрольному етапі) рівнями.

Аналізуючи якість виконання завдань емоційно-експресивного критерію, відзначимо емоційну врівноваженість респондентів, готовність до демонстрації власних емоцій і настрою. Цікавим було те, що майбутні вчителі початкових класів не тільки обговорювали комедійні фрагменти фільмів, але й давали коментарі по їх використанню в педагогічній практиці. Студенти вже з легкістю, порівняно до констатувального етапу, могли навести приклади творів і віршів гумористичної тематики, вони професійно досконало виступали на сцені, презентуючи розмовний жанр гумористичної спрямованості.

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за рефлексивно-творчим критерієм подано в табл. 3.

Що спільного в поезії Арагона і Маяковського? Яка основна ідея повісті «Зустріч»? Як автор показує комуністів і їхні сім'ї? Як показано настрої народу в повісті та як змінюється поведінка героїв залежно від подій? Відповідно ці питання розкривалися у процесі конференції та у рефератах, що їх готували учні під керівництвом учителя. На конференції наголошувалося на тому, що для Арагона, як і для Маяковського, поезія була зброєю в боротьбі, показувалася участь письменника у лавах руху Опору, бо для нього особиста доля була невіддільна від долі Вітчизни – Франції, по-справжньому пізнати й полюбити яку його навчила Комуністична партія. З партією Арагон назавжди зв'язав свою долю. Крім названих творів, використовувалися вірші патріота-комуніста: «Французький марш», «Радіо-Москва», «Ура, Урал!» та інші. Учителі підкреслювали співзвучність поезії Л. Арагона не тільки з поезією В. Маяковського, а й з поезією інших радянських письменників – М. Алігер, М. Асєєва. У цьому учні переконувалися, прочитавши і обговоривши у класі уривки з поеми «Зоя» М. Алігер і «Герої-комсомольці» М. Асєєва [2, с. 97].

Такі уроки, зазвичай, вимагали від учителя й учнів тривалої й старанної підготовки, продумування структури, але вони вчили мови, розширювали кругозір, виховували почуття дружби й солідарності з народами інших країн.

Зазначимо, що і в наш час вивчення іноземних мов відіграє особливу роль у вихованні в душі дружби народів, поваги до представників інших національностей. Наприклад, сучасна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови для 10–11 класів пропонує наступні теми для вивчення, які допомагають в інтернаціональному вихованні учнів: «Молодь і молодіжна культура (життя і проблеми молоді, молодіжний рух в Україні та у світі)», «Україна у світі (суспільно-політичне життя в країні, представницькі місії за кордоном, міжнародне співробітництво)», «Англомовний світ і Україна (культура і мистецтво; видатні митці; музеї, виставки, галереї)», «Навколишній світ (люди і природа, екологічні проблеми)», «Сучасний англомовний світ (загальні відомості про Канаду, Австралію та Нову Зеландію, українська діаспора в цих країнах)», «Наука і технічний прогрес (видатні науковці та наукові премії; техногенні катастрофи; наукові відкриття і досягнення)» [6].

Вже традиційними у школах стали тижні іноземної мови, які також можна використати для реалізації завдань інтернаціонального виховання. Упродовж тижня учні не тільки показують свої досягнення у вивченні іноземної мови, але й мають змогу ближче познайомитися з особливостями країни, мову якої вивчають. Вважаємо доцільним для інтернаціонального виховання сучасних учнів розширити тижні іноземних мов до рамок тижнів окремих держав (Англії, США, Німеччини, Австралії, Канади тощо), протягом яких можна проводити різноманітні конкурси, вікторини, перегляд документальних та кінофільмів, «круглі столи» тощо. Корисним вважаємо і відродження такої форми роботи, як листування з ровесниками з інших країн. Це допоможе вдосконалити знання мови та познайомити учнів з реаліями закордонного життя.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, робимо висновок про те, що шкільний курс «Іноземна мова» має на меті не тільки вивчення іноземної мови як засобу спілкування з носіями мови, але й виховання в душі миру і дружби народів, поваги до представників інших національностей. Цьому сприяє і краса мови, і література, традиції, історія країни, мова якої вивчається. Крім цього,

учні дізнаються про різні міжнародні події, про участь своєї країни та зарубіжних країн у цих подіях, про спільні зусилля народів усього світу у вирішенні глобальних проблем.

Література:

1. Однолько В. Г. *Інтернаціональне і патріотичне виховання учнів (З досвіду роботи шкіл і позашкільних закладів м. Києва)* / В. Г. Однолько. – К.: Знання, 1976. – 32 с.

2. Заслуженюк В. С. *Інтернаціональне виховання в школі* / В. С. Заслуженюк. – К.: Радянська школа, 1975. – 142 с.

3. Сухомлинський В. О. *Павлівська середня школа* / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. *Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 4.* – К.: Радянська школа, 1976. – С. 7–384.

4. Старков А. П. *Учебник английского языка для 9–10 классов средней школы* / А. П. Старков, Р. Р. Диксон. – Изд. 7-е. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.

5. Ярнатовская В. Е. *Фестиваль шагает по планете : книга для чтения на нем. яз. в 10 кл. ср. школы* / В. Е. Ярнатовская, Л. А. Ноздрина. – М.: Просвещение, 1977. – 111 с.

6. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. Академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1352202396/

References:

1. Zasluzhenyuk V. S. *Internacional'ne vykhovannya v shkoli* / V. S. Zasluzhenyuk. – K.: Radyans'ka shkola, 1975. – 142 s.

2. Odnol'ko V. G. *Internacional'ne i patrioty'chne vykhovannya uchniv (Z dosvidu roboty shkil i pozashkil'nyh zakladiv m. Kyieva)* / V. G. Odnol'ko. – K.: Znannya, 1976. – 32 s.

3. Sukhomlyns'kyj V. O. *Pavlys'ka serednya shkola* / V. O. Sukhomlyns'kyj // Sukhomlyns'kyj V. O. *Vybrani tvory. V 5-ty t. T. 4.* – K.: Radyans'ka shkola, 1976. – S. 7–384.

4. Starkov A. P. *Uchebnik anglyjskogo yazyka dlya 9–10 klassov srednej shkoly* / A. P. Starkov, R. R. Dikson. – Izd. 7-e. – M.: Prosveshchenie, 1977. – 112 s.

5. Yarnatovskaya V. E. *Festyval' shagaet po planete : kniga dlya chteniya na nem. yaz. v 10 kl. sr. shkoly* / V. E. Yarnatovskaya, L. A. Nozdrina. – M.: Prosveshchenie, 1977. – 111 s.

6. Navchal'ni programy dlya 10–11 klasiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv. Anglijs'ka mova. Akademichnyj riven' [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1352202396/

Таблиця 1

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за інтелектуально-когнітивним критерієм

Рівні	ЕГ				КГ			
	Констату- вальний експеримент		Контрольний експеримент		Констату- вальний експеримент		Конт- рольний експеримент	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Творчий	8	4,6	20	11,1	6	3,8	8	4,2
Продук- тивний	14	7,2	39	23,8	12	7	17	10,8
Репроду- ктивний	126	71,1	104	61,6	121	73,7	118	71,9
Почат- ковий	27	17,1	6	3,5	24	15,5	23	13,1

Так, у межах інтелектуально-когнітивного критерію пропнували тестування та методику „Коли, де і як шуткувати”. Для перевірки емоційно-експресивного критерію залучали спостереження та методику жартівливих картинок. Рефлексивно-творчий критерій перевіряли за допомогою розробки та презентації фрагментів уроків і розв’язання педагогічних ситуацій.

Порівняльні результати констатувального й контрольного експериментів за інтелектуально-когнітивним критерієм подано в табл. 1.

Проведений аналіз рівня сформованості готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії за інтелектуально-когнітивним критерієм (див. табл. 1) показав, що у студентів експериментальної групи на етапі контрольного експерименту зафіксовано такі результати: творчий рівень виявлено в 11,1% респондентів (було – 4,6%); продуктивний рівень – у 23,8% (було – 7,2%); репродуктивний рівень – у 61,6% (було – 71,1%); початковий рівень – у 3,5% (було – 17,1%).

У контрольній групі результати розподілилися таким чином: творчий рівень на контрольному етапі експериментальної роботи виявлено в 4,2% студентів (було – 3,8%); продуктивний рівень – у 10,8% (було – 7%); репродуктивний рівень – у 71,9% (було – 73,7%); початковий рівень – у 13,1% (було – 15,5%).

Аналізуючи якісну складову отриманих результатів, можна зробити висновок про те, що рівень сформованості в майбутніх учителів початкових класів уявлень про фольклорні жанри та гумористичні твори значно зріс. Більшість студентів виявили високий рівень обізнаності з календарно-обрядовим фольклором, деякі навіть під час контрольних занять співали календарно-обрядові пісні. Про ефективність проведеної роботи свідчило й те, що більшість майбутніх учителів на цьому етапі були не тільки готові сприймати жарти, але й мали практичний досвід використання його у власній професійній діяльності.

Порівняльні результати констатувального й контрольного етапів експерименту за емоційно-експресивним критерієм подано в табл. 2.

Проблема почуття гумору у вітчизняній і зарубіжній філософській і психолого-педагогічній науці досліджувалась у різних аспектах, зокрема, щодо природи та сутності почуття гумору, його зв'язку зі світоглядними уявленнями (Арістотель, Р. Декарт, Ж. Поль), з переживанням почуття радості (К. Ізард, Д. Моррил, Л. Саккетті, З. Фрейд), з відчуттям естетичного й естетичним ідеалом (Ш. Монтеск'є), з самовихованням почуттів (І. Кант), із інтелектуальною діяльністю (Л. Фейербах, П. Якобсон), зі здатністю помічати алогічність самої ситуації, що викликає негативні переживання (Н. Казинс, Г. Шварц), з соціальним аспектом (С. Меткалф, Ф. Ніцше), специфічною емоційною формою відображення дійсності (Ю. Боров, О. Лук, Г. Шингаров), з природою сміху (М. Бахтін, А. Бергсон, В. Пропп, Р. Садикова, Г. Спенсер), з розвитком комічного в дітей (Д. Ніколенко), з необхідністю зміни позиції вчителів і учнів, дорослих і дітей на гуманістичні (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Леві, А. Макаренко, О. Кононко, І. Підласий, С. Русова, Ж. Руссо, О. Савченко, В. Сухомлинський).

Особлива сила гумору як засобу побудови міжособистісних відносин підкреслювалась філософами, психологами, педагогами різних часів (А. Бодальов, Ж. Греку, І. Кухранова, Т. Шишова). Близькими до означеної проблеми можна вважати дослідження з формування в молодших школярів позитивного сприймання довкілля та самого себе (Л. Варяниця, Д. Ельконін, О. Кравцова, Г. Кравцов), формування мовленнєвої культури та міжособистісного спілкування (М. Вашуленко, М. Лісіна, О. Малахова, С. Хаджирадева), розвитку мислення, пізнавальної активності та творчих здібностей (І. Волощук, Н. Бібік, Л. Масол, В. Паламарчук, Л. Шелестова), гуманістичного виховання (В. Білоусова, Б. Кобзар, А. Сиротенко, К. Чорна, О. Сухомлинська), використання традицій, засобів народної педагогіки (В. Кузь, Т. Мацейків, М. Мельничук), соціалізація особистості (В. Болгаріна, Т. Бутківська, Р. Охрімчук).

Виключного значення використання гумору набуває в освітньому процесі початкової школи, коли соціалізаційні процеси переходять на більш високий рівень. Це сприяє розумінню молодшими школярами сутності гумору та виникненню потреби в користуванні ним у різних життєвих ситуаціях; спонукає учнів до інтелектуального, емоційного розвитку, вдосконалив комунікативні здібності; впливає на морально-етичну поведінку молодших школярів, сприяє покращенню міжособистісної взаємодії і мікроклімату в колективі, попередженню конфліктів. Саме тому вважаємо необхідним забезпечити готовність майбутніх учителів початкової школи до застосування гумору у педагогічній взаємодії.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у аналізі змін в якості отриманих результатів експерименту з підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору в педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу статті. На заключному етапі експерименту перевіряли ефективність педагогічних умов і моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору у педагогічній взаємодії.

На контрольному етапі з метою визначення кінцевого рівню готовності до використання гумору в педагогічній взаємодії пропонували завдання, аналогічні тим, що пропонували під час констатувального обстеження, відповідно до виділених критеріїв і показників.

УДК: 374

к.п.н., доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Магомедова Р. М.
ФГБОУ ВПО «Дагестанський державний педагогічний університет» (м. Махачкала)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОГО ВУЗУ

Анотація. У статті обґрунтовується необхідність застосування компетентісного підходу в практиці підготовки викладача вузу на основі аналізу деяких тенденцій, факторів, закономірностей розвитку системи вищої освіти.

Ключові слова: професійні компетенції, компетентісний модель викладача, вища професійна освіта, професійна компетентність викладача вузу, компетентісний модель викладача.

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения компетентностного подхода в практике подготовки преподавателя вуза на основе анализа некоторых тенденций, факторов, закономерностей развития системы высшего образования.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, компетентностная модель преподавателя, высшее профессиональное образование, профессиональная компетентность преподавателя вуза, компетентностная модель преподавателя.

Annotation. The article substantiates the need for competence-based approach in the practice of training of university teachers on the basis of the analysis of some trends, factors, patterns of development of the higher education system.

Keywords: professional competence, teacher competence model, higher education, professional competence of university teachers, teacher competence model.

Вступ. Про важливість дослідження процесу професійного становлення викладача сучасного вузу говорить той факт, що модернізація вищої освіти, у тому числі за допомогою використання компетентісного підходу, зводиться в ранг політичної та загальнонаціональної задачі (4).

На важливість і необхідність дослідження даної проблеми вказують тенденції розвитку системи вищої професійної освіти і, як наслідок, зміна вимог, що пред'являються до викладача сучасного вузу.

Аналіз наукової літератури показав, що в даний час в російському вищу освіту одночасно співіснують дві дидактичні моделі - функціоналістська, яка розглядається в роботах А.Г. Асмолова, Л.В. Бабух, А.А. Марголіс, В.Д. Щадрікова; і модель, зорієнтована гуманістично. У Росії істотний вплив на гуманістичну орієнтацію освіти надали праці багатьох педагогів і психологів минулого (В.П. Вахтерів, В.К. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, Л.І. Петражицький, Н.І. Пирогов, К.Д. Ушинський) і справжнього (Б.С. Гершунський, Н.С. Розов, І.Я. Лернер, П.Г. Щедровицький, В.А. Сластенін, Е.Н. Шиянов та ін.).

Формулювання мети статті та завдань. Функціоналістська (або компетентісного) модель національного інституту вищої освіти тільки на підготовку

фахівця, оператора певних виробничих або адміністративних систем. У цій парадигмі освіти людина готується під певне місце у функціональній структурі виробничої системи і відповідно розглядається як один з елементів поряд з іншими.

Такий підхід дозволяє розробити технологію педагогічного виробництва відповідно до кваліфікаційними характеристиками (компетенціями) фахівця, визначити характер і послідовність операцій, які забезпечують формування необхідних характеристик (компетенцій), а також забезпечити поточний і підсумковий контроль. Впровадження так званих передових технологій освіти на базі комп'ютеризації, автоматизації, оптимізації, рейтингового контролю знаходиться в руслі функціональної парадигми підготовки.

Гуманістична модель, визнаючи важливість професійної підготовки фахівця, робить акцент на принципі самоцінності освіти для розвитку і самореалізації особистості. З її точки зору освіта повинна, перш за все, допомагати людині усвідомити своє місце в житті і діяльності, включати його в структуру суспільного (професійного, соціально-стратого) свідомості, встановити взаємозв'язок з усім універсумом культури. Тільки на цій основі людина може реалізувати себе як фахівець.

Може здатися, що в силу багатьох причин (ідеологічного впливу, наслідків механіко-детерміністського бачення світу, відомості ідеалу освіти до одномоментного зростаючого та ін.) гуманістичне ціннісне підставу втратило (трачає) роль смислової домінанти, але, вирішуючи наукові завдання в логіці дослідження, що проводиться, ми виявили, що воно внутрішньо властиво вищій освіті та освіти взагалі як функції життя. Тому, на нашу думку, сучасний стан вищої освіти можна оцінити як перехідний (кризовий), яке супроводжується переосмисленням ролі і місця викладача у змінюються вузах.

Дану думку підтверджує аналіз теоретичних аспектів проблеми дослідження, який дозволяє констатувати, що сучасний стан освіти багато вчених (Ж. Аллаки, Б.С. Гершунський, В.І. Жуков, Ф.Г. Кумбс, А.М. Новиков, В. А. Садовничий та ін.) оцінюють як кризовий. Вихід з цього стану можливий допомогою орієнтація освіти на його новий результат, що вимагає інноваційних підходів до забезпечення якості такого, критеріям його оцінки, нових підходів до організації освітнього процесу та управління ім.

Однією з таких інновацій є компетентнісний підхід до вітчизняної освіти (В.І. Байденко, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, І.А. Зимова, С.В. Коршунов, Я.І. Кузьмінов, Д.В. Пузанков, В.В. Серіков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторський, В.Д. Шадріков, І.С. Якиманська та ін.), концептуальні ідеї якого в системі педагогічної освіти представлені авторським колективом Санкт-Петербурзьких вчених (І.С. Батракова, Е.С. Заїр-Бек, В.А. Козирєв, Н.Ф. Радіонова, А.П. Тряпільніна та ін.).

Перехід вітчизняної вищої освіти на компетентнісний підхід зумовлений низкою об'єктивно існуючих причин. Головною з них є загальноєвропейська і світова тенденція до інтеграції науки та економіки. Аналіз теоретичних основ змісту вищої освіти (1, 6) дозволяє стверджувати, що система освітніх компетенцій, являє собою комплексну процедуру, яка інтегрує сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацією, умінь та знань для ефективного вирішення професійних, особистісно-значущих і соціально-актуальних проблем у певних сферах культури і видах діяльності (5, 8, 9).

Необхідно відзначити, що в сучасній педагогіці компетенції (і

роботу заключенням об ефективності моделі і педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання юмору в педагогічному взаємодії, що підтверджується результатами статистичної обробки кількісних результатів і змінами якісних досягнень студентів.

Ключевые слова: будущий учитель, эксперимент, использование юмора.

Annotation. Article is devoted to the analysis of the change in quality of the obtained results of the experiment on the preparation of the future teachers of primary school to the use of humor in teaching interaction, obtained in the course of experimental data allow to summarize organized work conclusion about the effectiveness of the model and pedagogical conditions of preparation of the future teachers of primary school to the use of humor in pedagogic interaction, confirmed by the results of statistical processing of quantitative results and changes in quality of achievement.

Key words: future teacher, experiment, using humor.

Вступ. Переорієнтація навчально-виховного процесу в усіх ланках освітньої системи на гуманістичні цінності неможлива без застосування технологій, що забезпечують спілкування та взаємодію суб'єктів освітнього процесу на засадах принципів розуміння й партнерських взаємин. Водночас значним чинником, що гальмує процес упровадження гуманістичних технологій навчання й виховання школярів є неготовність більшості педагогів до нового характеру відносин із учнями – заважають існуючі стереотипи свідомості, пов'язані з системою взаємин „учитель – учень”, що підкреслюється в законодавчих і нормативних документах про освіту (Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 рр.”).

За сучасних умов професійна підготовка вчителя набуває парадигмальної важливості. У дослідженнях вітчизняних учених знайшли відображення різні аспекти фахової підготовки майбутніх спеціалістів: загальна підготовка вчителя та формування його особистості (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Белозерцев, О. Мороз, Т. Полякова, В. Сагарда, В. Сластьонін, Т. Сущенко, Н. Хмель); підготовка педагога до особистісно орієнтованого підходу у вихованні (І. Бех, А. Бойко, О. Киричук, Л. Кондрашова); зміст і засоби, які сприяють підвищенню майстерності вчителя (В. Гусєв, М. Євтух, В. Семиченко), підготовка до діагностичної діяльності (О. Мельник).

Молоді педагоги та студенти педагогічних університетів у процесі педагогічної практики, на жаль, досить швидко засвоюють застарілі моделі взаємин, копіюючи дії своїх досвідчених колег. Повільні темпи зміни традиційного педагогічного менталітету можна пояснити також і тим, що у процесі університетської підготовки поширеною залишається стереотипна модель взаємин „зверху вниз” у системі „викладач – студент”, що майже не припускає дружніх демократичних стосунків, застосування гумору та його природного вираження – сміху як основи позитивних емоцій і ефективного способу розв'язання проблемних ситуацій. Утім, із давніх давен педагогічний гумор як могутній засіб впливу на особистість високо цінувався науковцями та практиками, що відбивається у працях видатних діячів і науковців різних історичних епох.

5. CHELPRO.RU / [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://chelpro.ru/category/professional-in-books>.

6. Панова Н.В. Личностное развитие педагога в непрерывном профессиональном образовании // Человек и образование. – 2009. – №1 (18). – С. 58-62.

7. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. – 2005. – №7. – С. 49.

References:

1. Gromiko N.V. Metapredmetniy podkhod v obrazovanii // NYU Ynnovatsionnikh strategiy razvitiya obshchego obrazovaniya: Vestnik. – 2010-2011. – М.: NYU YSROO, Pushkinskiy ynstytut, 2011. – С.115.

2. Pukhovskaya L.P. Profesiynnyy rozvytok pedahohiv u hlobo'lnomu osvitu'omu prostori // Porivnyal'na profesiyna pedahohika. – 2011. – №1. – С. 97-106.

3. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers. – Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.

4. Kodzhaspyrova H.M., Kodzhaspyrov A. U. Pedahohicheskiy slovar. – М.: Akademiya, 2003. – С.129.

5. CHELPRO.RU / [Elektroniy resurs] / Rezhim dostupu: <http://chelpro.ru/category/professional-in-books>.

6. Panova N.V. Lichnostnoye razvitiye pedahoha v nepreryvnom professyonal'nom obrazovanii // Chelovek y obrazovaniye. – 2009. – №1 (18). – С. 58-62.

7. Mytina L.M. Professyonal'noye razvitiye y zdorov'e pedahoha: problemy y puty resheniya // Vestnik obrazovaniya Rossii. – 2005. – №7. – С. 49.

Педагогіка

УДК 371

аспірант кафедри педагогіки

та управління навчальними закладами Рамазанова Е. А.

Республіканський вищий навчальний заклад

«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

ПОРІВНЯЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО Й КОНТРОЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТІВ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ГУМОРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. Стаття присвячена аналізу змін в якості отриманих результатів експерименту з підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування гумору в педагогічній взаємодії. Отримані в ході дослідно-експериментальної роботи дані дозволяють підсумувати організовану роботу висновком про ефективність моделі та педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання гумору у педагогічній взаємодії, що підтверджується результатами статистичної обробки кількісних результатів та змінами якісних надбань студентів.

Ключові слова: майбутній учитель, експеримент, використання гумору.

Анотация. Статья посвящена анализу изменений в качестве полученных результатов эксперимента по подготовке будущих учителей начальных классов к применению юмора в педагогической взаимодействии. полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные позволяют суммировать организованную

компетентност) розуміються по-різному, наприклад, як результат і критерій якості підготовки фахівця (А.Г. Бермус, І.А. Зимня); практичне вираження модернізації змісту освіти (В.В. Краєвський); базові компоненти педагогічної культури викладача (Т.Є. Ісаєва); особистісна складова професіоналізму (Т.Ю. Базаров); новий підхід до конструювання освітніх стандартів, а також як сукупність смислових орієнтацій, необхідних для продуктивної діяльності (А.В. Хуторський); особистісно - усвідомлювана, що увійшла в суб'єктивний досвід, що має особистісний сенс система знань, умінь, навичок, яка має універсальне значення (Є. В. Бондаревська).

Звідси, позитивний потенціал компетентнісного підходу полягає в тому, що він не заперечує перспективний і до кінця не втілений культурологічний підхід до змісту освіти, а актуалізує прагматичний аспект того що у сучасних висококваліфікованих фахівців, яких готують і, якими є викладачі вузу, має бути сформований.

Виклад основного матеріалу статті. Застосування компетентнісного підходу в практиці підготовки викладачів вузів є проявом закономірностей розвитку сучасної вузівської системи, знання та використання яких є запорукою спрямованого формування професійних компетенцій викладача такої системи. У процесі дослідження нами в якості таких закономірностей були визначені:

1) перехід кількісного накопичення управлінських, структурних, змістовних змін в якісно новий стан - сучасну (багато в чому - інноваційну) вузівську систему;

2) становлення ринково - орієнтованої, інноваційно- підприємницької системи сучасного вузу як детермінанти і результату особистісно - професійного розвитку вузівського викладача під впливом різноманітних об'єктивних і суб'єктивних факторів;

3) соціальна обумовленість розвитку вузу (як самонавчається) загальноосвітними, загальноросійськими, регіональними тенденціями, яка набуває характеру самодетермінації;

4) інтеграція (взаємопроникнення і взаємовплив) традиційно існуючих та інноваційних підсистем вузу, що визначає вектори розвитку сучасного вузу і новий зміст освіти;

5) взаємозумовленість готовності викладача до діяльності з ефективністю діяльності як умова цілеспрямованої підготовки викладача вузу до професійної діяльності.

Перераховані закономірності були використані нами в якості підстав, що пояснюють саморозвиток системи сучасного вузу, яке зумовлене рухомим рівновагою з навколишнім середовищем і спрямоване на збереження цілісності та унікальності трансформується (розвивається) освітньої системи, і дозволяють моделювати процес післявузівської підготовки викладача вузу до нових видів професійної діяльності, а також розробляти організаційно-педагогічні умови реалізації даного процесу (10).

Перед обличчям важко передбачуваного майбутнього (як в економічному, так і частково в політичному контексті) вуз як навчається організація стає колективними суб'єктами освітнього процесу, який завдяки правильному розподілу ресурсів вчиться своєчасно і адекватно реагувати на мінливі обставини і нові виклики середовища [2, С. 322-324], тобто ринку науково - освітніх послуг.

Більше того, деякі автори [7, С. 17-18] дотримуються точки зору, на те, що Росія в даний час дотримується консьюмеристської концепції вищої освіти, при якій воно розглядається як товар, пропонований для «продажу».

Висловлюючись термінами ринку, кожен сектор суспільства набуває у вищої освіти те, що його цікавить: уряд - наукові відомості, промисловість - виробничу інформацію, можливість впровадження в практику наукових відкриттів і винаходів; приватні некомерційні організації платять за розробку таких областей, як культурні заходи, міжнародне співпраця, побутове обслуговування тощо. Звідси, найважливішим чинником, що обумовлює формування певних професійних компетенцій викладача вузу, є необхідність виконання різноманітних науково-освітніх функцій і, перш за все, надання на високому рівні якості дослідних і освітніх послуг.

Успішність такої діяльності в сучасному вузі може бути забезпечена необхідними ресурсами: інвестиціями (тобто, джерелами різних ресурсів); «людськими ресурсами» (носіями і джерелами компетенцій, здатними до інтелектуальної праці); технологічна і методична оснащеність викладачів і співробітників; забезпеченість необхідними знаннями та інформацією; технічна оснащеність робочих місць.

Ще одна важлива умова - це постійна (необхідна і доцільна) оновлюваність знань, кадрів, оновлюваності технічного, технологічного та методичного оснащення, забезпечення оновлення джерел або програм інвестицій, оновлюваності інформаційних і комунікаційних технологій, а також методів навчання, оновлюваності організаційної структури та корпоративної культури вузу.

У цьому, доречно навести висловлювання бізнесмена Г. Форда і вченого - економіста Й. Шумпетера щодо необхідності і своєчасності здійснення оновлення всіх ресурсів, які мають пряме і непряме вплив на інноваційну діяльність у вузі. «Бізнесмени йдуть на дно разом зі своїм бізнесом тому, що настільки закохани в колишні порядки, що не можуть змусити себе змінити їх», - писав Генрі Форд в сою книзі «Моє життя і діло» в 1922 р.

Йозеф Шумпетер - австрійський економіст 30-х років ХХ століття придумав термін «творче руйнування». Відродженням з попелу капіталізм зобов'язаний руйнуванню старих, перевірених і негнучких компаній. Так відкривається дорога для нових, живих і енергійних фірм, повних свіжих ідей і творчого мислення. Ось вам вибір: можна стати або руйнівником, або руїною. Щоб досягти першого і уникнути другого, необхідно натхнення, уяву, нововведення (цит. за 4).

Функціональний підхід до навчання викладачів і результати аналізу досліджень вищезазначених авторів, присвячених вивченню умов, що сприяють вирішенню тих чи інших освітніх завдань, дозволили нам виділити в організаційних умовах формування професійних компетенцій викладача вузу в процесі післявузівської підготовки:

1) управлінські умови (нормативно - регламентує основа організації педагогічного процесу: в тому числі, навчальний план (або програми підвищення кваліфікації), графік навчального процесу, навчальні програми, розроблені на компетентнісній основі і пр.),

2) матеріально - технічні умови (науково - методична основа організації педагогічного процесу і забезпеченість засобами навчання: наукова, навчальна література, навчально-методичні посібники та ін);

позиція проявляється в готовності к інноваціям, особистісно-професійному розвитку, прийняттю педагогічної ментальності, ідентифікації с педагогічним суспільством. Регресивне професійне розвиток - процес, супроводжується незадоволеністю своєю педагогічною діяльністю, виникненням професійних деформацій, емоційним вигоранням, трансформацією життєвих смислів, відсутністю механізмів рефлексії, саморозвитку.

