

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

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Художнє оформлення: Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,  
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.  
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.  
Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

**ПРОБЛЕМИ**  
**СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Серія: Педагогіка і психологія*  
*Випуск сімнадцятий*  
*Частина 2*

Здано до набору 14.05.08. Підписано до друку 20.05.08.  
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

**Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”**

**(м. Ялта).**  
**РВВ КГУ**  
**вул. Севастопольська, 2,**  
**м. Ялта,**  
**Автономна Республіка Крим,**  
**Україна,**  
**98635**  
тел. (0654)32-21-14,  
факс (0654)32-30-13

Ялта  
2008

УДК 37  
ББК 74.04  
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 26 березня 2008 року (протокол № 8)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 36. статей : Вип.17.– Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч.2. – 260 с.

**Редакційна колегія:**

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;  
**М.Я. Ігнатенко** - професор, доктор педагогічних наук;  
**Г.Б. Корнетов** - професор, доктор педагогічних наук, академік РАО;  
**В.Р. Ільченко** - професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України;  
**В.Г. Бутенко** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України.  
**Г.О.Балл** - професор, доктор психологічних наук;  
**І.Д.Бех** - професор, доктор психологічних наук, академік АПН України;  
**Г.В.Ложкін** - професор, доктор психологічних наук;  
**В.А.Семиченко** - професор, доктор психологічних наук;  
**Ю.Й.Машбиць** - професор, доктор психологічних наук.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „Педагогіка і психологія” (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001 р.)

Рецензенти:

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

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), 2008 р.

<b>Шиманович І. В.</b>	Педагогічні дисципліни в системі формування у майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні.....	188
<b>Керекеша О. В.</b>	Результати впровадження експериментальної інтерактивної технології формування оцінно-рефлексивної самостійності економістів та їх аналіз.....	193
<b>Бутирська Т. О.</b>	Сучасна практика державного будівництва та її впровадження в Україні .....	201
<b>Кадырова Л. И.</b>	Идеи нравственного воспитания в фольклорных памятниках крымских татар.....	206
<b>Єрьоміна В. О.</b>	Професійна культура праці в системі післядипломної освіти вчителів початкових класів .....	214
<b>Кравцова А. В.</b>	Понятие профессиональной подготовки специалистов в высшей школе .....	220
<b>Бекирова Э. Ш.</b>	Подготовка педагогических кадров для школ с крымскотатарским языком обучения как социально-педагогическая проблема .....	225
<b>Овчинникова М. В.</b>	Модель готовности студентов до научно-дослідницької діяльності .....	230
<b>Шувалова И. Н.</b>	Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи .....	240
<b>Фоміна О. О.</b>	Розвиток українських шкіл в Криму ( 1954 – 2002 рр.) .....	243
<b>Круль Г. Л.</b>	Выводы по диссертации „Благотворительно-просветительская деятельность семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия” .....	249

<i>Тімець О. В.</i>	Ключові компетентності і компетенції у фаховому становленні вчителя географії.....	132
<i>Толков О. С.</i>	Психологічні умови діяльності управлінського персоналу вищих навчальних закладів в умовах змін.....	137
<i>Турчина Л. А.</i>	Междисциплинарная теория и единство практики залог успешной профессиональной ориентации.....	142
<i>Філяс Т. І.</i>	Валеологія в системі шкільної освіти України.....	148
<i>Харькова Н. Н.</i>	Обучение иностранным языкам в системе подготовки дошкольников к будущей учебной деятельности.....	153
<i>Хатунцева С. М.</i>	Формування педагогічної культури викладача-початківця вищого навчального закладу.....	158
<i>Хохлова В. В.</i>	Направления работы социального педагога в учреждениях интернатного типа.....	163
<i>Чёрный Е. В.</i>	Диагностика этнокультурных различий в восприятии компонентов образа я в старшем подростковом и юношеском возрастах.....	168
<i>Чугріна О. Р.</i>	Толерантність і культурний плюралізм як умова демократичного розвитку поліетнічного регіону.....	175
<i>Шевченко А. М.</i>	Гендерний аспект формування культури взаємовідносин молодших школярів.....	178
<i>Шевчук І. В.</i>	Педагогічне керівництво вільним часом школярів.....	183

УДК 377.8

## УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ КОЛЕДЖЕМ ЧЕРЕЗ ПРОГРАМУ РОЗВИТКУ

*Горобець Данило Валентинович  
аспірант*

*Луганський національний педагогічний університет імені Т. Шевченка*

**Постановка проблеми.** Суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, які відбуваються в останній час в Україні, впливають на діючу освітню систему. Відбувається зміна ціннісних орієнтирів, впроваджуються нові педагогічні і управлінські технології, які сприяють інтенсивному розвитку закладів освіти.

Сучасний педагогічний коледж стає все більш складною системою, йому, як і іншим вищим навчальним закладам, доводиться діяти у світі, який динамічно змінюється і висуває до нього зростаючі вимоги. Одночасно з цим ззовні і всередині педагогічного коледжу з'являються педагогічні, управлінські нововведення, які створюють можливості для якісних змін у способах і результатах його діяльності. Все це приводить до ускладнення завдань управління педагогічним коледжем і породжує потребу у нових, науково-обґрунтованих способах їх рішення.

**Аналіз сучасних наукових досліджень** основ управління організаціями дає можливість зазначити, що в основному, увага науковців була зосереджена на таких проблемах як, використання прийомів наукової організації праці в процесі управління освітніми закладами (Н.Я.Ляшєва, С.Д.Максименко, Н.В.Чепелева), врахування дидактичних основ у процесі управління (Ю.Л.Конаржевський, В.І.Бондар), аналіз інформаційного забезпечення школи (Ю.К.Кузнецов, Ю.І.Машбиць), аналіз науково-методичних та організаційних основ управління школою (Л.Д.Кудряшова), психологічні основи управління (Н.Я.Коломінський, Л.М.Карамушка, Р.Х.Шакуров, В.Й.Бочелюк та інші), впровадження способів ефективного планування та контролю в школі (С.С.Березняк, Ю.О.Конаржевський, Т.І.Шамова). Проблемою розробки та впровадження програм розвитку займалися такі вчені як М.М.Поташник, В.В.Лазарєв, А.М.Моїсєєв, але їхні здобутки стосуються загальноосвітньої школи.

Ефективне управління педагогічним коледжем можливе за умов розробки та впровадження в його діяльність програми розвитку, побудовану на основі інноваційних проектів, тому **метою** даної статті є аналіз позицій вчених та виклад власних поглядів на визначення поняття «програма розвитку», її структуру та зміст.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна теорія управління педагогічним коледжем розвивається як частина загальної теорії управління соціальними організаціями. Вона має свої суттєві особливості, які обумовлені особливостями педагогічного коледжу, що відрізняють її від теорії управління організаціями інших видів, але в її основі також лежать загальноуправлінські підходи. Одним із таких підходів є системно-цільовий, згідно з яким процес розвитку розглядається як сукупність взаємопов'язаних змін, які забезпечують перехід педагогічного коледжу у якісно інший стан.

Технологія системно-цільового управління базується на використанні цільових програм розвитку як засобів спрямування та інтеграції зусиль колективу на підвищення ефективності роботи навчального закладу.

Аналіз наукових робіт М.М.Поташника, О.Г.Хомеріки, Н.В.Томіліної, Т.В.Орлової, В.С.Лазарєва та інших дозволив виявити наступні підходи до розуміння стратегій розвитку, які відображаються на характері рекомендацій по розробці концепцій і програм розвитку освітніх установ:

1. Як до комплексного документу, який описує освітню діяльність навчального закладу з урахуванням стратегій системних змін, які мають відбутися в структурі, змісті, способах і формах організації роботи в школі.

В основі програми розвитку, у відповідності до даного підходу, лежить уявлення про модель навчального закладу.

2. Як до елементу управління якістю освіти. В рамках цього підходу зміст програми розвитку знаходиться в прямій залежності від розуміння категорії «якість освіти». На наш погляд, «якість освіти» може бути окремим фрагментом освітньої програми навчального закладу, або окремим проектом програми розвитку.

3. Програмно-цільовий підхід. Згідно з цим підходом, стратегія розвитку освітньої установи являє собою комплексне описання «цілей розвитку» навчального закладу, які повинні формулюватися з виявлених в роботі установи протиріч. Комплексне описання «цілей розвитку» є, як правило, сукупність планів діяльності навчального закладу різної тривалості – довгострокові, середньострокові, короткострокові.

4. Як до стратегічного планування інновацій в освітній установі. Цей підхід дуже близький до програмно-цільового.

М.М.Поташником виділені 3 типи стратегій під час розробки програми розвитку навчальних закладів [5], які можуть бути застосовані в діяльності педагогічного коледжу:

1. Стратегія локальних змін. В даному випадку мова йде про введення окремих інновацій, які дозволять підвищити ефективність діяльності окремих ділянок навчального закладу, наприклад, застосування певних технологій навчання (особистісно-зорієнтованого, розвивального, модульного і т.д.). Застосування цієї стратегії в управлінні педагогічним коледжем передбачає роботу керівництва навчальним закладом з окремими викладачами, або кафедрами, а загальна програма (план) буде складатися з окремих планів, програм, які достатньо різняться між собою.

2. Стратегія модульних змін. Це передбачає введення окремих комплексів нововведень, наприклад, відкриття у коледжі нової спеціальності, науково-методичне забезпечення педагогічної практики, науково-дослідна робота студентів тощо. В цьому випадку керівник створює невеликі колективи, команди, які будуть працювати над впровадженням цих інновацій. При цьому програма (план) буде складатися з окремих блоків, проектів - моделей за кожним з напрямків вирішуваних проблем.

3. Стратегія системних змін – це повна реконструкція освітнього закладу, яка вимагає перегляду всієї його діяльності, наприклад, перетворення педагогічного училища в коледж, коледжу – в інститут. В цьому випадку, в

<i>Нечай С. П.</i>	Особистісно-орієнтований підхід у вихованні дошкільників і готовність вихователів до його реалізації.....	70
<i>Носков В. І., Єфросініна О. В.</i>	Гендерні пріоритети в професійному самовизначенні та працевлаштуванні учнівської і студентської молоді.....	77
<i>Парфьонова О. В.</i>	Формування мовленнєвої компетентності студентів засобами інформаційних технологій на заняттях з англійської мови.....	85
<i>Пономаренко И. Л.</i>	Когнітивна і поведінкова складові учбового стилю «рефлексивність/ імпульсивність».....	89
<i>Разбеглова Т. П.</i>	Субъектное сознание студента как основа образовательных стратегий в контексте модернизации образования.....	95
<i>Романенко Г. Л.</i>	Змістовий компонент математичної підготовки дітей дошкільного віку у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.....	102
<i>Самойленко Н. Б.</i>	Творческий союз студентов и преподавателей в педагогическом процессе.....	109
<i>Светова А. О.</i>	Управление в спортивно-педагогических системах: анализ динамики развития.....	115
<i>Сищенко Ю. Р.</i>	Виявлення рівня готовності до мовленнєвої професійно-педагогічної діяльності в майбутніх вчителів іноземної мови.....	123
<i>Терентьева А. В.</i>	Обоснование диссертационного исследования на тему: использование метода проектов в процессе обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей технических университетов.....	129

## ЗМІСТ

<i>Горобець Д. В.</i>	Управління педагогічним коледжем через програму розвитку.....	3
<i>Гуров Ю.С.</i>	Музичне мистецтво як чинник розвитку особистості.....	10
<i>Гурова О. М.</i>	Духовний розвиток менеджера: історичний аспект.....	15
<i>Деснова И.С.</i>	Сущность понятия «педагогическая культура» в образовательном процессе.....	23
<i>Єгорова О. В.</i>	Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів у процесі науково-дослідної роботи.....	29
<i>Жуков С. М.</i>	Специфика формирования духовных интересов и потребностей у детей средствами искусств.....	34
<i>Линенко А.Ф., Китайська О. А.</i>	Професійна мобільність майбутніх учителів як педагогічна проблема.....	42
<i>Лукашєня З. В.</i>	Идентификация смысловых контекстов учебного сообщения в режиме совместно-распределенной учебной деятельности.....	49
<i>Москальова Л. Ю.</i>	Аналіз можливостей впровадження матеріалів для підвищення рівня морально-етичної культури майбутніх учителів у навчальні програми циклу дисциплін професійно-орієнтованої підготовки для спеціальності „соціальна педагогіка”.....	54
<i>Муқан Н. В.</i>	Професійний розвиток учителів у системі неперервної педагогічної освіти Великобританії.....	62

роботу повинен бути включений весь колектив навчального закладу, а кожна ціль, яка включена в програму (план) повинна бути спрямована на рішення певної задачі.

Наше бачення програми розвитку базується на стратегії модульних змін, тобто програма розвитку повинна складатися з окремих проєктів, які носять актуальний і випереджувачий характер, спроможні утримувати педагогічний коледж в режимі розвитку.

Яким чином науковці визначають стратегічну програму розвитку? І.С.Ладенко [2] розглядає її як «перспективне (нормативне) знання про процеси переходу системи з початкового стану в цільовий». М.М.Поташник визначає програму розвитку, як «нормативну модель спільної діяльності групи людей, яка визначає: а) початковий стан будь-якої системи; б) образ бажаного майбутнього цієї системи; в) склад і структуру дій під час переходу від сучасності до майбутнього» [5]. В.С.Лазарєв [1] і А.М.Моїсєєв [6] під програмою розвитку розуміють нормативні знання про процеси переходу, нормативну модель спільної діяльності, управлінське знання про принципи взаємозв'язку всіх компонентів майбутньої діяльності. Видатні дослідники проблем управління М.Х.Мескон, М.Альберт, М.Хедоурі відмічають, що стратегічна програма являє собою діяльнісний багатосторонній план, який призначений для того, щоб забезпечити здійснення місії будь-якої організації та досягнення її цілей [3].

Аналіз наукових джерел з проблем управління різними організаціями, в тому числі і освітніх установ, дають нам змогу визначити стратегічну програму розвитку педагогічного коледжу як модель процесу скоординованих нововведень, що визначає, якою повинна стати освітня система педагогічного коледжу в перспективі, що, коли і як для цього необхідно зробити. Стратегічна програма розвитку задає загальні цілі розвитку педагогічного коледжу, часткові цілі окремих нововведень (інноваційних проєктів) і способи їх досягнення. Таким чином, зміст програми визначатиме специфіку управлінських задач розвитку педагогічного коледжу як особливого типу освітньої установи.

Стратегічна програма розвитку педагогічного коледжу це не просто план на наступні роки, це значно більше за змістом і за сутністю. Для того, щоб програма розвитку могла виконувати роль засобу орієнтації та інтеграції інноваційних процесів, вона повинна характеризуватися певними якостями. В.С.Лазарєв і М.М.Поташник виокремили сім таких якостей [1, 5]:

- актуальність – властивість програми бути орієнтованою на рішення найбільш значущих проблем, тобто таких проблем, рішення яких в сукупності може дати максимальний ефект;

- прогностичність – властивість програми відображати в своїх цілях і плануємих діях не тільки сьогоденний, а й майбутні вимоги до освітньої установи;

- раціональність – властивість програми визначити такі цілі і способи їх досягнення, які для даного комплексу вирішуваних проблем і ресурсів, що є у наявності, дозволяють отримати максимально високий результат;

- цілісність – властивість програми забезпечувати повноту складу дій,

необхідних для досягнення поставлених цілей, а також погодженість зв'язків між ними;

- реалістичність – властивість програми забезпечувати відповідність між бажаним і можливим, тобто між запланованими цілями і необхідними для їхнього досягнення засобами;

- контрольованість – властивість програми визначати кінцеві та проміжні цілі (бажані результати), тобто визначати їх таким чином, щоб існував спосіб перевірки реально отриманих результатів та їхньої відповідності цілям;

- чутливість до збоїв – це властивість програми своєчасно бачити відхилення реального положення справ від передбаченого програмою, які загрожують досягненню поставлених цілей.

Дані якості є вихідними характеристиками програми як документа, які в ході розробки програми можуть виступати і як критерії її самооцінки, внутрішньої експертизи. На наш погляд, ці якісні властивості необхідно доповнити наступними, які також в своєму змісті носять певну критеріальність. До таких якостей ми відносимо:

- напруженість програми – її націленість на максимально високі результати при раціональному використанні ресурсів, що є у наявності;

- стратегічність програми – це рух від загального і концептуального до конкретного і детального;

- інтегруюча, консолідуюча спрямованість програми по відношенню до колективу коледжу через залучення до розробки програми не тільки викладацького, але й навчально-допоміжного персоналу студентів, інтенсифікація комунікацій і спілкування в колективі, прийняття на себе відповідальності за результати впровадження програми;

- індивідуальність програми – це повнота структури програми і змістовність описання нововведень;

- логічність і зрозумілість побудови для читача – виявляється в чіткій структурі, мовній культурі, коректності термінології;

- привабливість програми – мотивація до розробки програми більшої колективу коледжу, розумна амбіціозність цілей програми, ясність намірів керівництва і наслідків реалізації програми для всього колективу.

Ми вважаємо, що перераховані якості-критерії можна застосовувати при аналізі та оцінці будь-яких програм розвитку.

Алгоритм розробки програми розвитку загальноосвітньої школи подано в колективній роботі московських учених на чолі з М.М.Поташником, у наукових виданнях В.С.Лазарева, О.М.Лізінського, П.І.Третьякова, І.С.Ладенко та інших авторів.

В структурі програми розвитку освітньої установи М.М.Поташник виокремлює п'ять блоків:

- проблемний аналіз стану школи;

- формування концепції нової школи;

- розробка стратегії, основних напрямків і задач переходу до нової школи;

- формування цілей першого етапу побудови нової школи;

організаціями. Крім того, благодійним організаціям потрібно звернути увагу на необхідність підтримки установ освіти.

Україні, як ніколи, потрібна координація зусиль окремих осіб, громадських організацій, фірм і компаній, церкви і держави – всіх тих, хто хоче і може допомогти соціально незахищеному населенню. Потрібно в повній мірі реалізувати правову гарантію благодійності, використовувати різноманітні форми державної підтримки благодійних організацій.

**Висновки:** Здійснено комплексний історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку просвітницької і благодійної діяльності родини Романових в Криму в другій половині XIX на початку XX століття. Розкрито сутність, зміст, форми благодійної і просвітницької діяльності родини Романових в другій половині XIX на початку XX століття в Криму.

**Резюме:** Проведено комплексне і всебічне дослідження історії просвітницької і благодійної діяльності родини Романових в Криму в другій половині XIX на початку XX століття. Розкрито можливості використання досвіду благодійної діяльності родини Романових в Криму в другій половині XIX на початку XX століття в практиці роботи в сучасне час.

**Ключові слова:** благодійність, покровительство, передумови, відомство, християнські принципи, розвиток, організатори, традиція.

**Ключові слова:** благодійність, патронат, передумови, відомство, християнські принципи, розвиток, засновники, традиція.

**Keywords:** charity, patronage, pre-conditions, department, christian principles, development, organizers, tradition.

#### Література

1. Карамзин Н.М. Неизданные сочинения и переписка. – СПб., 1862. – 194 с.
2. Катунин Ю.А. Монастыри Крыма в XIX – XX веках (по материалам крымских архивов). – Симферополь : Пирамида-Крым, 2000.
3. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. – М., 1990. – 55 с.
4. Коковцов В.Н. Из моего прошлого. Воспоминания 1903–1919 гг. – М., 1987. – Книга 2. – 290 с.
5. Ольденбург С.С. Царствование Императора Николая II. – Берлин, 1928. – 7 с.
6. Платонов О.А. История русского народа в XX веке. Т.1. – 2001. – 150 с.
7. Поселянин Е. Судьбы царицы. – Санкт-Петербург, 2001.
8. Пресняков А.Е. Российские самодержцы. – М., 1990. – 85 с.
9. Сазонов С.Д. Воспоминания. – Париж, 1927. – 130 с.
10. Солоницын А.А. Земной ангел. – Санкт-Петербург : Издательство „Царское дело”, 2001. – 142 с.

6. Раскрыты и охарактеризованы особенности содержания благотворительной деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия.

В управлении благотворительными заведениями Крыма во второй половине XIX начале XX столетия, активная роль принадлежала членам императорской семьи Романовых, такой вывод подтверждается анализом документов, которые регламентировали деятельность почетных попечителей, почетных смотрителей, педагогических советов, специальных комитетов. К их полномочиям относилось: создание необходимых условий для деятельности благотворительных ведомств, оказание действенной помощи.

7. Историко-педагогический, историко-философский, социокультурный анализ документов и архивных материалов, периодической печати, свидетельствует, что в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия в органической взаимосвязи с культурным развитием, внедрялась семьей Романовых, как отдельное направление общественной жизни, филантропическое движение.

8. Благотворительные заведения Крыма входили в единую благотворительную систему Российской империи и выполняли по решению царского правительства кроме образовательной, воспитательной функции, особую роль: социальную помощь населению Крыма.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что благотворительно-просветительская деятельность семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия является закономерным объективно обусловленным целостным процессом, который значительно повлиял на развитие сети учебных заведений и укреплению учебно-методической базы; содействовал поддержке лечебных заведений, домов культуры, библиотек, больниц;

9. Наше исследование показало, что просветительно-благотворительная деятельность семьи Романовых имела центральное место в истории развития филантропии, являлась образцом для подражания высокопоставленных лиц.

Опыт привлечения императорской семьи Романовых благотворительности к решению социальных задач, накопленный почти за два столетия существования благотворительных структур, может быть востребован и сегодня.

10. Данное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с благотворительно-просветительской деятельностью семьи Романовых, и нуждаются в продолжении исследования, в частности: система ценностей в педагогической системе семьи Романовых.

Результаты исследования разных форм благотворительной и просветительской деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX – начале XX столетия в области образования убеждают в необходимости использования накопленного опыта в развитии современной системы благотворительной деятельности. В частности, опыт финансовой деятельности благотворительных Ведомств подтверждает необходимость введения взвешенной денежной политики современными благотворительными

- формування плану дій.

На думку В.С.Лазарева, програма розвитку повинна вмішувати:

- проблеми, на виконання яких вона спрямована;

- новації, за рахунок яких передбачається розв'язати проблеми;

- проект бажаного майбутнього закладу;

- стратегія здійснення змін;

- цілі програми;

- план дій;

- інноваційні проекти здійснення окремих змін в окремих підсистемах;

- ресурсне забезпечення;

- кадрове забезпечення.

І.С.Ладенко в структурі програми виокремлює такі блоки;

- описання функцій керівництва;

- описання системи цілей;

- описання різних ресурсів;

- описання термінів;

- описання функцій управління;

- описання функцій виконання.

О.І.Мармаза та В.В.Григораш виділяють в програмі розвитку три основні розділи:

- проблемно-орієнтований аналіз стану навчально-виховного закладу (аналіз внутрішнього і зовнішнього середовища, виявлення негативних явищ і невикористаних резервів);

- концепція розвитку закладу освіти (основні цілі, напрямки, завдання, структури навчального закладу та його підрозділів, зміст навчально-виховного процесу, характеристика інноваційних технологій, модель випускника);

- план дій (мета, основний зміст, форми, методи реалізації програми, строки реалізації, виконавці, інформаційне забезпечення, контроль за виконанням).

Порівняльний аналіз наведених структур програм розвитку показує, що деякі розділи різняться, але не містять абсолютного протиріччя, бо має місце логічне відношення підпорядкування загального і часткового суджень. Наприклад, функції управління, виконання проглядаються у формуванні плану дій; система цілей – в розвитку стратегій; проблема ставиться на основі інформації – тобто це проблемний аналіз і т.д.

В цілому, кожна із структур програм може бути застосована для розробки стратегічної програми розвитку педагогічного коледжу (зрозуміло, що із іншим змістом), але ми вважаємо за необхідність внести власні зміни і доповнення.

Майже всі науковці в структуру програми вводять такий компонент, як концепція навчального закладу. Поняття «концепція» означає певний спосіб розуміння, трактування будь-якого предмету, явища, процесу, основна точка зору на предмет або явище... Термін «концепція» застосовується також для визначення провідного замислу, конструктивного принципу в науковій, художній, технічній, політичній та інших видах діяльності. Виходячи із цього, концепцію освітньої системи слід трактувати як найбільш загальний задум її

бажаного майбутнього. Але, на наш погляд, лише загального задуму недостатньо, щоб спланувати реалізацію конкретних змін в різних частинах освітньої системи, оскільки вони не визначені. Тому необхідні спеціальні дії, щоб перейти від концептуальності до конкретизації бажаної освітньої системи. Такий перехід потребує розробки окремих інноваційних проектів рішення кожної із виділених актуальних проблем. Аналіз джерел з мети управління проектами, дозволив нам дійти висновку, що застосування проектної технології до управління розвитком педагогічного коледжу дасть можливість привести до підвищення ефективності дій всіх підрозділів навчального закладу, які задіяні в навчальному, виховному, науково-дослідному, методичному процесах; зробить управління більш динамічним і гнучким, що в свою чергу дозволить педагогічному коледжу впроваджувати різні інновації без особливого втручання в існуючі та пристосовувати до швидких змін в освітньому просторі. Таким чином, ми вважаємо за необхідне в моделі стратегічної програми розвитку педагогічного коледжу виділити такі компоненти:

- формування концепції бажаного майбутнього педагогічного коледжу, його основної місії та завдань;
- розробка стратегій розвитку педагогічного коледжу на основі аналізу внутрішнього стану та зовнішніх факторів;
- формулювання інноваційних пропозицій з вирішення виявлених актуальних проблем;
- розробка конкретизованих проектів змін в педагогічному коледжі;
- оцінка бажаних результатів змін педагогічного коледжу (цілей програми і окремих проектів);
- формування плану реалізації проектів в освітній системі;
- експертиза стратегічної програми розвитку.

Специфіка впровадження проективної технології при розробці програми розвитку педагогічного коледжу полягає у виділенні сукупності дій, які підпадають у визначення проекту. Ми виходимо з класичного визначення проекту і розглядаємо його як унікальний набір скоординованих дій, спрямованих на певні позитивні зміни педагогічної системи при досягненні сфокусованого корисного результату та подальшого його перетворення. Вважаємо за доцільне для кожного напрямку діяльності педагогічного коледжу (навчальної, виховної, наукової, профорієнтаційної і т.д.) визначити основні завдання, які мають бути покладені в основу конкретного інноваційного проекту. При цьому ми не розглядаємо кожний проект як самостійний об'єкт управління, а вважаємо їх у складі програми розвитку, яка є сукупністю проектів, об'єднаних загальною метою – місією, певними ресурсами (людськими та матеріальними), часом на її виконання, технологію, організацію тощо.