Висновки. Темпи і масштаби змін в усіх областях сучасного інформаційного суспільства являються значущими і частіше кардинальним образом змінюють напрямки розвитку. Однак оновлення знань в сфері освіти здійснюється повільніше, ніж в будь-якій іншій області. Розрив між розвитком освіти і потребами суспільства не зменшується, а зростає. Найбільш консервативним центральним елементом системи освіти при столь значущих змінах є професіоналізм вчителя; темп, напрямки і неперервність його професійного розвитку. Аналіз результатів досліджень різних авторів, присвячених об'єктивним і конкретним науковим підходам к професійному освіті, процесу професійного розвитку вчителя дозволив відзначити різноманітність пропозицій моделей і класифікацій, виявити тенденцію к інтеграції підходів з метою відображення складності і специфічності досліджуваного явища. Процес професійного розвитку ми розглядаємо як поєднання тенденції розходження, дивергенції, підвищення різноманітності - з однієї сторони, тенденції зближення, конвергенції, зменшення різноманітності - з іншої, виділяючи два напрями - прогресивне і регресивне професійне розвиток вчителя. Освоєння особистістю професії неминемно приводить к змін в професійній культурі. Отже, професійне розвиток неотделимо від особистісного - в основі і того і іншого лежить принцип саморозвитку, детермінуючий здатність особистості перетворювати особистісну життєдіяльність в предмет практичного перетворення, приводящий к вищій формі життєдіяльності особистості - творчій самореалізації. В перспективі здійснення дидактичного аналізу професійного розвитку вчителя з метою виявлення загальних властивостей і відмінностей, які відкриваються в більшій сукупності об'єктів; визначення особливостей професійного зростання вчителів різних дисциплін; виявлення характеру взаємозв'язку проблеми професійного розвитку вчителя с професійною психологією, неперервним розвитком спеціалістів інших професій.

Література:

1. Громыко Н.В. *Метапредметный подход в образовании // НИИ Инновационных стратегий развития общего образования: Вестник.* - 2010-2011. - М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2011. - С.115.
2. Пуховська Л.П. *Професійний розвиток педагогів у глобальному освітньому просторі // Порівняльна професійна педагогіка.* - 2011. - №1. - С. 97-106.
3. Villegas-Reimers E. *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature / E. Villegas-Reimers.* - Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. - 178 p.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь М.: Академия, 2003.* - С.129.

представляет собой изменение старых способов и средств деятельности, стремление к новым смыслам, требующим нового уровня регуляции деятельности. Вторая форма характеризует стремление к сохранению усвоенных способов деятельности, третья происходит либо как регресс, либо как восхождение к общественно значимым факторам развития [6, с.59].

Л.М. Митина рассматривает профессиональное развитие как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутреннюю детерминацию активности учителя, приводящую к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Автор отмечает, что фактором профессионального развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде являются интегральные характеристики его личности: профессиональная направленность, профессиональная компетентность и эмоциональная (поведенческая) гибкость [7, с.49].

Развитие – непрерывный процесс социализации, включающий в себя неизбежные кризисы, требующие разрешения. Процесс профессионального развития мы рассматриваем как сочетание тенденции расхождения, дивергенции, повышения разнообразия – с одной стороны, тенденции схождения, конвергенции, уменьшения разнообразия – с другой. Так, например, основным результатом обучения в советской школе являлся уровень усвоения предметных знаний, умений и навыков, что и определяло основной тип содержания образования и соответствовало тем образовательным технологиям, которыми пользовался учитель, а также определяло направление его профессионального развития – уменьшение разнообразия, многократное повторение наиболее эффективных приёмов. Реформирование системы образования в условиях современного информационного общества сопровождалось введением разнонаправленных инициатив, т.е. дивергенцией и как следствие декларация новых подходов, повышение разнообразия форм обучения и видов образовательных учреждений, технологическая неоднородность, разнообразные формы контроля образовательного результата (внешнее независимое оценивание, государственная итоговая аттестация, мониторинг учебных достижений), изменение критериев оценивания, изменение содержания учебных предметов и т.д. Тенденции расхождения, введение в практику инновационных педагогических технологий, поиск наиболее эффективных педагогических приёмов при условии увеличения неопределённости в организации учебно-воспитательного процесса привели к тому, что требования, предъявляемые к личности профессионала, стали более высокими на фоне снижения общего профессионализма в профессиональных сообществах. Несомненно, профессиональное развитие детерминруется противоречиями, так как на стадии самовыражения происходит соотношение своего поведения с мотивацией, которую оно реализует. Основой профессионального развития на разных этапах жизненного пути выступает способность профессиональной педагогической личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, управляя её продолжительностью. Прогрессивное профессиональное развитие учителя – процесс, сопровождающийся высокой степенью удовлетворённости педагогической деятельностью в организованной для его развития среде. У педагога формируется профессиональная культура, активная жизненная

3) кадрові умови (суб'єктно - діяльнісна основа організації педагогічного процесу: наявність викладачів, які володіють певними компетенціями, що мають власний досвід професійно - педагогічної діяльності та досвід навчання викладачів вузів).

структурі організаційних умов перша, друга і третя група умов характеризували формальну готовність (наявність акредитованих освітньо-професійних програм післявузівської підготовки, розвиненої інфраструктури вузу, комп'ютерної бази, навчально- лабораторної бази, відповідного рівня професорсько-викладацького складу, моніторингу сформованості компетенцій, гнучкої системи стимулювання і мотивації до навчання викладачів і пр.) освітнього закладу до реалізації післявузівської підготовки викладачів. Додатково зазначимо, що третя група ще характеризувала здатність і готовність організаторів післявузівської підготовки, навчальних і учнів викладачів до організації та самоорганізації власної та інших діяльності.

В цілому, комплекс організаційних (управлінських, матеріально - технічних, кадрових) умов, компетентнісний підхід і опора на психолого-педагогічні принципи навчання викладачів, використані при реалізації процесу післявузівської підготовки викладачів, дозволяють формувати базові професійні компетенції: теоретико - методологічну, науково - дослідну, психолого - педагогічну, методичну, предметну. Даний перелік професійних компетенцій забезпечує ефективність професійної діяльності викладача в умовах функціонуючої моделі вузу.

Якщо ж розглядати діяльність викладача в контексті розвивається вузу, то виникає необхідність формування крім названих ще й таких компетенцій, які б відповідали розвивається моделі вузу. Це, перш за все, інноваційно - комерційна, інформаційно- технологічна, проектно- менеджерська, виховно-розвиваюча, комунікативно-рефлексивна. Ми назвали їх ключовими професійними компетенціями.

Висновки. Таким чином, відбуваються у світі і Росії зміни в області цілей освіти , співвідносні з глобальним завданням забезпечення входження людини в соціальний світ, а перехід від культурологічної моделі підготовки фахівців до компетентнісної, викликають необхідність постановки питання про більш повне, інтегрованому соціально- особистісно - поведінковому феномені як результаті утворення в сукупності мотиваційних, когнітивних і діяльнісних складових, що сприяють становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системного (компетентного) дії в ній.

Література:

1. Байдено В.І. Болонський процес: структурна реформа вищої освіти Європи. Вид. 3-е исправл. і доп. - М., 2003. - С. 58.
2. Ключарев Г.А. Самоосвіта і радикальні педагогіки: чи можливий компроміс // Інновації в освіті / Зб. матер. конф. Вип. 29. - СПб.: Санк-Петербурзьке філософське товариство, 2003. - С. 322-324.
3. Концепція модернізації російської освіти на період до 2010 року. - М.: АПКіПРО, 2002. - 24 с.
4. Кузик Б.М., Яковець Ю.В. Росія - 2050: Стратегія інноваційного прориву. - 2 -е вид., Доп. - М.: ЗАТ «Вид- во Економіка», 2005. - 624 с.
5. Нікітін І.М. Соціальна адаптація як соціологічна категорія. - М., 2002.
6. Освіта дорослих як соціальний інститут / Под ред. докт. пед. наук, проф. Є.П. Тонконоз, докт. пед. наук В.І. Подобеда. - СПб.: ИОВ РАО, 1999. - 216 с.

7. Освіта, яку ми можемо втратити. - М.: МГУ ім. М.В. Ломоносова, 2002. С. 17-18.

8. Розум С.І. Психологія соціалізації та соціальної адаптації людини. - СПб., 200.

9. Російське освіта - 2020: модель освіти для економіки, заснованої на знаннях : IX Міжнар. науч. конф. «Модернізація економіки та глобалізація», Москва 1-3 квітня 2008 р. / під ред. Я. Кузьміна, І. Фруміна; Держ. ун -т -Вища школа економіки. - М.: Изд. д-м ГУ ВШЕ, 2008. - С. 33.

10. Саранов А.М. Інноваційний процес як фактор саморозвитку сучасної школи: методологія, теорія, практика: Монографія. - Волгоград: Зміна, 2000. - 259 с.

References:

1. Bajdenko V.I. Bolonskyj proces: strukturna reforma vyshhoyi osvity Yevropy. Vyd. 3-e uspravl. i dop. - M., 2003. - S. 58.

2. Klyucharev G.A. Samoosvita i radykalni pedagogiky: chy mozhlyvyj kompromis // Innovaciyi v osviti / Zb. mater. konf. Vyp. 29. - SPb.: Sank- Peterbur`ke filsofske tovarystvo, 2003. - S. 322-324.

3. Koncepciya modernizaciyi rosijskoyi osvity na period do 2010 roku. - M.: APKiPRO, 2002. - 24 s.

4. Kuzyk B.M., Yakovecz Yu.V. Rosiya - 2050: Strategiya innovacijnogo proryvu. - 2 -e vy`d., Dop. - M.: ZAT «Vyd- vo Ekonomika», 2005. - 624 s.

5. Nikitin I.M. Social`na adaptaciya yak sociologichna kategoriya. - M., 2002.

6. Osvita doroslyx yak socialnyj instytut / Pod red. dokt. ped. nauk, prof. Ye.P. Tonkonog, dokt. ped. nauk V.I. Podobyeda. - SPb.: YOV RAO, 1999. - 216 s.

7. Osvita, яку ми можемо втратити. - М.: МГУ ім. М.В. Ломоносова, 2002. С. 17-18.

8. Rozum S.I. Psyxologiya socializaciyi ta socialnoyi adaptaciyi lyudyny. - SPb., 200.

9. Rosijske osvita - 2020: model osvity dlya ekonomiky, zasnovanoyi na znannya: IX Mizhna. nauch. konf. «Modernizaciya ekonomiky ta globalizaciya», Moskva 1-3 kvitnya 2008 r. / pid red. Ya. Kuzminova, I. Frumina; Derzh. un -t -Vy`shha shkola ekonomiky. - M.: Yzd. dim GU VShE, 2008. - S. 33.

10. Saranov A.M. Innovacijnyj proces yak faktor samorozvytku suchasnoyi shkoly: metodologiya, teoriya, praktyka: Monografiya. - Volgograd: Zmina, 2000. - 259 s.

Педагогіка

УДК: 371.78

аспірант кафедри педагогіки та психології Мачнева О. М.

Херсонський державний університет

ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ГІГІЄНИЧНИХ НАВИЧОК (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

Анотація. Стаття присвячена аспектам розвитку поняття шкільної гігієни, аналізуються зміст і методика роботи з батьками щодо питання формування гігієнічних навичок у молодших школярів. Визначено практичний зміст різних форм роботи з батьками у другій половині ХХ століття.

Ключові слова: шкільна гігієна, гігієнічне виховання, робота з батьками.

Аннотация. Статья посвящена аспектам развития понятия школьной гигиены, анализируются содержание и методика работы с родителями по вопросу формирования гигиенических навыков у младших школьников.

професійного розвитку учителів значительно возросла, возможно, причина в сложности, многоуровневости и консерватизме данного явления, его отставании от остальных частей динамичной системы современного образования. Вероятно, поэтому в современных условиях профессиональное развитие учителей отнесено исследователями к разряду не сравнимых социально-педагогических феноменов, а разнообразие подходов к его изучению выявлено в 90-х годах ХХ века и названо «концептуальным плюрализмом» [2, с.102].

Г.М.Коджаспирова и А.Ю.Коджаспиров указывают, что профессиональное развитие — рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии [4, с.129]. Интернет источники, характеризующие понятие «профессиональное развитие» отмечают, что это процесс, в результате которого человеку удастся сохранить качество и уровень своих профессиональных навыков и умений в течение всей своей жизни. Другими словами, недостаточно стать профессионалом один раз. Чтобы оставаться профессионалом, необходимо постоянное профессиональное развитие личности. Экономисты отмечают, что профессиональное развитие — систематическое подкрепление, усовершенствование и расширение спектра знаний, развитие личных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения обязанностей на протяжении всей трудовой деятельности сотрудника. Указывая на то, что профессиональное развитие должно стать не обязанностью или формальностью, а образом мышления, полезной привычкой. С точки зрения общественных интересов, профессиональное развитие человека можно также рассматривать как один из пунктов кодекса профессиональной этики: человек, не работающий над собой, не может быть признан профессионалом [5].

Л.П. Пуховская указывает на необходимость системного изучения явления, перспективы и взаимосвязи между: целью, предметом и задачами профессионального развития; контекстом, в котором происходит профессиональное развитие; особенностями и профессиональными характеристиками участников; моделями, техниками, процедурами; прибылью и затратами; процессом оценивания эффективности профессионального развития для разных категорий учителей; определением инфраструктуры для поддержки профессионального развития [2, с.101].

В психологической литературе изучению профессионального развития учителей также посвящено большое количество работ. Н.В.Панова рассматривает процесс становления педагога как взаимодействие личностных (психические свойства личности, мотивационные и ценностные компоненты личности, интересы, ответственность, гендерные стереотипы поведения и др.), профессиональных (профессиональные знания, умения, навыки, формирование и регуляция профессионального поведения, изменение самосознания и др.) и социальных факторов (изменение социокультурной ситуации — практики функционирования педагогических кадров, особенности организации педагогического процесса).

Профессиональное развитие автор рассматривает двояко и как процесс, и как совокупность способов деятельности, которые могут осуществляться в трёх основных формах: личностной, профессиональной и социальной. Первая

непрерывное образование (continuing education), образование в течение жизни (lifelong learning) и другие.

Л.П.Пуховская отмечает, что, несмотря на достаточно близкое содержание этих терминов в широком смысле это развитие человека в его профессиональной роли, в более конкретизированных определениях профессиональное развитие учителя рассматривается как увеличение его профессиональных достижений в результате накопления практического опыта и совершенствования преподавания.

Автор отмечает значительно возросшую научную заинтересованность зарубежных и украинских исследователей, а также педагогов практиков к определению понятия «профессиональное развитие учителя» в условиях информационного общества [2, с.97].

В одном из первых международных исследований-обзоров научной литературы по вопросам профессионального развития, проведённом при поддержке Института Планирования Образования ЮНЕСКО, систематизированы результаты исследований и обоснованы перспективные характеристики феномена профессионального развития учителей в современном мировом педагогическом сообществе [3, с.15]. Основываясь на результатах и выводах многих авторитетных учёных, автор исследования Е. Виллегас-Реймерс (Villegas-Reimers E.) выделила следующее:

- профессиональное развитие учителей базируется на конструктивизме – учителя субъекты активного обучения (А.Либерман, М.Дадс, Л.Дарлинг-Хаммонд);

- профессиональное развитие является длительным процессом, учитель учится постоянно (Д.Кохен, Т.Гансер);

- наиболее эффективной формой профессионального развития является обучение учителя на рабочем месте (“on-the job learning” activities), в группах, в процессе ежедневной работы, в процессе активного исследования, при подготовке портфолио (Л.Дарлинг-Хаммонд, М.Кинг, Ф.Ньюменн);

- профессиональное развитие учителей неразрывно связано со школьной реформой, т.е. процессом формирования новой образовательной политики, нового социального заказа образованию, новой культуры, а не с приобретением учителями новых навыков для работы по новым учебным программам (Т.Гаскей, С.Лоукс-Хорслей);

- профессиональное развитие связано с созданием учителем новых педагогических теорий и практик, повышением его компетентности (М.Кохран-Смит, С.Лутл., Д.Грейс);

- условиями для профессионального развития являются: совместная педагогическая деятельность учителей, относительная автономия и обязательная рефлексия (Л.Дарлинг-Хаммонд, М.Климент);

- формы профессионального развития учителей разнообразны и зависят от личностных и профессиональных потребностей учителя, культурных особенностей и практических проблем учебного заведения. Профессиональное развитие – это постоянный процесс оптимального выбора и объединения различных форм, методов, технологий, которые наиболее соответствуют конкретной ситуации и конкретному учебному заведению (Дж.Скрибнер, Т.Гаскей) [3, с. 13–15]. Данные характеристики были выделены автором в 2002 году. С учётом увеличения скорости обновления информации в обществе в целом и научной информации в частности, актуальность проблемы

Определено содержание различных форм работы с родителями во второй половине XX века.

Ключевые слова: школьная гигиена, гигиеническое воспитание, работа с родителями.

Annotation. The article is devoted to aspects of the concept of school hygiene, analyzes the content and methods of work with parents on the issue of formation hygiene practices in primary school children. It defines the practical content of the various forms of work with parents in the second half of the twentieth century.

Key words: school hygien, hygiene education, work with parents.

Вступ. Виховання здорової особистості – справа загальнодержавна. Розв’язання її великою мірою залежить від медичних працівників, які спостерігають за здоров’ям дитини від її народження, від роботи дитячого навчального закладу, де дитина проводить більше часу свого життя, бо саме тут вона формується як особистість, навчається зберігати і примножувати своє здоров’я. Але не меншу роль відіграє сім’я, у якій росте і виховується дитина.

Аналіз значної кількості наукових праць досліджуваного періоду дає підстави констатувати, що у другій половині XX століття широко розроблялися питання формування навичок здорового способу життя особистості, формування гігієнічних навичок у дітей різного віку, зміст і методика роботи з батьками щодо питання формування гігієнічних навичок у молодших школярів.

Проблемі збереження здоров’я і пропаганді здорового способу життя учнів та умов їх оптимізації присвячені дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів того часу. Теоретичні та методологічні засади цих питань сформульовано у працях науковців різних галузей: педагогічної (В.Сухомлинський, Т.Бойченко, Г.Голобородько, М.Кобринський), медичної (Г.Апанасенко, Д.Давиденко, В.Волков, П.Половников), соціальної (О.Вакулєнко, Л.Жаліло, В.Скумін, О.Яременко), психологічної (В.Ананьєв, В.Климова, С.Шапіро). Психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті у дослідженнях Т.Ю.Круцевич, С.В.Лапаєнко, В.М.Оржеховської та ін.

Роль сім’ї у вихованні здорової особистості обґрунтована у працях Л.С.Виготського, А.Ф.Лазурського, В.І.Лебедева, А.В.Петровського, Р.М.Капралової, В.Л.Федяєвої, В.А.Горшкова, І.І.Друкарова, Д.Г.Ельконіна, А.М.Сазонової, А.І.Ушатікової, А.В.Фурмана та інших.

Формування у дітей санітарно-гігієнічних знань та навичок пов’язані у педагогіці з окремими аспектами проблеми валеологічного виховання дітей. Ці аспекти розглядалися лише опосередковано.

Отже, проблема формування здорового способу життя, і зокрема гігієнічних норм та навичок, була у центрі уваги науковців і практиків другої половини XX століття. Саме у цей період накопичено чималий досвід із зазначеного вище питання. Однак цілісного аналізу проблеми формування навичок здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку у другій половині XX століття у вітчизняних наукових дослідженнях зроблено не було.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – розкрити зміст, форми та методи спільної роботи сім’ї та школи у другій половині XX століття з питання формування гігієнічних навичок у дітей молодшого шкільного віку; теоретично обґрунтувати основні напрямки співпраці педагогів та батьків як

оптимальної форми взаємодії у формуванні здорової особистості у цей історичний період.

Виклад основного матеріалу статті. Починаючи з 1917 року у СРСР створювалася державна система гігієнічного виховання і навчання різних груп населення з урахуванням вікових, професійних та інших особливостей. Гігієнічне виховання і навчання було тісно пов'язане з загальною освітою. Система гігієнічного виховання і навчання дітей ґрунтувалася на ряді принципів: систематичність, наступність, цілеспрямованість, диференційованість. У завдання гігієнічного виховання і навчання входило систематичне повідомлення учням основних відомостей з охорони здоров'я, прищеплення усвідомлених міцних гігієнічних навиків. [1, с. 26].

Важливе значення у системі гігієнічного виховання відігравала спадкоємність. Це означало, що зміст гігієнічного виховання не тільки враховував, але і закріплював, поглиблював уже наявні у дітей знання та навички.

Гігієнічне виховання містило відомості про особисту та громадську гігієну, гігієну розумової праці, про оздоровче значення фізкультури і спорту, загартовування, гігієну харчування, профілактику травматизму, гігієнічні аспекти морального (статевого) виховання.

Дітям з раннього віку роз'яснювали зміст і значення кожного гігієнічного навичку. Враховуючи, що навички – це свого роду рефлекс, наголошувалося, що їх необхідно було виконувати систематично, послідовно, у один і той же час.

Гігієнічне виховання і навчання у другій половині ХХ століття було невід'ємною складовою частиною всієї справи навчання і виховання. Воно мало своїм завданням повідомити учням первинні відомості з охорони здоров'я та виховувати на основі отриманих знань усвідомлені, міцні початкові гігієнічні навички, сприяло виробленню у дітей свідомого, позитивного ставлення до проведених у школі та поза школою заходів з охорони здоров'я учнів та їх батьків.

Набуті у молодших класах гігієнічні знання і навички мали важливе значення для охорони і укріплення здоров'я дітей у період їх навчання у школі, були вкрай необхідні для того, щоб привчити школярів вміло піклуватися про своє здоров'я і про здоров'я близьких у майбутньому.

Оволодіння знаннями і навичками з гігієни були необхідні не тільки для охорони здоров'я. Воно мало також велике загально-виховне значення. Так, засвоєння первинних відомостей про заходи зміцнення здоров'я, про причини та заходи попередження деяких хвороб і дефектів фізичного розвитку (наприклад, викривлення хребтів) мало важливе значення для поступового розвитку у дітей розуміння явищ природи, для попередження у них невірних розуміння причин виникнення хвороб та необхідних заходів боротьби з ними.

Засвоєння учнями певного кола гігієнічних знань і навичок мало важливе значення для їх підготовки до дорослого життя. Воно було одним з обов'язкових умов виховання освічених, культурних, фізично міцних, бадьорих і життєрадісних, всебічно розвинених особистостей.

Таким чином, гігієнічне виховання і навчання були нерозривно пов'язані з усіма сторонами виховання і навчання дітей у школі, становили невід'ємну частину всебічного виховання учнів і були одним із головних напрямком роботи вчителів з батьками.

Определяя ХХІ век как век рефлексивных знаний, Н.В.Громыко отмечает, что любой педагог-предметник должен быть ещё немного полипредметником, готовым к интегративной профессиональной деятельности [1, с.115]. Таким образом, наблюдается процесс увеличения требований к качеству профессиональной деятельности учителей, на общем фоне усиления открытости образования и значимости индивидуально-креативного начала, стремления к профессиональному успеху, созданию собственной траектории профессионального развития.

Теоретическими основами исследования процесса профессионального развития учителя являются идеи: о механизме развития личности в деятельности (К.А. Абульханова-Славская, И.Д.Бех, Л.П. Буюева, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, В.П. Тугаринов); об освоении деятельности (Л.С.Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и ее субъекте (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, Е.А. Климов, С.Л. Рубинштейн); о единстве теоретического и практического мышления (С.Г. Батищев, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов, Г.С. Костюк); об индивидуальности и ее развитии в деятельности (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов); о профессионально-творческой деятельности (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.П.Беспалько, В.А. Кан-Калик, П.И. Пидкасистый, Т.С. Полякова, В.А.Сластенин, А.В. Усова, В.А. Черкасов, Н.М. Яковлева, В.А. Якунин и др.); о профессиональном развитии личности учителя (В.И.Андреев, Е.В.Балакирева, Н.Б.Евтух, Л.В.Крамущенко, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Р.И.Хмелько).

В исследованиях украинских учёных (В.П.Андрущенко, В.И.Бондар, А.А.Дубасенюк, И.А.Зязюн, Б.И.Королёв, Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховская, С.А.Сысоева, Д.В.Чернилевский и др.) процесс профессионального развития педагога, самостоятельное пополнение профессиональных знаний, обогащение собственного профессионального опыта непосредственно связывается с непрерывным образованием (образованием в течение всей жизни).

Целью статьи является анализ степени изученности в зарубежной и украинской психолого-педагогической литературе сущности процесса профессионального развития учителя, особенностей и характера его изменений в современном информационном обществе.

Изложение основного материала. Анализ представлений различных авторов, исследования которых посвящены общенаучным и конкретно научным подходам к профессиональному образованию, позволил отметить: разнообразие критериев классификаций, выявить тенденцию к интеграции подходов с целью отражения специфичности исследуемого явления. Наибольший интерес в рамках исследования представляет системно-синергетический, компетентностный, деятельностный, личностно ориентированный, проблемный, контекстный, аксиологический, интерактивный, диатропический подходы, позволяющие наиболее полно охарактеризовать процесс профессионального развития педагога.

В мировой научной литературе для определения понятия «профессиональное развитие учителей» используется различная терминология: развитие учителя (teacher development), развитие карьеры (career development), развитие персонала (staff development), развитие человеческих ресурсов (human resource development), профессиональное развитие (professional development),

investigations in foreign and ukrainian psycho-pedagogical literature, the professional development of teachers identified characteristics and the professional development of teacher's changes in today's information society.

Key words: education system, teachers' professional development.

Введение. Рассматривая образование как сложную, открытую, нелинейную, самоорганизующуюся социальную систему, с определённым типом основных составляющих: образовательной средой, образовательными технологиями, содержанием образования, образовательными результатами, формами обучения, процессом и уровнем обновления знаний, профессиональным развитием учителей необходимо отметить соответствие этих частей друг другу, что и характеризует их системный характер. В первую очередь, это относится к центральным элементам системы – содержанию образования, образовательному результату и профессионализму учителя.

Возрастание темпов и масштабов перемен, обусловленных становлением современного информационного общества, в котором приоритетную значимость имеют информация и информационные процессы, знания и высокие технологии приводят к значительным изменениям центральных элементов системы образования.

Содержание образования изменяется под влиянием формирующегося единого информационного пространства, способствующего взаимопроникновению культур, свободного доступа каждого человека ко всем информационным ресурсам, условиями, когда главным объектом управления становятся не материальные объекты, а символы, идеи, образы, интеллект, знания, а целью – достижение целостности научного знания на основе формирования единой научной картины мира, фундаментализации, интеграции научного знания, отхода от узкой дисциплинарности в науке.

Введение новых Государственных стандартов начального, общего и полного среднего образования в украинских школах направлено на решение комплекса задач, однако, акцент сделан на роль и функцию образования как ресурса развития, способного обеспечить непрерывность освоения знаний и их практического применения, раскрыть способности каждого ученика и важнейших качеств его личности – инициативности, способности творчески мыслить и находить нестандартные решения.

Наиболее консервативным элементом системы образования при столь значительных изменениях является профессионализм учителя; темп, направление и непрерывность его профессионального развития. Развитие мышления, способности воображения, самоопределения учащихся становится возможным лишь при междисциплинарном взаимодействии учителей различных дисциплин. Особенно глубокая пропасть пролегает между гуманитариями и представителями естественнонаучных дисциплин, а ведь сегодняшним выпускникам предстоит включаться в решение комплексных проблем, определяющих основные направления институциональных форм деятельности. Для этого современный учитель должен стать профессионалом – специалистом широкого профиля, для которого не существует непреходимых границ между смежными и совершенно не смежными дисциплинами, готовым включаться в полипрофессиональное взаимодействие при решении сложных комплексных проблем, что возможно только на основе формирования личностного профессионального опыта, профессиональной рефлексии.

Треба наголосити на особливо великому значення сім'ї у вихованні – під керівництвом батьків діти набували початкових уявлень про навколишній світ, його закони. Загальновідомо, що основи гігієнічних знань і умінь закладалися з раннього дитинства, оскільки організм людини починав формуватися саме у цей час. Тому чим раніше були вжиті заходи щодо збереження та зміцнення здоров'я, тим вони були ефективнішими. І саме тому у формуванні високої санітарної культури, грамотності у питаннях охорони здоров'я завжди важливу роль відігравало гігієнічне виховання. [1, с. 32].

Педагоги, письменники, громадські діячі через публікації у педагогічних виданнях намагалися всебічно обґрунтувати виховний вплив сім'ї на формування у дітей звичок, прагнень, гігієнічних навичок, позитивних рис характеру та ін. Кожна сім'я – це складний світ зі своїми традиціями, своєрідними відносинами, різними характерами і, на жаль, не завжди передовими поглядами на виховання дітей. А.С.Макаренко писав: «Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і більше всього люди. З них на першому місці батьки і педагоги». [4, с. 483].

З раннього дитинства особистість дитини формувалася всім тим, що її оточувало: людьми, речами, явищами природи й суспільства. Однак у будь-які періоди дитинства – найвідповідальніша роль належала батькам. Саме із сім'ї дитина виносила перші враження. У родині формувалися її оцінні уявлення, закладалися моральні устої, виховувалися культурно-гігієнічні навички. Справа виховання дітей у родині була не лише особистою справою батьків. Прищеплення гігієнічних навичок дітям з народження – обов'язок батьків, медичних працівників, вихователів, учителів, педагогів, громадськості. Усі зацікавлені у цій роботі особи повинні були діяти у тісному контакті один з одним, доповнювати один іншого. [3, с. 17].

Швидкість і міцність засвоєння знань дітьми залежали від умов, що оточували їх, від дотримання санітарно-гігієнічних і санітарно-протиепідемічних правил і норм у сім'ї, навчально-виховних установах, вимогливості вихователів (батьків, педагогів, вчителів) до себе і оточуючих. Завжди підтягнутий, охайний наставник, який суворо виконував усі правила особистої гігієни, був кращим прикладом для наслідування.

Прищеплюючи гігієнічні навички дітям, вихователі (педагоги, батьки, медичні працівники) також розвивали у них естетичне почуття і смак. І навпаки, навчаючи дітей розуміти, створювати і цінувати прекрасне, учителі допомагали вихованню і закріпленню міцних гігієнічних знань і навичок. Причому дітей вчили піклуватися не тільки про своє здоров'я, а й про здоров'я своїх близьких, друзів, а це сприяло вихованню у них почуття товариства, взаємодопомоги та дружби. [3, с. 18].

Правильне гігієнічне виховання дітей шкільного віку мало важливе значення для збереження і зміцнення здоров'я не тільки протягом періоду навчання, але і для всього подальшого життя. Гігієнічна підготовка дітей залежала від єдності вимог та тісної співдружності батьків, вихователів, вчителів (педагогів), медичних працівників; від створення у навчально-виховних установах необхідних санітарних умов, що сприяли би виробленню гігієнічних навичок та звичок, культури поведінки. Обсяг гігієнічних знань і навичок визначався віком дітей. Важливими умовами у здійсненні роботи з гігієнічної підготовки школярів були наступність і поступовість зростання обсягу знань від молодшої вікової групи до більш старшої.

Головним завданням педагога – була допомога батькам усвідомити громадську й особисту відповідальність за родинне виховання.

Але не всі батьки мали достатній рівень педагогічної культури. Тому важлива роль у галузі педагогічної просвіти належала медичному і педагогічному персоналу навчальних установ.

Робота з сім'єю завжди була складною діяльністю працівників дитячих навчальних закладів. Її головними завданнями були: 1) встановлення єдності у вихованні дітей; 2) педагогічне та медичне просвітництво батьків; 3) вивчення і поширення передового досвіду сімейного виховання; 4) ознайомлення батьків з життям і роботою навчального закладу. [5, с. 38].

У процесі організації спільної роботи з батьками молодших школярів у другій половині ХХ століття використовувалися найрізноманітніші методи та форми роботи взаємодії з ними. Найбільш поширеними були наступні форми роботи з батьками: використання наочності у роботі з сім'єю; індивідуальні форми роботи з батьками; колективна робота з батьками.

У процесі роботи щодо формування гігієнічних навиків у школярів педагоги у своїй роботі з батьками використовували наступні форми роботи: колективні – традиційні батьківські збори, вечори, гуртки, засідання батьківських комітетів, педагогічні лекторії, університети, батьківські конференції, педагогічні читання, батьківські всеобучі, консультації, бесіди, семінари, семінари-практикуми, дні «відкритих дверей», показові заняття, спільні свята, розваги; індивідуальні – відвідування вдома, бесіди з окремими батьками щодо актуальних питань виховання та навчання дітей, індивідуальні консультації; наочні форми роботи – інформаційні стенди, родинні газети, пересувні тематичні папки, «скриньки» запитань і пропозицій, школи взаємодопомоги, оформлення куточків, стінгазет, інформаційних листків, бібліотек відеоматеріалів із різних проблем тощо.

Наочні форми роботи з батьками завжди були ефективними. Якість оформлення дошкільних установ, шкіл та позашкільних виховних закладів було певною мірою показником спільної діяльності вчителів та шкільного медперсоналу. Мета оформлення інформаційних куточків у дитячих садах і школах – розповісти батькам про здоровий розвиток їх дитини, правильне виховання дітей та профілактику інфекційних та інших захворювань. Плакати виконувалися у вигляді різних порад у віршах чи прозі, з використанням знайомих персонажів з казок і мультфільмів. На стендах для батьків містилися ілюстрації з дитячої літератури. Деякі оформлені стенди були постійними (про щеплення, профілактику захворювань тощо). На інших інформація змінювалася, поміщалися нові оголошення, повідомлення, рекомендована дитяча тематична література, матеріали, присвячені різним святам, запитання та відповіді батькам.

Кабінет шкільного лікаря діяв як методичний центр для батьків. У ньому знаходилися не тільки фотовітрини, плакати, стенди, а й альбоми, література, муляжі, таблиці та інші види наочних посібників для роботи з батьками.

У наочних матеріалах висвітлювалося життя класу, школи, колективу батьків тощо. У холах дитячих садів і шкіл розміщувалися стенди, панно з інформацією на гігієнічну тематику, виставки на педагогічні та медичні теми, роз'яснювалися основні завдання виховання дітей, розповідалося про життя даного колективу, про роботу батьківського комітету тощо. Оформлення відповідало особливостям кожної вікової групи. У приймальних приміщеннях

6. Ozhegov, S.Y. Slovar` russkogo yazyka / S.Y. Ozhegov; Pod obshh.red. prof. L.Y. Skvortsova. – 24-e y`zd. y`spr. – M.: «ONYKS 21 vek» : «My`r y` Obrazovany`e», 2003. – 896 s.

7. Azarov, A.A. Russko-angly`jsky`j slovar` rely`gy`oznoj leksy`ky`. Ok. 14000 slovarnykh statej. Ok. 25000 angly`jsky`x ekvy`valentov / A.A. Azarov. – M.: RUSSO, 2002. – 768 s.

8. Lotman, Yu.M. Y`zbrannye stat`y: v 2 t. / Yu.M. Lotman. – Tally`n: «Aleksandra», 1992. – T. 1: Stat`y` po semy`oty`ke y` ty`pology`y` kul`tury. – 479 s.

9. Ushakov, D.N. Tolkovyj slovar` russkogo yazyka: V 4-x t. / D.N. Ushakov. – M.: Gos. y`zd-vo y`nostr. y`nacy`on. Slovarj, 1935-1940. – T. 4: S-Ya. – 1940. – 1500 stb.

10. Slovar` y`nostrannykh slov / pod red. Y`.V. Lexy`na, F.N. Petrova. – M.: Gos. y`zd-vo y`nostr. y`nacy`on. slovarj, 1954. – 856 s.

11. Bulyko, A.N. Bol`shoj slovar` y`noyazychnykh slov / A.N. Bulyko. –3-ey`zd. y`spr., pererab. – M.: Marty`n, 2010. – 704 s.

12. Yurchuk, V.V. Sovremennyy slovar` po psy`xology`y` / V.V. Yurchuk. – Mn.: «Sovremennoe slovo», 1998. – 786 s.

13. Bredberry`, T. Emocy`onal`nyj y`ntellekt. Samoe vazhnoe / T. Bredberry`, Dzh. Gry`vz; per. s angl. A.P. Ysaevoy. – M.: AST: AST MOSKVA, 2008. – 187, [5] s.

14. Novejshy`j psy`xologo-pedagogy`chesky`j slovar` / sost. E.S. Rapacevy`ch; pod obshh. red. A.P. Astaxova. – My`nsk: Sovremennaya shkola, 2010. – 928 s.

15. Bol`shoj tolkovyj psy`xology`chesky`j slovar` T. 1 (A-O); Per. s angl. / Reber Artur. – OOO «Yzdatel`stvo AST»; «Yzdatel`stvo «Veche», 2001. – 592 s.

Педагогіка

УДК: 37.091.12.011.3-051:005

старший преподаватель кафедры педагогики и управления учебными заведениями,
кандидат педагогических наук, Пулина А. А.
Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Анотація. Стаття присвячена теоретичним засадам і аналізу ступені вивченості у зарубіжній та українській психолого-педагогічній літературі процесу професійного розвитку вчителя. Виявлено особливості і характер змін процесу професійного розвитку вчителя в сучасному інформаційному суспільстві.

Ключові слова: система освіти, професійний розвиток учителя.

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам и анализу степени изученности в зарубежной и украинской психолого-педагогической литературе процесса профессионального развития учителя. Выявлены особенности и характер изменений процесса профессионального развития учителя в современном информационном обществе.

Ключевые слова: система образования, профессиональное развитие учителя.

Annotation. Modern approaches to professional development research in the education system have been analyzed. The article analyzes the degree of

2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: издательский центр «Март», 2003. – 448 с.
3. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Народная асвета, 1996. – 399 с.
4. Рапацевич, Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд. испр. – М.: «ОНИКС 21 век» : «Мир и Образование», 2003. – 896 с.
7. Азаров, А.А. Русско-английский словарь религиозной лексики. Ок. 14000 словарных статей. Ок. 25000 английских эквивалентов / А.А. Азаров. – М.: РУССО, 2002. – 768 с.
8. Лотман, Ю.М. Избранные статьи: в 2 т. / Ю.М. Лотман. – Таллин: «Александра», 1992. – Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – 479 с.
9. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4-х т. / Д.Н. Ушаков. – М.: Гос. изд-во иностр. и национ. словарей, 1935-1940. – Т. 4: С-Я. – 1940. – 1500 стб.
10. Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина, Ф.Н. Петрова. – М.: Гос. изд-во иностр. и национ. словарей, 1954. – 856 с.
11. Булыко, А.Н. Большой словарь иноязычных слов / А.Н. Булыко. – 3-е изд. испр., перераб. – М.: Мартин, 2010. – 704 с.
12. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – Мн.: «Современное слово», 1998. – 786 с.
13. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект. Самое важное / Т. Бредберри, Дж. Гривз; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. – 187, [5] с.
14. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
15. Большой толковый психологический словарь Т. 1 (А-О); Пер. с англ. / Ребер Артур. – ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. – 592 с.

References:

1. Dal', V. Tolkovyj slovar' zhyvogo velykorusskogo yazyka: V 4-x t. / V. Dal'. – 2-е y`zd., y`spr. y` dop. – SPb., M.: Y`zdany`e kny`goprodavca-ty`pografa M.O. Vol'fa, 1880. – Т. 1: А-Z. – 1880. – 723 s.
2. Kodzhaspyrova, G.M. Slovar' po pedagogy`ke / G.M. Kodzhaspyrova, A.Yu. Kodzhaspyrov. – М.: Y`KCz «Mart»; Rostov n/D: y`zdatel'sky`j centr «Mart», 2003. – 448 s.
3. D'yachenko, M.Y. Kratky`j psy`xology`chesky`j slovar': Ly`chnost', obrazovany`e, samoobrazovany`e, professy`ya / M.Y. D'yachenko, L.A. Kandybovy`ch. – My`nsk: Narodnaya asveta, 1996. – 399 s.
4. Rapacevy`ch, E.S. Zolotaya kny`ga pedagoga / E.S. Rapacevy`ch; pod obshh. red. A.P. Astaxova. – My`nsk: Sovremennaya shkola, 2010. – 720 s.
5. Slovar' russkogo yazyka: V 4-x t. / AN SSSR, Y`n-t rus. yaz.; Pod red. A.P. Evgen`evoy. – 2-е y`zd., y`spr. y` dop. – М.: Russky`j yazyk, 1981-1984.

класів створювався "батьківський куточок". У ньому давалися відомості про режим дня дітей, різні рекомендації з питань гігієни харчування, сну, одягу, повідомлялося про профілактику різних захворювань та ін.

З метою поширення санітарно-гігієнічних знань серед учнів та батьків у навчальних закладах широко використовувалися санітарні бюлетені, що випускалися за певними вимогами. Насамперед санітарний бюлетень мав бути присвячений медичній темі, вивішувався на видному місці і на зручній для читання висоті, змінювався по закінченню двох тижнів на новий. При спалахах якого-небудь захворювання санітарні бюлетені випускалися в якості профілактичних заходів. У другій половині ХХ століття проводилися навіть конкурси серед навчальних закладів на кращий санітарний бюлетень.

Шкільні лікарі за допомогою Будинків санітарної просвіти забезпечували школи наочними посібниками, допомагали обладнати і укомплектувати методичні куточки, брали активнішу участь у проведенні уроків гігієни. Спільно з методичними кабінетами при міськвно проводилися методичні семінари з учителями початкових класів, де з доповідями про свій досвід роботи з гігієнічного виховання та навчання школярів виступали кращі вчителі. А з 1973 р. в усіх містах щорічно проводилися конференції з батьками майбутніх першокласників з цього питання. [3, с. 19].

Індивідуальні форми роботи з батьками включали в себе бесіди, консультації, відвідування сім'ї, запрошення окремих батьків у навчальний заклад, написання індивідуальних пам'яток або повідомлень та ін. Учителі залучали батьків до надання посильної допомоги в оформленні санітарних бюлетенів, стендів, стінгазет тощо.

Відвідуючи батьків на дому, розмовляючи з батьками у класі, учитель повинен був аналізувати їх помилки у вихованні дітей, допомагати їх виправити. Поради носили конкретний характер, а через деякий час педагог повинен був поцікавитися досягнутими результатами.

Індивідуальна робота з батьками у початковій школі в основному проводилася в момент приходу дитини до навчального закладу або при зустрічі, коли дітей забирали додому. Ранкові бесіди носили короточасний характер, тому слід було з'ясувати основне: яке самопочуття дитини. Після уроків учитель розповідав чим займалися діти під час навчання протягом дня, і давав поради, яким питанням слід було приділити увагу ввечері.

Організовувалися консультації батьків спільно з медичним працівником навчального закладу, під час яких вирішувалися питання гігієнічного характеру.

Для знайомства з умовами життя дітей вчитель міг прийти у сім'ю як друг і помічник у складній ситуації.

Одними з позитивних методів роботи з батьками були прохання та доручення допомогти в оформленні будь-якого матеріалу або наочного посібника, стінгазети, колективного гігієнічного прибирання класної кімнати та ін.

Колективна робота з батьками проводилася у формі консультацій, лекцій, вечорів, гуртків, кінолекторії, "відкритих дверей" у навчальному закладі, батьківських шкіл та університетів, суботників з прибирання приміщень, ігрових майданчиків, стадіонів та ін. Для роботи використовувалися різні засоби: лекції, бесіди, друк, радіо, телебачення, різні технічні засоби (магнітофони, фільмоскопи, фотографії тощо) і форми наочної агітації.

При формуванні класів обирався батьківський комітет для надання допомоги навчальному закладу та здійснення громадського контролю. До складу батьківського комітету входили батьки від усіх вікових груп, його робота планувалася на рік. Батьківський комітет та актив класу надавав допомогу у підготовці та проведенні батьківських зборів, різних заходів, пов'язаних з виїздом дітей на природу, до лісу, ремонту приміщень тощо. Члени батьківського комітету допомагали вчителю у роботі з сім'ями: відвідували неблагополучні родини, вивчали досвід правильного сімейного виховання та ін. З метою контролю і допомоги навчальному закладу комітет організовував чергування батьків у класі, на поверсі, на подвір'ї, у їдальні.

Іноді на групові консультації вибірково запрошувалися ті батьки, діти яких не дотримувалися правил особистої гігієни, а батьки не звертали на це уваги. На ці консультації запрошувалися й спеціалісти: психологи, логопеди, педіатри, стоматологі, окулісти, ортопеди, гігієністи.

Організовувалися тематичні вечори для батьків: "Як потрібно доглядати за одягом у різні пори року", "Чи знаємо ми своїх дітей?", "Дитина і природа", "Мої зубки" та ін.

У тематиці батьківських університетів передбачалося ознайомлення батьків з методами фізичного, розумового, трудового виховання, проведення різних екскурсій, поїздок.

Одною з розповсюдженою формою роботи з батьками було проведення педагогами батьківських всеобучів, які проводилися у формі лекторіїв, бесід, консультацій, семінарів, практичних занять. Програма батьківських всеобучів складалася з урахуванням особливостей молодших школярів. Заняття розраховувалися на 3 роки (1 раз на місяць). Теми занять охоплювали матеріали з фізіології, гігієни, психології, з основних питань громадського та сімейного виховання дітей. [3. с. 17].

Важливою ланкою педагогічного всеобучу стали лекторії зі сталим складом батьків, діти яких навчалися у одному класі, паралелі, мали однаковий вік. Крім класних, організовувалися загальношкільні заняття для батьків учнів однієї школи, мікрорайону. Практикувалися бесіди та консультації за класами. Лекції для батьків проводилися як у школі, так і поза її межами (на підприємствах, у житлово-експлуатаційних конторах, колгоспах, клубах тощо).

До найбільш розповсюджених форм спільної роботи з батьками були сімейні батьківські збори разом з дітьми, на яких поряд з іншими питаннями піднімалися і питання пов'язані з гігієнічним вихованням, вивчався гігієнічний матеріал, уключений до навчальних програм, обґрунтовувалися окремі гігієнічні положення, підкріплені спостереженнями та фактами з життя, власного досвіду дітей та їх батьків.

Великий інтерес мали наочні повідомлення, коли сім'ї під керівництвом вчителя демонстрували правила виконання тих чи інших гігієнічних норм. Це мало і виховне значення, так як поєднувалися засвоєння гігієнічних знань і оволодіння практичними навичками.

Щоб з'ясувати ставлення батьків до гігієнічного виховання молодших школярів, ступінь участі їх у прищепленні гігієнічних навичок своїм дітям, було вивчено у динаміці формування останніх в учнів 1-3 класів Москви, Києва і Томська. [2]. Було опитано 1629 учнів 2-х класів після попередньої співбесіди з ними. Опитування цих же учнів було проведено через рік, коли

В таком понимании данного феномена основной коннотацией данного термина является интеллектуальное или концептуальное понимание аффектов другого [15].

Как показывают психологические исследования, эмпатию трудно воспитать, но также трудно и разрушить [2, с. 394]. Однако, если перед нами стоит задача развивать эмпатию, необходимо найти переменные, оказывающие влияние на ее динамику. По утверждению Т. Бредерри и Дж. Гривза для этого необходимо осуществлять размышления о том, что человек чувствует. Постоянная работа, направленная на активизацию связи между рациональным и эмоциональным центрами головного мозга, упрочняет их связь. «Величайших результатов добиваются те, кто умеет применять уникальный гибрид разума и чувств» [13, с. 30].

Как видим, для развития эмпатии ее следует рассматривать не только как категорию чувства, но как категорию сознания, выраженную в форме умственного образа и закрепленного в слове – носителе значений, которые служат орудиями преобразования чувственных образов в умственные. Следовательно, для развития эмпатии необходима организация целенаправленного познавательного процесса по формированию понимания ее сущности и перспектив ее осуществления.

Заключение. В статье представлен анализ таких поликультурных качеств и способностей личности как духовность, нравственность, толерантность, уважение, эмпатия. Духовность рассматривается как ценностный ориентир поликультурного воспитания, включающий в себя такое социальное проявление как нравственность. Сама постановка задачи по ее развитию отличает поликультурность от социо- и межкультурности.

Толерантность является одним из проявлений нравственности в условиях поликультурности и трактуется как особый вид уважения, а именно уважения к праву на инаковость. Толерантность рассматривается нами как категория сознания, а средство ее формирования – познавательная деятельность, направленная на поиск положительных черт личности партнера по общению. По сути дела, эта познавательная активность, направленная на поиск основания для положительной оценки собеседника.

Наличие положительной оценки в адрес собеседника, проявляющейся в уважительном отношении, позволяет воспринимать и интерпретировать его эмоции. В нашей работе мы склонны расценивать эмоции не просто как предмет восприятия и «разделения», но предметом целенаправленного концептуального анализа. И с целью возможности оказания педагогического воздействия на ее развитие рассматриваем ее так же, как категорию сознания. Ведь только при условии ее попадания в область сознания мы можем говорить о возможности целенаправленного педагогического влияния на ее изменение.

Когнитивная интерпретация рассматриваемых понятий позволила расширить их интерпретационное поле, дифференцировать их качественные характеристики, что создает предпосылки для разработки целевых ориентиров и перспективной стратегии формирования поликультурной компетентности личности.

Литература:

1. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. / В. Даль. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб., М.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1880. – Т. 1: А-З. – 1880. – 723 с.

необходимости в процессе формирования поликультурной компетентности личности формировать направленность к поиску позитивного и умение находить позитивное в человеке, его мыслях и взглядах [2, с. 347]. *Быть толерантным – это значит не столько уметь терпеть отрицательное, сколько уметь выделить положительное и на его основе проектировать эффективное взаимодействие с окружающими.*

Таким образом, толерантность рассматривается нами как категория сознания, а средство ее формирования – познавательная деятельность, направленная на поиск положительного, беспристрастное (логическое) видение большего количества качеств, нежели те, которые могут вызвать негативное отношение.

Еще одной составляющей поликультурной компетентности личности является эмпатия. Ценностной установкой, предопределяющей возможность эмпатии как таковой по отношению к другому, является уважение. Так, как отмечают авторы, базальной модальностью процессов эмпатии является идентификация, аналогизация, корреляция одного субъекта с другим субъектом, открытость к чувствам другого индивида, его альтруистическо-респектабельное отношение к другим людям [12, с. 753].

Эмпатия определяется как «вчувствование, познание субъектом имманентного мира другого индивида, а также чувственно-эмоциональная отзывчивость субъекта на негативные и положительные переживания, чувства, эмоции другого субъекта» [12, с. 753]. Эмпатия связывается с пониманием и разделением эмоций другого индивидуума, поэтому объектом эмпатии являются эмоции. В свою очередь эмоциональная реакция является «первым нашим откликом на любое событие», «первичные чувства становятся властными мотиваторами нашего поведения» [13, с. 28].

Важным является понимание того, что эмоции, как правило, могут сопровождать различные формы активности индивида и являются регулятивным механизмом психической деятельности и поведенческих реакций субъекта, сентенционированных на реализацию, удовлетворение им своих интересов, потребностей, желаний [12]. То есть, за эмоциями следуют действия. И для эффективного взаимодействия, о котором мы говорим, необходимо между эмоцией и поступком создать такую прослойку мыслительной деятельности, которая позволит избежать недопонимания, конфликтов, вражды.

В поисках ключа к развитию умения эффективно взаимодействовать следует обратиться к исследованию Т. Бредберри и Дж. Гривза, в котором указывается на то, что успех в развитии прочных отношений связан с идентификацией эмоций своих и партнера по общению, и на основе этого со способностью управлять собой и налаживать отношения [13]. По их мнению, «единственный способ по-настоящему понять эмоции – потратить достаточно времени на тщательное их обдумывание, имея целью вычислить, откуда они приходят и как возникают» [13, с. 45].

При таком подходе эмпатия ассоциируется не просто с внерациональным познанием человеком внутреннего мира другого человека (вчувствование), эмоциональной отзывчивостью человека на переживания другого человека (сочувствия, сопереживания, сорадования) [14, с. 899], но рассматривается как когнитивная осведомленность и понимание эмоций и чувств другого человека.

вони вчилися у 3-му класі. У анкеті ставились питання про виконання режиму дня і деяких окремих гігієнічних правил. [2, с. 158].

Зрозуміло, що ефективність гігієнічного виховання молодших школярів залежала не тільки від постановки цієї роботи у школі, але і від того, яке відношення до неї склалося у сім'ї. Прищеплення гігієнічних навичок удома, їх закріплення, систематичне виконання гігієнічних правил дітьми у певній мірі залежало від того, чи вважають самі батьки необхідним виконання цих правил.

Вченими було обстежено 240 сімей учнів 3-х класів, батькам яких було запропоновано відповісти на ряд питань, що стосувалися гігієнічного виховання дітей. 92,5% батьків вважали виконання режиму дня для молодших школярів обов'язковою умовою, а 7,5% – необов'язковою. Однак, як відзначають самі батьки, режим дня виконували лише 55,8% третьокласників, а інші його не дотримувалися головним чином через відсутність відповідного контролю з боку дорослих. Контролювали ж виконання режиму дня дітьми лише 57,5% батьків. [2, с. 159].

Лише 55% опитаних батьків вважали ранкову гімнастику необхідним для дітей гігієнічним навиком, 38,5% – бажаним, 6,7% – необов'язковим. Було встановлено, що 42,5% учнів робили ранкову гімнастику, 57,5% не виконували гімнастичних вправ або займалися ними нерегулярно. Виявилася певна залежність виконання ранкової гімнастики дітьми від того, як ставилися їхні батьки до цього навичку. [2, с. 160].

Особистий приклад дорослих мав велике значення у вихованні дітей у будь-якому віковому періоді, особливо великим було його значення для дітей молодшого шкільного віку. Виконання гімнастичних правил самими батьками мало позитивний вплив на виховання дітей. На питання: "Чи виконуєте Ви самі гігієнічні правила", – ствердно відповіли 72,5% батьків; 27,5% – указали на несистематичність виконання ними гігієнічних правил. [2, с. 158].

Слід зазначити, що з числа тих батьків, які ствердно відповідали на це питання лише 58,6% виконували всі основні гігієнічні правила (ранкова гімнастика, догляд за порожниною рота, миття рук та ін.), 42,5% не робили ранкову гімнастику, посилаючись на відсутність часу (46,6%) або відповідної звички (48,8%). [2, с. 161].

Вагому роль у поширенні педагогічних знань відігравали також засоби наочного пропагування передового досвіду родинного виховання та досягнень сучасної педагогічної науки (стенди, пересувні виставки, стінгазети, вітражі, куточки для батьків тощо).

Висновки. У своїй педагогічній діяльності учитель повинен був враховувати вікові та індивідуальні особливості батьків-слухачів, їх інтелектуально-культурний рівень та освітньо-виховні завдання кожного періоду життя дитини. У роботі з батьками була дуже важливою підготовка педагога до занять. Адже необхідно було використовувати не тільки відповідну літературу, а й повчальний досвід сімейного виховання, вміти правильно здійснювати педагогічний аналіз та робити висновки з конкретних життєвих фактів. Якість занять з батьками завжди була у центрі уваги дирекції, педррад, методичних об'єднань, партійної та профспілкової організації школи.

Література:

1. Апанасенко Г.Л. Здоров'я, яке ми вибираємо. – К. : 1989. – 48 с.
2. Кононов И.Ф. Некоторые аспекты гигиенического обучения родителей организации умственного труда школьников. // Труды Центрального научно-

исследовательского института санитарного просвещения. Том V. – М. : 1974. – С. 158 – 161.

3. Курило Н.В. Робота вчителя з батьками першокласників. // Початкова школа. – 1975. – №8. – С. 16 – 20.

4. Макаренко А.С. Виховання в сім'ї і школі / А.С. Макаренко// твори : в 7 т. – К. : Радянська школа, 1954.- Т.4. – 1954. – С. 483.

5. Филиппов Н.А. О воспитании школьника в семье. – М.: Московский рабочий. – 1952. – 176 с.

References:

1. Apanasenko G.L. Zdorov'ya, yake ty vybyrayemo. – K. : 1989. – 48 s.

2. Kononov Y.F. Nekotorye aspekty gigenicheskogo obucheniya roditel'ej organizatsii umstvennogo truda shkolnikov. // Trudy Centralnogo nauchno-issledovatel'skogo instituta sanitarnogo prosveshheniya. Tom V. – М. : 1974. – С. 158 – 161.

3. Kurilo N.V. Robota vchitelya z bat'kami pershoklasnykiv. // Pochatkova shkola. – 1975. – №8. – С. 16 – 20.

4. Makarenko A.S. Vyhovannya v simiyi i shkoli / A.S. Makarenko// tvory : v 7 t. – K. : Radyanska shkola, 1954.- Т.4. – 1954. – С. 483.

5. Filippov N.A. O vospitanii shkolnika v sem'e. – М.: Moskovskiy rabochiy. – 1952. – 176 s.

Педагогіка

УДК: 371.24

аспірант Митуля К. А.

Приватний вищий навчальний заклад

„Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка

Степана Дем'янчука” (м. Рівне)

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті розкривається сутнісна характеристика інтерактивних технологій навчання у початковій школі. Проаналізовано класифікацію інтерактивних технологій навчання, запропоновану діями педагогічної науки. Визначено значення інтерактивних технологій для учнів початкових класів.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, інтерактивні методи, навчально-виховний процес.

Аннотация. В статье раскрывается сущностная характеристика интерактивных технологий обучения в начальной школе. Проанализировано классификацию интерактивных технологий обучения, предложенную деятелями педагогической науки. Определено значение интерактивных технологий для учеников начальных классов.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, интерактивные методы, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. In this article the intrinsic characteristic of interactive technologies of training at elementary school reveals. It is analysed classification of interactive technologies of the training, offered by figures of a pedagogic science. Value of interactive technologies for pupils of initial classes is defined.

ценностную полярность. Так же, как существует выражение: «Любят не за что-то, а несмотря ни на что», но в обоих случаях чувство это называют любовью. Толерантность предполагает рассмотрение культурных особенностей как особых механизмов социального существования и выживания, проявляя при этом чувство уважения и вербализуется как «я признаю их законное право на такой (отличный от моего) способ жизни и уважаю их выбор». То есть мы имеем дело с *уважением отдельных качеств (уважение)* и с *уважением права на инаковость (толерантность)*.

Близким по содержанию понятию «толерантность» является понятие «терпимость». Слово «терпимый» в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (1999) определяется как «умеющий без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению» [6, с. 795]. Отсутствие вражды является смысловым ядром, объединяющим концепты «терпение», «терпимость» и «толерантность». В подтверждение этого можно привести трактовку глагола «терпеть» как «мириться с наличием, существованием кого-чего-нибудь» [6, с. 795].

Расширение представлений о толерантности возможно при сравнении данного понятия с понятием «терпение». По отношению к более близкому человеку (члену семьи, представителю одной нации) мы используем лексему «терпение». Терпение по сравнению с толерантностью предполагает большее личностное взаимодействие, взаимозависимость и даже взаимоответственность. В то же время толерантность определяется как терпеливость и терпимость, что может подразумевать параллельное существование двух индивидуумов, не оказывающих прямое воздействие друг на друга. То, что терпение подразумевает большую физическую и эмоциональную вовлеченность субъекта, подтверждает следующее определение: «терпение – способность терпеть, сила, напряжение, с которыми кто-нибудь терпит что-нибудь» [9, с. 691], а также такие словосочетания, как «терпеть боль», «терпение лопнуло», «потерять терпение», «выйти из терпения», «вывести из терпения», «переполнить чашу терпения».

Толерантность можно проявлять в том случае, если на нас не оказывается прямое воздействие (толерантность к цвету кожи, к другим религиозным взглядам). Наличие прямого воздействия, давления порождает эмоции в данной ситуации человек проявляет терпение, не толерантность. Таким образом, *толерантность – терпение, лишённое эмоциональной составляющей, основанное на рассудочной деятельности*. Это положение находит подтверждение в определении толерантности как формы психологического реагирования. В психолого-педагогической литературе толерантность рассматривается как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию, терпимость. Проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а внешне – в выдержке, самообладании, способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей» [2, с. 354].