**Висновки.** Підводячи підсумки зазначеного вище можемо констатувати, що на сучасному етапі розвиток вищої педагогічної освіти детермінується наступними особливостями сучасного етапу реформування освітньої системи в Україні, які полягають у зміні політичної, ідеологічної, філософської і педагогічної парадигми освіти: від тоталітарної до демократичної, від

Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия нами сделаны следующие выводы:

1. Исследование благотворительной просветительской деятельности, семьи Романовых, в отечественной и зарубежной историографии имело несколько этапов. Так, дореволюционной историографии было свойственно описание отдельных, иногда достаточно узких, вопросов оказания материальной помощи семьей Романовых или обобщение истории благотворительной деятельности в Российской Империи. В 20-годы XX века благотворительная деятельность семьи Романовы освещалась в контексте создания церковно-приходских школ, просветительского движения, общественной деятельности по патронированию лечебниц, приютов, домов призрения. Однако до 80-х годов XX века просветительская и благотворительная деятельность семьи Романовы не была предметом специальных исследований.

2. Заметным вкладом в освещение благотворительной деятельности Романовых являются работы: А.А. Вырубовой, М.Н. Грошниковой, Ю.Данилова, П. Жильяра, М.А. Земляниченко, В.О. Ключевского, Н.Н. Калининной, С.С. Ольденбурга, М. Палеолога, М.Н. Польского, Л.В. Процай, А. Симоновича, А.Н. Трофимовой, В.А. Теляковского, Ю.Н. Шелаева, К. Эшлимана, и мн. др.

3. Благотворительно-просветительская деятельность семьи Романовых была широка и многогранна: они принимали активное участие во многих благотворительных акциях – в создании учебных учреждений (школ, гимназий, училищ для иноверцев и др.) воспитательных домов, домов призрения для сирот и инвалидов, помощь раненым на войне, ликвидации безграмотности. Существенен их вклад в образование, в развитие национальной русской культуры.

4. На основе анализа структуры благотворительной системы, которая функционировала в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия выявлены и охарактеризованы основные формы филантропических заведений Крыма, в частности Константиновское реальное училище, церковно-приходские школы, санатории, дома приюты и т.д. Благотворительные учебные заведения, медицинские учреждения, дома культуры, библиотеки, которые находились под патронатом семьи Романовых, давали возможность своевременно реагировать на социальные запросы населения в Крыму.

5. Развитие благотворительной и просветительской деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия обусловлена социально-политическими и социально-экономическими, национальными, религиозными факторами развития крымского региона, в частности:

- быстрым ростом промышленного производства во второй половине XIX начале XX столетия,
- спецификой государственного устройства,
- капитализацией сельского хозяйства,
- формированием нового рабочего класса,
- процессом урбанизации.



ведомства. С этой целью, Николай II безвозмездно передал большую территорию, занятую постройками „Общины сестер милосердия” в Ялте в распоряжение Ялтинского общества Красного Креста. Императрица Мария Александровна постоянно вносила в Красный Крест крупные суммы и принимала личное участие в ряде его благотворительных акций.

Особое значение имело проведение по инициативе царской семьи праздника Белого цветка. Целью этого мероприятия было оказание материальной помощи больным туберкулезом: деньги, собранные от продажи всевозможных изделий, в том числе и символической белой ромашки, поступали на счёт Ялтинского отдела Лиги по борьбе с туберкулезом, а каждый, купивший белый цветок, вносил свою лепту в помощь больным. Также на вырученные средства были построены санатории и Дома для выздоравливающих и переутомлённых, в которых уделялось внимание не только медицинскому обслуживанию, но и ликвидации неграмотности больных туберкулезом.

В результате исследования выделены предпосылки создания попечительских ведомств, просветительских учреждений, домов призрения под покровительством дома Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия:

- повышение уровня культурно-экономического развития региона;
- заселение полуострова представителями разных слоев населения;
- потребность в профессиональных кадрах;
- открытие профессиональных учебных заведений государством и частными лицами;
- новая идеология, способствующая вовлечению женщин в производительную деятельность и систему профессиональной подготовки;
- сотрудничество духовенства и государства на ниве просвещения в Крыму.

Таким образом, можно сделать вывод, что благотворительно-просветительская деятельность семьи Романовых во второй половине XIX начале XX столетия в Крыму:

- представляла комплекс мероприятий, направленных на образовательную и учебно-воспитательную деятельность в учебных заведениях различных типов;
- являлась важным условием оказания помощи в духовно-нравственном, интеллектуальном развитии крымчан;
- созданию материальной базы для работы медицинских учреждений;
- способствовала расширения сети учебных заведений и поддержку лечебных заведений, домов культуры, библиотек, больниц;
- оказывала содействие укреплению учебно-методической базы учебных заведений, медицинских учреждений;
- обеспечила существенную поддержку учеников, студентов и учителей путем учреждения стипендий, предоставлением им материальной и финансовой поддержки.

На основании обобщенных результатов исследования теоретических основ и практики благотворительно-просветительской деятельности семьи

особистісної до особистісно-орієнтованої, від уніфікованої до варіативної, від адаптивної до системи, що розвивається.

Застосування стратегічної програми розвитку на основі технології проектування постає тим засобом, за допомогою якого стає можливим свідоме визначення основних орієнтирів управління розвитком педагогічного коледжу. Розгортання діяльності педагогічного коледжу згідно з попередньо розробленою програмою розвитку на основі проектів дасть змогу систематизувати введення інновацій в різні сфери навчально-виховного процесу, зробіть цей процес прогнозованим і алгоритмізованим.

**Резюме.** Перетворення вищих навчальних закладів з об'єкта управління на суб'єкт управлінської системи освіти, що розвивається, є однією з актуальних проблем сучасної освітньої системи. В статті розглядаються методичні засади розробки програми розвитку педагогічного коледжу на основі технології системно-цільового підходу. Аналізуються сучасні наукові дослідження, спрямовані на розробку концепції і програми розвитку освітніх установ. Окреслені основні умови, якості, характеристики програми розвитку педагогічного коледжу, побудованої на основі технології проектів. Впровадження програми розвитку в діяльність навчального закладу дозволить перевести його з площини функціонування в площину розвитку.

**Ключові слова:** стратегічне планування, програма розвитку, технологія проектів, управління розвитком.

**Резюме.** Преобразование высшего учебного заведения с объекта управления на субъект управленческой системы образования, который развивается, является одной из актуальных проблем современной образовательной системы. В статье рассматриваются методические основы разработки программы развития педагогического колледжа на основе технологии системно-целевого подхода. Анализируются современные научные исследования, направленные на разработку концепций и программ развития образовательных учреждений. Определены основные условия, качественные характеристики программы развития педагогического колледжа, построенной на основе технологии проектов. Внедрение программы развития в деятельность учебного заведения позволит перевести его из плоскости функционирования в состояние развития.

**Ключевые слова:** стратегическое планирование, программа развития, технология проектов, управление развитием.

**Summary.** The transformation of higher educational establishments from their current state to one of development is one of the problems facing the modern educational system. The article deals with methodical principles of pedagogical college programme development based on a systematic and perpasful approach. The modern scientific researches directed at the development of concepts and development programmes for educational establishments is analysed. The basic terms, quality characteristics, and programmers of pedagogical college development based on the principles of technological projects are defined. Introduction of the program development of educational establishment activity allows transformation from the state of its current state to that of development.

**Keywords:** strategic planning, program of development, technology of

projects, management by development.

#### Література

1. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М., 2002.
2. Орлова Т.В. Перспективное планирование развития школы. – М., 2001.
3. Поташиник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления. – М., 2003.
4. Томилина Н.В. рекомендации по написанию программ функционирования и развития образовательного учреждения // Практика административной работы в школе. 2004 г., № 3.
5. Хомерики О.Г., Поташиник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационной процесс. – М., 1994.
6. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. – Новосибирск: наука, 1987.
7. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы / Под ред. А.М.Моисеева. – М., 2001.
8. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М., 1998.

Подано до редакції 11.02.08

УДК 377

### МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*Гуров Юрій Сергійович*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії,*

*історії музики та гри на музичних інструментах*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі музичне мистецтво розглядається як частина загальної світової культури. Музика одночасно виступає як складовий елемент загального процесу пізнання світу, аспект розвитку людської культури і специфічна форма естетичної діяльності та виховання.

Невід'ємною частиною естетичного виховання є музичне виховання як визначальний чинник формування музичної культури особистості. Художньо-мистецька діяльність – найважливіший компонент у виховному процесі особистості. Соціально-економічні перетворення в суспільстві диктують необхідність формування творчо активної людини, здатної ефективно вирішувати нові життєві проблеми. «Сьогодні, - пише В.Д. Шульгіна, - постала необхідність у переході на концептуальну систему підготовки спеціалістів у галузі національної музичної освіти, коли навчання професії повинен передувати аналіз сфери професійної діяльності майбутнього фахівця» [7, 205]. У зв'язку з тим перед викладачами ставиться завдання розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців, що у свою чергу вимагає вдосконалення навчально-виховного процесу з урахуванням психологічних закономірностей всієї системи музичної освіти, умов і чинників, що впливають на розвиток особистості.

**Аналіз останніх досліджень.** Окремі аспекти проблеми розвитку особистості засобами музичного мистецтва розкриті у теоретичних дослідженнях І.С. Каверіної, В.П. Алексеева, Б.Г. Ананьева, Г.С. Батищева, Л.П. Буевой, К.М. Волкова, Т.В. Галкіної, Г.А. Давидової, І.С. Кона, П.Ф. Кравчука, О.М. Леонтьева, А.П. Шептуліна, В.Д. Шульгіної та інших. Однак, чинникам, що впливають на розвиток особистості студента факультету естетичного виховання, більшість науковців не віддають значної уваги. Недостатність розроблення даної проблеми обумовила вибір мети дослідження.

Благотворительная помощь в отрасли образования осуществлялась членами императорской семьи по таким направлениям: материальная помощь учебным заведениям, ученикам, учителям, преподавателям и студентам вузов; поддержка внешкольного обучения. Учебным заведениям помогали деньгами, землей, помещениями, вещами, скидками во время продажи книжочек и т.д.. Романовы оказывали помощь в создании при учебных заведениях библиотек и музеев. Ученикам и студентам помогали по таким направлениям: предоставление стипендий, их полное содержание; бесплатное обеспечение учебниками, учебными пособиями, одеждой, пищей, жильем, бесплатным лечением. Помощь преподавателям предоставлялась благотворителями преимущественно в виде уплаты основной или дополнительной платы за работу. Поддержка внешкольного обучения происходила преимущественно путем проведения бесплатных лекций и народных чтений.

Особенно важную роль благотворительная деятельность семьи Романовых сыграла в развитии начального образования. Благотворительная помощь для заведений начального образования была ощутимым и жизненно необходимым источником материальных поступлений, поскольку отдельные учебные заведения, в частности, воскресные школы существовали почти исключительно на благотворительные средства.

Семья Романовых сыграла значительную роль в развитии женского образования. Государство уделяло меньше внимания женским учебным заведениям, чем мужским, поэтому императрицы Мария Феодоровна Александра Феодоровна взяли на себя поддержку женского образования. Большинство начальных, средних и часть высших женских учебных заведений была обязана своим учреждением и ежегодной поддержкой именно им.

В исследовании осуществлен анализ благотворительной деятельности семьи Романовых в развитие монастырей и учебных заведений, на базе которых открылись начальные школы, которые сыграли большую роль в ликвидации безграмотности в Крыму. Они, благодаря своей специфике, способствовали:

- распространению грамотности среди населения,
- подготовке детей для поступления в государственные учебные заведения,
- развитию национальной школы,
- расширяли кругозор детей,
- осуществляли первичную профессиональную подготовку,

Во второй главе диссертации освещена роль Николая II в материальном обеспечении Херсонесского и Инкерманского Свято-Климентовского монастырей в Севастополе, Свято-Георгиевского в Балаклаве, которые способствовали распространению не только христианства, но и просвещения.

Опыт социальной помощи семьи Романовых нашел свое продолжение в настоящее время. Церковно-приходские воскресные, частные школы при монастырях дают и сегодня дополнительное образование, приобщают детей к наследию страны и, прежде всего, к духовной жизни.

Во второй половине XIX столетия идея Романовых о создании Российского общества Красного Креста приняло форму благотворительного

**Анализ последних исследований:** История становления и развития просветительской и благотворительной деятельности в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия освещено в трудах исследователей истории Крыма С.Агаджанова, А.Андреева, М.Калинина, А.Мальгина, А.Маркевича и др.; история развития просвещения в Крыму раскрыта в работах современных исследователей Е.Абибулаевой, Е.Бекировой, С.Вишневого, В.Ганкевич, Л.Маршала, Д.Прохорова, Л.Редькиной, С.Шуклиной и др.; Объектом диссертационных исследований Т.Б.Кононовой стала благотворительность императорского Дома в XIX веке, М.М. Ларионцева – культура воспитания в семье последнего императора, Н.Б.Матвеевой – благотворительность семьи Романовых в годы гражданской войны, И.Ф. Касацкой – исторический опыт становления попечительства о детях на примере деятельности Ведомства учреждений Императрицы Марии.

**Не решенные ранее проблемы:** Указанные направления в исследовании проблемы не исчерпывают всех вопросов благотворительной и просветительской, педагогической деятельности семьи Романовых на региональном уровне в прошлом, не определяют возможности использования их опыта в период становления новой Украины.

Анализ научно-педагогической литературы, диссертационных исследований свидетельствует, что целостного исследования процесса становления и развития просветительской и благотворительной деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия осуществлено не было.

**Цель:** Осветить целостный историко-педагогический анализ становления и развития просветительской и благотворительной деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия.

**Содержание:** В течении периода второй половины XIX – начала XX столетия в Крыму была сформирована сеть благотворительных Ведомств, под покровительством семьи Романовых, которые опекали дело народного образования. Благотворительные Ведомства имели четкое распределение прав и обязанностей, их деятельность подчинялась существующему законодательству.

К числу благотворительных обществ, которые действовали в отрасли начального, среднего и выше образования, оказывая помощь учебным заведениям, преподавателям и ученикам, принадлежали общества помощи учебным заведениям и бедным ученикам. Кроме того, к числу благотворительных обществ которые поддерживали начальные школы, можно отнести общества, которые были созданы специально для поддержки внешкольного образования. К таким обществам принадлежали общества распространения грамотности, народных чтений, забота о народной трезвости, детских приютов, разнообразные религиозные общества и др.

В начале XX века происходят новые сдвиги в видении направлений последующего развития благотворительной и просветительской деятельности семьи Романовых в Таврической губернии. Все чаще встает вопрос унификации системы благотворительных обществ.

**Метою статті** є визначення чинників, що сприяють розвитку особистості майбутнього вчителя музики.

**Виклад основного матеріалу статті.** Процес розвитку людини відбувається не тільки під впливом сукупності життєвих умов, скільки залежно від її вільного вибору і відношення до цього впливу. Тому для вирішення проблеми розвитку особистості, необхідно не тільки створити умови, але і вказати шляхи для її вдосконалення, усуваючи вплив негативних чинників. Як справедливо відзначає Л.П. Буєва: «... без різнобічного вивчення суспільного середовища особистості, системи умов, що впливають на формування особистості, її діяльності і духовного світу, без дослідження реального рівня і особливостей свідомості різних груп людей в суспільстві, по суті, неможлива наукова організація системи виховання» [1, 8].

В процесі цілеспрямованого розвитку студентів необхідно враховувати їх соціальне положення, соціальний досвід, специфіку основних видів діяльності, інтелектуальні можливості, знання, уміння, навички. «Облік конкретних особливостей студентів в навчальному процесі, – пише І.І. Кобиляцький, – ідейно-етичних і психологічних – є неодмінною умовою ефективності навчання і виховання через навчання, а знання цих особливостей і уміння на них спиратися повинні розглядатися як невід’ємна якість педагогічної майстерності вченого-педагога» [4, 63].

На процес розвитку студентів впливають як об’єктивні, не залежні від волі і свідомості особистості чинники, так і суб’єктивні, – обумовлені її свідомістю і активністю. Проте у кожному конкретному випадку їх вплив виступає у формі того або іншого співвідношення, яке може істотно мінятися, оскільки чіткої межі між об’єктивними і суб’єктивними чинниками не існує.

До об’єктивних умов, що впливають на розвиток студентів, слід віднести соціальне середовище, яке охоплює спосіб виробництва матеріальних благ, політичну систему суспільства, суспільні відносини, духовну культуру, суспільну свідомість, умови життєдіяльності, систему вищої освіти і т.д.

Вплив соціального середовища може бути прямим – через сукупність ідей, поглядів, теорій, знань, властивих суспільству в цілому, і опосередкованим – через найближче оточення. Переходячи до конкретної характеристики об’єктивних умов, з соціального середовища необхідно виділити систему вищої освіти і духовну культуру, за допомогою яких здійснюється соціалізація і виховання, виступаючи об’єктивними чинниками, що впливають на розвиток студентів.

Соціалізація – безпосередньо самостійне засвоєння людиною життєвого досвіду придбання соціальних якостей, необхідних для адаптації в суспільному середовищі. Виступаючи двостороннім процесом, соціалізація, з одного боку, є безпосереднє засвоєння особистістю соціального досвіду, а з іншою, – активне відтворення суспільних відносин. Соціалізація може проходити не тільки в умовах навмисного, усвідомленого, цілеспрямованого виховання, але і в умовах стихійного, неусвідомленого впливу чинників суспільного буття на особистість. Соціалізація і виховання в своїй органічній єдності утворюють процес формування людини.

Розглядаючи процес розвитку студента як соціалізацію і виховання в

системі навчально-виховної роботи у вузі, можна виділити як об'єктивні, так і суб'єктивні сторони, оскільки сукупність обставин виховання і навчання у вузі представляє єдність об'єктивного і суб'єктивного. Основними об'єктивними компонентами навчально-виховного процесу, що роблять вплив на розвиток студентів, виступають матеріально-технічна оснащеність вузу для проведення навчальної і виховної роботи, наявність відповідного професорсько-викладацького складу, наукова організація і планування навчального процесу, зміст, форми, методи, засоби навчання і виховання.

Істотною особливістю вузівського учбового процесу є активна і постійна взаємодія педагогів і студентів, в результаті якої відбувається задоволення потреби студентів в пізнанні і розвиток їх творчих здібностей. Творче викладання як форма духовного спілкування найкращим способом показує виховні можливості науки. Єдність навчання і виховання у вузі реалізується через різні канали з урахуванням ряду чинників. До них можна віднести позааудиторну навчальну діяльність студентів, за допомогою якої найповніше реалізується самостійність студентів. Це не тільки фіксований об'єм робіт, обов'язковий для всіх студентів: курсові, дипломні, але і дослідницька робота, якою займається значна частина кращих студентів.

Однією з найбільш ефективних умов розвитку студентів в системі вищої школи виступає педагогічна практика, яка має в своєму розпорядженні об'єктивні умови не тільки для реалізації теоретичних і практичних знань студентів, але і безпосередньо вводить їх в професію. В процесі спостереження за педагогічною діяльністю товаришів по курсу, методистів, а також кращих вчителів школи у студентів формується педагогічний ідеал. Виявляючись включеними в реальну педагогічну ситуацію, студент приходить до висновку, що потрібні не тільки теоретичні знання і конкретні професійні навички і уміння, але і здатність духовного спілкування з дітьми, яка вимагає постійної копіткої роботи. В період педагогічної практики відбувається самооцінка студентом своїх професійних здібностей, усвідомлення можливостей в новій для нього педагогічній діяльності. Крім того, практична діяльність і її результати виступають критерієм рівня соціалізації особи, її духовних інтересів і цінностей.

Формування духовних інтересів студентів починається з усвідомлення ними суспільних інтересів, відображених суспільною свідомістю і обумовлених соціальними відносинами. При цьому важливе значення надається умінню студента нейтралізувати свої вузько особистісні інтереси, а в окремих випадках, подавити і антисоціальні, з тим щоб здійснити конкретні, суспільні інтереси, сенс яких полягає в досягненні високих гуманістичних цілей. Духовні інтереси, розвиваючись, переходять в ціннісні орієнтації, на що указує А.Г.Здравомыслов, досліджуючи механізми цього переходу: «Духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моральності відносяться не тільки до сфери дії інтересів, скільки до області цінностей. Стимули і причини людської діяльності отримують подальший розвиток: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, «перетворюються» в цінності» [3, 160].

Система цінностей, починаючи складатися в студентські роки, до кінця навчання у вузі стає системою норм і правил, ідей і ідеалів, інтересів, потреб.

організаційно-методичної системи розвитку їх у сьогодні та системи підготовки кадрів для роботи в них з урахуванням національно-релігійних, регіональних умов Криму.

**Резюме.** У статті приведені висновки отримані в ході дисертаційного дослідження історії функціонування українських шкіл в Криму. Розглядаються основні проблеми національної освіти в умовах полікультурного регіону, висвітлено засоби їх рішення та перспективи подальшого розвитку загальної освіти на українській мові.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна підготовка, національна освіта, Крим, українська школа.

**Резюме.** В статье приводятся выводы, полученные в ходе диссертационного исследования истории функционирования украинских школ в Крыму. Рассматриваются основные проблемы национального образования в условиях поликультурного региона, освещаются способы их решения и перспективы дальнейшего развития общего образования на украинском языке.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая подготовка, национальное образование, Крым, украинская школа.

**Summary.** The article considers the findings obtained during the scientific research concerning the history of Ukrainian schools functioning in the Crimea. The main problems of the national education under conditions of a polyethnic region are discussed, possible solutions are suggested, and the prospects of further development of general education in Ukrainian are highlighted.

**Keywords:** professional pedagogical training, national education, the Crimea, Ukrainian school.

#### Література

1. Горобець Ю. Освіта в незалежній Україні та її майбутнє // Кур'єр ЮНЕСКО. – Червень, 1996. - С.34.
2. Духнович О.В. Народная педагогика // Антология педагогической мысли на Украине. – М., 1986.-С.203-208.

Подано до редакції 11.03.08

УДК 371

### ВЫВОДЫ ПО ДИССЕРТАЦИИ „БЛАГОТВОРИТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЕМЬИ РОМАНОВЫХ В КРЫМУ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX НАЧАЛЕ XX СТОЛЕТИЯ”

*Круль Галина Лукинична  
аспирант*

*РВУЗ»Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы:** Актуальность статьи обусловлена важностью объективного осмысления исторического опыта просветительской и благотворительной деятельности семьи Романовых в Крыму во второй половине XIX начале XX столетия; необходимостью критического анализа благотворительной и просветительской деятельности семьи Романовых в Таврической губернии во второй половине XIX начале XX столетия с целью обоснованного использования их опыта в процессе развития системы образования в современных условиях поликультурного Крыма; возможностью прогнозирования использования опыта оказания материальной помощи образования для повышения качества обучения и воспитания подрастающего поколения.

поглибленої роботи по підготовці до життя і діяльності в умовах розбудови Української державності.

По-третє, історичний досвід дає підстави зробити висновок, що участь учнів у продуктивній праці на основі національних традицій була й залишається важливим засобом їх підготовки до життя в майбутньому.

По-четверте, надзвичайно велике значення для організації цілісного навчально-виховного процесу українських шкіл має створення на науково обґрунтованих педагогічних засадах особливого режиму, який повинен містити: обов'язкову позапрограмну навчальну роботу; суспільно-корисну працю; розвиваючи-виховні види діяльності учнів.

По-п'яте, українські школи в Криму виконували і будуть виконувати в сучасних умовах соціально-педагогічну функцію, яка сприяє розв'язанню проблем виховання громадян України в умовах полікультурного регіону.

По-шосте, зміни, що відбулися в суспільній, економічній, соціальній, демографічній ситуації Криму, вимагають визначення основних напрямків перебудови діяльності сформованої системи українських шкіл.

Доведено, що важливим етапом у досліджувальній проблемі є прогнозування шляхів розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в умовах вузів Криму. Були виділені змістовно-процесуальні тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів вузів. До цих тенденцій відносяться:

- збалансованість фундаментального, спеціального, психолого-педагогічного, науково-дослідницького, культурологічного, практично-педагогічного блоків змісту УПО;

- широка реалізація методів і форм диференціації та індивідуалізації навчання студентів (впровадження синтезованих курсів, створення міждисциплінарних комплексів, навчання за індивідуальними програмами, надання можливості вибору освітньо-професійних програм);

- впровадження активних форм навчання студентів (тренінгів професійного і особистого зростання, ділових і рольових ігор, практикумів);

- введення у практику ефективних педагогічних технологій;

- залучення інноваційних елементів у всі види практичної педагогічної діяльності студентів;

- застосування нових систем контролю і оцінок результатів навчальної праці студентів.

У розроблених концептуальних засадах розбудови української школи в Криму згідно з системно-змістовим, структурним та фундаментальним розглядом об'єкта дослідження, визначені сутність і мета діяльності українських шкіл на сучасному етапі розвитку суспільства, основні протиріччя і принципи розвитку, форми підготовки фахівців до роботи сьогодні в українських школах, технології навчання і особливості побудови взаємодій між суб'єктами педагогічного процесу.

**Висновки:** Розгляд проблеми на методологічному, історичному, методичному і практичному рівнях підтвердили, що вдосконалення діяльності українських шкіл буде результативним за умови системного вивчення досвіду і традицій діяльності їх у минулому, за наявності науково обґрунтованої

При цьому слід зазначити, що розвиток студентів – це не тільки теоретичне засвоєння норм і правил, але і застосування їх в практичній діяльності.

Гуманістичні цінності, закладені вузом, стають орієнтиром для особистості впродовж всього її життя. У зв'язку з цим слід зазначити, що колективні норми і цінності надають визначальну дію на становлення особистої нормативної системи. Тому особлива роль в плані виховання особистості студента належить колективу навчальної групи, де активно затверджуються ціннісні орієнтації особистості, що мають величезне значення для особистих мотивів її поведінки. Здорова психологічна атмосфера в студентському колективі сприяє успіхам його членів в різних областях їх діяльності: навчанні, суспільній діяльності, суспільно-корисній праці.

Наступною важливою умовою розвитку студентів є духовна культура – складна соціальна система, що включає освіту, засновану на знанні науки, етичну і естетичну культуру.