В словарях иностранных слов на протяжении полувек трактуют понятие «толерантность» не претерпевала каких-либо изменений и звучит как «терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению и т.д.» [1010, 1111]. Из определения терпимости как принятия идеи другого человека или какой-либо вещи как данности, объективной реальности проистекает вывод о

Е.И. Пассов видить поликультурную личность, как человека духовного (homomoralis). И это – поистине высшая цель образовательного процесса как такового. К этому должен стремиться каждый педагог – не просто дать сумму знаний, но воспитать духовного человека. То есть, духовность, как среда существования человека, является определяющей всю сущность человека, отражающуюся в интеллектуальной, мотивационной и деятельностной составляющих его субъектности, является ценностным цензором его жизнедеятельности. Именно *духовность отличает поликультурную компетентность от социокультурной и межкультурной* в соответствии с типами сред, в которые входит человек, – «культурную» и «духовную», «социокультурную», «деятельностную» соответственно. Однако, следует отметить, что эта цель образовательного процесса не нова, и выделялась педагогами как ориентир образовательного процесса на протяжении столетий. «Формирование духовных потребностей личности – важнейшая задача воспитания» [4, с. 156.]. Да и само поликультурное образование является логическим продолжением культурного или культуросообразного. Возникает вопрос, в чем отличие поликультурного образования от «культурного», к чему обязывает нас префиксид «поли», какие отпечатки он накладывает на ожидаемые результаты и содержание современного образования. Попытаемся выделить те внутренние результаты – качества и способности личности, которые позволяют личности осуществлять эффективную жизнедеятельность и деятельность.

Одним из таких качеств, выделяемых исследователями, является *толерантность*. В работах исследователей данного феномена она объективируется через понятия общей толерантности, коммуникативной толерантности, терпимости к праву на культурную самобытность. Толерантность в русско-английском словаре религиозной лексики (2002) определяется как «уважение и терпимое отношение одних общин к религиозным взглядам других» [7, с. 665]. В такой трактовке толерантность предстаёт определенной спецификацией понятия «уважение», его уточнением по отношению к ситуации плюрализма в связи с изменяющейся социокультурной ситуацией, как в отдельных странах, так и во всем мире.

Понятие «*уважение*», включаемое в словарях в определение толерантности, характеризуется как чувство, почтительное отношение, основанное на признании чьих-либо достоинств, заслуг, качеств [2, 6, 5]. Оно предполагает демонстрацию уважения к другому, уважение к иным культурно-этническим общностям, демонстрацию расположения к другому, уважение к истории и культуре, обычаям и традициям разных народов.

Если же толерантность рассматривается как уважение, то в чем их отличие? Очевидно, что понятие толерантность изначально подразумевает уважение к чему-то отличному, часто непривычному и непонятному, вызывающему изначально настороженное, а то и негативное отношение. Как отмечает Ю.М. Лотман, своя культура нередко рассматривается как внутреннее (свой народ), которое видится как «просвещенность», «культура», «космос», тогда как внешнее (другие народы) видится как «профан», «варвар», «хаос» [8, с. 393]. И если уважение – почтительное отношение, чувство, основанное на признании достоинств (за что-то), то толерантность – почтительное отношение, несмотря на что-то. Фактически, уважение и толерантность – суть одного эмоционального состояния, имеющего разную

Key words: interactive teaching technology, interactive methods, teaching and educational process.

Вступ. На сучасному етапі розвитку одним із першочергових завдань початкової освіти є озброєння учнів глибокими та міцними знаннями, виховання інтересу до знань, прагнення до свідомого застосування їх на практиці. Постійне збільшення розумового навантаження на уроках, змушує замислитись над тим, як підтримати в учнів початкової школи інтерес до вивчення навчального матеріалу. У зв'язку з цим ведуться пошуки нових ефективних форм, методів і технологій навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності школярів. Тому виникає необхідність застосування у навчально-виховному процесі початкової школи інтерактивних педагогічних технологій.

Проблема застосування саме інтерактивних технологій навчання в навчально-виховному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як О.Єльнікова, Г.Коберник, О.Коберник, О.Комар, Т.Кравченко, М.Крайня, Г.Кривчикова, В.Мельник, Л.Пироженко, Н.Побіренко, О.Пометун та ряду інших відомих вчених, які обґрунтовують доцільність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання і виховання.

Теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначенням найбільш поширених і придатних їх видів для розв'язання навчальних завдань набули висвітлення в працях таких російських (О.Коротаєва, Г.Мітіна, Г.Самохіна, С.Стилік, Н.Суворова, Г.Шевченко) та українських (А.Мартинець, М.Скрипник, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.) вчених.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності інтерактивних технологій навчання у початковій школі й розкритті класифікацій інтерактивних методів навчання.

Виклад основного матеріалу статті. Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи. Ця затребуваність пояснюється тим, що таке навчання спрямовано на підвищення пізнавальної активності учнів, посилення діяльного підходу в навчанні і реалізацію спільної діяльності, націленої на кооперативну обробку навчальної інформації з виробленням нових знань особисто кожним учнем в оптимальному тільки для нього режимі. Інтерактивні методи навчання досить швидко були визнані вчителями дієвим засобом впровадження нових освітніх технологій. Однак використання їх у початковій школі поки що фрагментарне, епізодичне, не системне, внаслідок не розробленості відповідних технологій та неготовності більшості вчителів молодших класів користуватися інформаційними технологіями та комп'ютерною технікою.

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Спрямування навчально-виховного процесу на формування духовності особистості, на всебічний розвиток дитини, розкриття її потенційних можливостей та здібностей, утвердження загальнолюдських

цінностей стало головною стратегією педагогічної діяльності творчо працюючих вчителів [5, с.15-16].

Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі впровадження новітніх педагогічних технологій, які б давали можливість для розвитку творчих здібностей особистості та всебічно розвивали її. З-поміж запропонованої сьогодні великої кількості інноваційних технологій багато вчителів визнають переваги роботи в режимі інтерактиву, який найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні безпечні умови розвитку дитини, всебічно реалізує її природний потенціал, виховує особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє використовувати одержані знання для творчого розв'язання проблем, критично та логічно мислити, прагне реалізувати себе.

Термін «інтерактивні методи» відносно новий. Його ввів у 1975 році німецький дослідник Ганс Фріц. «Inter» (англ.) – взаємо-, «act» (англ.) – діяти [7, с.2]. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно інтерактивним може бути метод, під час використання якого той, хто навчається, є учасником, що здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює, тобто виступає не тільки слухачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, власне, є активним учасником навчально-виховного процесу.

Сутність інтерактивного навчання у тому, що навчально-виховний процес відбувається та організовується на засадах постійно активної взаємодії усіх учнів класу. Це діалогове навчання, де учень і вчитель рівноправні. Воно може проходити колективно, чи в групах.

Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який не «замикає» навчальний процес на собі. Застосовуючи інтерактивні форми роботи, вчитель ставить перед собою мету, сподівається на певний результат. Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для учня і вчителя, співпраця між учнями класу, між учнем і вчителем. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля [7, с.3-4].

Інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу й дають змогу: полегшити процес засвоєння програмового матеріалу; активізувати навчальну діяльність молодших школярів; формувати навички аналізу; навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, додавати свою точку зору, аргументувати та дискутувати; моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; вчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці тих, хто навчає, і хто навчається, вчить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання. Використання інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі у початковій школі знімає нервові навантаження учнів, дозволяє змінювати форми діяльності, перекладати увагу на вузлові питання теми заняття [1, с.38-39].

праву на культурну самобитність», «умение исключать оценивающие реакции», «умение не осуждать других»), уважение, эмпатия («способность к сопереживанию», «стремление к пониманию других культур»). Однако, многие из них являются взаимозаменяемыми, также понятия дублируются при постановке учебно-воспитательных задач, в то время как одно является конкретизацией другого, что требует внимания к их систематизации.

Лингвистический анализ понятий, отражающих каждое из этих качеств и способностей, дает возможность осуществить их когнитивную интерпретацию, уточнить их сущность и систематизировать категории, участвующие в их описании, что является необходимым условием определения базовых целевых ориентиров организации поликультурного образования.

Обратимся к понятию «духовность». В первой половине XIX в. В. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» «духовный» определяет как «все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [1]. В современных трактовках понятия «духовность» преобладает ценностный аспект. Духовность определяется как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» (высшие общечеловеческие, универсальные ценности); «индивидуальная способность к миро- и самопониманию, ориентированность личности действовать «для других», поиск ею нравственных абсолютов» [2, с. 82]. Исходя из этого определения, видим, что духовность включает в себя нравственность и является высшим ее проявлением. Проявлением духовности являются человечность, сердечность, доброта, искренность, теплота, открытость для других людей. Духовность несовместима с черствостью, эгоизмом, ориентацией на материальные выгоды [3, с. 78].

Вместе с этим, духовность сопряжена с познанием, поскольку, находит свое выражение в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить и действовать не только для себя. С категорией духовности соотносится потребность познания – мира, себя, смысла и назначения своей жизни [4, с.156]. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович отмечают, что духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, культуре, общем развитии личности [3, с. 78], что возможно при условии наличия знаний в различных сферах жизнедеятельности.

Нравственность трактуется от узкого понимания «совокупность норм поведения человека в каком-либо обществе» до «моральные качества человека» [5, с.513], «правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение» [6, с. 409].

Как видим, духовность определяется через понятие «нравственность» и наоборот. Невозможно представить безнравственного человека духовным, или человека духовного – безнравственным. Духовность вбирает в себя понятие нравственности, что следует из следующего определения: «нравственный – относящийся к внутренней, духовной жизни человека» [5, с. 455], а определение нравственного как «относящегося к нормам поведения человека в обществе, соблюдающего нормы общественного поведения, требования морали» [5, с.513] свидетельствует о том, что нравственность есть зафиксированные в общественном сознании духовные качества.

Аннотация. В статье представлен анализ таких поликультурных качеств и способностей личности, как духовность, нравственность, толерантность, уважение, эмпатия. Когнитивная интерпретация данных понятий позволяет расширить их интерпретационное поле, дифференцировать их качественные характеристики, что создает предпосылки для разработки целевых ориентиров и перспективной стратегии формирования поликультурной компетентности личности.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, духовность, нравственность, толерантность, уважение, эмпатия.

Annotation. The article presents the analysis of such multicultural qualities as spirituality, morality, tolerance, respect, empathy. Cognitive interpretation of the notions allows to broaden their interpretational field, differentiate their qualitative characteristics, which creates preliminaries for developing the aims and perspective strategy of multicultural competence formation.

Key words: multicultural competence, spirituality, morality, tolerance, respect, empathy.

Введение. Процесс глобализации актуализирует всеобъемлющее взаимодействие различных стран, что предопределяет необходимость организации эффективного сотрудничества представителей различных культур. Поскольку воспитание личности, готовой к взаимопониманию и взаимодействию, является весьма важным, то поликультурное образование в настоящее время может рассматриваться как одно из приоритетных направлений теоретической и прикладной педагогики.

Целью данной статьи является когнитивная интерпретация понятий, включаемых исследователями в ценностно-мотивационный компонент поликультурной компетентности личности, их систематизация, дифференцирование их качественных характеристик для дальнейшей разработки целевых ориентиров и содержательного наполнения образовательного процесса, направленного на формирование поликультурной компетентности личности.

Основная часть. Поликультурное образование в научной литературе объективируется через такие понятия, как социализация обучающихся (В.А. Бурмистрова, И.В. Алексашенкова), этнокультурное образование (С.В. Рыкова), способ воспитания (И.Т. Икоева), педагогический процесс (Л.А. Новикова, В.П. Симухина), процесс освоения различных типов (расового, этнического, социального, гендерного, религиозного) культур (Л.С. Миллер).

Проблеме поликультурной компетентности студента посвящены работы Т.Ю. Гурьяновой, Л.Ю. Даниловой, И.В. Липовой, И.С. Лунышковой, Н.П. Филатовой и др. Теоретические и практические аспекты формирования поликультурной личности нашли свое отражение в работах Е.А. Абрамовой, Ю.В. Агранат, Н.В. Боговик, В.П. Симухиной, Л.П. Халяпиной и др. Представленная в научной психолого-педагогической литературе модель поликультурности личности включает в себя такие компоненты, как когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный.

К перечню качеств и способностей, составляющих ценностно-мотивационный компонент поликультурной компетентности личности, исследователи относят следующие: духовность, нравственность, толерантность («коммуникативная толерантность», «общая толерантность», «терпимость к

У ході діалогового навчання учні вчаться критично мислити, зважувати альтернативні думки, приймати продуктивні рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми. Досягається це завдяки організації індивідуальної, парної, групової та кооперативної роботи; застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, безпосередня робота з текстом, різноманітними інформаційними джерелами; використовуються творчі роботи.

Як зазначає В. Безпалько, проводячи уроки такого типу в початкових класах, вчитель зацікавлює школярів, формує активну життєву позицію, розвиває творчі здібності, вдосконалює мовленнєві, розумові навички; створює ситуацію успіху, де кожен учень відчуває себе невимусно на уроці, що сприяє самовдосконаленню його як особистості. Крім того, групова робота відіграє важливу роль у досягненні виховної функції навчання, зокрема формуються колективізм, моральні, естетичні та гуманні якості особистості учнів.

Варто зазначити, що намагання ефективніше організувати навчально-виховний процес здійснювались постійно, але саме системної завершеності набули у другій половині ХХ століття, коли досягнення вітчизняних педагогів були поєднані із доробками зарубіжних дослідників. Але, це не означає, що пошуково-дослідницька робота припинилася, і сьогодні розробляються нові методики та технології, які б допомогли якнайкраще організувати навчально-виховний процес у початковій школі [3, с.92].

При використанні інтерактивних методик важливим є те, що учитель і учень є рівноправними учасниками навчання. Обов'язок учителя — бути першим серед рівних. Тільки демократичний стиль управління учнівським колективом застосовується при використанні інтерактивного навчання. Це, у свою чергу, позначається на стосунках між учителем і учнем, між самими учнями. Під час організації різних видів роботи, на уроці у початкових класах, також важливо по-різному розташовувати учнівські столи, що сприятиме створенню творчої атмосфери в процесі пізнавальної діяльності учнів.

Використання цих форм і прийомів роботи дозволяє зробити уроки цікавими і творчими, підвищити коефіцієнт корисної дії учнів на уроці. Але водночас ця методика вимагає від учителя більшої віддачі, ширшого використання методичних новинок, що у свою чергу, потребує напруження розумових і духовних сил. Традиційний урок провести легше, ніж із використанням інтерактивних методик. Але результативність інтерактивного навчання доведена педагогічним досвідом більшості європейських країн. Це не значить, що вони не використовують комбіновані уроки [6, с.72-73].

Найпоширенішою є класифікація за формами навчання, у яких реалізуються інтерактивні технології, запропонована діячами педагогічної науки — О. Пометун та Л. Пироженко [4, с.31]. Згідно із запропонованою класифікацією відповідно до мети та організації навчальної діяльності, виділяють наступні чотири групи: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

На нашу думку, дана робоча класифікація запропонована О. Пометун та Л. Пироженко є більш кращою, оскільки характеризує розподіл інтерактивних вправ саме на основі співвідношення їх до мети, етапу уроку, а також чітко проведена межа між методиками кооперативного та колективно-групового навчання, виділені окремі види робіт ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань. Парна і групова робота в групі

інтерактивних технологій кооперативного навчання організовується, як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового навчального матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку [2, с.25-26].

До технології колективно-групового навчання належать інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну, фронтальну роботу всього класу. Це загальновідома технологія, яка застосовується, як правило, в комбінації з іншими. Її метою є прояснення певних положень, привертання уваги учнів початкової школи до складних або проблемних у навчальному матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань.

Модель навчання у грі є технологією ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру. Використання гри в навчально-виховному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат. Тому завдання вчителів початкової школи при застосуванні гри у навчально-виховному процесі, полягає у підпорядкуванні гри, визначенні дидактичній меті [2, с.137].

Ігрова модель навчання покликана реалізувати ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки. Учасники навчально-виховного процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише означуваними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність на обрані рішення. Вчитель в ігровій моделі виступає як: інструктор, суддя, тренер, головуючий, ведучий [3, с.94].

Ми підтримуємо думку О. Пометун і Л. Пироженко, що дискусії, які відносяться до технології опрацювання дискусійних питань, є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів початкової школи у навчально-виховному процесі. Вони значною мірою сприяють розвитку логічного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку.

Висновки. Проблема використання саме інтерактивних технологій у процесі навчання є досить складною та багатогранною у плані визначення підходів до класифікації, сутності, значення. Проаналізувавши науково-педагогічні праці дослідників, ми встановили, що інтерактивні технології навчання становлять досить важливе значення для організації навчально-виховного процесу у сучасній початковій школі. Проте, вони вимагають ґрунтовнішої підготовки, творчого підходу, витримки з боку вчителя та інтерес до роботи від учнів. Ми прослідкували зв'язок основних характеристик педагогічної технології, які відображають сутність інтерактивного навчання у початковій школі, як результату організації вчителем навчально-виховного процесу за допомогою впровадження певної системи способів, прийомів,

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / И. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с. – [Цит. 2010, 8 січня]. – Режим доступу: www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-69.shtml.

4. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Шишкіна. – Харків, 2004. – 20 с.

5. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л. Григоренко // Рідна школа. – № 8. – С. 22-24.

References:

1. Nacional'na doktry`na rozvy`tku osvity` u XXI stolitti // Osvita Ukrayiny`. – 2001. – No 1. – S. 22-25.

2. Bojko Ya. Organizaciya samostijnoi roboty` studentiv u vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladax / Ya Bojko. – Ridna shkola. – 2009. – No 10. – S. 19-23.

3. Zy`mnyaya Y.A. Pedagogicheskaia psy`xology`ya [Elektronny`j resurs] / Y. Zy`mnyaya. – Ростов-на-Дону: Feniks, 1997. – 480 s. – [Cy`t. 2010, 8 sichnya]. – Rezhym dostupu: www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-69.shtml.

4. Shy`shkina N.O. Organizaciya samostijnoi roboty` studentiv u procesi vy`vchennya yury`dy`chny`x dy`scy`plin u vy`shhomu navchal`nomu pedagogichnomu zakladi: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: specz. 13.00.04. «Teoriya i metody`ka profesijnoi osvity`» / N. Shy`shkina. – Xarkiv, 2004. – 20 s.

5. Gry`gorenko L. Samostijna robota yak faktor pidvy`shchennya efekty`vnosti pidgotovky` majbutnix pedagogiv do profesijnoi diyal`nosti / L. Gry`gorenko // Ridna shkola. – No8. – S. 22-24.

Педагогіка

УДК:378

старший преподаватель кафедры теории и практики английского языка

Барановичский государственный университет

аспирант кафедры педагогики Прохорова Т. В.

Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка

ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ КАТЕГОРИАЛЬНОГО АНАЛИЗА

Анотація. У статті представлений аналіз таких полікультурних якостей і здібностей особистості, як духовність, моральність, толерантність, повага, емпатія. Когнітивна інтерпретація даних понять дозволяє розширити їх інтерпретаційне поле, диференціювати їх якісні характеристики, що створює передумови для розробки цільових орієнтирів і перспективної стратегії формування полікультурної компетентності особистості.

Ключові слова: полікультурна компетентність, духовність, моральність, толерантність, повагу, емпатія.

Самостійна робота частково-пошукового характеру (евристична) спонукає до цілком свідомої діяльності. Завдання для такого типу роботи дає можливість знайти шлях і спосіб розв'язання певної задачі на основі наявних знань.

Дослідницька самостійна робота – один з методів проблемного навчання. Такі роботи – невеликі студентські дослідження, у результаті яких вони здобувають нові знання або дізнаються про новий спосіб дії. Виконання дослідницької самостійної роботи можна навести у вигляді схеми: дослідження починається із запитання → запитання викликає утруднення → з'являється мета діяльності → накреслюється план, у якому можуть передбачатися варіанти розв'язання. Після аналізу студенти вибирають оптимальний варіант, виконують роботу та роблять висновок. Така загальна схема виконання дослідницьких самостійних робіт. Але вона, звичайно, може змінюватися залежно від змісту питань, джерела знань тощо. Під час виконання такого типу робіт виявляється творчість студентів.

Для забезпечення самостійної роботи під час викладання спецкурсу «Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів» був розроблений робочий зошит. При створенні робочого зошита нами були враховані методичні підходи до здійснення контролю навчальних досягнень студентів. Він містить різноманітні завдання і запитання для самостійної роботи та підготовки до практичних занять; творчі завдання, які є різновидом проектної діяльності; завдання для поточного контролю. Завдання вміщено за темами програми спецкурсу і виокремлено в межі кожної у два розділи – завдання для самостійної роботи та завдання та тести для поточного контролю. Використання в процесі викладання спецкурсу робочого зошита сприяє формуванню у студентів вмінь співвідносити теоретичний стан проблеми диференційованого навчання з практичним; використовувати основні форми, методи, засоби реалізації диференційованого підходу; реалізовувати принцип диференційованого підходу в процесі спільної діяльності вчителя та учня; встановлювати рівень розвитку пізнавальних можливостей і здібностей учнів; виділяти і діагностувати індивідуально-психологічні особливості учнів; володіти комплексом інформативних методик, що дозволяють реалізовувати диференційований підхід; використовувати нові технологічні методи перевірки та оцінки знань учнів умовах диференційованого підходу.

Висновки. Отже, слід зазначити, що самостійна робота є невід'ємною частиною навчального процесу у вищій школі, що сприяє поглибленню і розширенню знань, посиленню інтересу до пізнавальної діяльності. Викладач має чітко усвідомлювати, що самостійна робота вимагає ретельного її планування. Створення умов ефективної організації самостійної навчальної діяльності, перш за все, передбачає ґрунтовну науково-методичну підготовку. Алгоритм організації та проведення самостійної роботи повинен включати необхідні етапи, дотримання яких сприяє досягненню поставлених цілей – формуванню активної, самостійної, компетентної особистості, здатної до самовдосконалення та самоосвіти.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // *Освіта України*. – 2001. – № 1. – С. 22-25.
2. Бойко Я. Організація самостійної роботи студентів у вищих педагогічних навчальних закладах / Я. Бойко. – Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 19-23.

методів, які засновані на міжособистісних взаєминах педагога і учнів, багатосторонньої комунікації, конструюванні знань школярів.

Технологічна якість інтерактивного навчання вимагає вироблення певних правил роботи, що також висвітлено науковцями. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчально-виховний процес організовується на засадах постійно активної взаємодії усіх учнів класу. Це співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель рівноправні. Учителю в інтерактивному навчанні виступає як організатор навчально-виховного процесу. Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для учня і вчителя, співпраця між учнями класу, між учнем і вчителем. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Література:

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі / А.М. Алексюк. - К.: Освіта України, 2008. – 206 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. пос./ І.М. Дичківська, - К.: Академвидав, 2004. – 262 с.
3. Задоя Є.С. Використання можливостей нетрадиційних технологій у підготовці майбутнього вчителя // *Технології неперервної освіти : проблеми, досвід, перспективи розвитку* / Є. С. Задоя. – М.: МФ НаУКМА, 2002. – с.92-95.
4. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О.М. Пехота, І.А.Зязюн. – К.: Видав. А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // *Почат. шк.* – 2001. – № 7. – С. 1-4.

References:

1. Aleksyuk A.M. Zahalni metodu navchannja v shkoli / A.M. Aleksyuk. - K.: Osvita Ukrainu, 2008. – 206 s.
2. Duchkivska I.M. Innovacijni pedahohichni tehnologiji. Navch.pos./ I.M. Duchkivska, - K.: Akademvudav, 2004. – 262 s.
3. Zadoja Ye.S. Vukorustannya mozhluvostej netradicijnih tehnologij u pidhotovci majbutnjoho vchutelya // *Tehnologiji neperervnoyi osvitu : problemu, dosvid, perspektivu rozvytku* / Ye.S. Zadoja. – M.: MF NaUKMA, 2002. – s. 92-95.
4. Pyexota O.M. Pidhotovka majbutnjoho vchutelya do vprovadzhenntya pedahohichnih tehnologij: Navch.posib. / O.M. Pyexota, I.A. Zyazyn. – K.: Vudav. A.S.K., 2003. – 240 s.
5. Pometyun O.I. Encuklopediya interaktivnoho navchannja / O.I. Pometyun. – K., 2007. – 144 s.
6. Pometyun O.I. Suchasnuj urok: Interaktivni tehnologiji navchannja / O.I. Pometyun. – K.: Vudavnucto A.S.K., 2004. – 192 s.
7. Savchenko O. Udoshonalennya profesijnoi pidhotovku majbutnix vchutelij pochatkovux klasiv / Oleksandra Savchenko // *Pocat. shk.* – 2001. – № 7. – S. 1-4.

УДК:372.2

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Міськова Н. М.

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне)

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ» В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Анотація. У статті розглядаються проблеми організації самостійної роботи студентів на заняттях з «Методики викладання математики», запропоновано шляхи впровадження самостійної роботи у математичній підготовці студентів педагогічних закладів та визначені перспективи розвитку.

Ключові слова: математична освіта, самостійна робота на заняттях з «Методики викладання математики», види самостійної роботи у вищій школі.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации самостоятельной работы студентов на занятиях с «Методики преподавания математики», предложены пути внедрения самостоятельной работы в математической подготовке студентов педагогических заведений та определены перспективы развития.

Ключевые слова: математическое образование, самостоятельная работа на занятиях с «Методики преподавания математики», виды самостоятельной работы в высшей школе.

Annotation. The article considers the problems of organization of independent work of students in the employments with the «Methods of teaching of mathematics», proposed a way of introduction of independent work in mathematical training of students of pedagogical institutions of the defined development prospects.

Keywords: mathematical education, independent work in the classroom with the «Methods of teaching of mathematics», types of independent work in higher school.

Вступ. Навчальний процес у вищій школі відповідно до Болонського процесу, має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності. Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів. У процесі запровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ, значна частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студентами. Основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів [5].

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проєктувальної, інформаційної, ігрової.

самопідготовки. Побудова цих завдань передбачає повторення, відтворення, закріплення, порівняння різних способів діяльності, що передбачаються у роботі студентів. Передбачається також активізація творчого начала, стимулювання активних дій студентів у сфері моделювання професійних ситуацій, щоб самостійно навчатися, вирішувати змодельовані проблеми.

Як вважає Л. Григоренко, «організовуючи самостійну роботу, доцільно використовувати такі завдання, які вимагають від студентів діяти у ситуаціях професійного вибору. Це форми, методи, засоби педагогічного впливу, які забезпечують оптимальне вирішення професійних завдань. До системи завдань ми включаємо педагогічні завдання, ситуації «студент – вчитель, група – клас», педагогічні ігри, спеціальні завдання та вправи професійної спрямованості. Кожне із таких завдань містить типову для майбутньої професійної діяльності ситуацію, відповідно до якої потрібно не тільки визначити своє ставлення до неї, а й встановити її професійну значущість, обрати оптимальні засоби педагогічного впливу та методи мотивованого її виконання» [5].

Під час *виконавчого етапу* характер самостійної роботи визначається типом навчально-виховного завдання, відповідно до якого самостійна робота може бути на основі роботи з друкованими носіями, на основі роботи з інтернет-ресурсами, на основі роботи з електронними засобами, спеціально розробленими викладачем. Значне місце в самостійній роботі займає використання інтернет-технологій для ефективного пошуку інформації. Доступність великої кількості електронних статей, книг, довідкової літератури та іншої інформації в інтернет-ресурсах, безумовно розширюють можливості для самостійної підготовки. Програмні засоби навчального призначення мають низку переваг, адже вони цілеспрямовано розроблені з метою вивчення тієї чи іншої дисципліни. Такі засоби використовують нові можливості презентації навчального матеріалу. Специфічними особливостями є інтерактивність, комплексне застосування тексту, графіки, звуку, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань, контроль виконання тощо.

Виконавчий етап являє собою взаємозв'язок самостійної роботи студентів та по мірі необхідності консультативної роботи викладача. Саме така організація роботи складає основу суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом. Головна задача оцінювально-коригувального етапу – оцінка самостійної навчальної діяльності, а також коригування навчально-методичного забезпечення викладачем. Розвиток оцінювального компонента повинен бути спрямований від контролю й оцінки результатів викладачем до формування самоконтролю. Контроль на основі застосування програмних засобів навчального призначення полегшує рутинну роботу викладача та повинен спрямовувати студента до самоконтролю.

Практично доцільно враховувати три основних типи пізнавальної діяльності студентів і, відповідно, розрізняти самостійну роботу трьох типів: репродуктивну, евристичну, дослідницьку. Завдання для самостійних робіт репродуктивного типу містять вимогу виконати ту чи іншу дію за зразком або здійснити, як кажуть, «близьке перенесення знань». У них здебільшого зазначено як і у якій послідовності розв'язувати ту чи іншу задачу. Хоча ці завдання в основному вимагають відтворення знань, вони, безперечно, розвивають студентів. Виконуючи роботу, студенти перебудовують та систематизують здобуті знання. Мета самостійної роботи у такому разі – краще осмислення нового та закріплення вивченого матеріалу.

контексті діяльності, де знання виконують функції орієнтовної основи, засобів регулювання, а форми організації навчальної роботи студентів - функції форм відтворення засвоєного змісту.

Загальний результат самостійної роботи значною мірою залежить від способу її організації. У зв'язку з цим доцільним є застосування алгоритму організації самостійної роботи студентів, що включає чотири етапи: підготовчий, організаційно-методичний, виконавчий, оцінювально-коригувальний.

На *підготовчому етапі* викладачем визначається мета самостійної роботи, здійснюється загальний відбір навчального матеріалу, що буде винесений на самостійне опрацювання. Поряд із цим викладач визначає перелік обов'язкових знань, умінь і навичок, які мали бути сформовані за результатами самостійної навчальної діяльності. Закономірним є визначення цілей педагогічного впливу, які зводяться до наступних: формування знань і умінь у контексті змісту навчальної дисципліни; набуття здатності до самозабезпечення зовнішніх і внутрішніх умов успішності виконаної роботи; виховання особистісно-професійних якостей (цілеспрямованості, організованості, відповідальності, самостійності, активності, самоконтролю, дисциплінованості, мобільності тощо).

Найважливішими характеристиками такої роботи є: самостійний характер роботи студента з навчальним матеріалом; різноманітність форм діяльності студентів в процесі пошуку необхідної інформації; реалізація індивідуальних здібностей і можливостей студентів; індивідуальний, творчий підхід до організації самостійної роботи; самостійна робота формує у майбутнього фахівця не тільки навички самоосвіти, а й мотивацію до неї; самостійна робота сприяє самооцінці знань студента, отриманих на лекціях, семінарських і практичних заняттях і доповнення їх шляхом самостійного вивчення матеріалу тощо.