Наука, будучи найважливішим елементом духовної культури суспільства, є системою знань про світ, що постійно розвивається, дає людям можливість передбачати події, планувати свої дії, змінювати в своїх інтересах навколишню дійсність. Оволодіння науковими знаннями задовольняє одну з фундаментальних людських потреб – потреба в пізнанні, в отриманні істини. Воно здійснюється через систему вищої освіти, за допомогою якої відбувається залучення студентів до скарбниці вже здобутих людських знань, ідей. Знання, таким чином, стають особистісним надбанням студента, засобом його орієнтації в світі, а інтелектуальна активність – одним з показників його розвитку. Вторгаючись у сферу духовної культури в цілому, наука і техніка самі випробовують зворотну дію з боку різних елементів духовної культури, носіями якої можуть виступати моральні, естетичні норми, твори літератури і мистецтва і т.д.

Структурними елементами етичної культури студентства є культура етичного мислення (уміння користуватися етичними знаннями, застосовувати етичні норми до особливостей тієї або іншої життєвої ситуації і т. д.); культура почуттів; культура поведінки (уміння будувати свою поведінку, здійснювати вчинки відповідно засвоєним принципам і нормам моралі); етикет, що регламентує форму, манеру поведінки.

У естетичній культурі студентів важливу роль відіграє розуміння естетичних норм. Естетичні норми – «це стала в процесі розвитку естетична культура суспільства, система заходів ефективної естетичної діяльності і її зразків, що відображають визнані способи впорядкування, оформлення, організації творчого процесу, а також світ цінностей конкретної естетичної діяльності» [5, 40].

Накопичені художні цінності в області літератури збагачують не тільки естетично, але і впливають на студента своїми щирими етично-естетичними пошуками, перетворюючи спілкування з художньою літературою в процес засвоєння ідей, вироблених людством і втілених в художні образи, які стають ідеалами. Особливу симпатію викликають образи з цілісним характером, що пробуджують совість, примушують глибоко співпереживати. Щира радість спілкування з естетично привабливими творами збагачує світ студента, формує

внутрішню культуру, етичну свободу, залучаючи до джерел, що духовно збагачують його особу. Книги передають від одного покоління до іншого накопичені розумові, духовні, етичні скарби. Плідне читання, застосування отриманих знань до життя – важливий чинник розумної самореалізації особи. Давньогрецький філософ Платон вимагав залучення молоді тільки до етично бездоганих книг, підкреслюючи вплив поетичних творів на її виховання. На його думку, від ганебних творів з часом замість добра зміцниться зло. Література, в кращих своїх творах осягаючи суть людини, набуває загальнолюдського сенсу. Твір, що втілює етичний початок, стає важливим супутником людської душі. Студентське життя, діяльність, насичена процесом читання і осмислення ідеологічного багатства, наповнена сприйняттям мистецтва у всій різноманітності його жанрів, побудована як етична життєдіяльність, стає духовним збагаченням студента.

Мистецтво, будучи складовою частиною духовної культури, «тому і отримало право на життя, що завдяки його творам людина здатна в своїй свідомості, в собі самої як цілісній особі на рівні своїх інтелектуальних і естетичних можливостей відтворювати образно-узагальнюючу життєву реальність, обмірковувати і оцінювати її, проводити в собі духовну роботу, і жити духовно насиченим життям» [6, 164]. Мистецтво виступає важливим чинником таких взаємозв'язаних видів виховання особистості, як естетичне, етичне, патріотичне, інтернаціональне. Художні твори роблять певний вплив на внутрішній тонус студента, естетику побуту, відносини в студентському колективі. Відома перевага мистецтва в питаннях духовного виховання полягає в тому, що моральні проблеми стають не в абстрактно-теоретичній, а в художній формі на основі реальних зіткнень характерів людей в реальних життєвих ситуаціях. Тому багато формально вивчених принципів стають справжніми етичними переконаннями, втіленими в діяльність людини саме через мистецтво. Що стосується патріотичного і інтернаціонального виховання, то в ньому беруть участь всі без виключення види і жанри мистецтва – від народного орнаменту до симфонічної музики.

Музичне мистецтво більш безпосередньо і безумовно робить свій вплив на розвиток особистості. Оскільки воно є продуктом людської діяльності, то всі елементи музичного мистецтва – явища не природні, а суспільно-історичні. Музика – складна система, що включає чуттєвість і інтелектуальні здібності людини, її родові і групові уявлення про досконалість миру музичних явищ і музичних творів, створених за законами краси і гармонії. Музичне мистецтво як універсальний чинник розвитку особистості, співвідносить її індивідуальний досвід з соціальним досвідом людства, зафіксованим в музичних творах. Величезний вплив музики, її очищаючу дію підкреслював Л.С. Виготський: «Музика спонукає нас до чогось, діючи на нас драгівливим чином,... прояснюючи, очищаючи психіку, розкриваючи і викликаючи до життя величезні і до того пригнічені і обмежені сили,... вона розкриває шлях і розчищає дорогу найглибшим лежачим нашим силам: вона діє подібно землетрусу, відновлюючи до життя нові пласти.... Якщо музика не диктує безпосередньо тих вчинків, які повинні за нею слідувати, то все ж таки від її основної дії, від того напрямку, який вона дає психічному катарсису, залежить і

співробітництва з громадськими організаціями в цьому напрямі. Але аналіз сформованої ситуації показує, що зроблене не повною мірою задовольняє запити учнів, їхніх батьків у частині навчання рідною мовою. Але не всі бажаючи навчатися українською мовою одержали цю можливість.

Підготовку викладачів української мови і літератури на території Автономної Республіки Крим здійснюють 5 державних вищих навчальних закладів: Таврійський Національний університет ім. В.І. Вернадського, Кримський психолого-педагогічний факультет Полтавського державного університету ім. В.Г. Короленка, Філіал заочного відділення Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь), РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), нажалі, і досі не вистачає в кримських школах учителів з української мови та літератури. Для цього необхідно проводити ідеологічну роботу й фінансово підтримувати.

У період розбудови Української держави особливе значення в Криму набуває навчання і виховання дітей в українських школах. В той же час проведений аналіз шкільної системи української освіти свідчить про недостатню її ефективність в Криму.

Теоретичне обґрунтування необхідності становлення й розвитку українських шкіл було дано в працях видатних діячів освіти ще кінця XVIII – першої половини XIX століття, представників суспільно-педагогічного руху другої половини XIX століття, які розкрили суспільну сутність виховання, дослідили теоретичні аспекти діяльності українських шкіл, а також учених-педагогів XX століття, які розробили ідею національного виховання підростаючого покоління.

Проведене дослідження виявило провідні характеристики сучасного стану українських шкіл Автономної Республіки Крим. Це насамперед: визначення оптимальної організації форми підготовки педагогів до роботи в українських школах відповідно до національних традицій, умов функціонування, перспектив розвитку українських шкіл.

Проведений історико-педагогічний аналіз розвитку українських шкіл (1954–2002 рік) дав змогу визначити особливості їх розвитку, з'ясувати їх зміст та функції, котрі в різні періоди XX століття трансформувались і набували відповідних форм. Результати цього аналізу дозволили більш глибоко зрозуміти соціальну природу діяльності українських шкіл як фундаментальної, загальноосвітньої, так і початкової освіти.

Дослідження історичного досвіду роботи українських шкіл в Криму, їх традицій, особливостей сучасного стану й тенденцій розвитку, а також й категоріальний аналіз проблеми у філософській і психолого-педагогічній літературі дали змогу визначити основні прогностичні тенденції розвитку українських шкіл.

По-перше, досвід Криму показав, що оптимальні умови соціального розвитку особистості в українських школах створювався за наявності в них атмосфери співробітництва, партнерства й взаємодопомоги, чіткості визначення виховних цілей.

По-друге, українські школи мають великі потенціальні можливості для

керування освітою. Про це свідчить той факт, що ці питання неодноразово розглядалися на засіданнях колегії Міністерства освіти.

У рішеннях колегії були намічені конкретні організаційні заходи щодо забезпечення реалізації конституційного права громадян навчатися рідною мовою, а також за рішенням проблем, пов'язаних з кадровим, навчально-методичним програмним, матеріально-технічним забезпеченням української мови і навчання нею.

На виконання Конституції України з 1 вересня 1997 року всі учні 1-11 класів загальноосвітніх закладів Автономної Республіки Крим почали вивчати державну українську мову й українську літературу як обов'язкові навчальні предмети. З 1997 р. тенденція поширення української мови в загальноосвітньому масштабі виглядає таким чином: якщо в 1996 р. функціонувала одна школа з українською мовою навчання, то у 2007 році – 134.

З 2000 – 2001 навчального року в Автономній Республіці Крим збільшилася кількість учнів на 5% загальної кількості тих, хто навчається у школах і класах з українською мовою навчання. У 40 школах з російською мовою навчання функціонувало 140 класів з українською мовою навчання. Всього українською мовою навчалось 3440 учнів, або 1,23% загальної кількості школярів. У 2007 році навчається 3780 учнів, або 1,38% загальної кількості школярів.

Значні зміни у бік збільшення в мережі класів з українською мовою навчання відбулися в Сімферопольському районі (+ 4 школи, + 9 класів), у Красноперекоському в 4-х школах відкрито 4 перших класи, у Бахчисарайському районі відкрито 7 нових класів, у Білогірському ще в 3-х школах відкрито 5 класів, на 1 школу і 9 класів збільшилися показники в Джанкойському районі, на 3 школи 5 класів – у Чорноморському, на 1 школу і 2 класи – у Первомайському.

Збільшення кількості класів з українською мовою навчання на 1 – у м.м. Керчі, Саки, Сакському районі.

На 40 чоловік збільшилася кількість учнів, які навчаються українською мовою в школах м. Феодосії.

Відкриття шкіл і класів з українською мовою навчання здійснюється відповідно до Програми розвитку мережі освітніх закладів, класів з українською мовою навчання, шкіл і класів з двома мовами навчання затвердженою постановою Ради міністрів Автономної Республіки Крим від 27.08.1997 року №260.

Поступово вирішуються питання навчально-матеріального забезпечення процесу викладання української мови та навчання нею. Але і досить проблема навчально-методичного забезпечення шкіл залишається міським, районними відділами і управліннями освіти проводиться цілеспрямована робота по розширенню мережі класів з українською мовою навчання, організаційні заходи: щорічне опитування батьків (осіб, що їх замінюють) на вибір мови навчання, роз'яснювальна робота серед батьків, у тому числі і через засоби масової інформації, аналіз педагогічного, навчально-методичного забезпечення процесу навчання української мови і навчання нею, активізація

те, які сили вона додасть до життя» [2, 242-243].

Величезний вплив на духовний світ студентів надає піднесена музика, очищаючи ті канали, які сполучають дух зі всіма сферами духовного світу. Духовна енергія, проникаючи у відчуття, розум, волю, одухотворює їх, наповнюючи силою людського духу, сполучаючи матеріальний світ з світом духовним. Таким чином, необхідно розрізняти музику, що очищає шлях духу, від музики, що розвиває низовинні пристрасті. Звідси слідує висновок, що підбір високохудожніх зразків музичного мистецтва дає можливість педагогам, пробуджуючи духовну активність студентів, практично управляти їх розвитком.

**Резюме.** В статті аналізуються фактори, оказывающие влияние на развитие студента, раскрывается специфика формирования будущего учителя музыки.

**Ключевые слова:** «факторы», «социальная среда», «политическая система», «духовная культура», «общественное сознание», «творческое развитие», «ценностные ориентации».

**Резюме.** У статті аналізуються чинники, що впливають на розвиток студента, розкривається специфіка формування майбутнього вчителя музики.

**Ключові слова:** «чинники», «соціальне середовище», «політична система», «духовна культура», «суспільна свідомість», «творчий розвиток», «ціннісні орієнтації».

**Summary.** Factors, having influence on development student, are analysed in the article, the specific of forming of future music master opens up.

**Keywords:** «factors», «social environment», «political system», «spiritual culture», «public consciousness», «creative development», «valued orientations».

#### **Література**

1. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М.: МГУ, 1968. - 80 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства /Сост. авт. послесл. д-р психол. наук, проф. М.Г. Ярошевский; Подгот. текста, коммент. канд. психол. наук В.В. Умриха; Под ред. М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987. - 341 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. - М.: Политиздат, 1986. - 221 с.
4. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. - Киев - Одесса: Вища шк., 1978. - 287 с.
5. Крылова Н.Б. Социальное управление и формирование культуры личности. - М., 1978. - 121 с.
6. 143. 143Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.
7. Шульгина В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник. – К.: ДАКККіМ, 2005. – 271 с.  
Подано до редакції 22.02.08

УДК 378.1

### **ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК МЕНЕДЖЕРА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

*Гурова Олександра Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»(г. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Філософське осмислення проблеми становлення гармонійної особистості через знайдення істинної духовної самостійності, зростання типу моральної свідомості в умовах формування ринкових відносин в Україні вимагає інтеграції зусиль спеціалістів різних сфер знання. Все гостріше відчувається активізація уваги до проблем духовності бізнес-еліти,

яка повинна закладати свою цеглину в розбудову держави на духовних засадах. Наукові відкриття ХХІ ст. торують шлях у майбутнє через розширення інноваційного поля наукових досліджень, які спрямовані на звеличення духу людини, її інтелектуальне й духовно-моральне зростання. Визначаються нові, магістральні вектори розвитку людства через особливі підходи до розвитку «тонкого світу» - світу духовності. У сучасних умовах постає важливим врахування вітчизняної практики організації управління, запровадження нових моделей менеджменту, заснованих на синтезі науки, релігії і філософії, які забезпечують духовний розвиток керівника організації.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемі етичного розвитку менеджера приділяється увага в наукових працях багатьох авторів (В.Андрущенко, С.Вітвицька, В.Глухов, В.Зверева, І.Зель, Л.Карамушка, Н.Краснокутська, Л.Матиленок, М.Михальченко, С.Ніколаєнко, В.Пасечник, А.Пригожий, С.Смірнов, В.Співак, К.Ушаков, Г.Цехмістрова, Н.Фоменко, Р.Шакуров, Е.Штейн та ін.), але духовний розвиток менеджера залишається поза увагою сучасних дослідників. Прагнення зрозуміти зміст духовності відповідає потребам суспільства, що зацікавлене у радикальному перетворенні духовного життя менеджера.

**Метою статті** є визначення специфіки духовно-етичних основ менеджера.

**Виклад основного матеріалу.** Наукове осмислення філософської, економічної, соціологічної, психолого-педагогічної, художньої літератури у відношенні змістовного аспекту духовності дає підставу виділити основні тенденції духовного розвитку особистості: космологічну, теологічну, когнітивну й археологічну.

Представники космологічного напрямку розглядають духовність як здатність особистості до спілкування з духовними сутностями. Прихильники теологічного підходу в поняття духовності вкладають уявлення про унікальність людини як носія розуму, виражаючи невичерпність, багатство і красу внутрішнього світу людської особистості. Прихильники когнітивного напрямку розглядають розвиток інтелекту як основу духовного життя людини. Представники аксеологічного напрямку зв'язують розуміння духовності з творчою діяльністю особистості, з її моральними цінностями.

Когнітивна тенденція у визначенні духовності виявляється у представників західного богослов'я, що обожують розум. У трактуванні духовності як розумності західні філософи віддають перевагу когнітивному підходу, що у класичних філософських системах виступають у синтезі з аксеологічним.

Серед сучасних вчених, що займалися проблемою духовного розвитку особистості, з'являються прихильники космологічного, аксеологічного і теологічного підходів. «Що таке духовність? – Задає питання Г. Сагач і відповідає на нього: - Це – спосіб розбудови особистості, це, образно кажучи, зустріч із самим собою – своєю душею, внутрішнім «Я». Це – вихід до ціннісних інстанцій формування, конструювання особистості та її менталітету. Це – провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами. Це – буття, осяяне духом: «Читачу! Поглянь, усміхнись:

взаємин. Приоритетного значення набуває удосконалення навчально-виховного процесу в українських школах. У цей період значно поліпшується система виробничого навчання; національне виховання спрямовано на соціалізацію особистості. Почався розвиток широкої мережі українських шкіл різноманітних типів. Головними тенденціями їхнього розвитку в цей період є:

- посилення матеріальної допомоги українським школам з боку держави й громадськості;
- формування оптимальної їх мережі;
- поліпшення організації навчально-виховного процесу в школі;
- якісне поліпшення кадрового складу українських шкіл;
- зростання кількості українських шкіл в Криму.

Розвиток українських шкіл і Криму в досліджуемий період йшов шляхом нарощування їхнього виховного потенціалу. Якщо в 1954 році першорядне значення мали господарсько-побутові питання, то починаючи з 80 років ХХ століття пріоритетною стає проблема вдосконалення навчально-виховного процесу.

Водночас виявилися труднощі й хиби в організації навчально-виховного процесу:

- слабка технічна оснащеність навчальних кабінетів і лабораторій,
- відсутність ефективної системи управління,
- недостатня підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів,
- недостатня узгодженість навчальної та поза навчальної роботи.

Сьогоднішні проблеми відродження українських шкіл вимагають системного дослідження, об'єктивного, неупередженого підходу, заснованого на принципах науковості і розуміння дійсного історичного процесу. Крим завжди відрізнявся національним розмаїттям свого населення, а українці представляють другу (після росіян) за кількісним складом етнічну групу. Однак в силу сформованих історичних причин мовою спілкування населення Криму є російська мова. Тому вона зараз єдина, якою можна навчати без зменшення швидкості розумових операцій. І зменшення годин на вивчення російської мови при одночасному вивченні української мови потребує збільшення букварного періоду в початковій школі, призведе до невиконання нормативів техніки читання. А недоліки читання позначаються практично на всіх навчальних предметах, які передбачають роботу з підручниками. Недостатня сформованість навичок читання і правопису російською мовою в обов'язковому порядку призведе до зниження знань у 5-11 кл. Усе це слід враховувати при формуванні класів з українською мовою навчання і створенні українських шкіл, які у Криму необхідні. Це частина української держави. А мовою єднання, консолідації суспільства на українській землі може бути тільки українська мова. Нею повинні володіти всі, хто хоче бачити Україну незалежною, процвітаючою і справді демократичною Батьківщиною для всіх національностей. А будь-які спроби ігнорувати її усунути із суспільного життя тільки затягнуть нашу духовну і, як наслідок, економічну кризу.

Організація вивчення державної мови навчання загальноосвітніх навчальних закладах Автономної Республіки Крим на даний час знаходиться у сфері постійної уваги і Міністерства освіти, і міських, районних органів



народної освіти. Історія розвитку українських шкіл у Криму являє особливий інтерес і важливість для більш глибокого вивчення освіти як джерела духовного й інтелектуального розвитку народу.

**Аналіз останніх досліджень:** Аналіз наукової літератури свідчить, що існували різні підходи та вимоги до національної освіти в Автономній Республіці Крим. Національна школа стала одним з найважливіших компонентів відродження українського народу, виховання в молоді почуттів національної свідомості, причетності до творення історії України. В розробленні концепції брали участь відомі педагоги республіки та України.

**Виділення невирішених раніше частин проблеми:** Сьогодні практично відсутнє дослідження, в якому становлення і розвиток українських загальноосвітніх шкіл розглядались би як невіддільний фактор становлення національної освіти в Криму в роки незалежності, як поштовх до подальшого розвитку українських шкіл.

**Мета:** здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку українських шкіл в Криму (1954 – 2002 рр.)

#### **Виклад основного матеріалу:**

В процесі суспільного розвитку освіти в Криму в XX столітті існували українські школи.

Необхідність створення й розвитку українських шкіл в Криму в досліджуваній період зумовлена соціально-політичними, економічними умовами життя в Україні і Криму, та пробудженням національної свідомості у громадян України. Оптимізація їхньої роботи на сучасному етапі можлива тільки на основі ретельного вивчення освітньо-виховних закладів цього типу в історичному аспекті.

Методологічна база освіти незалежної України має міцне історичне підґрунтя. Її осмисленню та розбудові віддавали свої сили та розум кращі, найвідоміші громадсько-політичні діячі, освітяни, інтелігенція Криму. Вони ставилися до освіти як до стратегічно спрямованого чинника поступового розвитку народу. Кращу долю може здобути собі тільки освічений народ. Ще М. Грушевський з цього приводу зауважував: Україна – "Краї багатий, родючий, дозвольний, а люди ледве живуть, у біді та темряві...". Не маючи своєї освіти народної, народ наш... стемнів, збіднів, самий останній став, хоч не обідніла його природа ані розум, ані поняття" [1, с.24].

У подібних до сучасних соціально-політичних умовах, приступаючи до управління народною освітою в самостійній Україні у 1917 року, Голова секретаріату народної освіти І. Стешенко зазначав, що "справа освіти є одним з головних чинників народного розвитку"[2].

Українські школи Криму у своєму розвитку за період з 1954 – 2002 рік пройшли два етапи:

Перший – 1954-1992 рік, коли українські школи виконували роль збереження культурної спадщини українського народу, та пропаганди української мови та культури.

Другий – з 1991 по наш час – українська школа – осередок національного виховання, центр відродження української системи навчання і виховання громадян України, центр виховання толерантності та позитивних міжетнічних

я твій, я не вмер, я живий!» (М. Т. Рильський). Духовність людини є способом включення її в ноосферу на основі колективної енергії, яка перебуває поза окремим людським тілом і робить найбільш безпосередній вплив на долю історії суспільства, поведінку окремих особистостей і розвиток планети загалом» [3, с.210].

Однак для Заходу найбільш характерним в трактуванні духовності залишається когнітивна традиція з властивим їй раціоналізмом, відповідно до якої дух розглядається як функція мозку, добро і зло є відносними поняттями, що розвиваються на меркантильній основі, виправдовуються і затверджуються егоїзм, гедонізм, індивідуалізм. Добре і багато можуть жити тільки «вибрані». Здобування грошей і капіталу здійснюється будь-якими засобами і, перш за все, за рахунок обману і експлуатації всіх «невибраних».

Західний тип культури, підкреслює Г. Сагач, відображається низкою характерних особливостей, серед яких індивідуальну відемність, змагальність індивідів, раціоналізм, примат логіки, прагматизм». Ідеал взаємовідносин на Заході виявляється у мовленнєвій поведінці, де домінують асиметричні стосунки між суб'єктами (є явно виражений лідер словесної комунікації), панує монолог «сильнішого», мовлення є засобом самоствердження, самодемонстрації, самореклами, характеризується атональністю, протистоянням [3, с. 153].

Східний, слов'янський ідеал характеризується прагненням до соборності, об'єднання, вираження «духу суспільства». У східній риторичній традиції «благодать» цінується вище «закону». Східний риторичний ідеал тягнє до примату інтуїтивного над раціональним, домінування діалогу над монологом, «подвижницького» над «героїчним» [3].

Раціоналістичні принципи «вибраних» – «бери від життя все, не дай собі засохнути», «все і відразу» формують егоїстичну ідеологію, в якій кінцевим джерелом цінностей виступає якась вибрана особа, а інтереси суспільства підпорядковані жорсткій конкурентній боротьбі безлічі власників, в якій лідирують «вибрані особи», фінансисти-лихварі [2].

На цьому ґрунті виникає сучасний тип західного господарства, головною метою якого є матеріальне досягнення успіху, нажива, гроші. Так, радник президентів США Барнард М. Баруха дає такі поради керівникові: «Для того, щоб заробити гроші, ви повинні думати про це постійно – під час їжі, прогулянок і навіть вночі. Приймайте рішення: «Я можу робити гроші!» Прагнете стати чемпіоном по доходах» [1, с. 564-565].

Система духовного удосконалення, що розроблена в східній патології і відбита в агіографічній літературі, припускає поступове сходження людини до духовних вершин. Досягнення святості розглядається як закономірний процес духовного становлення, у результаті якого відбувається розвиток індивідуальності. «Тяжіння до братерства, гармонії стосунків, мирного розв'язання будь-якого питання, пише Г. Сагач, - було характерним для слов'янського менталітету» [3, с. 153].

Теологічна традиція в розумінні духовного розвитку особистості сприяє появі нових ідеалів духовності: воїн - добровільний службовець батьківщини не «за страх», а «за совість», який, захищаючи вітчизну, відмовляється від

чинів і нагород, багатства і слави; державний діяч, що присвячує своє життя служінню батьківщині; християнин, що у повсякденному житті відстоює моральні принципи православ'я; безвинно страждаюча людина, що не бажає противитися злу насильством; лагідний, смиренний чернець, що ставить своєю метою служіння Богу; людина, що досягає вищого ступеня смиренності і лагідності шляхом прийняття на себе глузувань, образ, знущань і всякого роду ганьблень; підприємець, який здійснює господарську діяльність на благо вітчизни.

Одна з головних духовно-етичних основ Святої Русі – некористолюбство. Суть його полягала в переважанні духовно-етичних мотивів життєвої поведінки над матеріальними інтересами. У більшості наших підприємців, перш за все селян, жило відчуття справедливості, причому не просто матеріальної подяки, компенсації, а відчуття вищої справедливості – жити до душі гідно, винагороджувати по совісті. Сформувався народний ідеал справедливості, який був для підприємця свого роду компасом. Не слід гнатися за багатством, за наживою, переслідувати корисливі інтереси. Як мета життя це вважалося негідним. Головне – прожити життя по-доброму, по правді, гідно.

За старих часів багато людей вважали Божим покаранням не бідність, а багатство. Уявлення про щастя зв'язувалося у них з етичною чистотою і душевною гармонією, яким, на їх думку, не сприяло прагнення до багатства. Гордилися не багатством, а розумом і кмітливстю. Тих, хто гордився багатством, що не було нажитим, а дісталось у спадок, у народному середовищі не полюбляли. Людина не повинна прагнути до багатства, але задовольнятися малим. «Зайві гроші – зайві турботи». «Гроші – турбота, мішок – тягота». «Без грошей сон міцніше». «Краще хліб з водою, ніж пиріг з бідною».

Відкидаючи користолюбство, трудова людина висуває свій ідеал скромного достатку, при якому можна і самому жити, і допомагати своїм близьким. У свідомості людини поняття достатку, ситості пов'язано з роботою, особистими заслугами. «Який Мартин, такий у нього алтин» (стільки працював). «Краще жити в жалості, чим в заздрості», «Однією рукою збирай, іншою – роздавай».

Людина, яка думає тільки про свої особисті матеріальні інтереси, неприємна душі селянина. Його симпатії на стороні тих, що живуть по совісті, справедливості, простоті душевній. Класична казка про трьох братів – два розумних і третьому дурневі – кінчається моральною перемогою безробітника над практичною мудрістю старших братів. Неправедне багатство засуджувалося, як і будь-яка інша форма паразитизму.

З ідеалом скромного достатку більше узгоджуються ощадливість і запасливість. «Ощадливість краще за багатство». «Запасливий краще багатого». «Запас мішка не дере». «Запас біди не лагодить». «Копійка до копійки – проживе і сімейка». «Домашня копійка рубель береже». «Краще своє поберегти, ніж чуже прожити».

«Тримай ужиток по промислу і прибутку». «Не приходом люди багатіють, а витратою». «Кинь добро позаду, опиниться попереду». «Хто мотає, в тому шляху не буває». «Збирай по ягідці – набереш козубеньку». «Пушинка до пушинки, і вийде перина». «Подалі покладеш – ближче

разработка и экспериментальная проверка альтернативных поурочных программ физической тренировки для разных возрастно-типологических групп с учетом направленности тренировки, дифференцированной по режимам интенсивности. Необходима фундаментальная проработка проблем типологизации физической активности школьников, оптимизации режимов физической тренировки на основе компьютеризации учебно-тренировочного процесса, общей методологии материального, инженерно-технического и медико-биологического обеспечения процесса физкультурного воспитания.

Предложенные пути разрешения одной из трудных, но ключевых проблем преобразования культуры здорового образа жизни человека, не рассчитаны на быстрый успех. Предстоит долгая и трудная работа. Но опыт последних реформ, их успехов и трудностей, пожалуй, убеждает в том, что других путей у нас просто нет.

Совершенно очевидно, что реализация концепции альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи будет встречать сопротивление на всех уровнях - от учителя физкультуры до управленцев разного ранга. Но замысел предлагаемой нами концепции в том и состоит, что она не предполагает тотального, повсеместного и всеобщего перехода от урочно-академической формы физического воспитания к внеурочной. Такой переход возможен и не запрещен для любого школьного коллектива, готового работать по-новому и получающего внутреннюю поддержку со стороны местных административных, хозяйственных, финансовых, в том числе и коммерческих структур.

#### Литература

1. Бальсевич В.К. Физическая культура человека: состояние, проблемы и стратегия развития на перспективу (актовая речь). - М.: ГЦОЛИФК, 1992.
2. Лубышева Л.И., Бальсевич В.К. Ценности физической культуры в здоровом стиле жизни. // Матер. Междунар. конф. "Современные исследования в области спортивной науки". С.-Петербург, НИИФК, 1984, с. 124-125.
3. Лях В.И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе. // "Теория и практика физической культуры", 1990, № 9, с. 10-14.
4. Эндриус Д.К. Роль образования в пропаганде здорового образа жизни в двадцать первом столетии. "Теория и практика физической культуры", 1993, № 1, с. 46-48.
5. Malina R.M. Secular changes in growth, maturation and physical performance//Exercise and Sport Sciences, Reviews. Philadelphia, 1987, v. 6, p. 204-255.
6. Morgan W.P. Physical Activity and Mental Health//In The Academy Papers. Champaign, N.K.P., 1994, p. 132-145.

Подано до редакції 12.03.08

УДК 371

## РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛ В КРИМУ ( 1954 – 2002 рр.)

*Фоміна Ольга Олександрівна*  
*старший викладач кафедри теорії та практики перекладу*  
*Севастопольський національний технічний університет*

**Постановка проблеми:** Українська школа є одним з найдавніших соціальних інститутів, який має довгу історію становлення, традиції, можливості впливу на розвиток суспільства і може стати чи не найважливішим чинником збереження національної самобутності українців, які проживають у Криму. Важливим аспектом соціально-культурної адаптації українського народу, як підкреслено в концепції національного виховання, є розвиток

физкультурних заняттях, проводимих вне рамок шкільного розписання во другій половині дня для займаючихся в першу зміну і в першій половині дня для учасників другої зміни. Така міра дозволила би формувати групи займаючихся не по класам, як це відбувається зараз, а по групах, скомплектованим на основі общности типологічних моторних ознак і інтересів к заняттям тем или иним видом фізическої активності или спорта. Таким образом, можно преодолеть еще одно противоречие между необходимостью учета типологических особенностей занимающихся и привлечением их, таких разных, на один урок только потому, что они учатся в одном классе.

Относительная однородность уровня подготовленности и интереса занимающихся позволяет формировать группы значительно большие по числу занимающихся, чем классы, и шире использовать естественные условия для проведения занятий. В этом случае оказывается действительно возможным осуществить переход к концепции тренировки в сочетании с обучением.

По-видимому, сейчас можно себе представить три типа внеклассных обязательных занятий по физической подготовке школьников: спортивная подготовка, общая физическая подготовка, оздоровительные занятия. Выбор вида занятий определяется желанием, интересами, уровнем подготовленности и здоровьем школьника. Оздоровительные занятия должны проводиться в группах лечебной тренировки для детей с ослабленным здоровьем и инвалидов. Занятия в группах ОФП объединяли бы учащихся, не проявляющих интереса к спортивным формам физической подготовки. Группы спортивной подготовки по существу должны стать основой возрождения и развития массового школьного спорта. Их создание и развитие может коренным образом изменить не только физкультурную жизнь, но и в целом образ жизни школы. Ведь в этом случае весьма значительная часть бюджета времени наиболее активных и потенциально малоуправляемых детей и подростков может быть вовлечена в сферу социального контроля и воздействия. Фактически это может стать действительной, а не лозунговой альтернативой неблагоприятным воздействиям нынешней теневой среды на воспитание нашей молодежи.

В новых условиях все возрастающую роль будет играть научно-методическое обеспечение процесса физической подготовки школьников. На первом этапе основной упор, по-видимому, следует сделать на адаптации уже существующих теоретико-методических положений многолетней спортивной подготовки в интересах физической тренировки школьников.

В дальнейшем потребуются детальная разработка теории и методики общеразвивающей тренировки с использованием в разных масштабах и на разных этапах элементов спортивной подготовки. Новых решений требует проблема спортивного воспитания, рассматриваемая с широких социально-биологических, этических и нравственных позиций. Углубленных исследований заслуживает проблема роли и места физкультурного воспитания, рассматриваемая как в общем гуманистическом и культурологическом аспектах, так и в структуре понятий здорового образа жизни.

Разумеется, в числе центральных научно-технологических задач будут

визьмеш».

Ощадливість всіляко заохочується. Але жадібне здобувається матеріальних предметів розглядається як гріх, бо, вважає народ, «скупому душа дешевша за гріш». «Хто до грошей охочий, той не спить протягом ночі». Про таких народ говорив: «У нього від скупості зуби змерзли».

Згідно народної свідомості, скупий і користололюбний у всьому відкидає Бога і Його веління і слухає диявола. Біс срібллюбєць вельми виверткий і учить такими ж бути і своїх послідовників. Тому можна часто бачити, як пристрась ця вдягається в пристойну форму і як срібллюбєць сам не вірить тому, що він відчайдушний скупий.

Володіння багатства може принести людині велику духовну користь, якщо вона направить його на справи милосердя. Можна бути дуже і дуже багату людиною і в той же час не срібллюбцем і можна не мати зайвого гроша за душею і бути найбільшим скнарою, бо, як говорить св. Іоанн Лествічник, «користололюбний за голку готовий змагатися до смерті». У першому випадку і багатий може бути найбільшим святим (Аврам, Іов та інші), в другому – повна убогість легко зводить в пекло. Через те і Господь ублажає не взагалі жебраків, а тільки жебраків духом (Мф. 5, 3).

Скупому «все мало». Користололюбний і срібллюбєць ненаситні в своїх прагненнях. Володіння всіма речами миру не зможе дати їм спокій. Рана душі срібллюбця постійно роз'ятрується до того ж безперестанною турботою і побоюванням, як би трохи його добра не потрапило в руки сторонніх і не зробилася джерелом добра для тих, що мають потребу. І неймовірна справа – що веселить інших, від того самого сохне користололюбний, і немає радості йому від того, що будинок його – повна чаша: адже від всього один збиток, сальну свічку і те не можна запалити, згорить – і немає її («сало – справа тонка», як говорить Плюшкин у Гоголя). В такому душевному стані перебуває срібллюбєць відносно всіх речей – дорогих, дешевих, потрібних, непотрібних.

Хвороба ця така поширена і в той же час огидна, що і багато письменників дали прекрасний її опис (Мольєр, Пушкін, Гоголь, Крилов та інші).

Волаюча, з погляду Священного Писання, несправедливість – прийом грошей під відсотки, в зростання отримала законне право. Що користуватися банком – гріх, не приходять в голову самому добромисному християнинові. Але Ісус Христос сказав: «У позику давайте, не чекаючи нічого» (Лк. 6, 35). Дух Святий, через Свого пророка, ублажає людину, яка срібло свого не дає в зростання (Псал. 14, 5).

Якщо людина володіє хоч в якому-небудь нікчемному ступені художнім смаком, то починає шукати не просто багатьох речей, але дорогих і видатних по своїх якостях. На ґрунті цієї пристрасі створюється вся та страшна атмосфера, яку ми бачимо, наприклад, серед мільярдерів. Прийоми, виїзди, цілий штат прислуги, покоївок, дворецьких, економок, секретарів, керівників, директорів, а також оранжереї, машини, яхти, картинні галереї, подорожі і інше і інше, – поглинають всю душу людини і складають сенс її існування. І нічому духовному, істинно прекрасному, навіть художньому тут вже не залишається ніякого місця.

Срібллюбєць часто доходить до нестримного прагнення крадіжки (клептоманії) чи хабарництва. Крадіжка – страшний гріх «Краще зі світу збирати, ніж чуже брати». Легко і в той же час згубно обергати всяку пристрасть в навик. Починає чоловік з дурниць, вподобав і вже не може відстати. Розуміє, що робить гидоту, що здійснює гріх, плаче, мучиться, тужить, прагне видертися з ями, в яку спустився непомітно для себе і, – зробити того не в силах.

Особливо питання ставиться про відношення до результатів чужої праці. Є народні прислів'я, що закликають жаліти чуже добро. «Не бережи своє, бережи чуже». «Бережи чуже, а своє – як знаєш». Адже насправді було так: чуже добро берегли з більшою завзятістю, ніж своє. «У чужій кишені грошей не вважай». «Пошкодує чуже, Бог дасть своє». «Хто чужого бажає, той своє втратить». Але трудівник говорить і так: «Свого не забувай, а чужого не займай». «За своє постою, а чужого не візьму».

Можна при багатстві бути не срібллюбцем і, будучи убогим, весь час думати про гроші і мріяти, як ми влаштували собі життя, як би були казковими принцами або мільярдерами. Тому народна мудрість підкреслює, що непотрібно заздрити чужому щастю і зазіхати на життя багатих, як рівно і зневажати їх і обурюватися на них, яким би шляхом вони його не нажили, хоч би за допомогою нашого кривавого поту. А якщо не так, то в чому полягатиме лагідність і упокорювання християнина? Помста – це справа не християнського, а сатанинського учення. У ній немає любові, основної ознаки євангельського учення, а тільки – ненависть. Якщо ми убогі грошима, але багаті духом, то нічого не втрачаємо, а якщо навпаки, то, безумовно, самі розпалюємо для себе геєну. Багатство не ганебно, а ганебна пристрасть до нього. Отже, перш за все, спрямовували свою увагу і всі сили на усунення цього недоліку, а згодом, якщо Господь благословляв, відмовлялися і від самого багатства і, нарешті, від самих помислів і бажання навіть незначних речей.

Легко відмітити, що існує чотири групи можливих станів людини: 1) срібллюбєць при багатстві; 2) користолубство при жебрацтві; 3) неупередженість при багатстві; 4) відсутність користолубства при жебрацтві.

У народі існувала думка, що причина користолубства у недоліку віри. Всі турботи про «чорний день» починаються із забуття Божественного Промислу і Самого Бога. На всі нагадування про Нього у срібллюбця одна відповідь: «Сам не будь поганий», «під лежачий камінь вода не тече». І лише тоді заспокоюється, коли приховає «трохи коштів», «невеликий капітал». Але ж і тоді не заспокоюється.

До речі, ще одна цікава подробиця: срібллюбці дуже працелюбні і чужі ліношам. Якщо він віруюча людина, тоді щогодини згадує слово апостола: «Дозвільний та не їсть (2 Фес. 3, 10); і інше: «Руки ці послужите мені і тим, що зі мною» (Діс. 20, 34): Коли говорять йому, що в свято працювати гріх або що служба в храмі йде, а він на це: «Бог працю любить» – і продовжує працювати. І, таким чином, вірить і сподівається на свої сили, і не на допомогу Бога. Тому, казали у народі, хто одержимий цією пристрастю, повинен починати із

фізическим нагрузкам необхідного об'єму і достаточної інтенсивності. Поєднані основопологаючі принципи організаційно-методическої концепції учебної тренівки учасихся при их фізическої підготовкє доляють стать теоретико-методическої основою нової форми організації занятій по фізическої культурє. В рамках учебно-тренировочного процесу можуть и должны решатся задачи моторного обучения, овладения двигательными умениями и навыками.

Уже сейчас представляется понятной необходимость продуманной дифференциации содержания, объема и интенсивности физических нагрузок школьников, студентов в связи с их биологическим (а не паспортным) возрастом, индивидуальными моторными способностями и возможностями.

Такую задачу невозможно решить в условиях традиционного урока физкультуры и тем более, почти не управляемых массовых рекреаций. Эти основные формы организации массового физического воспитания, по-видимому, являются главным узлом противоречий между современными теоретико-методическими установками и реалиями уроков физкультуры. Следовательно, необходимо по-новому взглянуть на урок физкультуры в его нынешнем виде. Действительно ли он является единственной и незаменимой формой физического воспитания детей, и вообще нужен ли "новый школе" "старый" урок физкультуры в том виде, в каком он проводился прежде и проводится до сих пор? Даже при нынешней невысокой интенсивности урока физкультуры школьники, студенты испытывают трудности "возвращения" после него к академическому уроку, паре. Практически школьник, не может быстро перестроиться и выйти из возбужденного состояния, вызванного эмоциями и физическими напряжениями урока физкультуры. Также нереально в этом случае и соблюдение элементарных гигиенических правил. Ведь в наших школах, нет еще просторных раздевалок с душевыми, которые необходимы для приведения себя в порядок после занятий физическими упражнениями, да и времени на это просто не остается. Вместе с тем, как бы парадоксально это ни выглядело, действительные возможности академического урока, так необходимые для физкультурного воспитания учащихся, овладения ими интеллектуальным компонентом физической культуры практически не используются. Очевидно, что решение двуединой задачи овладения физкультурным знанием и развития физического потенциала учащихся заставляет искать новые решения вопроса организации физкультурного воспитания. В качестве одного из возможных вариантов разрешения этой задачи может предлагаться следующий.

Один урок физкультуры в неделю остается в рамках школьного расписания, и проводится он, начиная с 4-5-го классов, в пределах первой-третьей учебных четвертей в форме академического занятия, на котором школьники изучают доступные им начала физиологии движений и методики физической тренировки, биомеханику, гигиену физической активности и закалывания, историю физической культуры и спорта, психологию физической активности; познают роль физической культуры в формировании здорового образа жизни человека, основы организации физкультурного воспитания в семье. Задачи физической подготовки должны решаться на обязательных

## КОНЦЕПЦИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

*Шувалова Ирина Николаевна*

*доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный врач Украины  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Активная работа ученых и управленцев по совершенствованию физического воспитания дошкольников, школьников и студентов, развернувшаяся в последние годы, способствовала появлению новых концепций и программ физического воспитания, прогрессивная направленность которых не вызывает сомнений. Принципиальным их достижением является отказ от унитарных подходов к физическому воспитанию, создание возможности выбора педагогическими коллективами собственных путей в реализации подходов, рекомендованных той или иной программой по физическому воспитанию.

Вместе с тем в концептуальном плане остается нерешенным вопрос о способах организации физического воспитания, и, прежде всего физической подготовки школьников, студентов. Здесь предстоит преодолеть очень сложный в социально психологическом смысле барьер - согласиться с необходимостью принципиально нового, совершенно непривычного организационно-управленческого решения - отказаться от проведения практических занятий по физической культуре в рамках академического расписания, выйти на новый уровень понимания своеобразия процесса физической подготовки, не позволяющего втиснуть его в привычное "прокрустово ложе" академического расписания. В этой связи можно думать, что основой новой организационной стратегии в сфере физкультурного воспитания становится преодоление противоречий между известными законами развития физического потенциала, уровнем накопленного педагогического и биологического знания, с одной стороны, и современной практикой физического воспитания, с другой. Главные принципы этой стратегии: адекватность содержания физической подготовки и ее условий индивидуальному состоянию человека, гармонизации и оптимизация физической тренировки, свобода выбора формы физической активности в соответствии с личными склонностями и способностями каждого человека.

Рассмотрим один из возможных путей реализации этой новой стратегии на конкретном примере разрешения одной из самых больших наших проблем - организации физической подготовки в рамках физкультурного воспитания школьников.

Благодаря теоретико-методическим представлениям, уже много лет развиваемым в стране и за рубежом, следует считать, что в основу методики и организации физической подготовки школьников должна быть положена концепция тренировки (пока единственная научно обоснованная концепция управления развитием физического потенциала человека). Выносливость, сила, ловкость, высокий уровень работоспособности могут быть приобретены только путем тренировки, путем использования эффекта целенаправленно организованного процесса адаптации организма школьника, студента к

зворотного, тобто з віри в невисипущий над нами Промисел Божий, такий, що ніколи не залишає, що істинно працюють Господу.

Хто постійно пам'ятає про смерть, і ту страшну відповідь, яку доведеться йому дати на Страшному Суді за свої гріхи і пристрасті, той вже не прив'язуватиметься до тлінних, нікчемних речей миру цього, хоч би вони за оцінкою останнього коштували і колосальні суми. Оскільки це чисте безумство – приліплювати помисли до речей, які загинуть і від яких доведеться кожному відмовитися. Хто наблизився до Бога за допомогою двох попередніх чеснот, той скоро починає на досвіді пізнавати силу Бога і бачити своїми очима, що допомагає нам у всьому Господь.

Засуджуючи користолобство, жадібність, скупість і неправедне багатство, народна свідомість поборливо відноситься до бідняків і, більш того, симпатизує їм. Очевидно, образ бідняка більше узгоджується з народними ідеалами, ніж образ багача. «Бідність – звита справа», «У голяка та ж душа», «Гол, та не злодій; бідний, та чесний», «Багатий, та кривий; бідний, та прямий», «Бідність не порок, а нещастя», «Хоч капшук порожній, та душа чиста», «Бідність учить, а щастя псує», «Убозтво учить, багатство здуває».

У народній свідомості виробилася ідеологія некористолобства, презирство до гонитив за наживою, багатством, що, звичайно, не означало схильності трудівників працювати безкоштовно. За добре виконану працю вважалася справедлива нагорода. При цьому вважалася само собою зрозумілим, що робота повинна бути виконана добре, згідно традиційним нормам, звичаям і віковим звичкам селянина. Треба добре працювати і не думати про винагороду, воно само собою слідує тобі за старанну працю. Народне відчуття виробило ідеал справедливої винагороди, відступ від якого – спроба обдурити, надути працівника – засуджувалося як етичний злочин.

Народна казка про батрака і купця (попа), що намагався його обдурити, у всіх варіантах кінчається торжеством справедливості і осоромленням нечесного наймача. Якщо селянин, ремісник один або з артілью наймався на роботу, з наймачем полягав договір, найчастіше усний, але порушити його було найбільшим гріхом, бо «договір дорожчий за гроші». Договору-домовленості надавалося дуже велике значення. «Домовленість – рідний брат всім справам», «Домовленість – годувальник. «Мова на змові (тобто умови висновку)», «Виряджайся - не поспішай, – розсудливо говорить працівник, – роби - не сердься» або «вирішай - не поспішай, роби - не гріши».

Про нечесного наймача говорять так: «Він на гріш п'ятаків хоче. З алтином під полтнік під'їжджає». Зловивши наймача на нечесності, працівник не довіряє йому надалі. Якщо в домовленості помилка вийде з твоєї провини, відповідати будеш тільки сам.. Після домовленості міняти нічого не можна. «Переговор - не домовленість». «Наступного разу розумніше будеш». І звідси в кінці договору зобов'язання – «Він у боргу не залишиться», тобто заплатить все без залишку, адже так ми і сьогодні говоримо. Справедлива винагорода за працю – справа неодмінна. І ось тут головну роль грають для селянина гроші як міра праці. «Гроші рахівниць люблять, а хліб міру», «Гроші рахунком міцні». Гроші для селянина не золотий телець – об'єкт поклоніння, а засіб рахунку. «Рахунок не обдурить», «Рахунок всю правду скаже», «Довірять - то

довіряй, але і перевіряй», «Не все з вірою – інший з мірою». «Кому як вірять, так і міряють». «Міра – всякій справі віра, рахунок та міра – безгрішна віра».

У розрахунках не повинно бути виключень. «Рахунок дружби не псує», «Дружба дружбою, а грошам рахівниця», «Частіше за рахівниці, міцніше дружба». Підкреслюючи трудовий характер свого заробітку, працююча людина мовляла: «Трудовий гріш до століття живе (годує, служить)», «Трудовий гріш завжди міцний», «Трудовий гріш щільно лежить, незароблена ребром стирчить».

Переважаючи моральних форм примушення до праці над матеріальними зовсім не припускало зрівнялки в розподілі, а навпаки, виключало її. Вважалося аморальним заплатити рівну плату і майстрові і простому працівникові. Якісна праця повинна винагороджуватися значно вище. «Працівникові полтнік, майстрові рубель».

Господарство в традиційному житті – це, перш за все, духовно-етична категорія, в рамках якої виключена гонитва за прибутком як самоціль, а господарські відносини орієнтувалися на певний етично-трудова порядок, трудову демократію в общині і артілі, переважання моральних форм примушення до праці над матеріальними, осудження поклоніння грошам і несправедливу експлуатацію.

Таким чином, серед народних підприємців існували істини, ідейно-етичний зміст яких полягав в тому, що багатство людини полягає не в грошах і комфорті, не в дорогих і зручних речах і предметах, а в глибині і різноманітності збагнення суті буття, здобується краси і гармонії світу, створенні високого етичного порядку.

**Резюме.** В статті аналізуються принципи делових отношений, сложившиеся в народном сознании, раскрывается специфика духовного формирования менеджера.

**Ключевые слова:** «духовность», «моральные принципы», «богатство», «бедность», «народное сознание», «справедливость», «ценностные ориентации».

**Резюме.** У статті аналізуються принципи ділових відношень, що склалися у народної свідомості, розкривається специфіка духовного формування менеджера.

**Ключові слова:** «духовність», «моральні принципи», «багатство», «бідність», «народна свідомість», «справедливість», «ціннісні орієнтації».

**Summary.** Principles of business relationships, folded in folk consciousness, are analysed in the article, the specific of the spiritual forming of manager opens up.

**Keywords:** «spirituality», «moral principles», «riches», «poverty», «folk consciousness», «justice», «valued orientations».

#### Література

1. Глухов В.В. Менеджмент: Учебник для вузов. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 608 с: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
2. Платонов О. А. Воспоминания о народном хозяйстве. М. Экономика. 2001.
3. Сагач Г.М. Риторика: Навч. посібник для студентів серед. і вищ. навч. закладів.– Вид. 2-ге, перероб. і доп.– К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2000.– 568 с.

Подано до редакції 23.01.08

**Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, готовність, рівні готовності.

**Резюме.** В статье рассмотрена модель и определены уровни студентов к научно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, готовность, уровни готовности.

**Summary.** In the article a model is considered and the levels of readiness of students are certain to research work.

#### Література

1. Grinnell , R.M. Social Work Research and Evaluation.– F.F. Peacock Publishers, INS., Illinois, 1988.– P.13.
2. Боровков А.Б. Готовность студентов педагогических вузов к применению в педагогической технологии длительного отслеживания развития учащихся в ходе образовательного процесса: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Калуга, 2003.
3. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика: Монография. – Калининград, 2004
4. Введение в психологию и технологию научно-исследовательской деятельности: Учебное пособие. /Под ред. О.Д. Олейникова, Т.В. Сидорова, А.А. Чечулина, Л.А. Худорошко. – Новосибирск, 1999.
5. Готская И.Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: Монография. – СПб., 1999.
6. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности.– Ижевск: ИЦПКПС, 2001.
7. Научно-исследовательская работа студентов как составная часть подготовки специалистов: мат-лы семинара (8-9 октября, 1980 г., Суздаль) / Ред. кол. А.В. Барабанщиков, А.А. Гончаров, А.И. Донской. – М.: Пед. об-во, 1981. – 116 с.
8. Научные кружки в московских вузах // Красное студенчество. – 1927. – №8. – С. 17-19.
9. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд. – М.: Рус.яз.,1998. – С. 208.
10. Организация и содержание научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов: Методическое пособие. /Под ред. В.И. Богословского. – СПб., 1999.
11. Развитие творческих исследовательских умений студентов: Методические рекомендации на материале дисциплин естественнонаучного цикла. /Сост.: Г.В. Никитина, А.П. Тряпицына. – Л., 1989.
12. Резанович А.Е. Развитие готовности студентов вузов к организаторской деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Магнитогорск, 2002.
13. Тарасюк Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2002.
14. Хозанов И.Я. Технология формирования готовности будущих филологов-преподавателей к педагогическому общению: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Челябинск, 2002.

Подано до редакції 10.03.08

Форми і види участі студентів в науково-дослідницькій діяльності можуть бути різними. Виходячи з основного змісту та призначення науково-дослідницьких робіт студентів (НДРС), найчастіше використовуються такі форми: НДРС, що включаються в навчальні плани спеціальності; НДРС, здійснювані над навчальний план; науково-методичне і організаційне управління системою НДРС; масові заходи системи НДРС (науково-практичні конференції, олімпіади, конкурси, семінари, проблемні групи, групи тощо).

В результаті формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності важливо, що її успішності сприяє перехід зовнішньої мотивації у внутрішній план. За цієї умови процес здобуття нового знання сприйматиметься студентом як обов'язковий для нього, такий, що має довгострокове значення не тільки в період підготовки у ВНЗ, але і протягом всієї його професійної кар'єри.

Доцільно виокремити такі функціональні компоненти науково-дослідницької діяльності: дослідницький, інноваційний і методичний.

Для розвитку науково-дослідницьких навичок майбутніх професіоналів слід створити певні педагогічні умови в навчальному процесі ВНЗ. До таких найважливіших умов ми відносимо такі: формування знань у учасників педагогічного процесу в області науково-дослідницької діяльності; формування ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння постійно зростаючими професійними знаннями та вміннями; побудова освітнього процесу на основі особистісно орієнтованого підходу, при провідній ролі самореалізації майбутнього фахівця; практична включеність всіх учасників освітнього процесу в дослідницьку, пізнавальну діяльність; наявність емоційно-позитивної установки в освітньому просторі; забезпечення наступності змісту, форм, методів підвищення якості знань та умінь на різних етапах професійної освіти.