Організаційно-методичний етап передбачає методичну розробку необхідних навчальних матеріалів: переліку завдань для самостійної роботи, тестових завдань, переліку основної та додаткової літератури. Особливо ретельної підготовки потребує видання навчально-методичної літератури. Поряд із цим найбільш складною частиною є розробка програмних засобів навчального призначення, адже практичне використання засобів сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі вимагає спеціальної підготовки. Незмінною умовою успіху завжди залишається власне переконання педагога у тому, що електронні матеріали є корисними, важливими та невід'ємними елементами вивчення дисципліни.

Структура змісту самостійної роботи відзначається двома нероздільними напрямками. Першим з них є теоретичний, що забезпечує конкретизацію тем для самостійного вивчення студентами, допомагає визначити обсяг професійно-педагогічних знань і умінь, що набуватимуться студентом самостійно, формулювати питання для самоконтролю. Другим напрямком змістової структури самостійної роботи є практичний, який в свою чергу передбачає реалізацію системи завдань для самостійної пізнавальної діяльності студентів у поза аудиторний час, займається розробкою форм організації керівництва і контролю за самостійною роботою студентів.

Крім визначення змісту тем самостійної роботи студентів велика увага приділяється і характеру завдань, які пропонуються їм у процесі

Щоб виконати завдання, які постали перед вищою школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді її здобутком. Тому у вищих навчальних закладах останнім часом спостерігається тенденція до збільшення годин на самостійну роботу, зокрема і з «Методики викладання математики». Оволодіння уміннями та навичками самостійної та ідивідуальної діяльності є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти.

Реалізація цієї мети тісно пов'язана з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі. Сучасні програми Міністерства освіти і науки України для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів відводять на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Це є свідченням того, що самостійна робота - важливий резерв підвищення ефективності підготовки спеціалістів. Однак аналіз психолого-педагогічних досліджень, а також методичної літератури і результатів наукових досліджень дозволяє зробити висновок про недостатню готовність більшої частини студентів (близько 50%) до нових для них форм самостійної роботи у вищому навчальному закладі, що виявляється у відсутності необхідних навичок та вмінь, а також необхідної мотивації та уваги до цієї роботи. Істотні можливості щодо підвищення мотивації надає кредитно-модульна система. Мотивація студентів до навчальної діяльності буде підвищуватись за таких умов, якщо лекції, самостійна та індивідуальна робота не дублюють одне одного. У зв'язку з посиленням ролі самостійної та індивідуальної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів [3].

Вчені й педагоги-практики завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною та індивідуальною роботою. У наукових роботах В.К. Буряка, Б.Г. Єсипової, А.М. Івасишина, В.В. Луценко, П.І. Підкасистого, Н.О. Шишкіної та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядалися різні класифікації, вивчалися методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи.

Незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені самостійній роботі, проблема організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах в умовах особистісно-орієнтованого навчання з «Методики викладання математики» майже не розглядалась. Не розкриті достатньою мірою зв'язки і відношення між метою організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу під час вивчення «Методики викладання математики» і способами її реалізації, не виявлені теоретичні передумови організації самостійної роботи студентів, орієнтованої на їхні індивідуальні особливості, не розроблені практичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів, у яких урахувалися б нові ціннісні орієнтації і підходи.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття «самостійна робота студентів» й

розкритті особливостей організації самостійної роботи студентів з «Методики викладання математики».

Виклад основного матеріалу статті. Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Це передбачає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей студентів, перехід від поточного до індивідуалізованого навчання «Методики викладання математики» з урахуванням потреб і можливостей особистості. Мова йде не просто про збільшення кількості годин на самостійну роботу. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, який має будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способів адаптації до професійної діяльності у сучасному світі.

У той же час самостійна робота, її планування, організаційні форми і методи, система відстеження результатів з «Методики викладання математики» є одним з найбільш слабких місць в практиці вузівської освіти і однією з найменш досліджених проблем педагогічної теорії, особливо стосовно сучасної освітньої ситуації (диверсифікація вищої освіти, запровадження освітніх стандартів, впровадження системи педагогічного моніторингу і т.д.).

У дослідженнях, присвячених планування та організації самостійної роботи студентів розглядаються загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльні, методичні, логічні та інші аспекти цієї діяльності, розкрито багато сторони досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані. Однак особливої уваги потребують питання мотиваційного, процесуального, технологічного забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної пізнавальної діяльності студентів з «Методики викладання математики».

Самостійно робота з математики майбутніх учителів початкових класів – це форма організації навчального процесу й, водночас, вид навчальної діяльності студентів, що передбачає самостійне засвоєння знань і формування вмінь і навичок, визначених навчальною програмою з математики, розвиток математичних здібностей, відповідного мислення та інтуїції, виховання математичної культури, зумовлених специфікою професійної підготовки, та формування пізнавальної активності та самостійності.

Формування умінь навчатися складаються з формування різноманітних умінь і виявляються в чіткій організації діяльності студентів, направленої на виконання різноманітних задач [4, с. 78-79].

Оскільки при вивченні кожного предмета студенту важливо не тільки засвоїти навчальний матеріал, а й оволодіти культурою розумової праці, досвідом творчої діяльності, виділимо уміння, які необхідні для опанування науковими знаннями з «Методики викладання математики»:

- читання з різною метою (для засвоєння важливих деталей, для відповіді на запитання, для критичної оцінки, для розвитку словникового запасу, тощо);
- працювати з першоджерелами, користування книгою як знаряддям праці;
- шукати необхідну інформацію;
- користуватися довідником;
- конспектувати;
- складати картотеку і користуватися нею;

нині психолого-педагогічні дослідження недостатньо відображають усю багатоплановість зазначеної проблеми в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів в умовах трансформації вищої освіти і входження її у світову освітню систему.

Формулювання мети статті та завдань. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні ролі самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки до навчання молодших школярів на засадах диференційованого підходу.

Виклад основного матеріалу статті. Поняття «самостійна робота» є багатограним, тому воно не отримало єдиного трактування у педагогічній літературі. Попри подібність за своєю сутністю, наявні визначення сформульовані по-різному і характеризують різні сторони одного явища. Так, під самостійною роботою розуміють пізнавальну діяльність, форму пізнавальної діяльності, вид діяльності чи вид навчальної діяльності, роботу студента чи діяльність суб'єкта, елемент навчального процесу.

На думку Я. Бойко, самостійна робота – активна творча робота студента, в основі якої лежать його самостійність, потреба й уміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знаходити підхід до їх вирішення [2, с. 19]. Самостійна робота, за І. Зимньою – цілеспрямована діяльність суб'єкта, внутрішньо мотивована, розподілена самим суб'єктом на сукупність необхідних для виконання дій, яка коригується суб'єктом в процесі і в результаті діяльності [3, с. 27].

Н. Шишкіна вважає, що самостійна робота студентів – такий вид навчальної діяльності, що виконується студентами з використанням розумових і (або) фізичних зусиль як під час аудиторних занять, так і в позааудиторних час, за завданням і під контролем викладача, але без особистої його участі, та спрямована на досягнення поставленої мети [4, с. 6].

В основі проектування системи самостійної роботи студентів, майбутніх учителів початкових класів, лежать системний, діяльнісний і контекстний підходи.

Відповідно до діяльнісного підходу засвоєння змісту спецкурсу «Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів» здійснюється не шляхом простої передачі інформації, а в процесі власної активності студента, спрямованої на предмет освоєння. При цьому процес діяльності одночасно є процесом формування професійних здібностей і функцій, одиницею діяльності виступає дія.

У навчально-пізнавальному процесі самостійна робота повинна забезпечувати студентам можливість здійснення самостійної пізнавальної діяльності, яка спрямована на відображення і перетворення у свідомості майбутніх учителів явищ об'єктивної дійсності і може бути двох видів - відтворювальною (репродуктивною) і перетворювальною (продуктивною). Це вимагає при організації самостійної роботи студентів заздалегідь передбачати характер їхньої пізнавальної діяльності на кожному етапі самостійної роботи і керувати нею.

Крім того, процес оволодіння складною, цілісною професійною діяльністю вчителя початкових класів здійснюється в контекстному навчанні У цьому випадку акцент переноситься з навчальною діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, а навчальний предмет проектується як предмет діяльності студента. Таким чином, засвоєння знань здійснюється в

содержание, характер познавательной деятельности студентов. Обоснована последовательность выполнения самостоятельных работ различных видов: репродуктивных, реконструктивно-вариативных и творческих. Проектирование системы самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов осуществлено на примере спецкурса «Индивидуализация и дифференциация обучения младших школьников».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, самостоятельная работа студентов, дифференциация обучения, учителя начальных классов, младшие школьники.

Annotation. A general description of students' independent work, the design of which is based on integrated application system, activity and contextual approaches. Describes the basic elements of the system the purpose, content, organization and management tools, control in their relationship and interdependence, defined the nature of the cognitive activity of students. Substantiates the sequence of individual works of various kinds: reproductive, reconstructive and creative variant. Designing a self-study students in the training of future elementary school teachers carried out by the example of the course «The individualization and differentiation of teaching primary school children».

Keywords: vocational training, independent work of students, differentiation studies, primary school teachers, primary school children.

Вступ. Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу. Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності здобуття знань і набуття умінь і навичок обумовлена тим, що нова парадигма освіти самостійну навчальну роботу зараховує до однієї з основних форм організації навчального процесу. Відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті щодо стратегічних напрямів професійної підготовки особистості майбутнього спеціаліста можна чітко простежити тенденцію підвищення ролі самостійності не лише під час навчання у вищій педагогічній школі, а й по її завершенні, у власній педагогічній практиці. Іншим пріоритетним положенням є значущість, глибинність і науковість професійно значущих знань, набутих під час навчання у вищій педагогічній школі [1, с. 28].

Аналіз наукових джерел дозволяє зазначити, що в теорії та практиці вищої школи розглянуто теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи в системі підготовки педагога в умовах університетської освіти (А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Глузман, О. Кучерявий, В. Мороз, Ю. Піменова); визначено педагогічні умови підвищення ефективності організації та управління самостійною роботою студентів (Л. Журавська, Г. Романова, М. Солдатенко, І. Шимко); обґрунтовано організаційно-педагогічні засади самостійної роботи майбутніх фахівців (В. Буряк, О. Заїка, С. Заскалета, О. Савченко, Н. Шишкіна), розглянуто самостійну роботу студентів як засіб удосконалення підготовки майбутнього педагога (І. Бобакова, В. Бутуринський); висвітлено особливості організації самостійної роботи студентів на основі індивідуального, диференційованого підходів (Ю. Приходько, М. Сичова, І. Шайдур). Водночас слід зазначити, що наявні

- будувати схему спостережень;
- вірно описувати процес, за яким здійснюється спостереження;
- виділяти головне;
- слухати, на слух виділяти головне;
- аргументовано висловлювати свою думку;
- коротко і стисло викладати свої і чужі думки;
- логічно мислити;
- систематизувати, класифікувати явища;
- бачити і розуміти причини і наслідки процесу виникнення і розвитку того чи іншого явища;
- аналізувати факти, робити узагальнення і висновки.

Від організації самостійної роботи багато в чому залежать результати навчання студентів з «Методики викладання математики» та їх майбутня практична діяльність. Самостійна робота студентів є дуже широким поняттям, у тлумаченні якого сформувалися різні підходи, що зумовлено відмінностями в розумінні суті цього явища [2, с. 53-54].

Нерідко самостійну роботу розглядають як окремих вид навчальних занять поряд з лекцією, семінаром, практичним заняттям та інше. При цьому її суттєвими ознаками вважають обов'язковість заняття у відведений розпорядком дня вузу час, роботу без безпосередньої участі викладача, але за обов'язкового його контролю. За своєю суттю самостійна та індивідуальна робота є активною розумовою діяльністю студента, пов'язаною з виконанням навчального завдання. Наявність завдання і цільової установки на його виконання вважають характерними ознаками самостійної роботи. Завдання, які доводиться вирішувати студенту в навчальній діяльності з «Методики викладання математики», стосуються таких її сфер:

- засвоєння матеріалу теми, яка розглядається на лекції (робота з конспектом лекції, рекомендованою навчальною літературою);
- конспектування фундаментальних робіт відповідно до програми навчальної дисципліни «Методика викладання математики»;
- розв'язування задач, проведення дослідів тощо;
- підготовка рефератів, контрольних робіт, фіксованих виступів (доповідей) на семінарському занятті [1].

Під час аудиторних занять студенти слухають лекції, конспектують їх, виконують практичні та лабораторні роботи, беруть участь у дискусіях або просто в обговоренні питань під час семінарських занять та ін. Позааудиторна робота менш регламентована, ніж аудиторна, внаслідок чого її організація, керівництво і контроль пов'язані з певними труднощами.

В умовах реформування вищої освіти і входження України до європейського освітнього простору й розуміння самостійної роботи студентів є іншим. Всю кількість годин відведених навчальним планом на вивчення певної дисципліни поділяють на аудиторну роботу (або роботу з викладачем) і самостійну роботу студентів.

Оскільки в плані підготовки на самостійне засвоєння навчального матеріалу відводиться половина і більше половини загального обсягу навчальних годин з «Методики викладання математики», то ця значна частина навчального навантаження повинна мати чітку визначеність відносно свого змісту і організації.

Проблеми в організації позааудиторної роботи студентів з «Методики викладання математики» наступні:

1. Складність рівномірного розподілу протягом семестру навантаження студентів для виконання самостійних завдань, беручи до уваги логіку змісту навчальних дисциплін та чітке дотримання графіку навчального процесу.

2. Відсутність рекомендацій щодо переліку, змісту, часу для виконання студентами, критеріїв оцінювання різних форм самостійної роботи.

3. Відсутність єдиних підходів до виконання самостійних робіт, їх оцінювання, що створює проблеми для роботи студента.

Методичне забезпечення самостійної роботи студентів повинне передбачати засоби самоконтролю (тести, пакети контрольних завдань, питання та завдання для самоконтролю).

В рамках Болонського процесу, важливе значення для організації самостійної роботи студентів також відіграє складання індивідуального плану студента, який є одночасно засобом інформування студента про необхідний обсяг самостійного засвоєння дисципліни. Подібна система вже використовується в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені С.Дем'янука, де кожний студент отримує графік завдань на семестр з «Методики викладання математики». Це забезпечує організації систематичної самостійної роботи студентів протягом семестру. Студент зобов'язувався дотримуватися графіка і час від часу звітувати перед викладачем про його виконання.

Відобразилось на організації самостійної роботи студентів з «Методики викладання математики» і введення модульної системи навчання. В межах експерименту в Україні існують різні підходи до відображення самостійної роботи в модулях: від виокремлення окремого модуля самостійної роботи з окремою оцінкою, до виділення окремих тем на самостійне вивчення в межах одного модуля. За задумом отримання оцінки студентом з усіх модулів дисципліни, позбавляє його підсумкової форми контролю (іспиту чи заліку). Для отримання ж оцінки із модулю необхідно, щоб студент отримав оцінки з 90-100% тем даного модулю. На практиці ж маємо ситуацію, коли студент отримавши оцінки з 20-45% тем отримує позитивну оцінку за модуль. А до великої кількості тем, винесених на самостійний розгляд навіть не торкається. Це трапляється в тому числі і через недостатню кількість годин, відведених на перевірку його самостійної роботи.

Висновки. Таким чином, організацію самостійної роботи з «Методики викладання математики» за кредитно – модульною системою доцільно розглядати як складову професійно – педагогічної підготовки фахівців, здатних навчатися протягом усього життя, відповідно до соціального замовлення, що передбачає збільшення частки самостійної роботи в процесі навчання математики. З перших днів навчання у вищій школі студент - майбутній фахівець - має усвідомити, що якісної професійної підготовки можна досягти лише за умов власної наполегливості у самовдосконаленні. Метою вищої освіти сьогодні є підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні і науково-методичній роботі.

Література:

1. Демченко О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О.Демченко // Рідна школа. – 2006. - №5. - С. 68-70.

References:

1. Shelypov V. Мы рождены, чтоб сказку сделать былью. Зеркало недели. *Україна* № 19, 16 мая 1997 [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu http://gazeta.zn.ua/HEALTH/my_rozhdeny,_chtob_skazku_sdelat_bylyu.html
2. Vorona A. A. *Psikhologo-pedahohicheskiye osnovy professional'noy podgotovki letnoho sostava: uch. posobyе / Vorona A.A., Hander D.V., Ponomarenko V.A. – M.: MAPCHAK, 2000. – 340 s.*
3. Zyuryn Э.А. *Эффективность формирования психофизической устойчивости к профессиональной деятельности операторов сложных систем управления средству физическую культуру (на примере летного состава). Aktual'niproblemyprofesiyno-prykladnoyi fizychnoyipodgotovki, Naukovo-metodychnyy zhurnal, No 1(2) / Odesa.: AO BAKHVA, 2011. – S. 33 – 37.*
4. *Pravyla pol'otiv tsyvil'nykh suden u povitryanomu prostori Ukrayiny. Ministerstvo infrastruktury Ukrayiny, nakaz No 478 vid 28.10.2011. K.: Ofitsiynyy visnyk Ukrayiny No 95, 2011. – 168 s.*
5. *Nastavlenye po proyzvodstvupoletov v hrazhdanskoyavayatsy SSSR (NPP HA – 85), M.: Vozdushnyy transport. – 1985. – 264 s.*
6. *Povitryanny kodeks Ukrayiny vid 19 travnya 20011 roku No 3393-VI, Kyiv, 112 s.*
7. *Oshybky pylota: chelovecheskiy faktor / Per. s anhl. A.S. Shcherbakova. – M.6 Transport, 1986. – 262 s.*
8. *Osadchuk O.L. Formirovaniyeprofessional'noynadezhnostyspetsyalysta // Fundamental'nyeyssledovaniya. – 2005. – No 1 – str. 86-88.*

Педагогіка

УДК 378.147:373.3.091.21

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та психології Прокоф'єва М. Ю.

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Представлено загальну характеристику системи самостійної роботи студентів, проектування якої здійснюється на основі комплексного застосування системного, діяльнісного та контекстного підходів. Описано основні елементи системи – мету, зміст, характер пізнавальної діяльності студентів. Обґрунтовано послідовність виконання самостійних робіт різних видів: репродуктивних, реконструктивно-варіативних і творчих. Проектування системи самостійної роботи студентів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснено на прикладі спецкурсу «Індивідуалізація і диференціація навчання молодших школярів».

Ключові слова: професійна підготовка, самостійна робота студентів, диференціація навчання, вчителі початкових класів, молодші школярі.

Аннотация. Представлена общая характеристика системы самостоятельной работы студентов, проектирование которой осуществляется на основе комплексного применения системного, деятельностного и контекстного подходов. Описаны основные элементы системы – цель,

якостей, і стан функціональних систем організму. Формування професійної надійності фахівця являє собою еволюційний процес, що співпадає з процесом професіоналізації суб'єкта праці. Можна говорити про послідовне "нарошування надійності фахівця, що змінюють один одного на етапах його професійного становлення: професійної орієнтації; професійного вибору; професійної підготовки; професійної адаптації тощо. У процесі професіоналізації особливо відповідальна роль належить етапу професійної підготовки фахівця, здійснюваної в установах професійної освіти [8].

Тож основна роль у професійній підготовці майбутнього авіаційного спеціаліста покладається на льотний навчальний заклад, де повинна звертатися особлива увага на формування у курсантів необхідних професійно важливих якостей (емоційна стійкість; оперативна пам'ять та мислення; увага; уява та уявлення; стійкість до перевантажень; стійкість до гіподинамії тощо) для забезпечення на цій основі безпеки польотів.

Висновки. Екіпажам ПС доводиться працювати в широкому діапазоні експлуатаційних умов, складність яких може істотно змінюватися навіть протягом одного польоту. Робота авіаспеціалістів пов'язана з експлуатацією апаратів важчі за повітря, які є джерелами не тільки підвищеної, але й постійної небезпеки, при цьому засобів індивідуального порятунку у разі виникнення аварійної й, особливо, катастрофічної ситуації членів екіпажів не мають. Тому, якісна професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців у льотному навчальному закладі є головною умовою забезпечення безпеки польотів за рахунок людського чинника.

У подальшому планується провести дослідження щодо забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів та формування у них необхідних професійно важливих компетентностей.

Література:

1. Шелипов В. Мы рождены, чтоб сказку сделать былью. Зеркало недели. Украина» №19, 16 мая 1997 [Електронний ресурс] Режим доступу http://gazeta.zn.ua/HEALTH/my_rozhdeny,_chtob_skazku_sdelat_bylyu.html
2. Ворона А. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава: уч. пособие / Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А. – М.: МАПЧАК, 2000. – 340 с.
3. Зюрин Э. А. Эффективность формирования психофизической устойчивости к профессиональной деятельности операторов сложных систем управления средствами физической культуры (на примере летного состава). Актуальные проблемы професійно-прикладної фізичної підготовки, Науково-методичний журнал, №1(2) / . Одеса.: АО БАХВА, 2011. – С. 33 – 37.
4. Правила польотів цивільних суден у повітряному просторі України. Міністерство інфраструктури України, наказ № 478 від 28.10.2011. К.:Офіційний вісник України № 95, 2011. – 168с.
5. Наставление по производству полетов в гражданской авиации СССР (НПП ГА – 85), М.: Воздушный транспорт. – 1985. – 264 с.
6. Повітряний кодекс України від 19 травня 20011 року № 3393-VI, Київ, 112 с.
7. Ошибки пилота: человеческий фактор / Пер. с англ. А.С. Щербакова. – М.6 Транспорт, 1986. – 262 с.
8. Осадчук О.Л. Формирование профессиональной надежности специалиста // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1 – стр. 86-88.

2. Орел Л. О. Організація самостійної роботи з математики: метод. рекомендації. / Л. О. Орел. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. - 109 с.
3. Ребрін О. А. Прийоми організації самостійної роботи з математики / О. А. Ребрін // Початкова школа. – 2005. - № 4 - С. 42-43.
4. Самостійна робота студентів: навч. посібник / За заг. ред. В. І. Євдокимова; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х.: Вид-во ХДПУ, 2004. – 140 с.
5. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. - №1. - С. 49-51.

References:

1. Demhenko O. Didaktichna sistema organizacii samostiynoy robotu studentiv / O. Demhenko // Ridna skola. – 2006. - №5. - S. 68-70.
2. Orel L. O. Organizacia samostiynoy robotu s matemaniki: metod. rekomendacii. / L. O. Orel. - Gutomir: Vid-vo GDU im. I. Franka, 2010. - 109 s.
3. Rebrina O. A. Priyomu organizacii samostiynoy robotu s matemaniki / O. A. Rebrina // Pohatkova skola. – 2005. - № 4 - S. 42-43.
4. Samostiyna robota studentiv: navh. posibnik / Za zag. red. V. I. Evdokimova; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х.: Вид-во ХДПУ, 2004. – 140 s.
5. Soldatenko M. Samostiyna piznavalna diaknist y konteksti Bolonskogo procesu / M. Soldatenko // Ridna skola. – 2005. - №1. - S. 49-51.

Педагогіка

УДК: 613:371.133-057.875:613.9

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації Міхесенко О. І.
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ ЗДОРОВ'ЯЗМІЦНОВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-методологічним аспектам змісту професійної підготовки фахівців оздоровчої галузі. Запропоновано дефініцію поняття "здоров'язміцнювальні технології". Розглянуто основні чинники, процеси і явища, які зумовлюють стан здоров'я організму людини, та окреслено шляхи його зміцнення.

Ключові слова: чинники здоров'я, здоров'язміцнювальні технології, професійна діяльність.

Анотация. Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам содержания профессиональной подготовки специалистов оздоровительной сферы. Предложена дефиниция понятия "здоровьеукрепляющие технологии". Рассмотрены основные факторы, процессы и явления, которые обуславливают состояние здоровья организма человека, и намечены пути его укрепления.

Ключевые слова: факторы здоровья, здоровьеукрепляющие технологии, профессиональная деятельность.

Annotation. The article is devoted to theoretical and methodological aspects of the content of professional training wellness sphere. The definition of the concept of "health-strengthening technology" is precisely formulated. All of the main factors, processes and phenomena that determine the state of health of the human body, and ways to strengthen it are also considered.

Keywords: health factors, health-strengthening technology, professional activity.

Вступ. Здоров'я, безперечно, становить одну з найбільших людських цінностей, тому питання про його зміцнення, удосконалення, збереження є найбільш складним і актуальним з питань, коли-небудь розв'язуваних людством. В умовах загострення оздоровчих і демографічних проблем суспільства виникла нагальна потреба створення у вищих навчальних закладах України нового напрямку підготовки "Здоров'я людини", мета якого – підготовка фахівців оздоровчої галузі, що покликана опікуватися розвитком різних напрямів зміцнення здоров'я людей, проблемою профілактики хвороб, збільшенням загальної тривалості життя та активного довголіття [4].

Фундаментальну основу зазначеної проблеми становлять дослідження, що здійснювалися у філософському, медичному, біологічному, психологічному, педагогічному та інших аспектах. Феномен здоров'я становив предмет уваги відомих зарубіжних і вітчизняних вчених, таких, як М.М. Амосов, П. Брегг, І.І. Брехман, К.П. Бутейко, М. Горен, А. Ерет, О.С. Залманов, К. Купер, І.І. Мечников, О.О. Мікулін, І.В. Муравов, І.П. Неумивакін, Ю.С. Ніколаєв, К. Ніші, М.В. Оганян, І.П. Павлов, І.М. Саркізов-Серазіні, Г.М. Ситін, О.М. Уголев, Н. Уокер, Г.С. Шаталова, Г. Шелтон та багатьох інших видатних особистостей.

Аналіз наукових джерел свідчить про накопичення багатого теоретичного й практичного досвіду щодо визначення можливостей впливу на стан здоров'я організму людини. У той самий час питання професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини щодо застосування здоров'язміцнювальних технологій залишається поза увагою науковців.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні сутності здоров'язміцнювальних технологій з погляду професійної підготовки фахівців оздоровчої галузі. Основними завданнями є: сформулювати дефініцію поняття "здоров'язміцнювальні технології", обґрунтувати його змістове наповнення; визначити основні чинники здоров'я та окреслити найбільш ефективні шляхи його зміцнення.

Виклад основного матеріалу статті. У педагогічній сфері та науково-методичних працях, присвячених педагогіці здоров'я, сьогодні досить поширеним є термін "здоров'язбережувальні технології". Певною мірою він став "модним", проте аналіз джерел виявляє широкий і неоднозначний спектр підходів до його розуміння. Поняття "здоров'язбережувальні технології" вживають як синонім валеологічної освіти, формування здорового способу життя, культури здоров'я. Його тлумачать як окремі медико-гігієнічні засоби, як фізкультурно-оздоровчі технології. Як освітня феномен здоров'язбережувальні технології в працях дослідників-педагогів часто не становить самостійної педагогічної технології, а є якісною характеристикою освітніх технологій, важливою складовою навчально-виховного процесу, який передбачає створення безпечних і комфортних умов перебування вихованців у навчальному закладі, запровадження таких відносин між учасниками педагогічного процесу, які, забезпечуючи розв'язання освітніх завдань, враховували б стан здоров'я учнів з метою його збереження і, по можливості, зміцнення [2; 5; 9].

аеродромної диспетчерської вишки і виконує всі вказівки диспетчерської вишки.

До загальних особливостей діяльності авіаційних диспетчерів можна віднести наступні: одержання й обробка великої кількості інформації, що надходить по різних каналах зв'язку в обмежені терміни часу; необхідність **ухвалення** рішення при неповній або недостатній інформації в системах обслуговування повітряного руху **як** неавтоматизованих, так і автоматизованих; робота в ритмі й режимі, зумовлених ситуаціями динамічного характеру; несумірність ситуацій у повітряному просторі та кількості дозволених дій відповідно до технології обслуговування повітряного руху; частота і непередбачена можливість виникнення екстремальних ситуацій та особливих умов роботи; виражена професійна гіподинамія; високі робочі навантаження; недостатнє забезпечення оптимальної взаємодії диспетчера з технічними засобами обслуговування повітряного руху.

В зв'язку зі специфікою професійної діяльності авіаційних спеціалістів варто розглянути негативні чинники льотної праці, що впливають на фізичне та психологічне здоров'я авіафахівців. Чинники, що викликають негативні зміни в організмі, впливаючи на здоров'я людини, професійну працездатність і безпеку польотів є шкідливими. До таких можна віднести наступні: високий рівень авіаційних шумів; підвищений рівень вібрації; коливання атмосферного тиску при зльотах, посадках, наборі висоти та зниженні; гіпоксія; незадовільний фізичний і хімічний склад повітря, що вдихається; підвищене радіаційне випромінювання; "бовтанки" в повітряному середовищі; перевантаження; угоджування в польоті, гіподинамія тощо.

До небезпечних чинників відносяться виникнення аварійних або катастрофічних ситуацій, пов'язаних з рухом ПС на землі та в польоті, можливість зіткнення із землею поверхнею або перешкодою на землі та в польоті з різних причин: помилок пілотів або помилок диспетчерів управління повітряним рухом; відмов авіаційної техніки; повітряного піратства; виникнення пожежі; розгерметизації кабіни; руйнування конструкції повітряного судна грозивими розрядами; отруєння під час роботи з отрутохімікатами в сільському господарстві тощо. При цьому збереження членів екіпажу ПС у край низька. Відчуття постійної небезпеки свідомо і підсвідомо відбивається на авіаспеціалістах протягом всього польоту, викликаючи психофізіологічне перевантаження, стомлення та перевтоми.

Діяльність авіафахівців значною мірою пов'язана з дією стресових навантажень. Стрес – це стан напруги, виникає під впливом будь-яких сильних впливів і, що супроводжується перебудовою захисних систем організму. На відміну від нервового перевантаження стрес виникає несподівано, незалежно від бажання людини. Науковці виділяють три види стресу: фізичний (температура, вібрація, турбулентність, недостатня вологість тощо); фізіологічний (безсоння, розлади, нерегулярне харчування, вплив алкоголю та нікотину тощо); психологічний (страх, протрація, соціальний та комерційний тиск) [7, с. 35].