Дані умови діляться на об'єктивні і суб'єктивні, деякі з них важко піддаються змін, тому що залежать від зовнішніх обставин, інші змінюються по мірі зростання рівня педагогічної і психологічної підготовки і ступеню усвідомленості дій учасників освітнього процесу, але всі ці умови необхідно враховувати при формуванні активності в науково-дослідницькій діяльності у майбутнього фахівця. Саме вони і визначили створення структурно-функціональної моделі науково-дослідницької діяльності студентів.

Висновки. В результаті проведеного теоретико-методологічного дослідження була створена і теоретично обґрунтована модель готовності студентів до науково-дослідницької діяльності, що складається з таких основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційного і психологічного. Мотиваційний компонент є системоутворюючим для даного виду готовності і має на увазі усвідомлення студентами важливості і значущості науково-дослідницької роботи, а також прагнення до її здійснення. На основі певних критеріїв і показників було виділено рівні готовності студентів до науково-дослідницької діяльності: високий, середній, початковий і нульовий.

**Резюме.** У статті розглянуто модель та визначено рівні готовності студентів до науково-дослідницької діяльності.

УДК 371

## СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Деснова Ирина Сергеевна  
ассистент кафедры гуманитарных наук*

*Армянский филиал РВНЗ «Крымский гуманитарный университет»*

**Постановка проблемы.** В обыденном сознании под культурой часто понимают культурность личности, относят сам термин к оценочным понятиям, широко употребляют словосочетания «культура ума», «культура чувств», «культура поведения», «физическая культура».

Проблематика культуры в философии впервые затрагивалась софистами, которые рассматривали, прежде всего, антиномию культуры и природы. В дальнейшем феноменологию культуры рассматривали неоплатоники Ж.Ж. Руссо, Дж. Вико, И.Г. Гердер, Ф. Шлегель, западных культур философы, как Г. Зиммель, Л. Клагес, О. Шпенглер, и отечественные мыслители К.М. Монтьева, Н.А. Бердяева, Ф.М. Достоевского, К.Д. Ушинского. В психологии феномен «культуры» был рассмотрен следующими учеными: Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и другими.

**Актуальность.** Между образованием и культурой имеется точное соответствие. Об образовании в подлинном смысле слова можно говорить там, где есть культура. Цели образования совпадают с целями культуры, так как цели образования - те культурные ценности, к которым в процессе обучения и воспитания приобщается человек.

**Цель статьи** – выявить, в чем заключается сущность понятия педагогическая культура.

**Анализ последних исследований.** Разработкой культурологического подхода к исследованию педагогической деятельности занимались: Л.М. Андрохина, А.И. Арнольдов, В.С. Библер, Е.В. Бордаревская, А.В. Брушлинский, Л.А. Введенская, Г.М. Гогоберидзе, Б.Н. Головин, Б.С. Ерасов, Е.Ю. Захарченко, Э.С. Макарян, В.А. Шаповалов, И.А. Шаповалова, Н.Е. Щуркова и другие [32, с. 7]. В исследованиях педагогической культуры выделяют несколько подходов: деятельностный (А.В. Петровский, С.Д. Смирнов); индивидуально-личностный (С.Б. Елканов, И.А. Зимняя, И.Б. Котова); интегративный (В.И. Наумчик, Е.А. Савченко); системно-структурный (Л.Г. Викторова, Д.В. Зиновьев); культурологический (И.Ф. Исаев, Н.И. Костина); ценностный и личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Л.М. Сухорукова, Т.Ф. Белоусова).

**Изложение нового материала.** Культура (от лат. cultura – воспитание, образование, развитие) - совокупность практических, материальных и духовных приобретений общества, которые отражают исторически достигнутый уровень развития общества и человека и воплощаются в результатах продуктивной деятельности. В узком понимании культура – это сфера духовной жизни общества, которая охватывает, прежде всего, систему воспитания, образования, духовного творчества, а также учреждения и организации, которые обеспечивают их функционирование (школы, вузы, клубы, музеи, театры и другие). Одновременно под культурой понимают

уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения какой-нибудь отраслью знаний или деятельностью [3, с. 182].

По определению Г.П. Выжлецова «культура в сущностном смысле - это высшая степень благоороженности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенная живущими и переданная последующим поколениям» [2, с.25]. По мнению С.Н. Артановского, «культура» - это направленное человеческое усилие, в процессе которого меняется не только окружающий природный мир, первоначальный объект этого усилия, но и сам человек» [1, с.25]. А. Швейцер отдает приоритеты духовной составляющей: «Культура – совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условии, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида [6, с.10].

В философском понимании понятие культура рассматривается как улучшение, облагораживание телесно-душевно-духовных сил, склонностей и способностей человека...; совокупность способов и приемов организации, реализации и человеческой жизнедеятельности, способов человеческого существования; совокупность материальных и духовных приобретений выражающих исторически достигнутый уровень развития общества и человека, проявляющихся в результатах продуктивной деятельности [7, с.386].

Понятие культуры давно стало системообразующим в обществознании. Однако интерес к вопросам культуры, непрерывно нарастающий в гуманитарных науках с конца 60-х гг., педагогику не захватил. Лишь отдельные исследователи (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) продуктивно использовали концепцию общей культуры для разработки теоретических основ дидактики, в частности, содержания общего образования. Но никто из исследователей не применяет понятие педагогической культуры для характеристики качественного состояния педагогической действительности в целом или отдельных ее явлений и процессов. Близкими обозначенному нами понятию являются педагогическое мастерство и профессионализм, которые в последнее время все чаще встречаются в педагогических исследованиях, особенно в связи с изучением педагогического опыта. Однако эти понятия не могут компенсировать отсутствие в педагогической науке категории педагогическая культура, так как применимы лишь для характеристики деятельности тех немногих педагогов, которые достигли определенных высот в собственном педагогическом росте.

Необходимость исследования в сфере педагогической культуры обусловлена также ее реальным состоянием в практической педагогической деятельности педагогов, родителей и других субъектов обучения и воспитания. В качестве наиболее распространенных показателей отсутствия общей и педагогической культуры среди работников образования отмечается профессиональная некомпетентность, авторитарный стиль общения с детьми, отсутствие инициативы и творчества и другие. Эти недостатки особенно заметны в воспитательной деятельности. Особую тревогу вызывает дегуманизация воспитательных отношений, неумение, а порой - и нежелание, педагогов регулировать свое поведение, соблюдать такт в общении с детьми и родителями, понимать их проблемы, проявлять сострадание и милосердие.

вузівської освіти відображає завдання сучасного етапу його реформування.

Науково-дослідний компонент має суттєву значущість в підготовці професіонала і вимагає спеціального теоретико-методичного обґрунтування.

Ми вважаємо навчально- і науково-дослідницьку роботу студентів одним із засобів активізації розвитку професійного мислення. Науково-дослідницька діяльність майбутніх фахівців виконує роль інтегруючого чинника у навчанні у ВНЗ. Її завдання пов'язують з послідовним освоєнням типових методик вивчення реальності, здобуттям достовірної, особистісно-значущої діагностичної інформації, підготовкою фахівця як користувача дослідницькими даними інших авторів, створенням бази для усвідомленої постановки мети в професійній діяльності, можливістю її корекції, з розвитком пошукового стилю мислення.

Розглянемо сутність і специфіку дослідницьких знань, умінь і навичок, якими повинен опанувати майбутній професіонал.

З точки зору теорії діяльності, в період залучення тих, що навчаються до науково-дослідницької роботи відбувається формування певних дослідницьких умінь. У професійній діяльності до дослідницьких умінь ми відносимо такі: уміння аналізувати і оцінювати стан реально існуючих соціальних явищ, конкретних професійних ситуацій; виділяти і формулювати дослідницьке завдання; проектувати результати роботи; працювати зі різноманітними джерелами інформації (документами, законодавчими нормативними актами, науковою літературою, методичними розробками та ін.); проводити експериментальні дослідження, оброблювати отримані дані, аналізувати та узагальнювати їх; проектувати саморозвиток, здійснювати співробітництво стосовно дослідницькій діяльності.

Дослідницькі уміння можна розглядати за різними підставами, у тому числі, за функціональною ознакою: за характером пошуково-дослідницької діяльності; за науковими принципами, що лежать в основі діяльності; по ступеню складності.

З позицій діяльнісного підходу, дослідницькі уміння об'єднуються в три основні групи: аналітичні, конструктивні, виконавські.

З точки зору процесу навчання необхідно забезпечити перетворення, що дозволяють організувати включення студентів в види діяльності, що засвоюються, адекватні формованій готовності, у тому числі, забезпечити їм можливість «мешкання» в атмосфері процесу або явища, що вивчається. Ставлячи за мету навчання та розвиток у студентів умінь і навичок використання наукових методів пізнання, необхідно організувати навчальний процес відповідно до закономірностей наукового пошуку. В ході навчального процесу студентам належить освоїти знання, уміння, навички, прийоми пізнавальної діяльності, які надалі стануть засобами самостійного засвоєння нових знань та дій.

Науково-дослідницька діяльність грає велику роль в процесі підготовки і становлення фахівця і забезпечується по двох основних напрямках: організація навчального процесу з орієнтацією на нові досягнення в галузі економіки, педагогіки, культури і мистецтва та ін.; активне залучення студентів, починаючи з молодших курсів, в дослідницьку діяльність.



формування інших компонентів готовності.

Також визначено чотири рівня сформованості готовності студентів до науково-дослідницької діяльності: високий, середній, початковий і нульовий.

Високий рівень характеризується розумінням особистісної значущості науково-дослідницької діяльності, інтересом до дисципліни, що вивчається, та науково-дослідницької діяльності, задоволеністю від вивчення дисципліни і власної науково-дослідницької діяльності, володінням базовими знаннями відносно дисципліни, що вивчається, умінням аналізувати, систематизувати, узагальнювати, структурувати, працювати з літературою, володінням логікою наукового дослідження, здатністю самостійно планувати власну дослідницьку роботу та реалізувати її, високою пізнавальною активністю, адекватною самооцінкою, здатністю аналізувати власну діяльність та виявляти способи і шляхи саморозвитку.

Середній рівень характеризується розумінням особистісної значущості науково-дослідницької діяльності, поверхневим уявленням про науково-дослідницьку діяльність, не сформованістю навичок науково-дослідницької діяльності, нестійким інтересом до дисципліни, що вивчається, неповним володінням базовими знаннями і уміннями, не завжди адекватною самооцінкою, прагненням до самоосвіти, але не завжди адекватним оцінюванням власної діяльності.

Початковий рівень характеризується нестійким інтересом до дисципліни, що вивчається, нерозумінням соціальної і особистісної значущості науково-дослідницької діяльності, малим уявленням про науково-дослідницьку діяльність, невмінням працювати з літературою, бачити проблему, виокремлювати протиріччя, нездатністю самостійно вибудувати логіку дослідження, недостатньою задоволеністю власною діяльністю, неспроможністю до творчого вирішення завдань, незначною рефлексією своєї діяльності, не завжди адекватною самооцінкою, фрагментарним самоаналізом, відсутністю прагнення до саморозвитку і самовдосконалення.

Нульовий рівень характеризується повною відсутністю інтересу до науково-дослідницької діяльності, відсутністю відповідних знань і умінь.

Розглянемо основні напрямки реалізації запропонованої моделі.

Дослідження показали, що саме в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців надається оптимальна можливість сформуванню готовності студентів до науково-дослідницької діяльності. Додаткові можливості для цього містяться в навчальних дисциплінах, що вводяться як регіональний і внізівський компоненти навчального плану.

Багато учених (В. Абрамова, М. Ковальова, Д. Опрощенко та ін.) підкреслюють, що перехід внізівської освіти на більш високий рівень забезпечує і високоякісну професійну підготовку майбутніх фахівців. Відбувається це за рахунок точної та швидкої їх орієнтації в подіях та сфері своєї професійної діяльності, через дослідницьку діяльність студентства. Дослідницька діяльність одночасно служить орієнтиром в життєвому самовизначенні майбутнього фахівця, відкритті власних здібностей, таланту, дослідженні самого себе, розвитку сил і можливостей. Саме ця спрямованість на науково-дослідницький компонент професійної діяльності всієї системи

Выявление педагогической культуры взрослого как явления, которое требует особого внимания, обусловлено спецификой педагогической деятельности и непрерывным повышением требования к личности взрослого. Анализ современной специальной литературы позволяет выделить несколько направлений в теоретическом обосновании феномена педагогической культуры.

Под педагогической культурой в социально-историческом аспекте понимают некую совокупность накопившегося педагогического опыта за время существования всех имеющихся мировых цивилизаций и исторических эпохальных периодов (Е.В. Бондаревская, Е.Ю. Захарченко, Г.Ф. Карпова, Н.Г. Пешкова, Р.М. Чумичева и другие). Авторы рассматривают педагогическую культуру как сложную самоорганизующуюся открытую систему, информационно наполняемую наукой, искусством, религией, морально-нравственными поступками общества и, в то же время репродуцирующую и транслирующую новым поколениям духовно-эстетические ценности отдельной нации и всего человечества [4, с. 16].

Впервые в отечественной педагогике проблема педагогической культуры как научная проблема была поставлена А.В. Барабанщиковым. Понимая педагогическую культуру как культуру педагога и определенную степень овладения им педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в педагогической деятельности, как достигнутый уровень развития его личности, автор выделяет слагаемые педагогической культуры. К ним он относит педагогическую эрудицию и интеллигентность, педагогическое мастерство, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, систему профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, требовательность, потребность в самосовершенствовании. Вместе с тем, данная характеристика педагогической культуры послужила основой для дальнейшей разработки теории и практики педагогической культуры педагога различных типов учебных заведений.

Показательно, что Е.В.Бондаревская рассматривает педагогическую культуру как «динамическую систему общечеловеческих педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личностных достижений людей, занимающихся обучением и воспитанием». Именно поэтому, с точки зрения этого ученого, основными задачами профессионального становления и развития личности будущего учителя как компетентного специалиста и человека культуры состоят в том, чтобы ввести студента в мир педагогических ценностей, оказать помощь в овладении базовыми основами педагогической культуры и развитии субъективных свойств личности педагога как человека культуры. С.М.Вишнякова рассматривает педагогическую культуру как «совокупность достижений в области обучения и воспитания, включающую в себя три основных составляющих: общую культуру как меру освоения достижений человека; профессионализм, складывающийся из активного владения предметом и технологией обучения; профессионально-личностные качества.

Т.В. Иванова рассматривает педагогическую культуру педагога через такое личностное образование, как способности: способность общаться с

культурой, способность к культурным суждениям. Е.Б. Гамаш в своем исследовании выделяет 3 группы качеств личности педагога как проявление его педагогической культуры: профессионально-этические, личностно-профессиональные и гражданские. Довольно часто среди исследований встречается подход к определению педагогической культуры как к определенному уровню развития личности педагога. Так А.И. Лобач, считает, что педагогическая культура – это интегральное динамическое образование, отражающее достигнутый уровень знаний и практических навыков, которые обеспечивают эффективность деятельности педагога. Особый интерес представляет исследование И.Ф. Исаева, в котором он рассматривает профессиональную педагогическую культуру, как меру и способ творческой самореализации личности педагога в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленную на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что педагогическая культура представляет собой целостное явление, которое характеризуется наличием свойств, качеств, ориентаций педагога. Однако было бы неверно полагать, что каждый человек, который характеризуется высокой общей культурой, обладает профессиональной педагогической культурой, которая имеет свои аспекты, характеристики, компоненты. Поэтому, Видт И.Е. выделяет следующие уровни педагогической культуры:

**Реликтовый** - включает в себя педагогические установки, нормы, способы и формы педагогического процесса, вызванные к жизни предшествующей эпохой. Это продукт традиционной культуры и основывается на том, что воспитание идет «по памяти» (реликто – память), т.е. посредством проигрывания сценария собственного детства на своих детях. Реликтовый уровень реализуется, прежде всего, деятельностью непрофессиональных педагогов: родители, бабушки, дедушки, няни, тетушки, «улица» и т.п.

**Актуальный** - обеспечивает реальное функционирование педагогического пространства, выстроенной по требованиям актуального социального заказа, где содержание, форма и структура отвечают принципу «здесь и теперь». Это педагогические преобразования *внутри* системы, выдерживающие жесткие нормы, требования, правила на предмет «чему учить» и «как учить» в конкретных условиях. Это уровень *функционирования* образования. Его реализует широкая организованная, профессиональная педагогическая практика, т.е. система дошкольных, школьных, средних и высших профессиональных учреждений, а так же система дополнительного образования. Таким образом, субъектами актуального уровня в первую очередь является государство.

**Потенциальный** - содержит педагогические программы, обращенные в будущее. Это собственно педагогическая инноватика, цели которой – подготовка образовательной системы к требованиям завтрашнего дня. Часто эти программы не оцениваются по достоинству современниками, которые не могут увидеть этого «завтра» или в силу своего функционала не приветствуют принципиальных нововведений, так как они не соответствуют актуальным нормам. Когда общество статично, этот уровень педагогической культуры

самостоящих спостережень, дослідів, пошуків, набутих в процесі вирішення дослідницьких завдань. Виділені групи дослідницьких умінь, і особливий інтерес представляє класифікація дослідницьких умінь залежно від логіки наукового дослідження [2]: науково-інформаційні; методологічні; теоретичні; емпіричні; письмово-мовні; комунікативно-мовні.

І. Зимня, О. Шашенкова [6] пропонують класифікувати дослідницькі уміння залежно від сторін дослідницької діяльності: інтелектуально-дослідницька сторона: уміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, явища, концепції, точки зору; уміння бачити проблему, виокремлювати головне; уміння виділяти суперечності і формулювати проблему; уміння поставити мету, завдання роботи; уміння критично аналізувати інформацію; інформаційно-рецептивна сторона: уміння спостерігати, збирати і обробляти дані; уміння систематизувати і класифікувати факти і явища; уміння отримувати інформацію і складати її огляд; уміння інтерпретувати інформацію; уміння працювати з науковою інформацією та ін.; продуктивна сторона: уміння збирати і обробляти дані; уміння проводити експеримент; у певній послідовності виконувати практичну частину дослідження; використовувати різноманітні методи емпіричного та теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук та узагальнювати інформацію; викладати хід і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статтю; готувати реферат, доповідь, повідомлення, виступати з результатами дослідження та ін.

У роботі А. Тряпціной, Г. Нікітіної [11] виділені такі дослідницькі уміння: уміння формулювати гіпотезу; уміння порівнювати різні дані; уміння виокремлювати суттєве; уміння вести дискусію; уміння відкидати другорядне, несуттєве; уміння вести альтернативний пошук та ін.

В цілому можна говорити про те, що в процесі професійної підготовки у студента необхідно формувати такі дослідницькі уміння: уміння працювати з першоджерелами, уміння спостерігати явища, процеси, факти, а також їх аналізувати; уміння формулювати гіпотезу; уміння розробляти і проводити експеримент; уміння обробляти результати експерименту; уміння узагальнювати висновки дослідження.

Ще один компонент готовності – психологічний (особистісний) пов'язаний з формуванням відношення до науково-дослідницької діяльності; творчих якостей особистості студента. Фактично йдеться про формування якостей особистості, значимих для дослідника. До таких якостей можна віднести [4]: самостійність, критичність, гнучкість розуму, глибина мислення, широта кругозору, цілеспрямованість та ін. Цей компонент пов'язаний з особистісною рефлексією, що передбачає здатність до самоаналізу, об'єктивної самооцінки, самокритиці, готовність до подолання труднощів, виявлення та усунення їх причин.

Таким чином, одним з показників ефективності підготовки фахівця-професіонала є сформованість його готовності до науково-дослідницької діяльності. Особлива увага в структурі готовності повинна приділятися мотиваційному компоненту, тому що в будь-якій діяльності мета є системоутворюючим компонентом і суттєво впливає на ефективність

компонентів даній готовності є умовним внаслідок їх взаємопроникнення і взаємобумовленості. Виключення будь-якого з компонентів веде до зниження якості професійної діяльності. Окрім того, в моделі, що пропонується, присутні риси, інваріантні для готовності до професійної діяльності, які специфічно проявляються з врахуванням особливостей професійного матеріалу, що вивчається.

Отже, ми вважаємо, що модель готовності студентів до науково-дослідницької діяльності складається з таких основних компонентів: мотиваційний (ставлення), когнітивний (знання), операційний (уміння і навички), психологічний.

Кожен з перерахованих компонентів готовності, окрім спільних для професійної готовності якостей, містить якості, специфічні для науково-дослідницької діяльності.

Майбутній професіонал повинен бути підготовлений до вирішення освітніх і дослідницьких завдань, орієнтованих, у також на: аналіз наукової і науково-методичної літератури в даній освітній галузі; підбір та обробку експериментальних даних в відповідності до проблем дослідження.

Підготовка професіонала передбачає: участь в дослідженнях у відповідному напрямку; здійснення процесу навчання по одній з профільних дисциплін; проведення індивідуальної роботи із студентами корекційного і розвиваючого характеру; реалізацію науково-освітніх завдань культурно-просвітницького характеру в професійно-освітньої області.

Мотиваційний компонент пов'язано з формуванням потреби в дослідницькій діяльності з проблем вибраної спеціальності; пізнавального інтересу, мотиву досягнень в дослідницькій діяльності. Характеризується усвідомленням значущості знань про науково-дослідницьку діяльність, наявністю позитивного мотиву до заняття науково-дослідницькою діяльністю, особистісного сенсу в науково-дослідницькій діяльності, задоволеністю власною науково-дослідницькою діяльністю.

Когнітивний компонент пов'язано з формуванням тезауруса дослідницької діяльності (системи понять, яку повинен опанувати студент). Фактично йдеться про формування понятійного апарату наукового дослідження та міцних професійних знань. Характеризується увлеченням про логіку та етапи наукового пізнання, структуру наукового дослідження, етапи науково-дослідницької діяльності, експериментальні основи вивчення фізичних явищ, способи здобуття і обробки результатів.

Операційний (практичний) компонент пов'язано з формуванням дослідницьких умінь і навичок. Характеризується уміннями планувати і реалізовувати власну дослідницьку діяльність, працювати з літературою, аналізувати, відокремлювати головне, бачити проблему дослідження, виявляти протиріччя, формулювати гіпотези, здійснювати підбір відповідних засобів для проведення дослідження, робити висновки.

У науково-педагогічній літературі існують різні трактування терміну «дослідницькі уміння». Так, в монографії С. Бригалої [3] дослідницькі уміння трактуються як спосіб реалізації «окремої діяльності». У роботі І. Зимней, О. Шашенкової [6] дослідницькі уміння визначаються як здатність

розвивається в жорстких умовах неприйняття. Однак саме він забезпечує еволюцію культури і культурогенезну функцію освіти. В динамічному суспільстві його представники стають генераторами і виконавцями необхідних конструктивних преобразований. Потенціальний рівень педагогічної культури забезпечує режим *развития* освітньої системи. Він представлений, перш за все, діяльністю особистостей новаторського складу, як учених, так і практиків і включенням суспільства в рішення проблем освіти.

В залежності від підходу до поняття «педагогічна культура» дослідники виділяють такі її компоненти, як: педагогічне майстерство (Н.М. Бавченко, А.В. Барабанщиков, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьміна, Ю.А. Левков, А.И. Лобач, Г.Н. Оботурова, и др.); педагогічне знання (Т.Ф. Белоусова, В.М. Галузинский, В.В. Запелина, Е.Ф. Логинова, И.Н. Невский, А.Н. Растрюгина и др.); педагогічні вміння (В.В. Гаврилюк, О.З. Краснова, А.И. Лобач, И.А. Нейштатд, В.И. Писаренко и др.); особистісні якості вчителя (Н.М. Бавченко, С.Б. Елканов, С.В. Захаров, М.Н. Скоткин и др.); прагнення до самосовершенствования (В.М. Галузинский, С.Б. Елканов, Н.В. Воробьев, Т.В. Иванова, и др.); педагогічне творчество (Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, В.К. Суховещева, Л.А. Нейштатд, и др.); педагогічний досвід (А.В. Барабанщиков, Л.М. Герасимов, В.А. Мартынов, В.П. Фоменко и другие). Професійно значимі якості особистості педагога розглядаються багатьма ученими з точки зору їх відповідності особливостям педагогічної діяльності і управління діяльністю вихованця, власною діяльністю і взаємодією вказаних діяльностей (Л.В. Яковлева, А.И. Щербаков, Н.И. Исаева и другие). При цьому автори, як правило, виділяють психологічні якості особистості, необхідні для формування його педагогічної культури.

1. **Ценностные ориентации личности.** Образованный человек, у которого отсутствуют должные нравственные устои, использует приобретенные знания в сугубо личных целях. Человек без нравственности и идеалов никогда не станет носителем культуры.

2. **Интересы и духовные потребности личности.** Педагогічна культура неотделима від протилежних інтересів і духовних потреб особистості.

3. **Стремление к постоянному совершенствованию.** Без прагнення до постійному самосовершенствованию, которое определяется осознанием своих недостатков и умением в свою очередь определяется осознанием своих недостатков и умением их исправить, способностью личности к самоконтролю и самоанализу, построением проблемы действий по самовоспитанию, человек не может характеризоваться как носитель высокой культуры.

И.Я. Лернер в професійних знаннях виділяє чотири підструктури: методологічна, загальнопедагогічна, прикладна, частішеприкладна. Найбільш повно збереження психолого-педагогічних знань педагога, необхідних для формування педагогічної культури виділяє І.Я. Зязюн:

1. Методологічні (знання загальних принципів вивчення педагогічних

явлений, закономерностей социализации обучения и воспитания);

2. Теоретические (знания целей, принципов содержания методов и форм педагогической деятельности, закономерностей формирования и развития личности ребенка);

3. Методические (знание основ методики обучения и воспитания);

4. Технологические (знания способов и приемов обучения и воспитания).

Формирование профессиональных знаний педагога происходит на всех уровнях одновременно: методологическом, творческом, методическом и технологическом. Профессиональные знания сами по себе не определяют педагогическую культуру специалиста. Педагогическая культура определяется отношением к этим знаниям, умениям педагога распорядитися этими знаниями, использовать их для своего профессионального роста. Только в том случае, если знания перейдут в разряд убеждений, они станут показателями педагогической культуры личности.

По мнению А.В. Барабнщикова, С.С. Муцинова, Т.Ф. Белоусовой, Н.Е.Воробьева, Т.В. Ивановой, В.К. Сухонцевой и других, педагогический опыт также является важным компонентом педагогической культуры.