Важливим, у контексті людського чинника, є формування надійності в професійній підготовці авіаційних спеціалістів. Надійність є сукупною якістю, властивості людини, що обумовлено його спрямованістю на професійну діяльність, професійної підготовленістю та досвідом. На рівень професійної надійності фахівця впливають і ступінь розвитку його професійно важливих

радіозасобів, заходи безпеки тощо, оформленні документації; тренування в кабіні літака або на тренажері; перевірка командиром готовності льотчика до польотів. Тривалість попередньої підготовки може тривати від 2 до 4 годин.

Передпольотна підготовка проводиться на аеродромі безпосередньо перед польотами та включає в себе: медичний огляд; вивчення метеоумов і прогнозу погоди, уточнення наземної і повітряної обстановки, умов зльоту та посадки, роботи радіотехнічних засобів, порядку виконання завдань; огляд літака тощо. Тривалість передпольотної підготовки 1-2 години. Запуск двигуна і випробування устаткування складається: з огляду кабіни; заняття робочого місця і застібання прив'язних ременів; рухів і дій важелями управління, необхідних для включення та перевірки роботи двигуна та інших агрегатів і систем; контролю численних приладів; встановлення та перевірки радіозв'язку [3].

В цивільній авіації керування повітряним судном (ПС) здійснюється відповідно до правил візуальних польотів і правил польотів за приладами. Відповідальним за керування є командир повітряного судна (КПС), який повинен забезпечити проведення перед польотної підготовки та до початку польоту повинен ознайомитися з усією наявною інформацією, що стосується запланованого польоту. Передпольотна підготовка передбачає засвоєння завдань польоту; вивчення документації, що необхідна для виконання польоту; вивчення особливостей техніки пілотування та порядок взаємодії членів екіпажу в особливих випадках польоту; контроль готовності екіпажу до виконання польоту. Екіпаж повинен приступити до перед польотної підготовки не пізніше ніж за одну годину до назначеного часу зльоту. [4, с. 58-59].

КПС в процесі передпольотної підготовки повинен: повідомити диспетчеру обслуговування повітряного руху про готовність екіпажу до проходження перед польотної підготовки; отримати інформацію про технічні готовності ПС, стан аеродрому вильоту; вивчити метеорологічну ситуацію на аеродромі вильоту, за маршрутом, на аеродромі призначення та запасних аеродромах; визначити конкретні дії екіпажу у випадку виникнення аварійної обстановки; отримати сигнали розпізнавання; особисто оглянути ПС перед вильотом; перевірити за документам та приборами наявність необхідної кількості палива, а також центрування та злітну масу ПС тощо [5, с.58-59].

Командир повітряного судна несе відповідальність за безпеку всіх членів екіпажу, пасажирів і вантажу на борту з моменту, коли він піднімається на борт, до моменту, доки не залишить літак після польоту. Також, КПС несе відповідальність за експлуатацію і безпеку ПС з моменту його готовності вирулити на злітну смугу для польоту до того моменту, коли закінчилося приземлення і двигуни, що використовувалися як основна силова установка, заглушено [6, с. 52].

Велике значення в безпеці польотів відіграє диспетчерське обслуговування повітряного руху на меті якого є запобігання зіткнення між повітряними судами; запобігання зіткнення повітряних суден з перешкодами в зоні маневрування; прискорення та підтримка впорядкованого потоку повітряного руху [4, с. 131]. Управління повітряним рухом у цивільній авіації включає в себе: планування та координування повітряного руху; безпосередньо управління повітряним рухом; контроль за дотриманням екіпажу повітряного судна порядку використання повітряного простору. Повітряне судно на контрольованому аеродромі не починає руху в зоні маневрування без дозволу

Дійсно, за нинішньої ситуації буде значним здобутком, якщо стан здоров'я дітей і підлітків під час навчання не погіршиться, а залишиться (збережеться) хоча б на тому рівні, з яким вони прийшли до школи. Сьогодні це одне з найважливіших завдань сфери освіти. Тому з погляду педагогічної практики, якщо йдеться про загальноосвітній процес і вчителів-предметників, термін “здоров'язбереження” є цілком виправданим і правомірним. Утім цього не можна сказати, якщо йдеться про фахівців оздоровчої сфери, головною метою професійної діяльності яких є покращення стану здоров'я, підвищення його рівня, збільшення функціонального потенціалу та резервів захисних сил, зміцнення організму.

Здоров'я не є постійним і незмінним, це динамічний стан життєдіяльності людини, який характеризується здатністю організму до саморегуляції та самовідновлення. Раніше будь-яке хронічне захворювання розглядалося як стійке утворення, здатне змінювати стан організму лише в один бік – у бік погіршення, але практика спростувала такий підхід. Багато фактів свідчить про те, що перебіг захворювання можна повернути назад чи, принаймні, призупинити. Сучасний погляд свідчить, що патологію слід розглядати як процес, напрямок розвитку якого можливий як в один, так і в інший бік. Отже, якщо говорити про фахівців з оздоровлення, має бути застосований термін, який відображав би цю динаміку змін у стані здоров'я організму людини, і, більш того, саме позитивну динаміку. Найбільш адекватним у даному разі, на наш погляд, є термін “здоров'язміцнювальні технології”.

Поняття “технологія” у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” визначається як: 1. Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось. // Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості. 2. Сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо [3, с. 1448].

Слово “технологія” походить від двох грецьких слів: *techné* – мистецтво, майстерність, уміння, ремесло і *logos* – учення, наука, навчання. Отже, його можна трактувати як “науку про майстерність”. Технологія передбачає теоретичне обґрунтування пропонованих засобів і дій, їх узгодженість одне з одним з метою отримання передбачуваного результату. З одного боку, технологія вказує на конкретні способи, засоби та інструментарій проведення будь-яких процесів чи здійснення професійної діяльності, з іншого – на результат. Ступінь досягнень за допомогою зазначених засобів і дій характеризує майстерність професіонала. Соціально-культурною сферою цей термін запозичений із галузі виробництва, де, у свою чергу, він з'явився внаслідок технічного прогресу і означав сукупність знань про способи, засоби, виготовлення та обробку матеріалів, які здійснюються в процесі виробництва. Отже, технологію можна кваліфікувати як процесуальну категорію, як сукупність методів зміни стану об'єкта, пов'язаних з проектуванням і використанням ефективних процесів [16, с. 84].

Зазначене дозволяє розглядати поняття “здоров'язміцнювальні технології” як сукупність знань, відомостей, що розкривають сутність засобів, способів, методик, спрямованих на оздоровлення організму людини, механізм їх оздоровчої дії, а також організаційні й методичні особливості в процесі їх застосування. Інакше кажучи, “здоров'язміцнювальні технології” є змістовою технікою реалізації оздоровчого процесу.

Аналізуючи шлях організму людини від здоров'я до виникнення хронічних хвороб, можна дійти висновку, що хоча хвороби різноманітні, а їх прояви в різних людей винятково індивідуальні, але причини їх виникнення, за невеликими винятками, досить однотипні. Малорухливий спосіб життя, неправильне харчування, емоційна неврівноваженість, зайва вага, надмірне вживання ліків, шкідливі звички, несприятлива екологія тощо змушують організм дедалі частіше задіювати адаптаційно-компенсаторні механізми, витрачаючи при цьому свої життєві сили, ослаблюючи функціональний потенціал. Недотримання правил і норм здорового способу життя стає причиною забруднення внутрішнього середовища організму, що є одним з основних факторів зниження функціонального потенціалу та резервів здоров'я. У результаті спочатку виникають незначні відхилення, потім людина регулярно хворіє, а згодом з'являються серйозні розлади в стані здоров'я.

Згідно з численними дослідженнями, розподіл окремих чинників способу життя та деяких інших причин за ступенем впливу на захворюваність і тривалість життя населення є приблизно таким: харчування – 25%, куріння – 25%, рухова активність – 22%, надмірне вживання алкоголю – 10%, інфекційні захворювання – 7%, вплив токсичних речовин, необґрунтоване й надмірне вживання медикаментів – 6%, венеричні захворювання – 2,5%, дорожній травматизм – 1,5%, вогнепальна зброя – 1% [17].

Згідно з наведеними даними, найпотужнішими чинниками здоров'я є правильне харчування, відсутність шкідливих звичок та рухова активність, сумарна частка яких становить близько 82% загальної кількості чинників. Слід зазначити, що оздоровчо-фізіологічний вплив харчування й рухової активності суттєво відрізняються, тому їх не можна ототожнювати, підмінюючи одне одним. Це помилка, якої часто припускаються в практиці оздоровлення навіть досвідчені фахівці.

Отже, існує потреба більш докладно розглянути найважливіші чинники здоров'я організму людини в аспекті підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій.

Рухова активність. Стан здоров'я людини залежить від багатьох чинників, однак серед тієї частини процесів, якими може свідомо керувати сама людина, рухова активність має вирішальне значення. Потужний вплив фізичної активності на людський організм зумовлюється її значенням як чинника природної діяльності людини. Людина добре адаптована до м'язових навантажень, і тому майже не існує протипоказань до використання дозованих фізичних вправ у міру функціональних можливостей та потреб організму. Більше того, достатній рівень рухової активності є важливою умовою нормального функціонування організму. Виняткова роль рухового аналізатора в розвитку вищих психічних функцій людини підтверджується численними дослідженнями (І.М. Сеченов, І.П. Павлов, І.А. Аршавський та ін.). Забезпечуючи розвиток рухового апарату, фізична культура сприяє подоланню багатьох відхилень, тому комплекс фізичних вправ є найважливішою складовою майже всіх оздоровчих систем та здорового способу життя [1].

Згідно зі статистикою, майже 70% населення в Україні взагалі не займається фізкультурою (цит. за [6]). Різке зниження рухової активності населення сучасні дослідники розглядають як побічний ефект науково-технічного прогресу та автоматизації побуту. Так виникла хвороба цивілізації – гіподинамія, тобто недостатній рівень фізичних навантажень, зменшення

Формулювання мети статті та завдань. Метою даної статті є вивчення особливостей професійної діяльності авіаційних спеціалістів та ролі людського чинника в авіації щодо попередження авіаційних пригод. Одним із завдань нашого дослідження було з'ясування негативних чинників професійної діяльності авіаспеціалістів та формування стійкості до них у курсантів льотних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу статті. Все більше говориться про те, що більшість нещасних випадків на виробництві пов'язано з недостатньо сформованими психологічними та психофізіологічними якостями фахівців тієї чи іншої професійної діяльності. З вини людини здійснюється до 85% аварій і катастроф на транспорті, приносячи великі соціальні, економічні, морально-психологічні лиха. В той же час, розвиток техніки породжує проблему здоров'я та професійного довголіття працівників. Нервово-психологічне перевантаження сучасної людини призводить до захворювань шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної та нервової систем.

Професійна дискваліфікація в складних видах людської діяльності досягає критичних позначок – менше ніж 35 років. Гіподинамічний режим в умовах автоматизації виробництва призводить до комплексу професійних захворювань, знижуючи працездатність фахівця, що негативно відбивається на соціально-психологічному потенціалі людського чинника.

Академік, генерал-майор В.Пономаренко, на I-му Міжнародному симпозіумі з проблем авіаційної космічної медицини “Україна-Росія-AGARD/NATO” навів тривожні факти, що свідчать про швидко прогресуюче погіршення здоров'я льотного складу. Так, до 37 років відбувається більшість дискваліфікації льотчиків. До 35 років більшість із них уражено неврозами різного ступеня тяжкості. 57% списуються раптово, відразу ж після первинного звернення до свого лікаря за медичною допомогою. Вік списання льотчиків сильно зменшився. Зараз він вже досяг 32-34 років, тобто льотчик після закінчення льотного навчального закладу виконує свою роботу тільки протягом 10-11 років, а далі, через вироблення життєвих ресурсів організму людини, його позбавляють улюбленої роботи. З числа списаних з льотної роботи осіб - 90% складають льотчики 1-го і 2-го класів[1].

На сьогодні, незважаючи на значний прогрес у галузі вдосконалення авіаційної техніки з погляду підвищення надійності її експлуатації, спостерігається зростання людських жертв і матеріальних збитків через аварії та катастрофи [2].

Розглянемо думки науковців щодо характеристики професійної діяльності авіаційних спеціалістів. Так, Зюрин Е.А. характеризує професійну діяльність військового льотчика наступним чином: попередня підготовка до польотів, передпольотна підготовка, політ. У свою чергу політ підрозділяється на запуск двигуна і випробування обладнання; вирулювання на злітно-посадкову смугу і зліт; виконання польотного завдання; захід і посадку. Попередня підготовка до польотів проводиться напередодні дня польотів. У неї входять: постановка завдань на політ кожному льотчику в залежності від його індивідуальної підготовки і можливостей; самостійна підготовка льотчика, що полягає у вивченні особливостей виконання намічених завдань за інструкціями і повчанням, підготовці карти, складанні плану польоту; ретельному продумуванні і заучуванні на пам'ять необхідних деталей, дій з усунення можливих помилок або при ускладненні умов польоту, відомостей про роботу

Аннотация. Стаття посвящена вопросу человеческого фактора в профессиональной деятельности специалистов, в частности, в авиационной отрасли. Рассматриваются особенности профессиональной деятельности авиационных специалистов (пилотов и диспетчеров) с освещением негативных факторов профессиональной деятельности авиационной отрасли. Приведены мнения ученых относительно характеристики профессиональной деятельности авиационных специалистов. Акцентируется внимание, что формирование надежности авиационных специалистов во время профессиональной подготовки в летном учебном заведении является важным фактором в обеспечении безопасности полетов гражданской авиации.

Ключевые слова: авиационный специалист, неблагоприятные факторы, профессиональная деятельность, воздушное судно, экипаж, диспетчер, надежность специалиста.

Annotation. This article is devoted to the issue of human factor in the specialists professional activity, especially in the aviation industry. The features of the professional activities of the aviation experts are considered (pilots and flying control officer) to highlight the negative factors of the professional activity of the aviation industry. It is given the opinions of scholars on the characteristics of professional activity of the aviation specialists. The attention is concentrated that the formation of reliability of the aviation specialists during the training at flight school is an important factor in ensuring safety of flight of civil aviation.

Key words: aviation specialist, negative factors, professional activities, aircraft, crew, flying control officer, specialist's reliability.

Вступ. Сьогодні висуває перед суспільством нові вимоги щодо ролі освіти в розвитку особистості, нації та держави, відтворення та нарощування інтелектуального, духовного й економічного потенціалу українського народу, виховання свідомого патріота та громадянина України. Ці вимоги стосуються не тільки покращення роботи, але й забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців на основі пошуку нових ресурсів вирішення проблем, які стоять перед суспільством, та творчого їх упровадження.

На етапі перебудови всіх сфер людської діяльності особливе місце належить людському чиннику. Людський чинник є унікально складною проблемою, оскільки фокусує в собі соціально-політичні, морально-психологічні, економічні, медико - біологічні, етично - правові й інші аспекти науково-технічної революції. Людський чинник наразі визначає та диктує проблеми професійної підготовки фахівця. Комплексність проблем людського чинника визначає пошук шляхів професійної підготовки сучасного фахівця. В авіаційній галузі питання людського чинника є особливо актуальним, адже від професійної підготовки авіаційних спеціалістів залежить безпека польотів і життя людей.

Питання людського чинника в авіації вивчали педагоги А.А. Ворона, Л.С. Герасименко, Р.М. Макаренко, О.М. Керницький, Г.А. Пухальська, С.В. Щербина та ін. З психологічної точки зору проблему людського чинника в авіації розглядали М.М. Дроботун, П.А. Корчемний, В.Л. Маришук, К.К. Платонов та ін. Незважаючи на значний внесок науковців у вивченні даної проблематики, все ж залишається актуальним питання людського чинника в авіації.

інтенсивності та обсягу рухів у процесі життєдіяльності. Наслідками гіподинамії є неврози, швидка втомлюваність, головний біль, безсоння, збільшення ризику розвитку багатьох хронічних захворювань. Особливо страждають опорно-руховий апарат, серцево-судинна, статева та ендокринна системи. Утім гіподинамія – це не якась невиліковна недуга, а проблема, що легко вирішується.

У практиці фізичної культури такі поняття, як “рухова активність”, “фізичне навантаження”, “фізична активність”, ще недостатньо диференційовані і часто вживаються як синоніми. Так, поняття “фізичне навантаження” і “фізична активність”, маючи дещо різний відтінок, але будучи природними, мають, по суті, аналогічний зміст. Однак першим поняттям частіше користуються тоді, коли йдеться про виконання фізичних вправ певної спрямованості з метою отримання переважно спортивного результату. Поняття “рухова активність” більш широке та містке, до нього можна віднести не тільки фізичні вправи та спортивну діяльність, а й фізичну працю, активний відпочинок тощо. Для фахівців зі здоров'я людини більш прийнятним буде термін “рухова активність”, оскільки основним завданням оздоровчої теорії й практики є вивчення й корекція здоров'я як способу та результату життєдіяльності людини, а не спортивні здобутки [1; 7; 13].

Харчування. Лише фізичне тренування не може забезпечити достатніх резервів і міцного здоров'я, якщо не задіяти такий потужний фактор оздоровлення, як харчування. Більше того, ризик розвитку деяких хронічних захворювань серед спортсменів, які не переймаються харчуванням, навіть вищий, ніж серед “неспортивного” прошарку населення. І це не дивно, адже харчування визначає якість крові, яка, у свою чергу, живить кожен клітинний організм. Те, що людина з'їла сьогодні, завтра стане будівельним матеріалом для всіх клітин тіла і мозку. Якісний і кількісний склад спожитої їжі визначає хімічний склад клітин організму, зумовлює фізіологічні процеси, швидкість перебігу яких збільшується під впливом рухової активності.

Отже, з-поміж різноманітних чинників зовнішнього середовища, які впливають на організм людини, харчування є одним із найважливіших. Не існує такої проблеми зі здоров'ям, на яку певною мірою не впливало б харчування. Недаремно всі релігії світу і філософсько-оздоровчі системи надають важливого значення харчуванню. Їжа за умови правильного використання стає ефективними ліками, які здатні не тільки запобігти чи позбутися хвороби без побічних негативних ефектів, а й підвищити потенціал захисних сил, збільшити резерви здоров'я людини, а за неправильного використання справляє руйнівний вплив. Сьогодні відомо, що виникнення серцево-судинних захворювань і злоякісних пухлин значною мірою зумовлене саме неправильним харчуванням. Крім забезпечення організму поживними речовинами, харчування виконує багато інших важливих функцій, наприклад, пристосування організму до певних кліматичних умов, забезпечення імунітету. Отже, саме від культури здоров'я в цілому і культури харчування зокрема значною мірою залежить здоров'я організму людини [12].

Культуру харчування ми розглядаємо як систему знань і практичного досвіду, спрямованих на оздоровлення організму людини через споживання їжі. Культура харчування передбачає наявність знань з фізіології травлення, режиму та раціону харчування, кількості та якості їжі, питного режиму, способів приготування, споживання, умов зберігання, правил поєднання,

особливостей впливу різних продуктів на психофізіологічний стан людини тощо [11].

Ендоекологія. Під ендоекологією слід розуміти стан внутрішньої екології людського організму (концепція “чистого організму”). Це чи не найголовніший фактор, від якого залежать усі життєві прояви людського організму як біосистеми, тобто його біологічний потенціал і, відповідно, здоров'я людини. Згідно з даною концепцією фундаментальна причина й універсальна умова існування переважної більшості хронічних хвороб незалежно від симптомів їх прояву – це слиз, чужорідні речовини, сміття й отрута. Незадовільний стан довкілля, неправильне харчування, шкідливі звички спричиняють забруднення внутрішнього середовища організму, що, у свою чергу, перешкоджає нормальному перебігу фізіологічних процесів і призводить до розладу функціонального стану організму, погіршення якості життя людини та інвалідності. Забруднення організму відбувається поступово й непомітно. Відповідно так само непомітно розвивається і патологія. Ще древні помітили, що тяжкість захворювання безпосередньо залежить від ступеня забрудненості організму. А в 1985 році Всесвітня організація охорони здоров'я визначила сім ступенів забруднення й відповідні патологічні процеси та стани [8].

Отже, процес оздоровлення починається з видалення токсинів або принаймні зменшення їх концентрації. Різноманітні методики та засоби очищення організму в поєднанні з фізичними вправами й дієтологією дозволяють підтримувати рівень токсичних речовин у порівняно безпечних межах, підвищують функціональний потенціал організму, сприяють його загальному оздоровленню. Детоксикація організму людини є предметом уваги багатьох сучасних оздоровчих методик і систем. Будь-яка індивідуальна оздоровча програма значно втрачає свою ефективність, якщо до неї не долучити широкий спектр очищувальних процедур [10; 14; 18].

Голодування. Як ефективний природний засіб оздоровлення і лікування голодування відоме людству з часів сивої давнини. Це універсальний очищувально-оздоровчий засіб комплексної дії, який створює умови для інтенсивного виведення з організму токсинів і шлаків, покращує всі види обміну (білковий, жировий, вуглеводний та ін.), мобілізує захисні сили, підвищує імунітет, що дозволяє нормалізувати функції органів і систем, позбутися певних хвороб, оздоровити та омолодити весь організм. Голодування не можна назвати специфічним методом боротьби з якимсь конкретним захворюванням, у нього немає “улюбленої” спеціалізації, воно лікує і оздоровлює кожну клітину, тканину, кожен орган, систему і весь організм у цілому. Правильно проведене голодування є ефективним методом неспецифічного впливу на всі органи і системи організму, створення умов для наведення порядку на біохімічному, енергетичному й фізіологічному рівні. Особливістю голодування є те, що воно не створює небезпеки, лікуючи одне захворювання, викликати інше, як це буває після лікування медикаментами. Навпаки, справляючи загальнооздоровчий вплив, голодування впорядковує всю систему організму. Цей факт підтверджує багаторічний лікарський досвід відомого фахівця у галузі голодування професора Ю.С. Ніколаєва, який писав: “...в усіх випадках, без винятку, ми могли констатувати покращення загального стану наших хворих і жодного разу нам не доводилося спостерігати якогось шкідливого впливу курсу голодування на хворого” [15, с. 124–125].

3. Vvedenye v psikhodyahnostyku / Pod red. K. M. Hurevycha, E. M. Borysovoy. – M.: Academia, 1997. – 192 s.
4. Hyl'bukh Y. Z. Umstvenno odarennyy rebenok. Psikhologhiya, dyahnostyka, pedahohyka / Y. Z. Hyl'bukh – K.: ROVO „Ukrvuzpolyhraf”, 1992. – 84 s.
5. Dodonov B. Y. Klassyfykatsyya emotsyy pry yssledovanyy emotsyonal'noy napravlennoy lychnosti // Vopr. psikhohy / B. Y. Dodonov – 1975. – №6 – S.11–21.
6. Zak Y. Z. Razvytye yntellektual'nykh sposobnostey u detey 9 let: Ucheb.-metod. posobyе dlya uchytel' / Y. Z. Zak. – M.: Novaya shk., 1996. – 408 s.
7. Klymenko V. V. Kak vospytat' vunderkynda / Khud.-oformytel' A. Dehtyaruk / V. V. Klymenko. – Khar'kov: Folyo, 1996. – 463 s.
8. Krutetskyy V. A. Psikhologhiya matematycheskykh sposobnostey shkol'nykov / V. A. Krutetskyy. – M.: Prosveshchenye, 1968. – 432 s.
9. Leont'ev A. N. Problemy razvytya psykhy / A. N. Leont'ev. – M.: 1989. – 289 s.
10. Metel'skyy N. V. Psikhohoho-pedahohycheskye osnovy dydaktyky matematyky / N. V. Metel'skyy. – Mn.: Yzd-vo Vyshaysh. shk., 1977. – 160 s.
11. Moysenyko L. A. Stratehiyi tvorchoho matematychnoho myslennya studentiv tekhnichnoho VNZ // Stratehiyi tvorchoyi diyal'nosti: shkola V. O. Molyako / Za zah. red. V. M. Molyako. – K.: Osvita Ukrainy, 2008. – S.54 – 103.
12. Lomov B. F. Psykhyka cheloveka kak predmet systemnoho yssledovaniya / Predmet y metod psikhohohy; Antolohyya / Pod red. E. B. Starovoytenko. – M.: Akademicheskyy proekt: Haudeamus, 2005. – S. 347 – 362.
13. Obshchaya psykhydyahnostyka / Pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolyna. – M.: Yzd-vo Mosk. un-ta, 1978. – 304 s.
14. Rusalov V. M. O pryrode temperamenta y eho mesta v strukture yndyvydual'nykh svoystv cheloveka / V. M. Rusalov // Voprosy psikhohohy – 1985. – №1 – S. 19 – 32.
15. Tykhomyrov O. K. Psikhologhiya myshleniya. Uchebnoe posobyе / O. K. Tykhomyrov. – M.: Yzd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 272 s.

Педагогіка

УДК 629.7

кандидат педагогічних наук, доцент Плачинда Т. С.

Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного університету

ЛЮДСЬКИЙ ЧИННИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАФАХІВЦІВ

Анотація. Стаття присвячена питанню людського чинника в професійній діяльності фахівців, зокрема, в авіаційній галузі. Розглядаються особливості професійної діяльності авіаційних спеціалістів (пілотів і диспетчерів) з висвітленням негативних чинників професійної діяльності авіаційної галузі. Наведені думки науковців щодо характеристики професійної діяльності авіаційних спеціалістів. Акцентується увага, що формування надійності авіаційних спеціалістів під час професійної підготовки в льотному навчальному закладі є важливим фактором у забезпеченні безпеки польотів цивільної авіації.

Ключові слова: авіаційний спеціаліст, негативні чинники, професійна діяльність, повітряне судно, екіпаж, диспетчер, надійність фахівця.

математичній освіті з'явилися тенденція до якісно іншої організації математичної освіти, де кожен учень розглядатиметься в логіці своєї особистості, у якій математика посядає своє, призначене для неї місце. Проте в процесі реалізації шкільної математичної освіти, у практиці роботи шкіл другої половини ХХ століття таке „злиття” математики й психології натрапляло на опір з боку старої „авторитарної моделі освіти”, головним завданням якої була підготовка „середнього” школяра, з необхідним добром знань, умінь і навичок. Позначений період в розвитку шкільної освіти взагалі характеризується з одного боку, його психологізацією, включенням гуманітарної складової в систему навчання, з іншого – прагненням до збереження освітніх стереотипів.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : 1968. – 338 с.
2. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетик / А. В. Брушлинский – М. : Мысль, 1970. – 191 с.
3. Введение в психодиагностику / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Academia, 1997. – 192 с.
4. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок. Психология, диагностика, педагогика / Ю. З. Гильбух – К. : РОВО „Укрвузполиграф”, 1992. – 84 с.
5. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопр. психологи / Б. И. Додонов – 1975. – №6 – С.11–21.
6. Зак Я. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 9 лет: Учеб.-метод. пособие для учителей / Я. З. Зак. – М. : Новая шк., 1996. – 408 с.
7. Клименко В. В. Как воспитать вундеркинда / Худ.-оформитель А. Дестярук / В. В. Клименко. – Харьков : Фолио, 1996. – 463 с.
8. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968. – 432 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : 1989. – 289 с.
10. Метельский Н. В. Психолого-педагогические основы дидактики математики / Н. В. Метельский. – Мн. : Изд-во Вышэйш. шк., 1977. – 160 с.
11. Мойсєєнко Л. А. Стратегії творчого математичного мислення студентів технічного ВНЗ // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За заг. ред. В. М. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С.54 – 103.
12. Ломов Б. Ф. Психика человека как предмет системного исследования / Предмет и метод психологии; Антология / Под ред. Е. Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект : Гаудеамус, 2005. – С. 347 – 362.
13. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 304 с.
14. Русалов В. М. О природе темперамента и его места в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии – 1985. – №1 – С. 19 – 32.
15. Тихомиров О. К. Психология мышления. Учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

References:

1. Anan'ev V. N. Chelovek kak predmet poznaniya / B. N. Anan'ev. – L. : 1968. – 338 s.
2. Brushlynskyu A. V. Psykholohyya myshlenyya u kibernetyk / A. V. Brushlynskyu – M. : Mysl', 1970. – 191 s.

Звички. Одним із важливих інструментів зміцнення здоров'я, розширення функціональних можливостей, самовдосконалення людини є звички. Вироблені протягом тривалого часу звички визначають спосіб життя. Набуття звички з фізіологічного погляду є не що інше, як утворення в структурах мозку стійких нервових зв'язків, які характеризуються підвищеною готовністю до функціонування. Система таких нервових зв'язків стає основою для більш-менш складних поведінкових актів, які І.П. Павлов назвав динамічними стереотипами. Звичка – це форма поведінки людини, що створюється внаслідок багаторазового повторення різних життєвих ситуацій і стала потребою людини. Психофізіологічною основою звички є динамічний стереотип, тобто добре засвоєна й закріплена нервовими зв'язками програма дії. Під час формування динамічних стереотипів виконання всіх деталей дії потребує вольових зусиль, внесення коректив, активності мислення й задоволення. Хронічна хвороба найчастіше є лише наслідком шкідливих звичок, тож боротися слід не з хворобою як такою, а зі звичками, які її спричинили. Уміння створювати правильні звички й неухильно їх дотримуватися – найважливіший чинник здорового способу життя. Саме набуті звички формують як психічне, так і фізичне здоров'я, визначають долю людини [10].

Психоемоційна активність. Вивчення людини з позиції діалектичного матеріалізму виходить з визнання того факту, що людина становить собою єдність біологічного та соціального, організму та особистості в усій складності їх взаємовідносин. Визнаючи наявність кореляції між психічними та фізіологічними процесами, учені неспростовно довели існування чіткого взаємозв'язку між розвитком окремих хвороб та психічною активністю. І якщо Гіппократ та Аристотель вчили, що душевні захворювання виникають внаслідок тілесних, то сьогодні психотерапевти переконані, що часто ми навіть не уявляємо, з якою силою психіка здатна руйнувати тіло. Тілесне і психічне безпосередньо залежать одне від одного, і зміни, що виникли в будь-якій із цих систем, негайно позначаються на роботі всього організму. Отже, психоемоційний стан – один із найважливіших факторів, що здатний суттєво підвищити або, навпаки, знизити ефективність оздоровчої програми [10].