#### **В структуре опыта можно выделить 3 уровня:**

1. Общекультурный. Является воплощением общего социального опыта, накопленного человечеством в процессе развития культуры. На этом уровне опыта личность сталкивается с морально-этическими, эстетическими отношениями, с общечеловеческими ценностями.

2. Индивидуальный опыт (обыденный). Личность представляется здесь как субъект поведения. Опыт представляется в виде чувств, эмоционально-окрашенных воспоминаний и привычек.

3. Профессиональный опыт – это опыт, накопленный в деятельности обусловленной значимыми, устойчивыми социальными целями. Цели порождают свои, специфические способы решения задачи. В профессиональном опыте играет роль как общекультурный, так и индивидуальный опыт.

**Вывод.** Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что сущность педагогической культуры рассматривается в различных аспектах. Понятие педагогической культуры многогранно и содержательно. Педагогическая культура состоит из системы компонентов, сформированность которых обуславливает собственно наличие у педагога культуры. Эффективность профессиональной деятельности педагога зависит не только от знаний и навыков, а также от общего культурного уровня развития, стремления к профессиональному самосовершенствованию и системы ценностей его личности.

**Перспективы дальнейшего исследования.** Детально изучить влияние культуры педагога на взаимодействие с родителями в условиях дошкольного учебного учреждения.

**Резюме.** В статье раскрыта сущность понятия педагогической культуры в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** культура, педагогическая культура, компонент.

**Резюме.** В статье розглянута сутність поняття педагогічної культури в

Також готовність трактується як внутрішня властивість особистості, в якій відображена її схильна до діяльності, а також ступінь засвоєння нею елементів відповідного соціального досліду і здібність користуватися цим дослідом в професійній діяльності [12].

У дослідженні [2] під готовністю йдеться про цілісне особистісне динамічне утворення, що набуває внаслідок спеціального навчання.

Багато дослідників досягли єдності в тому, що готовність зумовлює єдність трьох загальних компонентів (мотив – знання – уміння), які різними авторами уточнюються і доповнюються.

Так, готовність може бути представлена єдністю елементів: мотиваційна готовність, теоретична готовність, практична готовність [12], а в структурі готовності [14] виокремлено такі компоненти: мотиваційно-цільовий, інформаційний, технологічний, в [13] виділені такі її компоненти: цільовий (розуміння і прийняття зовнішньої об'єктивної мети, її перехід до внутрішньої особистісної значимої мети); мотиваційно-потрібнісний (формування ієрархії потреб і відповідних мотивів); змістовно-операційний (формування системи знань, а також відповідних умінь); оцінювальний (адекватне самооцінювання дій).

До елементів готовності відносять: мотиваційні якості, пізнавальні якості, емоційно-вольові якості [2].

Відповідно до [5] 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.

У дослідженні [3] готовність має в своїй структурі взаємозв'язані елементи: науково-теоретичний, практичний і психологічний.

Безпосередньо у структурі готовності студентів до дослідницької діяльності виділяють такі компоненти: мотиваційний (усвідомлений інтерес до дослідницької діяльності); змістовний (система знань, необхідних для дослідницької діяльності); операційний (система умінь здійснення дослідницької діяльності) [10].

У даному дослідженні ми розглядаємо готовність студентів до науково-дослідницької діяльності як підсистему готовності до їх професійної діяльності і результат підготовки до даного вигляду діяльності, і як складову частину їх професійної підготовки. Даний вид готовності проявляється не лише в професійній діяльності, але також в ній формується і розвивається. Таким чином, готовність до науково-дослідницької діяльності включає мотиваційно-ціннісне ставлення до цієї діяльності, систему методологічних знань, дослідницьких умінь, що дозволяють продуктивно їх використовувати при вирішенні виникаючих професійних завдань.

Ми відштовхувалися від того факту, що готовність до професійної діяльності і нею піддіяльностям є сукупність низки сформованих на необхідному рівні мотивів, професійних знань, умінь і навичок, а також певного досвіду використання їх на практиці. Відзначимо, що виділення

студентів, яку пов'язано з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання, яке ще не має готового вирішення, має всі ознаки діяльності як специфічно людської активності та проходить такі етапи: постановку проблеми; вивчення теоретичних основ проблеми; відбір методик дослідження і практичне оволодіння ними; накопичення свого матеріалу з проблеми дослідження, його аналіз та узагальнення, особисті висновки.

В рамках даного дослідження в якості робочого ми приймаємо таке визначення науково-дослідницької діяльності студентів – це діяльність, що базується на загальноприйнятій науковій методології, має за мету отримання нового наукового знання, призначеного для вдосконалення діяльності і професійних якостей спеціаліста на основі застосування спеціальних коштів наукового пізнання.

За своєю структурою науково-дослідницька діяльність є сукупністю взаємозв'язаних та взаємообумовлених компонентів: мотив – сукупність соціально обумовлених та особистісних потреб, що спрямовані на предмет дослідження; мета – здобуття об'єктивно нового знання про реальність і формування засобів дій з опанування цими знаннями; об'єкт – відокремлений для вивчення фрагмент матеріальної або духовної дійсності; предмет – сукупність якостей об'єкта, що вивчається; процес – послідовність дій, що відбуваються відповідно логіки наукового дослідження; продукт – об'єктивно нове знання про дійсність.

Майбутньому професіоналові науково-дослідницька діяльність забезпечить не тільки саморозвиток і самовдосконалення, але і сприятиме ефективному формуванню професійно значущих якостей його особистості. В зв'язку з цим виникає необхідність реалізації такої моделі професійної підготовки, яка б забезпечувала: зв'язок навчання з практикою, фундаментальність та глибину теоретичних знань; спроможність безперервного якісного професійного зростання.

Вказана модель повинна містити основні характеристики діяльності спеціаліста, розкривати особливості особово-професійного психологічного комплексу працівника.

В педагогічній психології виокремлюють два основних підходи до поняття готовності з будь-якої діяльності: функціональний і особистісний, а також підхід, який відображає єдність двох попередніх.

З з погляду функціонального підходу, готовність до діяльності є певний статок психічних функцій (Е. Мілерян, К. Платонов, А. Пуні, В. Пушкін та ін.), який при достатній сформованості забезпечує значні досягнення в діяльності.

Особистісний підхід розглядає готовність до діяльності як результат підготовки до певної діяльності, що являє собою інтегративне утворення особистості, об'єднуючи в собі мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти, а також знання, уміння, навички і особистісні якості, адекватні вимогам діяльності (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, О. Мороз, Р. Костюк, В. Моляко, В. Сластенін та ін.).

Готовність – цілісний механізм, вирушає як фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності [2]. Готовність розглядає як системна характеристика особистості [5].

освітньому процесі.

**Summary.** The article touches upon the concept of the pedagogical culture in the process of education.

#### **Література**

1. Артановский С.Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ. Сер. 6. Вып. 3. № 20. - 1988. - С. 23 - 31.
2. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. - СПб., 1996. - 148 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ. Либідь, 1997. 373 с.
4. Знаменская Стояна Васильевна Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 Ставрополь, 2004
5. Ильин. Археология детства. – М., 2002
6. Швейцер А.Д. Культура и этика. Ч. 2. - М., 1973. - 332 с.
7. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. – Х.: Р.И.Ф., 2005. – 672 с.

Подано до редакції 10.03.08

УДК [378.147:371.13]:009

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ**

*Єгорова Олена Валеріївна*

*аспірант 3 року навчання кафедри загальної педагогіки*

*Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди*

**Постановка проблеми.** Інноваційні процеси, які мають місце сьогодні в системі педагогічної освіти найгостріше ставлять питання про пошуки резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості, активної в соціальному і пізнавальному плані.

Активність як цілеспрямована, інтенсивна діяльність розглядається сучасними педагогами і психологами як головна, пріоритетна передумова творчого й повноцінного навчання. Саме від активності залежить становлення студента не тільки як особистості, але також як майбутнього висококваліфікованого фахівця [1, с. 8].

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Теоретичний аналіз педагогічної літератури (О.Б. Коротяєва, В.І. Лозова, О.М. Микитюк, О.С. Овакімян, Г.В. Троцько) свідчить про те, що науково-дослідна робота (НДР) студентів, яка є однією з головних форм навчального процесу, створює необхідні передумови для формування активної особистості, а саме – виступає засобом прояву і розвитку пізнавальної активності студента. Але це можливо лише за дотриманням певних умов.

**Мета** даної наукової роботи полягає в аналізі реалізації педагогічних умов розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів у процесі науково-дослідної роботи та одержаних результатів.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Дослідження проводилося на базі ХНПУ імені Г.С.Сковороди. У дослідженні взяли участь 107 майбутніх учителів гуманітарного профілю (з них 26 студентів експериментальної групи ЕГ-2).

За результатами констатувального етапу дослідження здійснено кількісний та якісний аналіз рівнів пізнавальної активності майбутніх учителів.

Низький рівень пізнавальної активності характеризувався усвідомленим заучуванням теорії та відтворенням зразка розумової чи практичної дії [3, с. 210-211], для середнього рівня пізнавальної активності характерним було не тільки копіювання, але і вибір способів діяльності, використання здобутих знань, їх переніс в інші ситуації, їх певну інтерпретацію, репродуктивна активність характеризує особистість з боку готовності оволодівати готовими знаннями. Високий рівень виділяється ініціативою, самостійністю особистості у визнанні цілей та постановці проблем, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, потребою оволодіння знаннями, інтересом, новизною, оригінальністю та оптимальністю [2, с. 31; 3, с. 211].

Так, низький рівень пізнавальної активності, за результатами констатувального етапу експерименту, було зафіксовано у 38,5% студентів експериментальної групи ЕГ-2. Середній рівень пізнавальної активності був характерним для 42,3% студентів експериментальної групи. Відповідно, у 19,2% студентів експериментальної групи було виявлено високий рівень пізнавальної активності.

На констатувальному етапі експерименту було встановлено, що в переважній більшості студенти не мали бажання в участі у науково-дослідній роботі у ВНПЗ, вони не бачили її важливості для майбутньої професії та брали в ній участь лише за тими формами, що передбачалися навчальним планом. Це означало, що традиційний зміст і форми організації професійної підготовки недостатньо сприяють участі студентів у науково-дослідній роботі і за таких обставин НДР не може виступати засобом розвитку в ній пізнавальної активності.

Це викликало необхідність реалізації педагогічних умов розвитку пізнавальної активності.

Теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури [1-6] дозволив визначити наступні педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: стимулювання студентів до активної участі у науково-дослідній роботі, формування дослідницьких і рефлексивних умінь, урахування індивідуального досвіду виконання науково-дослідної роботи студентів.

Формувальний етап експерименту передбачав реалізацію сукупності означених педагогічних умов в експериментальній групі ЕГ-2 в межах наступних дисциплін: «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Іноземна (англійська) мова». Основною формою викладання теоретичного матеріалу стали лекції проблемного характеру. Практичні заняття були логічним продовженням роботи, започаткованої у процесі лекцій, і передбачали наступні форми роботи: семінарські заняття (проблемний семінар, семінар дискусія, семінар-обговорення), практикуми (імітаційні (ділові й рольові) ігри, розв'язання педагогічних ситуацій й задач, круглі столи), самостійну навчальну й науково-дослідну роботу (анотування, рецензування, презентація тез доповідей і повідомлень, написання рефератів, виконання індивідуально-творчих завдань).

Важливу роль у процесі реалізації педагогічних умов відіграло

умінь у студентів різних фахів присвячені роботи А.Баєва, Л.Брільова, В.Гасимова, Д.Зербіно, А.Леонтовіча, Н.Логінової, О.Школі тощо. На важливість підготовки майбутнього фахівця до дослідницької діяльності вказує як вітчизняний, так і зарубіжний досвід (О.Глузман, Н.Обухова, В.Кремін, Т.Кошманова, М.Лещенко, В.Піліпівський, Л.Пуховська, Л.Смалько, Г.Бартон, К.Ведерілл, Д.Галхаун, Х.Гарднер, П.Джарвіс, Д.Жело, Дж.Крейс, Ф.Крос, К.Мінні, Х.Томас, П.Хадсон тощо. Проте, дослідження, що присвячені формуванню готовності студентів до науково-дослідницької діяльності відображають тільки деякі аспекти (професійно-педагогічну спрямованість науково-дослідницької діяльності; як засіб розвитку творчої діяльності; психолого-педагогічні засади організації дослідницької діяльності; формування готовності до науково-дослідницької діяльності засобами однієї з педагогічних технологій тощо). Науковці не вивчали готовність студентів до науково-дослідницької діяльності як феномен із загальних позицій.

Тому, метою статті є опис розробленої узагальненої моделі готовності студентів до науково-дослідницької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Розгляд даної проблеми вимагає конкретизації поняття «науково-дослідницька діяльність».

В словнику С. Ожегова [9] подано таке трактування: досліджувати – це оглядати для з'ясування, вивчення чого-небудь; піддати науковому вивченню.

В енциклопедичному словнику визначення дослідження як специфічної наукової діяльності розкривається як процес, мета якого – вироблення нових знань.

В англійській мові дане поняття позначається дієсловом research[1]. В.К. Мюллер в англо-російському словнику дає переклад: а) дієслово – досліджувати, займатися дослідженнями; б) істотне – (наукове) дослідження; вивчення, здобуття, дослідницька робота. Аналізуючи семантику дієслова research, Дж. Грінелл виділяє в нім дві частини: «re-», що означає «знову, ще раз», і «search» – «науковий пошук, дослідження, випробування, проба». Разом вони означають ретельне, систематичне наукове вивчення, що проводиться в конкретній галузі знань.

У філософії, наукознавстві, психології, педагогіці, соціології, соціальній роботі «дослідницька діяльність» має багатопланове сенсове наповнення і постає вельми важливою відповідно до того змісту, який вкладається в даніх науках в категорію «діяльність», а також у зв'язку з її атрибутивними характеристиками: цілеспрямованістю, предметним характером, наявністю суб'єкта діяльності, єдністю для нього предметного та чуттєвого (М. Басів, Л. Буєва, В.Іванова, І. Зимняя, М. Каган, М. Кветний, А. Леонтьев, С.Рубінштейн та ін.).

Багато дослідників пов'язують дане поняття з дослідницькою поведінкою як універсальною характеристикою людської діяльності, що пронизує всі інші її види (І.Алексєєнко, Н. Гарашина, Р. Куліченко, Т. Дьячек, А. Подд'яков), і виокремлюють в цій поведінці пізнавальну спрямованість, активне ставлення до світу, через яке відбувається процес самозміни, саморозвитку людини, подолання ним труднощів.

З позицій діяльнісного підходу, науково-дослідницька діяльність

«подготовка педагогических кадров», что позволило раскрыть социально-педагогические условия создания и развития учебных заведений по подготовке педагогических кадров для крымскотатарских национальных школ.

#### **Резюме**

У статті проаналізовано поняття «школа», «національна школа», «підготовка педагогічних кадрів», що дозволило розкрити соціально-педагогічні умови створення та розвитку навчальних закладів з підготовки педагогічних кадрів для кримськотатарських національних шкіл.

#### **Література**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителей в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / За ред. О.О. Любара. – К.: Знання, 2005. – С. 623-643.
3. Галузинський В.М., Свтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальне видання. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Гаспринский И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина // Дружба народов. – 1991. – С. 207-221.
5. Концепція національної системи освіти // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія Уклад. О.О. Любар; за ред. Кременя. – Знання, 2005. – С. 674-685.
6. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И.А. Каиров. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 879 с.
7. Педагогічні технології / О.С. Падалка, А.С. Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т. Шпак – К.: 1995. – 253 с.
8. Словарь русского языка. Ожегов С.И. – М.: Русский язык, 1990. – 922 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
10. Український педагогічний словник / Під. ред. Гончаренко С. У. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.
11. Фоменко С. Проблеми розбудови національної школи на шпальтах журналу “Вільна Українська школа” // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 69-70.

Подано до редакції 10.03.08

УДК 371

### **МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Овчинникова Марина Вікторівна  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Перетворення, що відбуваються у сучасній Українській державі в межах Болонського процесу, потребують подальшого вдосконалення якості професійної підготовки фахівців в дворівневій системі освіти (бакалавр, магістр). Впродовж всього терміну навчання одним з основних пріоритетів в підготовці бакалаврів і магістрів повинно стати формування готовності 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 дослідницьких знань майбутнього професіонала. В процесі навчання студенти виконують кілька курсових робіт і дві кваліфікаційних роботи, які обумовлюють реалізацію отриманих дослідницьких навичок.

**Аналіз досліджень і публікацій** показав, що формуванню дослідницьких

впровадження проблемних і навчально-дослідницьких завдань. Проблемні завдання мали педагогічну спрямованість та передбачали не тільки пошук рішення, але й обґрунтування цього рішення, приводу на його захист аргументів, використання отриманих раніше знань і досвіду. Навчально-дослідницькі завдання, які були побудовані таким чином, щоб завдяки забезпеченню їхнього послідовного ускладнення сприяти підвищенню ступеня самостійності студентів у процесі їх виконання. Для успішного виконання таких завдань студенти повинні були актуалізувати свої дослідницькі вміння, проявляти пізнавальну активність, ініціативу та самостійність.

З метою підготовки студентів до здійснення пошукової та дослідницької діяльності у майбутньому, їхнього стимулювання до такої діяльності також сприяла спеціальна організація домашньої самостійної роботи. Завдання для домашньої роботи були підібрані таким чином, що для їх вирішення необхідним було звертатись до додаткової літератури, наукових джерел й виконувати іншу пошукову діяльність. При цьому завданням студентів було не тільки актуалізувати отримані знання, а й провести самостійне дослідження теоретичного характеру, в ході якого вони діставали нові знання, закріплювали дослідницькі вміння.

При виконанні студентами науково-дослідних робіт (рефератів й підготовці виступів, тез до конференції) ми активно співпрацювали зі студентами на всіх етапах НДР. Після вибору теми (в основному це були проблемні теми) студенти готували невелику презентацію обраної теми, де студенти розкривали сутність та намічали план майбутньої роботи. Через кілька тижнів після вибору тем, коли студенти ознайомились з літературою з теми, вони готували невелику доповідь, де розкривали сутність досліджуваної проблеми, презентували методи її розв'язання. На цьому етапі ми стимулювали студентів до винаходу нового методу розв'язання проблеми, що сприяло професійній допитливості та творчій активності. Після написання науково-дослідних робіт, коли студенти віддавали їх на перевірку, ми пропонували студентам оцінити свою роботу: чи відчувають вони задоволеність; чи все зробили, що було намічене; якщо ні, то чому; чи планують вони займатися розробкою цієї проблеми надалі. Така співпраця викладача зі студентами мала велике значення, адже таким чином створювалися необхідні передумови для актуалізації рефлексивної позиції студентів у науково-дослідній роботі, їх саморозвитку, самореалізації, самовиховання; знайомство студентів із умінням здійснювати самоконтроль. На основі проведеного самоконтролю студенти здійснювали корекцію цілей та способів досягнення результатів у майбутньому.

Реалізація педагогічної умови – урахування індивідуального досвіду студентів виконання науково-дослідної роботи – забезпечувалася завдяки диференціації завдань: вони були різного ступеню складності та передбачали різний рівень творчості студентів у процесі їх виконання. Крім того, студентам з низьким рівнем такого індивідуального досвіду надавалася додаткова допомога, у вигляді консультацій, у процесі виконання ними науково-дослідних робіт.

Таким чином, описані вище форми, засоби, методи й прийоми організації

навчально-пізнавальної, самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів експериментальної групи ЕГ-2 як спеціальне забезпечення реалізації кожної з трьох педагогічних умов, запропонованих нами, на нашу думку, повинні бути сприяти розвитку їхньої пізнавальної активності у процесі науково-дослідної роботи. Тому для підтвердження ефективності реалізації означеної сукупності педагогічних умов нижче ми звернулися до кількісного й якісного аналізу емпіричних даних формувального етапу експерименту.

Таблиця 1

Участь студентів у науково-дослідній роботі за різними формами до й після проведення експерименту

№	Форми НДР студентів	ЕГ-2	
		до	після
1.	Ті, що передбачаються навчальним планом	26	26
2.	Студентські наукові конференції	5	15
3.	Написання статей, тез	-	5
4.	Конкурси студентських наукових робіт (міські, регіональні)	1	3
5.	Тренінг з набуття навичок занять науковою роботою	-	12
6.	Наукові читання	-	5
7.	Студентські олімпіади	-	7
8.	Відкриті засідання кафедри	-	9

Дані таблиці свідчать про те, що участь студентів експериментальної групи за різними формами значно підвищилась. Це можна пояснити тим, що урахування індивідуального досвіду виконання науково-дослідної роботи, процес стимулювання студентів, озброєння їх необхідними вміннями (дослідницькими й рефлексивними) для ефективної науково-дослідної роботи дали позитивні результати. Збільшення кількості студентів, що беруть активну участь у різних формах науково-дослідної роботи вказує на підвищення їх інтересу до дослідної роботи, на розуміння її професійної значущості, на більш чітке усвідомлення її соціального аспекту.

Отже, реалізація педагогічних умов забезпечила активну участь студентів у науково-дослідній роботі, що розкрило можливості для розвитку в ній пізнавальної активності майбутніх учителів.

Так, після проведення формувального етапу експерименту середній рівень пізнавальної активності було виявлено у 38,5% студентів експериментальної групи ЕГ-2, високий рівень пізнавальної активності було зафіксовано у 61,5% студентів. Зазначимо, що кількість майбутніх учителів із високим рівнем пізнавальної активності в експериментальній групі, у порівнянні з контрольними збільшилась вдвічі. Низький рівень пізнавальної активності не був виявлений в групі ЕГ-2.

З метою перевірки ефективності формувального етапу експерименту було проведено статистичний аналіз, який дозволив констатувати ефективність запропонованих педагогічних умов розвитку пізнавальної активності.

педагогические технологии, социально-теоретическую основу которых, наряду с другими, составляют воспитательный потенциал религии, а также сохранение и развитие национальных традиций, эффективность обучения и воспитания будет наиболее высокой. В основе воспитания должны лежать общечеловеческие и национальные ценности, созданные народом на протяжении многих веков.

О. Падалка, А. Нисимчук и др. считают, что передача социального опыта обеспечит этническую социализацию подрастающего поколения, позволит приобщиться к общенациональным и общечеловеческим ценностям [7, с.160].

В Крыму к концу XX – началу XXI в. в связи с реализацией положений Концепции этнополитического развития Крымского региона стоит задача подготовки педагогических кадров для работы в национальных школах, что будет способствовать:

- 1) удовлетворению образовательных запросов представителей всех этносов;
- 2) формированию высокообразованной, творческой, нравственной личности;
- 3) подготовке людей к жизни в полиэтничном социуме.

Отсюда, под подготовкой педагогических кадров для крымскотатарской школы будем понимать профессиональную подготовку, направленную на овладение методикой обучения и воспитания на основе современных достижений педагогической науки и народных национальных традиций.

Подготовку педагогических кадров для крымскотатарской национальной школы можно осуществить путем решения конкретных педагогических задач, а именно:

- глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа;
- формирование представления о многообразии культур;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;
- развитие этнотолерантности; воспитание уважения к истории и культуре других народов.

Естественно, что перед крымскими татарами, лишенными на протяжении полувека возможности создавать и развивать свою образовательную систему, стоит очень непростая задача. Простое копирование предшествующих типов школ не позволит создать уникальный механизм, призванный воспитать человека будущего. При подготовке педагогических кадров для национальных школ надо учитывать и то, что им придется не только передавать знания, но и управлять процессом воспроизводства национальных культурных ценностей человечества, в целом, обеспечивая нравственное развитие личности. Для успешного решения этих задач необходимо создать соответствующую языковую и воспитательную среду.

#### Резюме

В статье дан анализ понятий «школа», «национальная школа»,



квалификационных уровней;

- глубокое реформирование содержания, форм, методов подготовки педагогических кадров;

- создание условий для профессиональной свободы, творческого поиска, инициативы [2, с.617].

Вопросы профессиональной подготовки учителя рассмотрены в трудах многих ученых (Ю. Бабанский, В. Галузинский, И. Гаспринский, Н. Евтух и др.) Все эти авторы в профессиональной подготовке учителя выделяют следующие компоненты:

- знания методологических основ и категорий педагогической науки, закономерности развития и социального формирования личности;

- понимание сущности, целей, задач, форм и методов воспитания;

- знания основных закономерностей возрастного развития детей, подростков и юношей, их индивидуально-психологических особенностей [3, с.40].

И. Гаспринский в вопросах профессиональной подготовки учителя крымскотатарской школы выделял знание крымскотатарского языка, культуры, традиций, религии, а также новых методов обучения. При этом акцент делал на нравственные качества личности педагога [4].

Рассматривая процесс подготовки национальных педагогических кадров для крымскотатарской национальной школы как общественное и социальное явление, обусловленное объективными потребностями изучения истории крымских татар, дальнейшей консолидацией крымскотатарской нации в условиях независимой государственности Украины, мы ставим перед собой задачу исследовать основы национального образования крымских татар (его составляющие – духовное воспитание, народное и светское образования) и проанализировать исторический контекст влияния обычаев, обрядов и традиций на особенности подготовки педагогических национальных кадров.

Учитель крымскотатарской национальной школы, кроме общепедагогической и профессиональной подготовки, должен иметь специфическую, которая заключается в хорошем знании государственного и крымскотатарского языков, с одной стороны, а с другой – крымскотатарской народной педагогики.

Таким образом, объединив эти понятия, можем дать определение подготовки педагогических кадров для крымскотатарской национальной школы. Это - получение системы знаний, практических умений и навыков для осуществления педагогической деятельности в учебно-воспитательном заведении, в котором обучение и воспитание подрастающего поколения базируется на общечеловеческих ценностях, включает в себя те черты, которые отвечают духовности и обычаям крымскотатарского народа, преподавание ведется на крымскотатарском языке, с обязательным овладением государственным языком.

Подготовка педагогических кадров для национальных школ способствует созданию нового демократического государства, культурного и духовного возрождения нации, повышения уровня развития отечественной науки и культуры до лучших мировых стандартов. Используя современные

**Висновки.** Эффективность навчального процесу у ВНПЗ, спрямованого на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, цілком залежить від участі студента у різних напрямках вузівської діяльності, зокрема у науково-дослідній роботі, яка створює необхідні умови для прояву й розвитку його (студента) пізнавальної активності.

Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів у процесі науково-дослідної роботи буде відбуватись більш ефективно завдяки реалізації наступних педагогічних умов: стимулюванню студентів до участі у науково-дослідній роботі, формуванню у них дослідницьких і рефлексивних умінь, урахуванню індивідуального досвіду студентів виконання науково-дослідної роботи.

Проведене дослідження дає можливість на якісно новому рівні вирішувати проблему розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи. Однак його результати не вичерпують усієї повноти висвітлення і не претендують на всебічне розкриття означеної проблеми. До перспективних напрямків її подальшого розв'язання відносимо психологічні фактори розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів.

**Резюме.** Науково-дослідна робота студентів, яка є однією з головних форм навчального процесу у ВНПЗ, створює необхідні передумови для формування активної особистості студента, а саме – виступає засобом прояву і розвитку його пізнавальної активності. У статті представлений аналіз реалізації педагогічних умов розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи. Доведена ефективність педагогічних умов, визначених автором, завдяки кількісному аналізу даних, отриманих на констатувальному й прикінцевому етапах дослідження.

**Ключові слова:** майбутні вчителі, пізнавальна активність, науково-дослідна робота, педагогічні умови, експериментальне дослідження.

**Резюме.** Научно-исследовательская работа студентов, которая является одной из основных форм учебного процесса в ВНПЗ, создает необходимые предпосылки для формирования активной личности студента, а именно – выступает средством проявления и развития его познавательной активности. В статье представлен анализ реализации педагогических условий развития познавательной активности будущих учителей гуманитарного профиля в процессе научно-исследовательской работы. Доказана эффективность педагогических условий, определенных автором, с помощью количественного и качественного анализа результатов, полученных на констатирующем и обобщающем этапах исследования.

**Ключевые слова:** будущие учителя, познавательная активность, научно-исследовательская работа, педагогические условия, эксперимент.

**Summary.** The students' scientific-research work being one of the main form of educational process at pedagogical universities, creates conditions for forming student as an active personality, is a means of displaying and development of his cognitive activity. Analysis of implementing the pedagogical conditions of the development of cognitive activity of the future teachers of the Humanities in their

scientific-research work is introduced in the article. Efficiency of the pedagogical conditions, determined by the author, is proved on the basis of quantitative and qualitative analysis of the results obtained at the initial and conclusive stages of the experiment.

**Keywords:** future teachers, cognitive activity, scientific-research work, pedagogical conditions, experiment.

#### Література

1. Калашникова Т.В. Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса (на материале педагогического колледжа) : автореф. дисс. на получение степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.В. Калашникова. – Якутск, 2002. – 22с.
2. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – [2-е вид., доп.]. – Х.: «ОБС», 2000. – 164с.
3. Лузан П.Г. Цілеспрямоване формування навчально-пізнавальної активності студентів / П.Г. Лузан // Наук. вісник Національного аграрного університету : зб. наук. пр. – Вип. 1. – К., 1997. – 227с.
4. Лямина О.Н. Развитие познавательной активности студентов в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла : автореф. дисс. на получение степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О.Н. Лямина. – Новокузнецк, 2005. – 24с.
5. Осипова О.В. Дидактические условия стимулирования профессионально направленной познавательной активности будущего учителя : автореф. дисс. на получение степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / О.В. Осипова. – М., 2004. – 20с.
6. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. на здобуття ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.09. «Теорія навчання» / О.Г. Пиндик. – К., 2003. – 21с.

Подано до редакції 29.02.08

УДК 37.017.92:7

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ИНТЕРЕСОВ И ПОТРЕБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВ

*Жуков Сергей Михайлович*  
кандидат педагогических наук, доцент

*Донецкий институт железнодорожного транспорта*

Незаменимым средством формирования духовного мира является искусство – все его виды.

**Постановка проблемы.** Проблема формирования духовных интересов и потребностей у детей посредством искусства очень важна, так как она является одной из основополагающих в вопросах воспитания, формирования будущей личности.

**Формулирование цели и постановка задачи.** Целью данной работы является рассмотрение и определение специфических особенностей этого процесса. Задачей – ответ на множество вопросов, в том числе: отношение ребенка к чему-то конкретному в искусстве, количественно-качественное соотношение материала, сочетание красивого и доброго в произведении искусства, настроение (душевное состояние) ребенка.

**Анализ публикаций.** Исходя из теоретических утверждений отдельных исследователей (Е.В. Белкина, Т.И. Гризоглазова, О.М. Котикова, Е.В. Коцюба, Е.П. Крупник, Ю.Б. Мудрик, Б.С. Лихачев, Г.О. Фрейдман, Г.П. Шевченко) – важно констатировать, что основу для духовного роста и самоопределения

Стельмахович, В. Сухомлинский, К. Ушинский) в своих трудах поднимали вопросы становления системы образования, ее содержания, принципов национальной школы, языка обучения. В частности, С. Русова писала, что «национальная школа – это, несомненно, школа с родным языком обучения, т.к. только родной язык является наилучшим проводником мыслей, чувств, взглядов» [11, с.69].

Именно эти особенности национальной школы, как подчеркивал М. Стельмахович, соответствуют требованиям современной педагогики, которая базируется на «интеграции народной педагогики, этнопедагогики и педагогической науки в целом, передовой практики обучения и воспитания детей в семье» [9, с. 6].

На сегодняшний день в энциклопедической и педагогической литературе нет однозначного определения понятия «подготовка педагогических кадров». Ряд авторов трактует его как «педагогическое образование», «подготовка кадров» и «профессиональная подготовка». Поэтому для раскрытия методологии исследования рассмотрим эти понятия.

Подготовка педагогических кадров является одним из направлений профессионального образования, которое представляет собой «систему знаний, практических умений и навыков в определенной области трудовой деятельности» [6, с.212]

Понятие «подготовка педагогических кадров» - понятие интегрированное, складывающееся из составляющих понятий: «подготовка» и «педагогические кадры». И. Каиров под «подготовкой» подразумевает «предварительную учебно-методическую работу», а под профессиональной подготовкой работников учебно-воспитательных учреждений - педагогическое образование [6, с.110], с другой стороны, «педагогическое образование – подготовка педагогических кадров для учебно-воспитательных учреждений» [6, с.348]. Таким образом, можно сделать вывод, что понятия «подготовка педагогических кадров» и «педагогическое образование» могут рассматриваться как тождественные, поэтому «подготовку педагогических кадров» будем рассматривать как «предварительную учебно-методическую работу по подготовке кадров с целью получения ими системы знаний, практических умений и навыков для работы учебно-воспитательных учреждений».

Профессионально-педагогическая подготовка учителя, как отмечает О. Аблулина, это многосторонняя система, составляющими которой являются общественно-политическая, специально-научная, психолого-педагогическая и общекультурная подготовки. Содержание педагогической подготовки студентов многокомпонентно, оно включает в себя фундаментальные знания в области педагогики, дисциплины по выбору (способствуют развитию творчества), самостоятельную работу студентов (развитие индивидуальных творческих способностей) [1, с.24, 28].

Пути подготовки педагогических кадров на современном этапе определены на законодательном уровне:

- создание системы педагогического образования, которая удовлетворяла бы потребности общества в педагогах разных специальностей и

школа» рассмотрим сущность основных понятий, которые ее характеризуют: «школа», «национальная школа», «национальная крымскотатарская школа» и «подготовка педагогических кадров».

В педагогическом словаре под редакцией И. Каирова понятие «школа» рассматривается как «учебно-воспитательное учреждение, предназначенное для организованного воспитания и обучения подрастающего поколения» [6, с.688].

С. Ожегов в «Словаре русского языка» под «школой» подразумевает «учебно-воспитательное учреждение» [8, с.894]. Несмотря на то, что на определение понятия «школа» существуют различные точки зрения: некоторые ученые рассматривают школу как «подготовку к взрослой жизни», другие акцентируют внимание на ее образовательной функции, третьи - на воспитательной. Тем не менее, понятие «школа» объединяет в себе все вышеперечисленные признаки.

В педагогической энциклопедии раскрывается сущность понятия «национальная школа». В частности, «национальная школа – учебное заведение, осуществляющее обучение во всех или части классов на родном языке учащихся» [6, с.741].

В педагогическом словаре под редакцией С. Гончаренко «национальные школы» определяются как «учебные заведения, в которых обучают детей на их родном языке». Национальная школа призвана обеспечивать и национальное воспитание, которое «базируется на общечеловеческих ценностях и включает в себя те черты, которые отвечают духовности и обычаям данного народа» [10, с. 230]. Содержание национального воспитания зависит от государственного строя, мировоззрения, религии и морали, уровня развития культуры, от национальных особенностей народа.

В соответствии с «Концепцією національної системи освіти», национальное воспитание – аналог государственного, с учетом региональных, этнокультурных, языковых особенностей.

В статье будем придерживаться следующего определения: «национальные школы – общеобразовательные учебные заведения, осуществляющие обучение на родном языке учащихся, имеющие специфические цели, учебный план и содержание образования» [10, с. 141].

Особое значение национальные школы приобретают в регионах с полиэтническим составом населения.

Анализ определений, которые даны в советской энциклопедической литературе, позволил выделить следующие виды национальных школ после 1917 г.:

- национальные школы – школы с обучением на родном языке;
- национальные школы с нерусским составом учащихся, но с русским языком преподавания при обязательном изучении родного языка и литературы;
- смешанные (двуязычные) школы с обучением на двух языках – родном и русском;
- в составе русскоязычных школ создавались отдельные классы и группы с обучением на родном языке.

Известные украинские ученые (И. Гаспринский, С. Русова, М.

личности являет искусство, а базой его жизнеспособности являются неразрывные связи с духовными интересами и потребностями людей. Шедевры искусства, которые несут в себе ценности Истины, Добра и Красоты, способствуют утверждению их в душе ребенка, создавая фундамент для его гармонического развития (К.А. Абульханова, К. Гейдебранд, Г.В. Голицын, И.В. Дубровина, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, Г. Мюнстерберг, Т.А. Флоренская, В.А. Фортунатова и др.).

**Изложение основного материала.** Сближение с искусством, особенно в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, является одним из наиболее значимых средств, необходимых для создания атмосферы взаимопонимания и самопознания. Искусство способно выполнить свои познавательные, коммуникативные, творческие и аксиологические функции, если оно станет посредником взаимодействия взрослого и ребенка, в совместном эстетическом переживании, созерцании, творчестве, то есть активной деятельности. Потребность в красоте и доброте у ребенка отмечается с первых дней его жизни. В старшем дошкольном возрасте он уже избирателен в выборе красивого, имеет на этот счет собственные суждения и сам, исходя из своих возможностей, «творит» красивое, чтобы удивить, восхитить, поразить взрослых умением видеть окружающий мир, понимать его. Благодаря красоте ребенок часто интуитивно тянется и к добру. По-видимому, в той мере, в какой красота совпадает с добром, можно говорить о морально-нравственной функции эстетического воспитания.

Нравственность предоставляет человеку возможность выбирать выработанные духовной культурой в сфере образования различные способы удовлетворения той или иной потребности и оценивать эти способы, тем самым формируя универсальную культуру потребления – способность человеческого присвоения и пользования всем предметным и духовным многообразием знаний, выработанных человечеством в сфере образования, как социокультурном феномене. Искусство удовлетворяет универсальные потребности личности в восприятии окружающего мира в различных развитых формах человеческой чувственности. Оно учит детей видеть и чувствовать глубже и тоньше. Искусство читать, видеть и слышать требует эмоционального развития, культурной подготовленности. Чудодейственная сила искусства состоит в том, что оно влияет на чувства, через них прокладывая путь к разуму, к пониманию, к духовности. Нужно воспитывать чувства, развивать данную человеку природой драгоценную способность воспринимать прекрасное. Через глаза и уши ребенок накапливает впечатления о мире. Все это происходит сначала на уровне чувств и подсознания, а позже - осознания. Ю.У. Фохт-Бабушкин отмечает, что «взаимодействие человека и искусства происходит на социально-психологическом уровне» [1, с. 39].

Влияние искусства должно быть эмоционально привлекательным, произведение искусства должно вызывать неподдельный интерес, потому что это «приобщает» ребенка именно и непременно к моральной идее произведения искусства.

Искусство по своей природе гуманистически ориентировано; это – ядро эстетического воспитания. Оно (искусство) стремится посредством

познавательной, воспитательной и эстетической функции привить чувство любви к величественному, прекрасному, доброму, расширить кругозор ребенка, предоставить эстетическое наслаждение, которое стимулирует творческую активность, обостряет и оттачивает восприятие. Попутно искусство отвлекает ребенка от печального уныния, подготавливает его к борьбе за улучшение своего положения в обществе, будоражит в ребенке (стимулирует) развитие потребностей и способностей к творческому восприятию мира и искусства к творческому характеру деятельности.

В ребенке надо обязательно поддерживать любое его стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными ни были результаты этого стремления.

«Искусство – это умение изображать то что должно, то к чему должны стремиться все люди, то что дает людям величайшее благо» [2, с. 34]. Красота или прекрасное – это все, что нас восхищает, нам очень нравится, то, чем мы наслаждаемся, что лучше лучшего, это то, что гармонично и пропорционально, что глубоко затрагивает наши чувства, душу и сердце.

Чувство красоты окружающего мира создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, пытливость.

Педагогам необходимо уделять больше внимания развитию гуманных, нравственных и эстетических чувств ребенка, а также – творческого начала. В искусстве «сгущен», сконцентрирован творческий опыт человека, духовное богатство. Творчество – это состояние души. Обучить творчеству, творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя педагогу содействовать его появлению и закреплению. Необходимо прививать вкус к творчеству во всем и везде.

Дошкольники и младшие школьники обладают ярко выраженной способностью глубоко чувствовать и переживать прекрасное. Поэтому в работе с детьми необходимо использовать каждую возможность для занятий искусством, чтобы раскрыть детям прекрасное в жизни, обогатить их духовный облик.

Искусство является очень важным инструментом влияния на эмоциональную сферу личности, а посему – и на ее духовные потребности. Духовность, духовные проблемы, духовные потребности – являются не симптомами, а достоинством, выражающим уровень осмысленности, достигнутый человеком и тот уровень, которого он должен достичь.

Специфика искусства состоит в том, что оно комплексно, гармонично влияет на чувственные, интеллектуальные и волевые сферы личности.

На развитие духовности ребенка 5-6 лет имеет смысл посмотреть в свете формирования у него внутренней позиции, результатом действия которой является его произвольное поведение – стратегическая цель всего психического развития в этом возрасте. Дети шестилетнего возраста отличаются особенным восприятием, эмоциональной чуткостью, увеличенной познавательной активностью, возможностью образно мыслить. Это возраст интенсивного развития памяти и воображения (воображение у ребят, особенно младшего школьного возраста, как правило, яркое). Поэтому искусство

УДК 371.13:376.74

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ШКОЛ С КРЫМСКОТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Бекирова Эльмира Шевкетовна  
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры истории и правоведения*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Необходимость нового этапа в развитии образования регулируется такими государственными документами: Закон Украины «Про освіту», «Концепція національної системи освіти», «Державна національна програма «Освіта», «Про національні меншини в Україні». Национальное законодательство и практика регулирования действий в сфере обеспечения прав национальных меньшинств и народов на образование разработаны и действуют в соответствии с международными стандартами и, таким образом, гарантируют свободное развитие национальных меньшинств, стимулируя их желание сохранить этническую самобытность.

Статья 6 закона Украины «Про національні меншини в Україні» закрепляет право национальных меньшинств на «пользование родным языком и изучение родного языка в государственных учебных заведениях или через национально-культурные общества» [2, с. 349].

В соответствии с «Концепцией приоритетных направлений воспитательной работы в учебных заведениях Автономной Республики Крым» особое внимание уделяется профессиональной подготовке учителя к работе в национальных школах [5, с. 390].

### **Изложение основного материала.**

Раскрывая сущность исследуемой проблемы, мы опирались на достижения современной педагогической науки, которые посвящены подготовке педагогических кадров и организации учебно-воспитательного процесса.

Современная философия образования предполагает сохранение народного опыта при подготовке подрастающего поколения к жизни (В. Андрущенко, И. Языун, В. Кремень, М. Стельмахович и др.).

О проблеме содержания профессиональной подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования, концептуальных положениях развития высшего педагогического образования в Украине говорится в работах А. Алексюка, В. Бондаря, Л. Вовк, А. Глузмана, Н. Евтуха, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинской и др.

Профессиональная подготовка учителя исследована в работах О. Абдуллиной, Ю. Бабанского, В. Бондаря, Н. Демьяненко, Е. Пехоты и др.

Подготовка будущего учителя к работе в национальной школе – сложный процесс, составляющими которого являются овладение теоретическими и практическими знаниями, современными методиками обучения и воспитания, а также подготовка к внеклассной воспитательной работе на основе знаний народных традиций и обычаев.

Для определения содержания понятия «крымскотатарская национальная

личности как профессиональная образованность, профессиональное мастерство, профессиональная направленность, профессиональная самооосознанность, морально-психологическая подготовленность к профессиональной деятельности. При этом важно формировать творческую индивидуальность профессионала, для реализации его не только как профессионала, но и как личности в социуме. Учебный процесс в высшей школе ориентирован на содержательную сторону подготовки специалиста, обеспечивая его теоретическую подготовленность, процессуальную, в ходе которой формируются профессиональные умения и навыки, и социальную, обеспечивающую формирование и становление личности будущего профессионала.

**Резюме.** В статье рассматривается сущность процесса профессиональной подготовки специалистов в высшей школе через взаимодействие основных его компонентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная готовность, профессиональная образованность, личностные качества профессионала.

**Резюме.** Стаття розглядає сутність процесу професійної підготовки спеціалістів у вищій школі через взаємодію основних його компонентів.

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійна готовність, професійна освіченість, особистісні якості професіонала.

#### Литература

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
2. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. – К.:Таксон, 2002. – 176 с.
3. Концепція розвитку професійно-технічної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №:4. – С.7-14/
4. Гунда Г.В., Сагарда В.В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. – Ужгород, 2000. – 183 с.
5. Пономарьов О.С. Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти: Текст лекцій. – Харків, ХТУ, 2006. – 58 с.
6. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М., 1985. – 114 с.
7. Нагаев В.М. Методика викладання у вищій школі. – К.: Центр навчальної літератури, 2007.- 232 с.
8. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966.- т.3. – 880 с.
9. Бронгауз Ф.А., Нефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. – М.: Эсмо, 2004. – 672 с.
10. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382с.
11. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов вузов/ Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков/ Под ред. В.А. Сластёнина. – М.:Академия, 2004. – 368 с.

Подано до редакції 10.03.08

становится и способом общения, и способом познания действительности, и способом воспитания детей этого возраста.

Без побуждения детей к творчеству невозможно становление цельной, гармонично развитой и творчески активной личности. Чем богаче воспринимаемый детьми мир по пластике, цвету, формам, звуковому содержанию, тем лучшие основы для эстетического развития закладываются с детства. Воспитание прекрасным основывается на положительных эмоциях. Там, где начинается хоть малейшее принуждение детской души – об эстетическом воспитании не может быть и речи – все рушится.

Основными принципами эстетического воспитания детей 5-9 лет являются – самостоятельная творческая деятельность, диалогичность, индивидуальный подход, создание атмосферы игры и душевно-духовного комфорта. Задачами использования средств искусства в деятельности воспитателя должны стать: становление духовного потенциала развивающейся личности; гармонизация внутреннего мира ребенка (материального и идеального, интеллектуального и эмоционального); развитие эмоционально-ценностного отношения к миру и человеку в нем; становление позитивного восприятия окружающего мира и творческого отношения к окружающей среде.

Условия оптимального использования средств искусства для детей дошкольного и начала школьного возраста:

- восприятие и переживание произведения искусства ребенком должно быть организовано как совместное художественное восприятие и совместное со взрослым переживание художественного произведения;

- виды и формы художественной деятельности должны быть связаны с игрой и взаимозависимы между собой;

- необходима организация многократной ситуации художественного восприятия произведения искусства и последующей продуктивно-творческой деятельности для до-чувствования, до-осмысливания идеи произведения искусства;

- содержание, форма и объем произведений искусства должны соответствовать особенностям художественного восприятия детей этого возраста;

- сюжеты произведений искусства должны отвечать интересам, как мальчиков, так и девочек.

Особое значение в динамизации процесса эстетического воспитания играют параллели между видами искусства (живописью, музыкой, литературой), поиск логических связей между предметно-персонажными, эмоционально-эстетическими и сюжетно-композиционными параметрами произведения, а также установление взаимосвязей, например, между выражающими и изображающими способами живописи и впечатлениями, которые возникают в процессе художественного восприятия. Таким образом, приобщение детей к различным видам творческого общения с произведениями искусства и самостоятельному занятию каким-либо видом искусства как формы эстетического овладения миром – является условием формирования духовных потребностей и интересов детей 5-9 лет.

Дошкольникам доступны почти все виды художественной деятельности – составление рассказов, придумывание стихов, пение, рисование, лепка. Естественно, они своеобразны и выражается это в наивном, непосредственном отображении действительности, в необыкновенной искренности, в вере в правдивости изображаемого, в отсутствии заботы о зрителях и слушателях. Уже на первом этапе соприкосновения с искусством происходит развитие художественных творческих способностей детей, которые проявляются в возникновении замысла, в претворении его, в деятельности, в умении комбинировать свои знания и впечатления, в избыточной искренности при выражении чувств и мыслей.

Восприятие искусства является для ребенка своеобразной формой познания объективной действительности. Ребенок, как бы, входит внутрь событий художественного произведения, становится их участником. Посредством постепенного постижения художественной культуры ребенок входит в мир других людей, включает в свой духовный мир жизнь всего человечества. Только в результате освоения художественной культуры ребенок становится эмоционально богатым, способным глубоко, сильно и тонко чувствовать, переживать а, значит, и уяснять что-то для себя, делать маленькие или большие «открытия». Воздействуя на мир, прежде всего, через чувствование-переживание, искусство обладает уникальной способностью активизировать эмоциональную восприимчивость, формировать опыт чувствования. Это имеет существенное значение для всестороннего развития ребенка, для выработки ценностных установок и для развития общей культуры подрастающей личности.

Надо оттачивать чуткость души, тонкость чувств ребенка – и в этом не последнее место отведено искусству. Чуткий читатель, зритель, слушатель по художественной форме, композиции, колориту, игре света и тени, по построению кадра, по пластическому движению, мимике, жесту, ритму и т.д. может уловить тонкие изменения в настроениях героев произведения. При этом постоянно будут предприниматься попытки понять язык разных видов искусства (семиотика искусства), чтобы быть в состоянии отличить подлинные художественные ценности от мнимых, правду от лжи, высокий вкус от пошлости и т.д.

Согласно А. Адлеру ребенок (начиная с 3-5 лет), став человеком разумным, стремится к следующему этапу эволюции: стать человеком духовным.

Людей разумных много, но людей Духовных, по оценке А. Маслоу, к сожалению, лишь 1% (так называемые «актуализированные личности»). Если на первом этапе нам повезло, и мы через общение с разумом стали людьми разумными, то на втором этапе, начиная с 3-5 лет (за неимением прямого контакта с Людьми Духовными из-за дефицита оных), нас посещают лишь порывы к общению с творениями божественно прекрасной культуры, а также глубинное желание найти себе духовного наставника, которому можно было бы раскрыть всего себя.

К великому сожалению, с возрастом прекрасные порывы души тонут (растворяются) в суете повседневной жизни, и человек все больше (чаще и

становится причиной текучести кадров. От удовлетворённости избранной профессией зависит психическое здоровье человека. [7, с.193]. Показатель удовлетворённости профессии как методика разработаны В. Ядовым, модифицирована Н. Кузьминой, А. Реаном. Мотивационный компонент формирует профессиональную направленность будущего специалиста.

Ориентационный компонент направлен на формирование как профессионально, так и социально значимых качеств личности, так как процессе своего профессионального становления формируется готовность к успешной жизни и деятельности в условиях данного конкретного общества, и его способность успешно решать проблемы и задачи своей социальной деятельности. В связи с этим, О.Пономарёв определяет необходимость развития таких качеств у будущего профессионала как высокая духовность, понимание своего предназначения в мире; чёткая нравственно-эстетическая позиция, основанная на принципах общечеловеческой морали, которым специалист подчиняет свои помыслы, поступки и общую линию поведения; развитые организаторские и коммуникативные способности, владение психологией общения и речевой культурой, умение убедительно вести дискуссию, убеждать и аргументировано переубеждать людей, прививать им инновационный характер мышления, умение убеждать людей в своей правоте, аргументировано отстаивать свою позицию, мобилизовать персонал на выполнение задач организации и успешное достижение поставленных целей [5].

Волевой компонент предполагает развитие и формирование эмоционально-волевых качеств личности: развитие эмоционально-волевые качества: воля, решительность, последовательность, требовательность, настойчивость, внутренняя дисциплина и склонность к самоанализу и самоуправлению, готовность признать ошибочность отдельных своих действий и поступков и стремление исправить по возможности неверные решения. Именно эти качества помогают преодолевать трудности в профессиональной деятельности, а также играют немаловажную роль в планировании своей дальнейшей деятельности, прогнозировании дальнейших действий, выборе стратегии.

Сущность оценочного компонента заключается в умении будущим специалистом видеть и оценивать результаты своей профессиональной деятельности, замечать недостатки и успехи своей работы, что во многом будет влиять на профессиональную удовлетворённость личности.

А. Столяренко отмечает, что в процессе оценки своей деятельности формируется профессиональное самоопределение – внутренняя убеждённость, что найдена именно та профессия, с которой стоит связать всю свою жизнь. Она является важнейшим средством самореализации и самоутверждения среди людей [10, с.152].

**Выводы.** Итак, взаимодействие вышеописанных компонентов характеризует процесс подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности, особенности его профессионального и социального становления, описывает личностные характеристики профессионализма. Профессиональная подготовка специалиста предполагает формирование и развитие таких качеств

выпускника вуза к труду [1].

Когнитивный компонент представляет собой систему профессиональных знаний, которыми должен овладеть студент в период обучения в вузе. В ходе реализации профессиональной деятельности специалист должен не только использовать эти знания, но и переносить их в новые условия труда. Таким образом, в вузе студента должны научить «учиться». По мнению Г. Гунды и В. Сагарды «научить учиться» предполагает развитие у студентов научной эрудиции, формирование интеллектуальных способностей, концептуального, критического мышления, представления о структуре научных знаний. Такой специалист легко адаптируется к требованиям экономики, социальной практики [4, с.10] и условиям профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент определяет уровень профессиональной компетентности специалиста, которая представляет собой целостную совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ему для успешного выполнения производственных задач и функций.