Отже, наявність тісного взаємозв'язку психічної та соматичної складової людського організму передбачає вплив на діяльність організму як з боку тілесності (фізичні вправи, харчування, очищення, загартовування тощо), так і з боку свідомості та психіки (орієнтація на духовні цінності, піднесений настрій, позитивні емоції, образно-вольові настрої, аутотренінг, молитва, медитація тощо).

Звичайно, різноманіття спектру здоров'язміцнювальних технологій не обмежується тільки окресленими вище напрямками. Однак найбільш суттєвими, можливо, навіть стратегічними важелями впливу на психофізіологічні функції та функціональний потенціал організму, який, у свою чергу, визначає здоров'я (нездоров'я) людини, слід вважати розглянуті вище чинники. Дані наукових досліджень свідчать, що саме їх ігнорування найчастіше викликає розвиток різноманітних вад.

Висновки. За нинішніх умов здоров'я людини давно вже вийшло за межі компетенції медицини і значною мірою залежить від багатьох природних чинників, що є важливими складовими способу життя. Найбільшу ефективність оздоровчого впливу може забезпечити комплекс різноманітних

засобів, спрямованих на оздоровлення як тілесності, так і психічної, духовної, культурної, соціальної та інших сфер життєдіяльності людини. Універсальним і найбільш ефективним методом профілактики та лікування всіх захворювань є здоровий спосіб життя, основу якого становить дотримання законів природи.

Подальшого дослідження потребує проблема формування культури здоров'я особистості як системи знань, ціннісно-мотиваційних настанов та емоційно-вольового досвіду.

Література:

1. Амосов М. М. Здоров'я / М. М. Амосов. – К. : Нива, 1997. – 144 с.
2. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. О. Белікова. – К., 2012. – 37 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпін' : ВТФ “Перун”, 2007. – 1736 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти України; освітньо-кваліфікаційна характеристика; освітньо-професійна програма підготовки; засоби діагностики якості вищої освіти бакалавра галузі знань 0102 “Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини” напряму підготовки 6.010203 “Здоров'я людини” – К., 2013. – 60 с.
5. Єфімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика: [монографія] / В. М. Єфімова. – Сімферополь : Сонат, 2011. – 442 с.
6. Косинська Ю. Лінощі, які нас убивають / Ю. Косинська // Україна молода. – 2012. – № 145 (4391). – С. 14.
7. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия / К. Купер; пер. с англ. С. Б. Шенкман, Б. С. Шенкман, В. Н. Фоминых. – 2-е изд. доп., перераб. – М. : Физкультура и спорт, 1989. – 224 с.
8. Манашев Г. Зашикованность организма по ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения), 1985 г. [Электронный ресурс] / Г. Манашев. – Режим доступа : <http://32news.ru/news/2012/08/zashikovannost-organizma-po-voz-vsemirnaya-organizaciya-zdravooxraneniya-1985g.html#comments>
9. Мешко Г. М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів / Г. М. Мешко // Професійні компетенції та компетентності вчителя. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
10. Міхеєнко О. І. Валеологія: Основи індивідуального здоров'я людини: навчальний посібник / О. І. Міхеєнко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 448 с.
11. Міхеєнко О. І. Культура харчування як складова культури здоров'я людини (валеологічний аспект) / О. І. Міхеєнко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 3. – С. 116–121.
12. Міхеєнко О. І. Основи раціонального та оздоровчого харчування : навчальний посібник / О. І. Міхеєнко. – Суми : Університетська книга, 2013. – 184 с.
13. Муравов И. В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта / И. В. Муравов. – К. : Здоров'я, 1989. – 272 с.
14. Неумывакин И. П. Эндозкология здоровья / И. П. Неумывакин, Л. С. Неумывакина. – СПб. : ДИЛЯ, 2005. – 544 с.
15. Николаев Ю. С. Голодание ради здоровья / Ю. С. Николаев, Е. И. Нилов. – М. : Сов. Россия, 1973. – 192 с.

загальноосвітній школі із створенням класів прискореного навчання, вікової норми й класів підвищеної індивідуальної уваги. Методики знайшли експериментальну перевірку в низці шкіл різних областей України [4, с. 71].

Разом із тим друга половина XX століття відзначається дослідженнями в напрямку психології мислення. У 1984 році вийшов перший посібник з психології мислення О. Тихомирова, у якому мислення розглядалося як особлива діяльність, що поєднує в собі неусвідомлювані та свідомі компоненти [15].

В досліджуваному періоді психологія, нарешті, узагалі звернула увагу на психіку здорової людини, на її особливості, характер взаємин з іншими людьми, особистісні характеристики, емоційний стан та ін. З'явилися дослідження з вивчення окремих особистісних характеристик учнів та їх впливу на навчальну діяльність. Значна увага психологів приділялася індивідуально-психологічним властивостям особистості, таким як темперамент, характер, емоційно-чуттєвий світ й мотиваційна спрямованість.

Таким чином, завдяки дослідженням психологів у шкільній математичній освіті мотивація визначалася не лише як наслідок навчання цієї дисципліни і не як результат здібностей і рівня розвитку інтелекту учня, а, у першу чергу, мотивування дитини на вирішення математичних завдань, на збагнення світу математичних знаків, формул і символів.

Підвищення уваги до особистості змусило психологів звернути увагу на питаннями зв'язку між особливостями темпераменту та продуктивністю виконання інтелектуальної діяльності особистості. Традиційно під темпераментом розуміли серію динамічних характеристик психіки, яка успадковується людиною й незмінно змінюється в ході його онтогенетичного розвитку. В умовах навчання математики виділені особливості темпераменту знаходять віддзеркалення в характері активності, змагальності, швидкості вирішення завдань, і, зрештою, позначаються на якості розуміння запропонованого школярам матеріалу. Крім того, у старшому віці вони починають визначати формування специфіки індивідуального стилю діяльності школярів у цілому, що, у свою чергу, забезпечує особливий ступінь їх математичної освіти.

Ще однією психологічною характеристикою темпераменту є емоційність людини, що характеризує якість, модальність, динаміку переживань, які виникають. Наковцями виявлено вплив емоцій на весь процес навчання школяра: емоції здатні підсилювати мотивацію, вони створюють певне тло для самої навчальної діяльності, сигналізують про успішний або неуспішний її результат [5].

Аналіз психолого – педагогічної літератури, документів, що регламентують освіту, дозволяє стверджувати про гуманізацію системи освіти, яка, нарешті, „повернулася обличчям до учня” і центральною ідеєю якої нині проголошена особистісно-орієнтована освіта.

Висновки. Отже, в ході розвитку шкільної математичної освіти в другій половині XX століття відбувалося її „злиття” з досягненнями в галузі психології. У системі навчання математики знайшли своє віддзеркалення не лише дослідження психологів у галузі розвитку інтелекту, математичних здібностей, творчої діяльності, але й дослідження, що мають здавалося б, гуманітарний характер, – вивчення мотивації школяра, його індивідуальних психологічних властивостей, особливостей емоційної сфери. Завдяки дослідженням психологів другої половини XX століття у шкільній

робіт відомих психологів – А. Бодальова, К. Гуревича, Б. Ломова, присвячених низці проблем психодіагностики [1; 3; 8; 13].

На сучасному розвитку суспільства не достатньо висвітлено питання проникнення у різні системи, зокрема, в шкільну математичну освіту психологічного знання.

Формулювання мети статті та завдань – виявити психологічні аспекти організації навчання математики в ході розвитку шкільної математичної освіти в другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу статті. У системі шкільної математичної освіти психологічні методики почали використовуватися для діагностики якості розвитку мислення, інтелекту, виявлення найбільш здатних і обдарованих дітей у досліджуваній галузі. Завдяки розвитку психодіагностики науковцям вдалося адаптувати відомі тести Равенна, Амтхауера, Айзенка для виявлення рівня інтелектуальних здібностей школярів, а також розробити оригінальні методики на перевірку просторових і конструкторських здібностей та ін.

Активний розвиток психодіагностичних досліджень сприяв напрацюванню в напрямку вивчення математичних здібностей і обдарованості школяра. Однією з перших фундаментальних монографічних робіт з цієї проблеми була робота В. Крутецького „Психологія математичних здібностей школярів”. У роботі здійснений психолого-педагогічний аналіз з психології математичних здібностей: 1) отримання математичної інформації; 2) переробки математичної інформації; 3) зберігання математичної інформації; 4) загальний математичний компонент [8].

Змістовною особливістю математичних здібностей виявився, на думку психологів, їх прямий зв'язок з показниками логічного мислення у сфері кількісних і просторових відносин, числової й знакової символіки, а також здібності до узагальнення, згортання, гнучкості й раціональності, вільної перебудови направлено розумового процесу [8, с. 385–386].

Поступові дослідження в галузі психодіагностики дозволили не лише підтвердити правильність змісту цієї структури математичних здібностей, але й продовжити пошук методів їх діагностики для різних вікових категорій школярів [6; 11].

Дослідники вищезазначеної проблеми переконувалися, що інтелектуальні здібності людини й математичні мають найтісніший зв'язок, а навчання математики впливає на розвиток інтелекту людини в цілому. У працях досліджуваного напрямку в другій половині ХХ з'явився ще один цікавий акцент: з використанням математичних завдань почали створюватися позапрограми курси для розвитку інтелектуальних здібностей різних вікових категорій.

Розвиток лише психодіагностики другої половини ХХ століття дозволив додати значний психологічний компонент в шкільну математичну освіту: виявлена структура математичних здібностей, уточнений їх зв'язок з логічним мисленням та інтелектуальними здібностями людини, розроблено низку оригінальних методик для відбору здібних до навчання математики й оцінювання ступеня навчання з цього предмета школярів різних вікових категорій.

В Україні в другій половині ХХ століття значно поширювалися ідеї психологічної школи Ю. Гільбуха: диференційованого навчання в

16. Пермяков О.А. Педагогіка: навч. посіб. / О.А. Пермяков, В.В. Морозов. – 2-ге вид., виправ. і допов. – К.: Знання, 2010. – 171 с.

17. Платонов В. Н. Сохранение и укрепление здоровья здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения / В. Н. Платонов // Спортивная медицина. – 2006. – № 2. – С. 3–14.

18. Эрет А. Живое питание Арнольда Эрета / А. Эрет; пер. с нем. Г. В. Сахацкого. – М.: Эскмо, 2012. – 256 с.

References:

1. Amosov M. M. Zdorov'ya / M. M. Amosov. – K. : Nyva, 1997. – 144 s.
2. Byelikova N. O. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv z fizychnoyi reabilitatsiyi do zdorov'yazberezhuval'noyi diyal'nosti: avtoref. dys. na здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : spets. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / N. O. Byelikova. – K., 2012. – 37 s.
3. Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K. ; Irpin' : VTF “Perun”, 2007. – 1736 s.
4. Haluzevyy standart vyshchoyi osvity Ukrainy; osvith'o-kvalifikatsiyna kharakterystyka; osvith'o-profesiyna prohrama pidhotovky; zasoby diahnostryky yakosti vyshchoyi osvity bakalavra haluzi znan' 0102 “Fizychno vykhovannya, sport i zdorov'ya lyudyny” napryamu pidhotovky 6.010203 “Zdorov'ya lyudyny” – K., 2013. – 60 s.
5. Yefimova V. M. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin do vykorystannya zdorov'yazberezhuval'nykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti: teoriya ta metodyka : [monohrafiya] / V. M. Yefimova. – Simferopol' : Sonat, 2011. – 442 s.
6. Kosyn's'ka Yu. Linoshchi, yaki nas ubyvayut' / Yu. Kosyn's'ka // Ukrayina moloda. – 2012. – № 145 (4391). – S. 14.
7. Kuper K. Aerobyka dlya khorosheho samochuvstviya / K. Kuper; per. s anhl. S. B. Shenkman, B. S. Shenkman, V. N. Fomyukh. – 2-e yzd. dop., pererab. – M. : Fyzkul'tura y sport, 1989. – 224 s.
8. Manashev H. Zashlakovanost' orhanyzma po VOZ (Vsemyrnaya orhanyzatsiyya zdravookhraneniya), 1985 h. [Elektronnyy resurs] / H. Manashev. – Rezhym dostupa : <http://32news.ru/news/2012/08/zashlakovanost-organizma-po-voz-vsemyrnaya-organizaciya-zdravooxraneniya-1985g.html#comments>
9. Meshko H. M. Formuvannya kompetentnosti zdorov'yazberezheniya u maybutnikh pedahohiv / H.M. Meshko // Profesiyni kompetentsiyi ta kompetentnosti vchytelya. – Ternopil' : TNPu im. V. Hnatyuka, 2006. – 188 s.
10. Mikheyenko O. I. Valeolohiya: Osnovy indyvidual'noho zdorov'ya lyudyny : navchal'nyy posibnyk / O. I. Mikheyenko. – Sumy : Universytet's'ka knyha, 2010. – 448 s.
11. Mikheyenko O. I. Kul'tura kharchuvannya yak skladova kul'tury zdorov'ya lyudyny (valeolohichnyy aspekt) / O. I. Mikheyenko // Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu. – 2011. – № 3. – S. 116–121.
12. Mikheyenko O. I. Osnovy ratsional'noho ta ozdorovchoho kharchuvannya : navchal'nyy posibnyk / O. I. Mikheyenko. – Sumy : Universytet's'ka knyha, 2013. – 184 s.
13. Muravov Y. V. Ozdorovyitel'nye effekty fizycheskoy kul'tury y sporta / Y. V. Muravov. – K. : Zdorov'ya, 1989. – 272 s.
14. Neumyvakin Y. P. Endokolohiya zdorov'ya / Y. P. Neumyvakin, L. S. Neumyvakiyna. – SPb. : DYLYa, 2005. – 544 s.
15. Nykolaev Yu. S. Holodanye rady zdorov'ya / Yu. S. Nykolaev, E. Y. Nylov. – M.: Sov. Rossyya, 1973. – 192 s.

16. Permyakov O.A. Pedagogika : navch. posib. / O.A. Permyakov, V.V. Morozov. – 2-he vyd., vyprav. i dopov. – K. : Znannya, 2010. – 171 s.

17. Platonov V. N. Sokhraneniye y ukrepleniye zdorov'ya zdorovykh lyudey – pryorytetnoye napravleniye sovremennoho zdorookhraneniya / V. N. Platonov // Sportyvnaya meditsyna. – 2006. – № 2. – S. 3–14.

18. Eret A. Zhyvotye pytaniya Arno'lda Ereta / A. Eret ; per. s nem. H. V. Sakhatkoho. – M. : Askmo, 2012. – 256 s.

Педагогіка

УДК 373.016:811.111

кандидат педагогічних наук Наточий Л. О.

Держаний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Луганськ)

МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК СУТТЄВИЙ СКЛАДНИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті висвітлено цілі запровадження в практику навчання іноземних мов мовного портфоліо. Розкрито типи мовного портфоліо, охарактеризовано особливості мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості. Встановлено, що учнівське мовне портфоліо залежить від мети учня, є інструментом демонстрації навчального продукту, зворотнім зв'язком у навчальному процесі з іноземною мовою.

Ключові слова: освіта, іноземна мова, учні, мовне портфоліо, особливості.

Аннотация. В статье отражены цели введения в практику обучения иностранных языков языкового портфолио. Раскрыты типы языкового портфолио, охарактеризованы особенности языкового портфолио в зависимости от его целевой направленности. Установлено, что ученическое портфолио зависит от цели ученика, является инструментом демонстрации учебного продукта, обратной связью в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, ученики, языковое портфолио, особенности.

Annotation. The article describes the purpose of the administration in teaching foreign languages language portfolio. Discloses the types of language portfolio, characterized especially linguistic portfolio depending on the target orientation. Found that pupils portfolio depends on the purpose of the student, the school is a tool demonstration product feedback in the learning process of a foreign language.

Key words: education, foreign language, students, language portfolio features.

Вступ. Кардинальні зміни в соціальному та економічному житті держав Європи та світу значним чином вплинули на розвиток їхніх освітніх систем. Освіта – це стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації і держави в цілому, а також запорука майбутнього добробуту.

Базовим принципом вивчення іноземної мови сьогодні є ознайомлення учнів з культурою іншої країни. Залучення до культури іншого народу не тільки робить вивчення іноземної мови більш привабливим для учнів, але й сприяє міжкультурній комунікації, адекватному розумінню носіїв даної культури, формуванню соціокультурної компетентності учнів та їх умінню представляти свою країну в умовах міжкультурного спілкування [4].

Педагогіка

УДК 37.0:51

кандидат педагогічних наук, доцент Павлюк О. М.

Держаний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Луганськ)

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ОСВІТНЮ СИСТЕМУ КРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Анотація. В статті розкрито особливості впровадження психологічного знання в освітню систему України в другій половині ХХ століття. Доведено, що завдяки дослідженням психологів другої половини ХХ століття у шкільній математичній освіті з'явилися тенденції до якісно нової організації математичної освіти. Встановлено, що позначений період в розвитку шкільної освіти характеризується психологізацією, включенням гуманітарної складової в систему навчання.

Ключові слова: знання, шкільна освіта, учень, особливості.

Аннотация. В статье раскрыты особенности внедрения психологического знания в образовательную систему Украины во второй половине ХХ века. Доказано, что благодаря исследованиям психологов второй половины ХХ века в школьном математическом образовании появились тенденции к качественно новой организации математического образования. Установлено, что исследуемый период в развитии школьного образования характеризуется психологизацией, включением гуманитарной составляющей в систему обучения.

Ключевые слова: знания, школьное образование, ученик, особенности.

Annotation. In the article the features of the implementation of psychological knowledge in the educational system of Ukraine in the second half of the XX century. It has been proved through research that psychologists of the late twentieth century mathematical education in the school there was a tendency to a qualitatively different organization of mathematics education. found that marked a period of development characterized psychologization schooling, inclusion humatinarnoyi component in the system of education.

Key words: knowledge, schooling, pupil, features.

Вступ. Період другої половини ХХ століття в вітчизняній дидактиці знаменується активним упровадженням психологічного знання в освітню систему країни. Психологія допомагає пояснити закономірності розвитку дитини й роль освіти в цьому розвитку, дозволяє зрозуміти механізми формування нових знань, умінь і навичок, підказує, як треба психологічно грамотно організовувати весь процес шкільного навчання.

У психології, у тому числі й педагогічній, у другій половині ХХ століття відбувається ціла низка істотних змін. Науково-технічна революція, що почалася в другій половині ХХ століття, торкнулася низки галузей. Зміни у вивченні психології вплинули не тільки на характер подальшого розвитку самої науки психології, але й знайшли своє віддзеркалення в викладанні багатьох дисциплін, зокрема, математики [10, с. 5].

В другій половині ХХ століття розпочався активний розвиток однієї з найважливіших галузей психології – психодіагностики. З'явилася ціла серія

2. Ільяшенко Н.С. Переваги та проблеми кредитно-модульної системи: Збірник доповідей учасників VIII Всеукр. науково-метод. конф. «Кредитно-модульна система підготовки фахівців». – Запоріжжя, 2008. – С. 90.

3. Гниденко М.П., Досвід застосування ESTS у навчальному процесі / Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.135-140.

4. Смеричевская С.В., Симоненко И.В. Особенности модульного построения рабочих учебных программ / Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.145-153.

5. Бобров В.Я., Болонський процес і розвиток інтеграційних зв'язків вузівської системи України / Вища освіта України-Додаток 3(т.3) – 2006р. – Тематичний випуск Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – С. 469-473

6. Поляков С. Д. О методических принципах и функциональных моделях оценки качества электронных обучающих средств и систем / С. Д. Поляков // Дистанционное и виртуальное обучение : дайджест рос. и зарубеж. прессы. – 2009. – N 2. – С. 9-14.

7. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. — М. : Издательство МЭСИ, 1997. — 248 с.

References:

1. Zhuk A.Ya., Zheliabina N.K. Bolonskyi protses. Krytyka i propozyitsii: Zbirnyk dopovidei uchasnykiv VII Vseukr. naukovo-metod. konf. «Kredytно-modulna systema pidhotovky fakhivtsiv». – Zaporizhia, 2007. – S. 224 – 233.

2. Iliashenko N.S. Perevahy ta problemy kredytно-modulnoi systemy: Zbirnyk dopovidei uchasnykiv VIII Vseukr. naukovo-metod. konf. «Kredytно-modulna systema pidhotovky fakhivtsiv». – Zaporizhia, 2008. – S. 90.

3. Hnydenko M.P., Dosvid zastosuvannya ESTS u navchalnomu protsesi / Bolonskyi protses: perspektvy i rozvytok u konteksti intehtatsii Ukrainy v yevropeyskyi prostir vyschoi osvity: Monohr./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.135-140.

4. Smerychevskaya S.V., Symonenko Y.V. Osobennosti modulnogo postroyeniya robochikh uchebnykh prohramm / Bolonskyi protses: perspektvy i rozvytok u konteksti intehtatsii Ukrainy v yevropeyskyi prostir vyschoi osvity: Monohr./За ред. В.М.Бебика. – К.:МАУП, 2004. – С.145-153.

5. Bobrov V.Ya., Bolonskyi protses i rozvytok intehtatsiynykh zviazkiv vuzivskoi systemy Ukrainy / Vyscha osvita Ukrainy-Dodatok 3(t.3) – 2006r. – Tematychnyi vypusk Vyscha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropeiskoho osvith'oho prostoru – С. 469-473

6. Poliakov S. D. O metodycheskykh pryntsyapkakh y funktsionalnykh modeliakh otsenky kachestva elektronnykh obuchaiuschykh sredstv y system / S. D. Poliakov // Dystantsyonnoe y vrtualnoe obucheniye : daidzhest ros. y zarubezh. prissy. – 2009. – N 2. – С. 9-14.

7. Andreev A. A. Dydaktycheskiye osnovy dystantsyonnoho obucheniya / A. A. Andreev. — М. : Yzdatelstvo МЭСУ, 1997. — 248 с.

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення навчання іноземної мови в школі. Загальні питання методики навчання іноземним мовам належать видатним науковцям і методистам-педагогам: Т. Литнєв, С. Ніколаєв, Ю. Пасову, Г. Рогов, Н. Складенко та ін.

Дослідженню сутності соціокультурної компетентності у навчанні іноземним мовам присвятили свої роботи такі дослідники, як: Г. Карпукіна, Р. Мільруд, О. Першуківа, В. Сафонова, П. Сисоєв, М. Топалова, G. Neuner, S. Savignon, R. Scollon, M. Taylor та ін.

Отже, актуальність проблеми, недостатня розробленість окремих аспектів у навчанні іноземної мови в школі зумовили вибір теми дослідження: „Мовне портфоліо як суттєвий складник модернізації освіти”.

Формулювання мети статті та завдань – охарактеризувати мовне портфоліо як суттєвий складник модернізації освіти.

Виклад основного матеріалу статті. На наш погляд, оптимальним методом поєднання навчальної та соціокультурної діяльності учнів є укладання „мовного портфоліо”. Так, укладання „мовного портфоліо” ми маємо віднести до дидактичних матеріалів за соціокультурною спрямованістю при формуванні соціокультурної компетентності учнів у школі.

Такі матеріали відображають процес формування креативної особистості, спроможної до самонавчання та самовдосконалення. Метод портфоліо з'явився у минулому столітті спочатку у сферах бізнесу та виробництва. Портфоліо (з французької мови перекладається як „сторінка, досє”, з італійської – як „папка фахівця”) – це „збірка (широке портфоліо) виконаних робіт та напрацювань певної особи (компанії). Портфоліо може бути як на папері, так і в електронному вигляді.

Електронне портфоліо, у свою чергу, може зберігатися локально (бути доступним лише визначеному колу людей) та глобально (бути доступним для всього світу – для користувачів Інтернету). Глобально доступне портфоліо інакше називається веб-портфоліо” [7]. Важливою характеристикою, на думку дослідників цього методу, є те, що портфоліо розкриває динаміку досягнень особи, яка демонструє вміння застосувати отримані знання та навички на практиці [3].

В Україні портфоліо почали активно застосовувати в освітніх системах з 2003 року – спочатку як інноваційний метод навчання іноземної мови у школі. Останнім часом мовне портфоліо привертає увагу науковців у галузі методики навчання іноземної мови, викликає інтерес в учителів.

З'явилося чимало праць, присвячених проблемам забезпечення якості освіти методом портфолійного оцінювання. На сайтах Інтернету розміщено зразки глобальних веб-портфоліо, створених вчителями (Г. Грибан, В. Гуменюк, Н. Заячківська, О. Кучерук, О. Локшина, С. Ніколаєва, Г. П'ятакова, Л. Старшинова, Л. Шевцова та ін.). Матеріали портфоліо укладають, орієнтуючись на стандартну структуру мовного портфоліо, рекомендованого європейським Лінгвістичним Комітетом Ради Європи у 2001 році.

Мовний портфель (мовне портфоліо) – це „пакет документів, який дозволяє учневі самостійно фіксувати й оцінювати свої досягнення та досвід в оволодінні іноземною мовою незалежно від методів і засобів навчання, що використовуються” [5, с. 32].

Подібне, але смініше, на нашу думку, трактування мовного портфеля запропонувала Н. Коряковцева: „пакет робочих матеріалів, які представляють той або інший результат навчальної діяльності учня в оволодінні іноземною мовою, що дає можливість школяреві й учителю самостійно або спільно проаналізувати та оцінити обсяг роботи і спектр досягнень учня в галузі вивчення мови і культури, динаміку оволодіння ним мовою в різних аспектах” [2, с. 104].

Цілі мовного портфоліо полягають в тому, щоб:

1) запровадити в практику навчання іноземних мов перспективну освітню ідеологію;

2) озброїти школяра надійним інструментом для визначення своїх успіхів в оволодінні мовами;

3) надати вчителю можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іноземною мовою і вносити, за необхідності, корективи у свою викладацьку діяльність;

4) розвивати і підтримувати мотивацію кожного учня до вивчення іноземної мови;

5) формувати інноваційну особистість учня, розвивати вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; ставити перед собою завдання та поетапно їх вирішувати.

Наразі існує чимало типів портфоліо, описаних у методичній літературі. Зокрема, відповідно до мети і змісту роботи дослідники І. Калмикова, Т. Новикова виокремлюють такі типи мовного портфоліо [1, с. 23 – 25]:

- „папка досягнень”, що відображає освітні успіхи учня в оволодінні шкільним предметом, у навчальній діяльності в цілому;

- проблемно-дослідницьке мовне портфоліо, яке є набором матеріалів, пов'язаних із підготовкою і написанням учнями рефератів, доповідей, наукових робіт тощо. Ці матеріали систематизовано за рубриками (план роботи над рефератом, цитати, афоризми, результати дослідження та ін.);

- тематичне мовне портфоліо, що створюється в процесі вивчення великого розділу, курсу, теми. Головне в цьому портфоліо – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування.

Окрім цих типів портфоліо, М. Остренко акцентує увагу також на важливості рефлексивного портфоліо, яке включає матеріали з оцінки й самооцінки досягнень цілей, особливостей ходу та якості результатів навчальної роботи школяра, і портфоліо для розвитку навичок вищого мислення, до складу якого входять матеріали, що відображають процес навчання учня на рівні „аналізу – синтезу – оцінювання”.

Що стосується учнівського портфоліо, яке залежить від мети учня, то М. Остренко виділяє два види портфоліо: портфоліо-власність (збирається для себе) і портфоліо-звіт (готується для вчителя) [6, с. 10 – 15].

У сучасній практиці викладання іноземних мов ефективно використовуються різні види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості:

- мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень учнів у процесі оволодіння іноземною і рівня володіння цією мовою (Self-Assessment Language Portfolio);

- мовне портфоліо як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio). Цей вид портфоліо може також варіюватися залежно від мети і спрямованості: мовне портфоліо з читання (Reading

поставлених дидактичних цілей. В тежє время, при модульной системе обучения преподаватель вместо информирующей и контролирующей функции, осуществляет в первую очередь функции консультанта и координатора.

Для обеспечения функциональности курса необходимо создание постоянно пополняемой справочной системы и базы знаний, которые облегчат процесс самостоятельного обучения. Также необходимым условием является разработка подробных методических руководств как по организации и планированию самостоятельной работы, так и по решению практических заданий. Главными задачами системы оповещения является своевременное информирование обучающихся об изменениях или дополнениях в структуре модуля, о сроках сдачи заданий, рассылка приглашений и напоминание о будущих конференциях, семинарах и прочих мероприятиях проходящих на базе вуза. Целью блока обратной связи является обработка результатов тестирования, опросов, вопросов возникших в процессе прохождения модуля. На основе полученных результатов планируется пополнять базу знаний, вносить коррективы и дополнять структуру модуля, банк тестов и заданий.

Выводы. Таким образом, механизмы организации, примененные при построении курса на основе модульной технологии, предоставляют возможность преобразовать функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности обучающегося в самоуправление, реальную возможность персонализации учебной программы в зависимости от успешности обучающегося и его начальных знаний.

Преимущества модульной системы позволяют более качественно организовать и контролировать деятельность обучающихся. Благодаря ее функциональным особенностям можно эффективно производить индивидуализацию персонального учебного плана и определить индивидуальный темп изучения материала. Наличие стимулов в виде информирования о ближайших контрольных работах, зачетах и использования регулярных проверочных заданий в каждом теоретическом или практическом блоке повышает прочность знаний. В значительной мере обеспечивается снятие элементов случайности в оценке знаний при сдаче зачетов и написании модульных контрольных работ, что повышает объективность итоговой оценки.

К негативным аспектам факторам применения модульной системы следует отнести:

Возможна потеря системности при построении содержания курса в целом. Так как содержание курса разбивается на отдельные смысловые части, то обеспечение логики и преемственности в формировании понятий и способов деятельности становится прерогативой самих обучающихся. Возрастают трудозатраты при формировании, наполнении и обновлении структуры модуля. Также необходимо дополнительное время для наполнения базы знаний, разработки и систематическом обновлении методических руководств, вариантов контролирующих материалов, практических заданий. Требуется разработка четких критериев и методик для формирования групп в зависимости от начального уровня знаний и помощи в выборе дополнительного материала для изучения.

Література:

1. Жук А.Я., Желябіна Н.К. Болонський процес. Критика і пропозиції: Збірник доповідей учасників VII Всеукр. науково-метод. конф. «Кредитно-модульна система підготовки фахівців». – Запоріжжя, 2007. – С. 224 – 233.

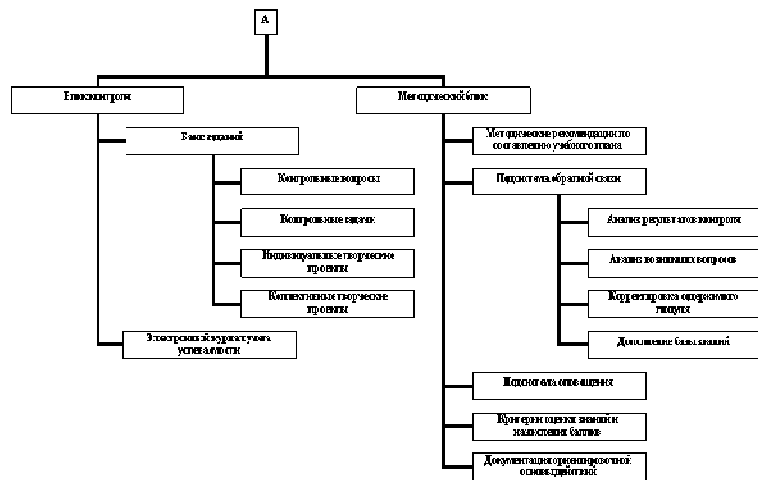


Рисунок 16 - Структурные элементы модуля

Исполнительно-практический блок (рисунок 1а). По результатам усвоения теоретической части выдается допуск к практическим заданиям. Каждый блок практических задач снабжается сопроводительной документацией и методическими руководствами. Для типовых задач предусмотрено пошаговое руководство по решению, включая, подробные разъяснения и справочную систему. После освоения методики решения типовых задач слушателю предлагается самостоятельно решить комплексные и ситуационные задачи.

Одним из методов активного обучения, который повышает коллективное взаимодействие, являются дидактические и деловые игры. Использование дистанционных технологий позволяют эффективно организовать проведение данных видов мероприятий, как в синхронном, так и асинхронном режиме. При постановке коллективного задания предполагается оценивать, как вклад каждого из участника команды, так и общий вклад.

Блок контроля (рисунок 1б). Элементы контроля несут стимулирующую и коррекционную функции в течение всего процесса обучения. На основе результатов тестирования предполагается выдавать доступ к следующим теоретическим или практическим блокам. Также согласно результатам обучающемуся в системе дистанционного образования будут предложены обязательные блоки для изучения и даны рекомендации по выбору дополнительных. Для повышения наглядности успеваемости каждому слушателю предоставляется доступ к электронному журналу, где помимо персональной суммы набранных баллов планируется отображать результаты успешности относительно других обучающихся, сроки сдачи заданий, персональные достижения и групповые достижения.

Методический блок (рисунок 1б). Суть модульного обучения состоит в том, чтобы обучающийся мог самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению

Portfolio), мовне портфоліо з аудіювання (Listening Portfolio), мовне портфоліо з говоріння (Speaking Portfolio), мовне портфоліо з письма (Writing Portfolio), мовне портфоліо із взаємопов'язаного розвитку видів іноземної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio);

- мовне портфоліо як інструмент демонстрації навчального продукту – результату оволодіння іноземною (Administrative Language Portfolio);
- мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку в навчальному процесі з іноземної мови (Show Case, Feedback Language Portfolio);
- багатоцільове мовне портфоліо, що відображає різні цілі в галузі оволодіння іноземною (Comprehensive Language Portfolio).

Форми роботи з різними видами мовного портфоліо у практиці викладання іноземних мов можуть бути різними – залежно від поставленої мети. У методичних публікаціях, присвячених використанню мовного портфоліо в навчальному процесі, підкреслюється, що навряд чи правомірно говорити про єдиний правильний спосіб роботи з певними видами мовного портфоліо, у тому чи іншому освітньому контексті.

За своєю суттю мовне портфоліо є гнучким навчальним засобом і може бути адаптоване практично до будь-якої навчальної ситуації. Варіації його видів можуть різнитися за метою навчання, віком учнів, етапом чи рівнем оволодіння іноземною мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями школярів та індивідуальним стилем навчальної діяльності, а також за методами і засобами навчання, що використовуються. Можливі також комбінації окреслених видів мовного портфоліо для досягнення різних цілей роботи над мовою, що вивчається.

Такі комбінації різних видів мовного портфоліо дають можливість формувати в учнів здатності до об'єктивної самооцінки та вміння робити необхідні висновки стосовно власного самовдосконалення у процесі навчання іноземної мови.

Так, у мовне портфоліо типу Administrative включаються, як правило, зразки кращих самостійних робіт учня, виконані ним протягом певного періоду. Мовне портфоліо типу Feedback містить матеріали навчальних завдань, що фіксують ступінь сформованості певних умінь із різних видів іноземномовного спілкування, і здатність учнів реалізовувати ці вміння при виконанні завдань різних типів. Мовне портфоліо типу Show Case виконує певну репрезентативну функцію – накопичувати і представляти зразки мовленнєвих робіт, досвіду іноземномовного спілкування, використання мови, що вивчається, у різних ситуаціях, а також самостійні, у тому числі творчі роботи школяра.

Висновки. Таким чином, нами встановлено, що за допомогою мовного портфоліо школяр може продемонструвати свої досягнення у використанні мови, яку вивчає, під час інтерв'ю при прийомі на роботу, при вступі до навчального закладу або в інших цілях. Мовне портфоліо виконує соціальну функцію інформування про успіхи і досвід учня в сфері міжкультурного спілкування. Однією з функцій мовного портфоліо є здійснення зворотного зв'язку за результатом виконання певних навчальних завдань і проведення необхідної корекції самостійної навчальної діяльності щодо оволодіння іноземною мовою.

Література:

1. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самообразования и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 23 – 25.

2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки / Н. Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2006. – С. 104.

3. Локишина О. Дієвий інструмент забезпечення якості освіти у світі: Оцінювання навчальних досягнень учнів / О. Локишина // Управління освітою. – 2007. – № 8. – Моніторинг в освіті. – № 4. – С. 8 – 11.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – Вип. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Ніколаєва С. Ю. Мовний портфель: призначення, структура, види, укладання: посіб. / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 32.

6. Остренко М. Технология „Учебный портфель” в образовательном процессе / М. Остренко. – М.: Библиотека в школе. – 2003. – № 16. – С. 10 – 15.

7. Портфолио [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ст.: portfolio.net/articles/review/84/.

References:

1. Kalmykova Y. R. Portfolyo kak sredstvo samoobrazovaniya y samorazvytiya lychnosti / Y. R. Kalmykova // Obrazovaniye v sovremennoy shkole. – 2002. – № 5. – S. 23 – 25.

2. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya metodyka orhanyzatsyy samostoyatel'noy raboty yzuchayushchykh ynostrannyye yazyky / N. F. Koryakovtseva. – M.: ARKTY, 2006. – S. 104.

3. Lokshyna O. Diyevyi instrument zabezpechennya yakosti osvity u sviti : Otsinyuvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv / O. Lokshyna // Upravlinnya osvitoiu. – 2007. – № 8. – Monitorynh v osviti. – № 4. – S. 8 – 11.

4. Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk. – Vyp. 2-e, vyp. i pererob. / Kol. avtoriv pid ker. S. Yu. Nikolayevoyi. – K.: Lenvit, 2002. – 328 s.

5. Nikolayeva S. Yu. Movnyy portfel': pryznachennya, struktura, vydy, ukladannya : posib. / S. Yu. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2005. – S. 32.

6. Ostrenko M. Tekhnolohyya „Uchebnyy portfel'” v obrazovatel'nom protsesse / M. Ostrenko. – M.: Byblyoteka v shkole. – 2003. – № 16. – S. 10 – 15.

7. Portfolyo [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu k st.: portfolio.net/articles/review/84/.

Теоретическо-информационный блок (рисунок 1а). Для наиболее эффективного прохождения модуля до начала изучения теоретических блоков проводится входное тестирование с целью определения исходных знаний и навыков. Согласно результатам каждый из обучающихся получает рекомендации по выбору персонализации учебного плана. Затем производится дополнение и корректировка учебного плана обязательным и дополнительным учебным материалом. Для повышения наглядности в виртуальных лекциях помимо текстовой информации используется аудио и видео материал. Также каждая лекция снабжена элементами конечного контроля. Позднее для повышения функциональности будут внедрены интерактивные элементы для обеспечения текущего контроля. Обратная связь обеспечивается с помощью обработки результатов тестирования и опросов, классификации наиболее часто возникающих вопросов. В последствие полученная информация будет использована для создания базы знаний, разработки или модификации структурных элементов модуля.

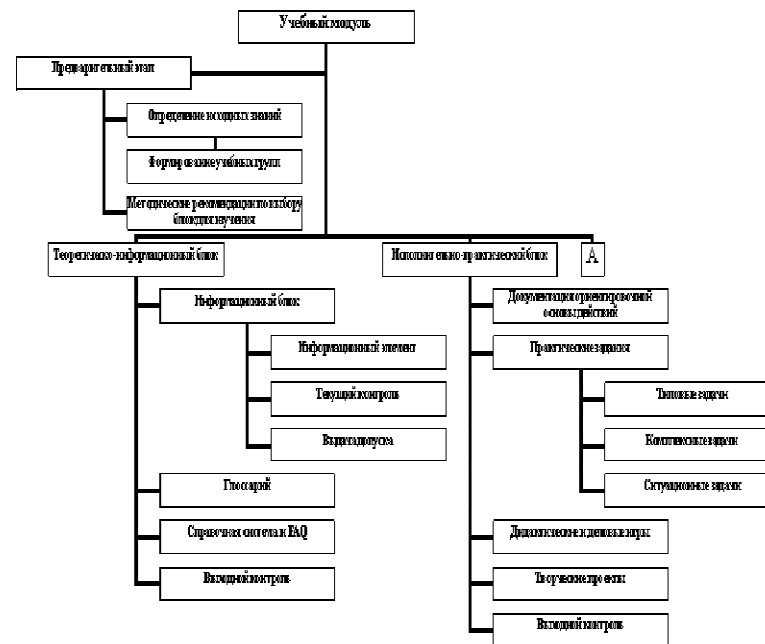


Рисунок 1а - Структурные элементы модуля

[5]. Отдельные аспекты использования модульной системы в дистанционном образовании опубликованы в работах С. Д. Полякова [6], А. А. Андреев [7].

Формулировка цели статьи и задач. На основе анализа научных работ, выявить недостатки и преимущества применения модульной системы в сфере отечественного высшего образования. Предложить модульную структуру курса, включающую наполнение, элементы поддержки, элементы контроля, систему поддержки и информирования, которая будет эффективна в системе дистанционного обучения Украины.

Изложение основного материала статьи. Рост популярности использования модульной технологии в процессе обучения обуславливает как широкое внедрение ее концептуальных принципов в образовательные заведения Украины, так и неопределенность относительно структуры и наполнения самих модулей. В статье под модулем подразумевается базовая, завершенная по смыслу и содержанию единица учебной программы. Длительность прохождения модуля варьируется в зависимости от сложности, объема и применяемых методов в изучении предмета. Использование системы модульного обучения способствует развитию познавательной активности и организационных умений, предоставляет возможность индивидуализации учебного плана с учетом интересов и способностей обучающихся, повышает самостоятельность обучающихся.

Принцип целостности предполагает четкую структуризацию содержания обучения на логически завершенные и обособленные блоки. Также, этот принцип обеспечивает цельность, завершенность и полноту построения единиц учебного материала в форме блоков, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. При этом элементы внутри блоков взаимозаменяемы и подвижны, что обеспечивает вариативность содержания и регулировку уровня сложности учебной деятельности.

В основе формирования модульной структуры для дистанционного образования положены в основу следующие принципы:

1. помощь в организации и регулировании самостоятельной учебной деятельности обучающегося, стимулирование его познавательной активности;
2. применение новейших средств информационных технологий в процессе обучения для максимально эффективного использования учебного времени;
3. изменение роли преподавателя в процессе обучения, связанное с увеличением роли самостоятельной работы обучающихся и осуществлением функций консультирования, анализа результатов обучения и коррекции процесса обучения;
4. ориентация образовательного процесса на заранее заданный уровень учебных достижений, который является обязательным; проведение систематического контроля и проверки уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля;
5. реализация обучающей, стимулирующей и коррекционной функций контроля, оценка персональных и групповых учебных достижений обучающихся.

Учебный модуль является целостной функциональной единицей (рис. 1, рис. 2), которая активизирует развитие обучающегося. Согласно представленной схеме структура модуля основывается на четырех взаимосвязанных блоках.

УДК: 371.24

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, теорії та методики навчання математики Овчинникова М. В.
Республіканський вищий навчальний заклад
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

ОПЕРАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аннотация. В статье рассматриваются основные умения научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики на этапе их профессиональной подготовки. К ним относятся: умения личностно-мотивационной и целеобразующей направленности, умения разработки и реализации программы исследования, умения принятия решений, информационные умения, умения самоконтроля и коррекции результатов собственной научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, умения научно-исследовательской деятельности, будущий учитель математики.

Анотація. У статті розглядаються основні вміння науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики на етапі їх професійної підготовки. До них відносяться: вміння особистісно-мотиваційного і цільового спрямування, вміння розробки і реалізації програми дослідження, вміння ухвалення рішень, інформаційні вміння, вміння самоконтролю і корекції результатів власної науково-дослідницької діяльності.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, вміння науково-дослідницької діяльності, майбутній вчитель математики.

Annotation. Basic abilities of research activity of future teachers of mathematics on the stage of their professional preparation are observed in the article. They are: ability of personally motivating and aiming orientation, abilities of development and research program realization, abilities of making decision, abilities to process information, abilities of self-control and abilities to correct the results of research activity.

Keywords: research activity, abilities of research activity, future teacher of mathematics.

Вступ. Перетворення, що відбуваються у сучасній Українській державі в межах Болонського процесу, потребують подальшого вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. Впродовж всього терміну професійного навчання одним з основних пріоритетів повинно стати формування готовності майбутнього вчителя до науково-дослідницької діяльності, яка забезпечує не лише якісне написання кваліфікаційних робіт, вимоги до яких з кожним роком підвищуються, а і подальше становлення професіонала. Тож не випадково в інваріантний компонент базового навчального плану входять дисципліни, що мають принципове значення для формування теоретичного і методологічного фундаменту якісного формування науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів, у тому числі, вчителів математики.

За результатами аналізу наукових досліджень відносно готовності

майбутніх вчителів до професійної діяльності виявлено, що, відповідно до основних напрямків формування будь-якої діяльності, готовність зумовлює єдність трьох загальних компонентів (мотиви – знання – вміння), які різними авторами уточнюються і доповнюються: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність. Так, відповідно до [1] готовність включає три компоненти: мотиваційний (інтерес до діяльності, потреба в успішному виконанні поставлених завдань); пізнавальний (система знань, необхідних для діяльності, а також володіння методами виконання поставлених завдань); емоційно-вольовий. Готовність може бути виражена на різних рівнях: знайомство, елементарна готовність, обізнаність, функціональна готовність, системна готовність. В.Бевз наголошує, що система професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя математики включає такі взаємопов'язані компоненти: психологічна готовність, практична готовність до виконання педагогічної діяльності, готовність до подальшого вдосконалення себе як спеціаліста, фахівця [2, с.103-105].

У межах дослідження особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності ми розглядаємо готовність студентів до цієї діяльності як підсистему готовності до їх професійної діяльності і результат підготовки до даного виду діяльності, а також як складову частину їх професійної підготовки. Даний вид готовності проявляється не лише в професійній діяльності, але також в ній формується і розвивається. Ми вважаємо, що готовність майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності включає особистісне мотиваційно-ціннісне ставлення до цієї діяльності, систему методологічних знань, дослідницьких вмінь та навичок, що дозволяють продуктивно їх використовувати при вирішенні виникаючих професійних завдань, а також сформованої рефлексії.

Формулювання мети статті та завдань. Метою даної статті є розгляд основних складових операційного компоненту готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності, який відповідає за формування відповідних вмінь.

Виклад основного матеріалу статті. Побудова моделі готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності здійснювалася на засідках концепції системи діяльності В. Шадрікова [3]. При цьому інваріантні та спеціальні компоненти науково-дослідницької діяльності визначались відповідно до таких функціональних блоків: мотиви діяльності, цілі діяльності, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, ухвалення рішень, контроль і корекція результатів діяльності, підсистема діяльнісно-важливих якостей.

Основні вміння науково-дослідницької діяльності, що складають операційний компонент готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності ми вивчали з тих же позицій: вміння, що пов'язані з особистісною мотивацією, цілями, плануванням, роботою з інформацією, прийняттям рішень, контрольно-корекційними вміннями.

Особистісно-мотиваційні вміння. Внутрішня мотивація діяльності має прояви у розумінні студентом особистісного сенсу і значення самостійної наукової діяльності. Основні вміння цього напрямку конкретизуються у вмінні самостійного вибору програм навчання, у вмінні здійснити самостійний вибір тими дослідження на засадах власних наукових і професійних інтересів, в самостійному пошуку необхідної інформації. Саме ці вміння є підґрунтям

УДК 378.1

аспірант кафедри інформатики
и информационных технологий Олейников Н. Н.
Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Анотація. Застосування модульно-рейтингової системи при розробці курсів дистанційного навчання. Розглянуто основні поняття і принципи модульної системи організації навчального процесу. Запропоновано структуру змісту модульного курсу для дистанційної форми навчання та системи його підтримки, яка дозволить більш ефективно організувати і контролювати самостійну діяльність учня.

Ключові слова: вища освіта, дистанційні технології навчання, модульне освіта, індивідуалізація навчального плану, структура змісту навчання.

Аннотация. Применение модульно-рейтинговой системы при разработке курсов дистанционного обучения. Рассмотрены основные понятия и принципы модульной системы организации учебного процесса. Предложена структура содержания модульного курса для дистанционной формы обучения и системы его поддержки, которая позволит более эффективно организовать и контролировать самостоятельную деятельность обучающегося.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционные технологии обучения, модульное образование, индивидуализация учебного плана, структура содержания обучения.

Annotation. The use of module-rating technology for course development in distant educational system. In the article considered basic concepts and principles of a modular system of educational process. Proposed the structure of modular course content for distant educational system and its support elements, which allow more effective to organize and supervise student's activities.

Key words: high education, distance learning technology, modular education, individualization of the curriculum, the structure of learning content.

Введение. Применение модульного подхода в профессиональной подготовке специалистов средствами дистанционных технологий позволяет более гибко корректировать содержание подготовки и осуществлять ее организацию в соответствии с мировыми тенденциями развития системы высшего образования. Однако обучение на базе дистанционных технологий предъявляет специфические требования к структуре и форме представления учебного материала. Использование модульной системы в дистанционном образовании требует проведения значительных изменений структуре и организации образовательного процесса, содержания и методах обучения, подходах к контролю и оценке качества подготовки обучающихся.

Проблемы внедрения и использования модульной системы в высших учебных заведениях рассмотрены научно-методических публикациях А.Я. Жука [1], Н.С. Ильяшенко [2], М.П. Гниденко [3], С.В. Смеричевская [4]. Проблема вступления Украины в болонский процесс изучали В.Я. Бобров

власної науково-дослідницької діяльності.

Здатність прогнозувати на заключному етапі навчання проявляється в умінні управляти своїм часом, планувати і організовувати діяльність.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Таким чином, здійснений нами теоретичний аналіз операційного компоненту готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності і проведене емпіричне дослідження дозволяють зробити висновок про те, що:

1) операційний компонент готовності майбутніх вчителів математики до науково-дослідницької діяльності складається з таких основних вмінь: вміння, що пов'язані з особистісною мотивацією, цілями, плануванням, роботою з інформацією, прийняттям рішень, контрольно-корекційними вміннями;

2) формування науково-дослідницької діяльності здійснюється як за рахунок розвитку вмінь інваріантного характеру, так і за рахунок формування спеціалізованих вмінь, що уперше з'являються на певному ступені освіти. Ці вміння знаходяться в нерозривній єдності і інтеграції.

Література:

1. Готская И.Б. *Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: Монография* /И.Б. Готская. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – 114 с.

2. Бевз В.Г. *Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів [Текст] : Дис... д-ра наук: 13.00.02 - теорія і методика навчання математики / В. Г. Бевз ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 506 с.*

3. Шадриков В. Д. *Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков / [Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская]. – М.: Издательство «Наука», 1982. – 185 с.*

References:

1. Hotskaya Y.B. *Marketynhovie proektyrovanye metodicheskoy systemy obuchenyya ynformatyke studentov pedvuzov: Monohrafiya*. – SPb: Yzd-vo RHPU ym. A.Y.Hertsena, 1999. – 114 s.

2. Bevz V.H. *Istoriya matematyky yak intehratsiyna osnova navchannya predmetiv matematychnoho tsyклу u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv [Tekst] : Dys... d-ra nauk: 13.00.02 - teoriya i metodyka navchannya matematyky / V. H. Bevz ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2007. – 506 s.*

3. Shadrykov V. D. *Problemy systemoheneza professyonal'noy deyatel'nosti / V.D. Shadrykov / [Otv. red. K. A. Abul'khanova-Slavskaya]. — M.: Yzdatel'stvo «Nauka», 1982. – 185 s.*

прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, без яких неможливе не лише успішне навчання, але самостійна організація і реалізація науково-дослідницької діяльності. На заключному етапі навчання прагнення до саморозвитку і самовдосконалення диференціюється в прагнення до вдосконалення власної науково-педагогічної діяльності, в готовність до пошуку шляхів вдосконалення педагогічної майстерності, забезпечують стійку професійну мотивацію.

Вміння постановки мети забезпечуються розумінням цінності науки і значення науково-дослідницької діяльності в рішенні професійних завдань, розумінням сенсу дослідницької діяльності, а також системою знань і понять, що були сформовані у студента протягом професійної підготовки.

Найважливішим, сенсоутворюючим, є вміння самостійно формулювати мету дослідження відповідно до обраної теми і певної науково-пізнавальної проблеми. Для цього необхідне вміння визначати міру розробленості проблеми дослідження; вміння самостійно формулювати проблему і приводити її до вигляду, що допускає організацію дослідження; готовність до визначення мети і завдань наукових досліджень відповідно до тенденцій і перспектив розвитку педагогічної науки взагалі та методики математики; система уявлень про результати наукової діяльності; вміння визначати цілі спільної з науковим керівником діяльності і мети самостійної науково-дослідницької діяльності на усіх етапах наукового дослідження.

Загальна мета дослідження майбутнього вчителя математики на кожному етапі проявляється у вигляді конкретного завдання. Тому важливими є вміння трансформувати мету в процесі науково-дослідницької і професійної діяльності у вигляд конкретного завдання; самостійно формулювати систему завдань, що співвідносяться з метою дослідження, необхідних і достатніх для її досягнення, а також мети і завдання наукових досліджень, як теоретичного, так і прикладного характеру; самостійно формулювати нові завдання прикладних досліджень з методики математики; орієнтуватися в постановці наукових або практичних завдань і визначати, яким чином слід шукати засіб їх вирішення.

Максимальний рівень складності наукових досліджень, що виконуються майбутніми вчителями математики, припускає виникнення необхідності у своєчасному переформулюванні загальної мети, уточненні, доформулюванні нових відповідних завдань так, щоб можна було визначити засоби і способи їх вирішення, отже, знайти можливість для реалізації мети незалежно від складності ситуації.

Мета і завдання науково-дослідницької діяльності майбутніх вчителів математики мають бути сформульовані так, щоб можна було чітко уявити собі, який саме результат має бути отриманий в процесі їх досягнення. Необхідно знати критерії досягнення вибраної мети і завдань і мати адекватні уявлення про очікуваний результат. В операційному компоненті готовності, що розглядається, це конкретизується в уміння самостійно застосовувати критерії досягнення обраної мети і завдань конкретного дослідження, а також у формуванні системи адекватних уявлень про очікуваний результат, в умінні коригувати їх протягом дослідження.

Останнім важливим вмінням цього напрямку є вміння самостійно співвідносити результат науково-дослідницької діяльності з поставленою метою на різних етапах дослідження, це зумовлюється тим, що мета не лише визначає і спрямовує науково-дослідницьку діяльність, але і є критерієм її

оцінки.

Наступним напрямком є вміння в галузі розробки і реалізації програми дослідження: володіння навичками аналізу, синтезу і резюмування інформації, вміння виявляти наукову сутність проблем, що виникають в ході професійної діяльності; вміння виявити, усвідомити, визначити проблему, її наукову сутність і актуальність. Зasadничою при цьому є поглиблена система знань в галузі математики, педагогіки, методики математики, філософії, іноземної мови.

На етапі професійної і наукової підготовки майбутніх вчителів математики загальні вміння опрацювання інформації трансформуються в такі: вміння самостійного вивчення і систематизації наукової інформації, вітчизняного і зарубіжного досвіду з проблем математичної освіти, сучасних досягнень в області галузі методики математики; знання концепцій, напрямів і теорій в математичній науці та методики математики; знання концептуального апарату і основних емпіричних підходів і методів сучасної науки; знання принципів організації наукового дослідження; володіння навичками конструювання методико-математичних моделей; володіння навичками проектування у професійній сфері; застосування навичок моделювання для опису і прогнозування різних явищ; вміння самостійно застосовувати якісний і кількісний аналіз результатів досліджень, володіння загальними науково-дослідними категоріями і основними категоріями математики та методики викладання математики.

Вміння планувати, проектувати, організовувати і реалізовувати науково-дослідницьку діяльність є універсальним для всіх рівнів навчання майбутніх вчителів математики, які на заключному етапі професійної підготовки трансформуються в навички планування, проектування, організації і реалізації власної науково-дослідницької діяльності, самостійної організації, планування і проведення наукових досліджень будь-якого типу (теоретичних, експериментальних, емпіричних, прикладних), самостійної розробки і підготовка окремих завдань учнів або студентів; вміння проектувати і організовувати дослідницьку діяльність учнів; вміння розробляти сучасні технології навчання математики з врахуванням мети навчання, завдань виховання і розвитку особистості учнів, вміння розробки навчально-методичного забезпечення процесу навчання предметів математичного циклу. Також важливим є вміння самостійно організовувати і проводити наукові експерименти, вміння формулювати конструктивні гіпотези в умовах інформаційного дефіциту і невизначеності теоретичних і емпіричних знань.

Важливим є вміння представляти отримані результати у формі звітів, доповідей, наукових публікацій, кваліфікаційних робіт, використання різних форм презентації результатів наукової діяльності, вміння самостійно готувати наукові звіти, публікації, презентації, складати реферати, аналітичні огляди, володіння науковим стилем викладу, вміння готувати наукові публікації основних типів і форм, рецензувати і редагувати, тематично реферувати наукові праці, вміння використовувати різні мови для пошуку наукової інформації на рівні усних або письмових наукових комунікацій.

В напрямку ухвалення рішень (обґрунтоване рішення про перевагу тієї або іншої концепції або теоретичного підходу, про вибір теми, предмета, методів і способів діяльності) полягає в умінні усвідомлювати основні проблеми своєї предметної області, при рішенні яких виникає необхідність в здійсненні

складних завдань вибору, кількісних і якісних методів дослідження, умінні приймати рішення в нестандартній ситуації, співробітничати і вибирати правильні стратегії поведінки і взаємодії, у тому числі і в конфліктних ситуаціях; умінні вирішувати конфлікти в соціальній і професійній сферах і необхідний для цього рівень толерантності.

В напрямку інформаційної основи діяльності важливими є вміння отримувати і використовувати наукову, професійну і соціальну інформацію, необхідну для ефективної організації і здійснення науково-дослідницької діяльності.

Інформаційні вміння з боку предмета дослідження включають вміння узагальнювати і робити висновки; інтерпретувати результати; застосовувати теорію на практиці; володіння методами вирішення наукових проблем; методологічними і теоретичними знаннями у відповідній науковій області, необхідними для орієнтації в предметі дослідження і його вивчення; теоретичним матеріалом по темі; вміння демонструвати знання фундаментальних і прикладних дисциплін математичної та педагогічної науки; володіти знаннями математики та методики математики, категоріального апарату, методології, методів і техніки аналізу; вміння творчо осмислити теоретичний і практичний матеріал; використовувати поглиблені теоретичні і практичні знання і навички практичної роботи в галузі методики математики; вміння самостійно шукати необхідну інформацію, використовувати сучасні технології для доступу до джерел інформації, її зберігання і обробки.

Інформаційні вміння з методів дослідження: володіння методами і прийомами дослідницької діяльності (володіння методологією методико-математичного дослідження, базовими методами і технікою наукового аналізу); вміння розробляти нові і адаптувати існуючі методики методико-математичних досліджень.

Вміння застосування сучасних інформаційних технологій, що забезпечують пошук і збір обробку та зберігання інформації, сучасних комп'ютерних технологій для обробки результатів наукових експериментів, обробці, зберіганні і передачі інформації забезпечує здатність самостійно набувати за допомогою інформаційних технологій і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння, у тому числі в нових областях знання, безпосередньо відносимо вміння використання правил оформлення наукової документації (реферату, звіту, статті, курсової роботи, кваліфікаційної роботи).

Інваріантні інформаційні вміння в області міжособистісної взаємодії включають знання основ ділового і міжособистісного спілкування, прийомами професійного спілкування; вміння будувати міжособистісні відносини і працювати в групі; навички конструктивної роботи в науковому колективі, вміння співробітничати з науковим керівником.

Найважливішим компонентом психологічної системи діяльності є самоконтроль процесу і результату діяльності і відповідна корекція на основі даних контролю, готовність до самостійної роботи. У зв'язку з цим до універсальних вмінь в цій області слід віднести вміння контролювати процес і оцінювати результати наукових досліджень; вміння бачити помилки і неточності, знаходити і пояснювати причини виникаючих помилок і утруднень в діяльності; вміння критично оцінювати свої результати, досягнення, отримані факти; готовність до своєчасного внесення відповідних змін, а також рефлексія