По мнению О.Пономарёва, профессиональная компетентность предусматривает наличие высокой профессиональной культуры, системность и инновационную направленность мышления специалиста, обеспечивающую понимание им логики и определяющих мировых тенденций отрасли, своевременный их учёт в совершенствовании производства и качества своей деятельности. Профессиональная компетентность включает также наличие у специалиста стратегического мышления и его креативность, то есть способность и психологическую готовность активно участвовать в процессах этого развития. Он также выделяет основные требования к профессиональной компетенции специалиста:

- лидерские качества, развитые управленческие умения и навыки, понимание сущности и целей управления, его закономерностей и основных психологических особенностей;

- профессиональная культура и понимание специалистом своей личностной ответственности на непосредственные результаты и возможно отдалённые последствия своей деятельности;

- высокая коммуникативная культура и психолого-педагогическая подготовка, необходимая для инновационной направленности персонала, его обучения и воспитания;

- способность человека к постоянному самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию, осознание их необходимости и стремление к реализации на протяжении всей активной трудовой жизни [5, с.50].

Мотив – побуждение к действию. Мотивационный компонент предполагает стремления специалиста к постоянному совершенствованию своей профессиональной деятельности. Движущими факторами развития этого компонента являются его профессиональные убеждения, установки, идеалы, видение положительных результатов своего труда, признание его как профессионала коллегами, то есть его профессиональная удовлетворённость.

В.Нагаев отмечает, что удовлетворённость профессией - это интегративный показатель, который отражает отношение субъекта к избранной профессии. Низкая удовлетворённость профессией в большинстве случаев

чаще) забывает о своем эволюционном предназначении, постепенно умирая как духовная индивидуальность.

Для более гармоничного развития душевного мира детей следует не подавлять на первый взгляд непрактичные, но возвышенные порывы души, а давать им возможность жить.

Искусство приобщает ребенка к интеллектуальным вершинам человеческого духа, способствует нравственному и эстетическому преображению. Именно оно играет большую роль при формировании у детей этических представлений и в воспитании чувств. Искусство – это отстоявшаяся, откristаллизованная и закреплённая форма освоения мира по законам красоты, в которой имеется не только эстетическое содержание, а и художественная концепция мира и личности, а также образ, наполненный определенным эмоциональным содержанием. Искусство – это одна из форм общественной эстетической деятельности. Можно добавить, что искусство – это высшая форма эстетического освоения мира, отражения действительности. В объект художественного отражения входит не вообще действительность, а именно «очеловеченная».

Нравственные качества личности – это сложнейший сплав этических знаний, жизненного опыта, многочисленных эмоциональных впечатлений (в том числе и посредством искусства). Причем взаимодействие и взаимопроникаемость специально организованных и стихийных влияний на процесс формирования этих качеств настолько велики, что практически их весьма сложно разграничить, дифференцировать и упорядочить.

Ж. Пиаже отмечал, что «ребенок относится к нравственной норме как к обязательному предписанию-закону, причем следует скорее «букве», чем «духу» этого закона» [3, с. 11]. В добром отношении к себе каждый ребенок лично заинтересован (особенно, если он все старается делать правильно) и если это отношение отсутствует – ребенок начинает задумываться о несправедливости, необъективности, замыкается в себе, не проявляет никаких интересов к людям и жизни вообще.

Интерес к искусству органично связан со структурными компонентами мировоззрения личности ребенка. Он всегда личностный, индивидуализированный и определяется уровнем культурности, образованности, активностью в обращении к художественным ценностям. Широта интересов к разным видам искусства является показателем уровня эстетической культуры, способности к восприятию и эстетической оценки художественных явлений.

Проявления интересов индивидуальны. Желание и стремление действовать является отправной точкой в проявлении интереса. В ходе развития новых интересов и перегруппировки старых необходимо опираться на уже имеющиеся интересы, как бы элементарны они ни были. Каждый интерес своим содержанием должен стать источником для возникновения новых, более совершенных интересов; в процессе развития духовных интересов детей необходимо формировать не их сумму (чем больше, тем лучше), а определенную систему, предусматривающую переход ведущих интересов в высшую стадию своего развития; показателями сформированности

духовного интереса являются его нравственная направленность, высшие уровни развития и альтруистические мотивы деятельности по удовлетворению данного интереса.

Эмоциональность и полифункциональность искусства благоприятствует целостному и всестороннему влиянию на всю систему потребностей человека.

В русле становления первых духовных потребностей находятся потребности во впечатлениях и общении.

Благоприятнейшим временем для воспитания души есть раннее детство. Привитые в раннем детстве живые впечатления от увиденного и услышанного формируют нравственный мир ребенка, шлифуют душу будущего Человека.

То, что доставляет удовольствие, является самым лучшим выбором для человеческой сущности. В свободном выборе человека господствует хотение, добровольность, произвольность и даже «порыв души». Получение удовольствия не представляет собой переживание статичного состояния, оно динамично.

Со временем, с годами при правильном руководстве взрослых простое удовольствие у детей трансформируется в глубокое внутреннее удовлетворение – высшее удовольствие (от произведения искусства, от творческого контакта, от содержательной беседы и т.д.), то есть, говоря другими словами, это – духовное наслаждение. Ребенок всегда делает свой выбор в пользу интересного, привлекательного, притягательного. В книге «Психология бытия» А. Маслоу подробно описывает «условия, при которых ребенок может сделать свой выбор:

- чтобы отдать предпочтение новому и радостному, он не должен бояться;

- если ребенок действительно может выбирать, то он выберет опыт, связанный с переживанием радости» [4, с. 124].

Очень важным моментом в художественном воспитании детей является развитие отзывчивости к красоте, умения и потребности наслаждаться действительностью, получать от нее истинное удовольствие.

Ценностное ориентирование в области искусства – это художественные интересы, установки, тенденции и смыслообразование.

Эстетические потребности и интересы являются составляющими духовных потребностей и интересов (через прекрасное, содержательное – к духовному).

Удовлетворение от эстетического не следует смешивать с приятным, которое представляет предмет исключительно относительно внешнего чувства (поверхностного) и может быть вызвано, например, хорошим состоянием здоровья, вкусной едой, успешным завершением дела, встречей с другом и т.п. и свойственно оно не только для людей – приятное свойственно и животному. Человеку приятно от всего того, что связано с целесообразной деятельностью и пониманием (ощущением) себя как общественного существа, которое самореализуется и самоутверждается, имеет какой-то непосредственный интерес. Удовлетворение от красоты не предполагает ничего утилитарного и непосредственно полезного, не ведет ни к какому практическому поступку (действию); оно сугубо созерцательно и завершается «игрой» духовных сил,

подготовки специалистов рассмотрены в трудах многих учёных: тенденции развития профессионального образования раскрыты в работах Т. Финикова, А. Глузмана; психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе определяет Н. Нечаев Е. Белозерцев, А. Гонеев, А. Пашков, В.Сластёнин, Н.Самоукина; требования к специальной подготовленности профессионала, социально-психологические и базово-психологические компоненты профессионализма определены А. Столяренко; вопросам методики преподавания в высшей школе посвящены работы В.Нагаева, С. Ветвицкой А. Алексюка, В. Галузинского, М. Евтуха, В.Загвязинского; использование технологий и инноваций в подготовке специалистов в условиях вуза исследованы Г. Гундой, В. Сагардой, И. Богдановой. П. Гусаком, О. Евдокимовым и другими.

**Цель статьи** – рассмотреть понятие профессиональной подготовки специалистов в высшей школе.

**Изложение основного материала.** Профессионал, по мнению Ф. Бронгауза и И. Нефрона, лицо, посвятившее себя какому-либо одному специальному занятию, профессии [9, с.470]

В педагогических энциклопедиях профессиональная подготовка рассматривается как процесс овладения знаниями, умениями, навыками, позволяющими выполнять работу в определённой области деятельности, а также совокупность знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определённой профессии [8], [1]. Этот процесс направлен на формирование профессиональных качеств, определяющих профессионализм будущего специалиста, его компетентность в дальнейшей профессиональной деятельности, степень готовности к деятельности. А.Столяренко рассматривает профессионализм как степень реального соответствия личности и подготовленности профессионала к успешному осуществлению профессиональной деятельности, его возможности достигать наивысших результатов при её осуществлении [10, с. 373].

Конечным итогом профессиональной подготовки студента является его профессиональная готовность к будущей профессиональной деятельности.

В педагогической литературе профессиональная готовность студента рассматривается как интегративное личностное качество и существенная предпосылка эффективности деятельности после окончания вуза. Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Она является решающим условием быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего их профессионального совершенствования и повышения квалификации. Как профессионально важное качество личности профессиональная готовность является сложным психологическим образованием и включает в себя: когнитивный, мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный компоненты. Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня профессиональной готовности



plant training of teachers. We studied modern pedagogical, psychological and methodical literature, front-rank pedagogical experience which includes the question of forming of readiness of teachers of initial classes to organization of professional culture of labour. Based on existent contradiction between socially-pedagogical and normative requirements to the level of readiness of teachers of initial classes to organization of professional culture of labour and its actual level, we can to say that a process in-plant training important direction of additional trade education.

**Keywords:** professional culture of labour, in-plant training.

**Література**

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / Исаев И.Ф. – [2-е изд.]. – М.: Академия, 2004. – 207 с.

2. Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. – [3-е изд.]. – М.: Академический проект, 2001.

Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Пед. образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–15.

Подано до редакції 10.03.08

УДК 371

## ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Кравцова Анна Витальевна  
ассистент кафедры педагогики*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)*

**Актуальность проблемы.** Благополучие, процветание и развитие каждого государства зависит от качества функционирования всех сфер человеческой жизнедеятельности. Этот процесс обусловлен квалификацией работников в каждой из них, качеством их деятельности, готовностью к профессиональной деятельности, уровнем их профессиональной подготовки. Таким образом, существенное внимание в государстве должно уделяться образовательной политике, адаптирующейся к любым изменениям в жизни общества. По мнению Т. Финикова, образовательная политика должна характеризоваться такими параметрами как соответствие объективным общественным потребностям и ожиданиям; реалистичностью (соотношение целей и ресурсного потенциала их реализации), системностью, пластичностью [2, с.165].

В связи обретением Украины статуса страны с рыночной экономикой, большое внимание уделяется образованию и профессиональной подготовке подрастающего поколения, так как молодёжь старается реализовать свой потенциал и быть максимально нужной своему государству. Реализация возможностей и жизненных планов личности осуществляется в процессе профессиональной деятельности, а также в профессиональной подготовке молодёжи, в частности в период обучения в вузе.

Профессиональная подготовка специалистов в высшей школе представляет собой многомерный процесс, в ходе которого осуществляется приобретение знаний студентом, формирование на их основе профессиональных умений и навыков, профессиональных качеств, культуры, мировоззрения.

**Анализ источников по проблеме.** Вопросы профессиональной

порождая особое состояние чистоты и приподнятости (воодушевленности). Красота и ее созерцание является своеобразной прибылью, которая ни к чему конкретно не адресуется и, вместе с тем, является бесценным приобретением индивида.

Духовная активность рассматривается как фактор, позволяющий человеку преодолеть себя как конечное существо, благодаря творческому акту созидания. Как неоднократно утверждалось, основой искусства является творчество. Для проявления творческого начала главным необходимым условием является побуждение духа к действию, которое происходит именно через потребности и интересы.

Искусство воздействует на человека таким образом: настроения, чувства, переживания, эмоции → желания, стремления (порывы души) → мысли, информация, творческие действия (прилив сил, генерирование идей, одухотворенность) → расширение своих возможностей (горизонтов личности), качественное изменение себя и мира вокруг себя через активную и продуктивную творческую деятельность. Настоящее (подлинное) искусство всегда Истинно (правдиво) и по-Доброму готово поведать о Красоте, Высшем Разуме и Высшей Справедливости, открыть измерения, ведущие к Вере, Надежде и Любви.

Из таких простых (одновременно – сложных) вещей и будет ткаться духовность, такая незаметная, тонкая, но прочная ткань, которая будет «греть» человека всю жизнь. Наивысшая цель искусства – всестороннее развитие личности, формирование ее потребностей и ценностных ориентаций, расширение круга интересов.

### **Выводы**

- Произведение искусства должно быть высокохудожественным и одновременно посильным (доступным) для восприятия и понимания ребенком, оно должно быть не только понятно, но приятно, мило душе и сердцу ребенка.

- Маленький ребенок воспринимает доброе и красивое как что-то цельное, единое, нераздельное.

- При формировании духовных (и эстетических) потребностей и интересов у детей посредством искусства необходимо ориентироваться не на количество и ускоренность во времени, а на качество, неспешность и системность, продуманную и мудрую организованность, взвешенность.

- Духовная (эстетическая) деятельность ребенка всегда должна быть связана с радостью – это наиважнейшая, первейшая необходимость в формировании духовных потребностей и интересов.

- Формирование духовных потребностей и интересов детей посредством искусства должно проходить через радость, «творческий полет», неумолимую тягу к познанию, через Добро, Красоту и Созидание.

**Резюме.** В статье рассматривается возможность формирования духовных интересов и потребностей у детей 5-9 лет средствами искусства, специфические особенности этого процесса; посредством эстетического – к нравственно-этическому.

Приобщение к искусству – процесс непростой и длительный. Без творчества искусство мертво, а появление творческого начала зависит от увлечения, желания и стремления.

Направление чувств и эмоций, настроения и вдохновения в правильное «русло» приводит к появлению и проявлению духовных потребностей и интересов.

**Ключевые слова:** искусство, духовные интересы, духовные потребности, ребенок.

**Резюме.** В статье рассматривается возможность формирования духовных интересов и потребностей у детей 5-9 лет средствами искусства, специфические особенности этого процесса; через эстетичное – до морально-этического.

Прилучення до мистецтва – процес складний і тривалий. Без творчості мистецтво мертво, а поява творчого початку залежить від захоплення, бажання і прагнення.

Спрямованість почуттів та емоцій, настрою та натхнення у вірне «русло» призводить до появи та проявлення духовних потреб та інтересів.

**Ключові слова:** мистецтво, духовні інтереси, духовні потреби, дитина.

**Summary.** This article examined the possibility in formation of spiritual interests and children's need at the age of 5-9 by means of art; specific peculiarities of this process by means of aesthetic to morally – ethical.

Attaching to art is not a simple and lengthy process. Art is dead without creation. Appearance of creative beginning depends on enthusiasm, desire and striving.

Direction of feelings and emotions, mood and inspiration in right «channel» leads to the appearance and clarification in spiritual needs and interests.

**Keywords:** art, mental interests, mental needs, child.

#### Література

1. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека (Об особенностях воздействия искусства на личность). – М.: Знание, 1982. – 112 с.
2. Толстой Л.Н. Что такое искусство / Собр. соч. в 20-и т. – М.: Гослитиздат, 1964. – т. 15. – 318 с.
3. Штихалюк О.П. Формування моральних ставлень молодших школярів у навчально-виховному процесі школи та сім'ї: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2001. – 26 с.
4. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Наука, 1990. – 238 с.

Подано до редакції 25.01.08

УДК: 378.165.242.2

## ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Линенко Алла Францівна  
доктор педагогічних наук, професор,  
Китайська Ольга Анатоліївна  
аспірант кафедри педагогіки*

*Південноукраїнський педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського*

**Постановка проблеми.** Основною метою освіти є підготовка кваліфікованого спеціаліста, конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє своєю професією та орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатний до ефективної праці, готовий до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

професійної культури праці.

Аналіз наукової літератури та виявлені суперечності свідчать про недостатню наукову розробленість підходів до формування готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до організації професійної культури праці.

Хотілося б підкреслити, що розглянуті в статті питання повинні враховуватися при формуванні готовності вчителів початкових класів в системі післядипломної освіти до організації професійної культури праці. Наданий матеріал повинен дати імпульс для продовження дослідження по даній темі і виявлення реальних можливостей та умов формування готовності вчителів початкових класів, що дозволяють здійснювати цілеспрямований процес у системі післядипломної освіти до організації професійної культури праці.

**Резюме.** Прогрес соціально-економічних перетворень, етичне та духовне зростання суспільства, багато в чому залежить від професійної культури праці, виховання та рівня постійного розвитку творчих здібностей людини. В статті розглядаються питання професійної культури праці у системі післядипломної освіти вчителів початкових класів. Аналізується сучасна педагогічна, психологічна і методична література, передовий педагогічний досвід, що стосується питання формування готовності вчителів початкових класів до організації професійної культури праці. Засновуючись на існуючій суперечності між соціально-педагогічними і нормативними вимогами до рівня готовності вчителів початкових класів до організації професійної культури праці та її фактичним рівнем, можливо визначити систему післядипломної освіти як важливого напрямку додаткової професійної освіти.

**Ключові слова:** професійна культура праці, система післядипломної освіти.

**Резюме.** Прогрес социально-экономических преобразований, нравственный и духовный рост общества, во многом зависит от профессиональной культуры труда, воспитания и уровня постоянного развития творческих способностей человека. В статье рассматриваются вопросы профессиональной культуры труда в системе последиplomного образования учителей начальных классов. Анализируется современная педагогическая, психологическая и методическая литература, передовой педагогический опыт, который касается вопроса формирования готовности учителей начальных классов к организации профессиональной культуры труда. Основываясь на существующем противоречии между социально-педагогическими и нормативными требованиями к уровню готовности учителей начальных классов к организации профессиональной культуры труда и ее фактическим уровнем, можно определить систему последиplomного образования как важное направление дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональная культура труда, система последиplomного образования.

**Summary.** Process of transformations is to society and economy, moral and spiritual growth of society, is depending on the professional culture of labour, education and level of creative capabilities of people which develop constantly. In the article we examine the questions of professional culture of labour in a process in-

Слід зазначити, що проблема формування готовності вчителів початкових класів до організації професійної культури праці більшістю авторів розглядається переважно в період професійного навчання в навчальних закладах. Водночас дана проблема у системі післядипломної освіти залишається недостатньо розробленою, зокрема поза увагою науковців залишається проблема сформованості готовності вчителів початкових класів до організації професійної культури праці, не виявлено зміст і умови організації професійної культури праці у системі післядипломної освіти.

Система післядипломної освіти вчителів початкових класів, на наш погляд, повинна здійснюватися за таких умов:

- забезпечення безперервної освіти педагогів, задоволення їх потреб у підвищенні своєї кваліфікації;
- створення умов для розвитку творчого потенціалу, зростання педагогічної майстерності, підвищення культури педагогічної праці;
- моніторинг якості і розвитку педагогічного процесу;
- інтеграція педагогічної науки і практики;
- методична підтримка освоєння інноваційних технологій у педагогічному процесі;
- презентація педагогічного досвіду, пред'явлення досягнень педагогічного і дитячого колективів;
- залучення вчителів до різноманітних форм і видів пізнавальної діяльності, які активізують ініціативність, творчий потенціал, винахідливість;
- цілеспрямоване виявлення і розвиток професійної культури праці.

Сьогодні існуюча практика післядипломної освіти розвивається поза контекстом світової і вітчизняної культури. В результаті виникла суперечність між вимогами, що висуваються суспільством до рівня підготовки фахівців за нових соціально-економічних умов і рівня педагогічної культури фахівців нового типу. Вирішення цього протиріччя породило комплекс проблем, що знайшли віддзеркалення в статтях, дисертаційних і монографічних дослідженнях.

**Висновки.** Таким чином, існує суперечність між соціально-педагогічними і нормативними вимогами до рівня готовності вчителів початкових класів до організації професійної культури праці та її фактичним рівнем, що фіксується управлінською і науково-дослідною практикою. Це конкретизується дискретними суперечностями:

- на соціально-теоретичному рівні: між необхідністю розвитку освіти і недостатньою розробленістю проблеми формування готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до організації професійної культури праці;
- на методичному рівні: між сталими стереотипами організації післядипломної освіти і необхідністю розвитку творчої особистості вчителя, що володіє необхідним об'ємом професійно-педагогічних знань, способами вирішення професійно-педагогічних завдань, спрямованих на розвиток освітнього процесу;
- на рівні практичної діяльності: між потребою вчителя бути творцем свого освітнього процесу і відсутністю готовності до повноцінної організації

В контексті Болонського процесу мобільність виступає головною умовою існування Зони європейської вищої освіти. Успіх загальноєвропейської інтеграції в даній області багато в чому визначається мобільністю як вищих учбових закладів, так і фахівців, яких вони готують. В рамках Болонського процесу інтеграції освітніх систем різних країн Європейського регіону досягнення реальної мобільності відіграє позитивну роль, тому що обумовлює обмін знаннями, досвідом роботи й практичними навичками, придбанням висококваліфікованих кадрів. Тому актуальність даної проблеми є безперечною.

**Метою** даної статті є розкриття сутності поняття «професійна мобільність майбутніх учителів», його структури, основних механізмів формування.

Мобільність – це інтегративне особистісне утворення, яке характеризує її здібність швидко змінювати свій статус або положення в суспільному, культурному чи професійному середовищі. Професійна мобільність – це якість, що є необхідною для успішності особистості в сучасному суспільстві. Досягнення професійної мобільності та підвищення її рівня сприяють швидкому та успішному опануванню знаннями, вміннями, новими технологіями, які забезпечують особистості ефективність в обраній діяльності. Професійна мобільність дає змогу задовольнити як базові потреби людини, так і потреби більш високого рівня, серед яких отримання високого соціального статусу, розвиток духовності, саморозвиток, тощо. Професійна мобільність, що теж дуже важливо, дає соціальний захист кваліфікованим спеціалістам в умовах ринкових відносин.

Мобільність на відміну від стабільності або імобільності являє собою рухливість, мінливість, переміщення, зміну положення індивіда. Безліч параметрів, що визначають ці зміни, породжують і різноманіття видів мобільності: соціальної, територіальної, професійної, культурної, освітньої й т. ін.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Поняття «соціальна мобільність» прийшло в науковий обіг разом з розвитком соціології. Основоположник теорії соціальної мобільності П.Сорокін розглядав цей феномен, як природний і нормальний стан суспільства. На думку дослідника, досліджуване поняття припускає соціальні переміщення індивідів, груп, соціальних об'єктів (цінностей), тобто всього того, що створено або модифіковано в процесі людської діяльності (4).

Соціологи розглядають два типи соціальної мобільності – горизонтальний та вертикальний. Перший означає перехід з однієї соціальної групи до другої того ж рівня. Під вертикальною мобільністю дослідники мають на увазі переміщення індивіда з одного соціального шару чи класу до другого, причому залежно від напрямку самого переміщення, можна говорити про два типи вертикальної мобільності: висхідної та низхідної, тобто соціальний підйом і соціальний спад.

Англійськими соціологами Дж. Голдторпом, К. Льюеліном, К. Пейном соціальна мобільність визначається по головному її признаку – професійному положенню, по видам занять і професій, завдяки цьому у своїх дослідженнях

вчені запропонують розглядати професійну мобільність як одну з форм соціальної мобільності (5).

Представляє інтерес висловлювання французьких вчених К.Тело, Р.Поля, Ж.Солейаву, Р.Жиро та ін., які вважають, що освіта в сучасних умовах виконує роль фактора «контр мобільності», тобто є основою для переходу на роботу чи посаду, відповідну професійній підготовці. Неможна не погодитися з автором, що у перспективі значення освіти для висхідної професійної мобільності та службового росту індивіда ще більш виросте.

На думку М. Василенка, професійна мобільність – це здатність людини протягом життя перенавчатися і змінювати вид занять. Вона зумовлена різними обставинами: зовнішніми та внутрішніми. Зовнішні обставини визначаються змінами у середовищі життєдіяльності людини. Вони можуть носити як глобальний характер, так і індивідуальний. Внутрішні обставини обумовлюються індивідуальними перевагами, що пов'язані зі спрямованістю особистості. Вони можуть визначатися мотивацією успіху, що сприяє прагненню особистості до вдосконалення професійних навичок, саморозвитку, кар'єрному росту (1).

Поряд із соціологами професійною мобільністю займаються психологи та педагоги. Так, на думку М. І. Д'яченка та Л. А. Кандиловича професійна мобільність майбутнього вчителя означає володіння системою узагальнених професійних прийомів і умінь ефективно їх застосовувати для виконання завдань в суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої (2).

Ю.М.Кулюткін розуміє мобільність особистості в якості виявлення її здібності до творчого набуття нових видів діяльності і перебудови стереотипів, що склалися раніше. За своєю природою вона припускає:

- відвертість людини по відношенню до нового, впевненість у своїх силах у процесі його засвоєння;
- широту і багатоплановість мислення, здатність до переходу від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах Що змінюються;
- критичність особистості, здатність до висування нових перспектив (3).

**Виклад основного матеріалу.** На нашу думку професійна мобільність майбутнього педагога є інтегрована якість особистості, яка поєднує у собі гнучкість настанов, швидку адаптацію до різних суспільних та педагогічних ситуацій, професійну компетентність, здатність до інновацій, адекватність оцінювання результатів власної професійної діяльності та окреслення її нових перспектив.

Мобільність вчителя неможлива також без таких його якостей, як: гнучкість та дивергентність мислення, рефлексії, здібності приймати активну соціокультурну позицію.

Педагогічна мобільність як частина соціальної мобільності буває вертикальною та горизонтальною. Перша припускає рух з адміністративного напрямку у сфері освіти: вчитель, завуч, директор тощо. Друга – це рух в

„професійно-педагогічна культура – це міра і засіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованою на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій” [1].

На думку В.О.Сластьоніна професійна культура вчителя є системою загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтації та якостей особистості, універсальних засобів пізнання і гуманістичних технологій педагогічної діяльності [3].

Таке визначення професійної культури праці, яке вкладається авторами (І.Ф.Ісаєвим і В.О.Сластьоніним) в дане поняття, дає можливість учителеві зануритися у внутрішній світ учня, вивчити і продіагностувати рівень його розвитку, сприяти зростанню здібностей і дарувань. За В.О.Сластьоніним, „професійне становлення вчителя можна трактувати як самовизначення особистості в культурі” [3].

І.Ф.Ісаєвим було запропоновано методологічні посилання щодо викладача вищої школи, які цілком можуть бути прийнятні в побудові моделі професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів:

- професійно-педагогічна культура – це універсальна характеристика педагогічної діяльності, що виявляється в різних формах існування;
- професійно-педагогічна культура є інтеріоризованою загальною культурою і виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності;
- професійно-педагогічна культура – це системна освіта, що включає низку структурно-функціональних компонентів, що мають власну організацію, вибірково взаємодіють із навколишнім середовищем і володіють інтеграційною властивістю цілого, такого, що не зводиться до властивостей окремих частин;
- одиницею аналізу професійно-педагогічної культури виступає творча за своєю природою педагогічна діяльність;
- особливості реалізації і формування професійно-педагогічної культури обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними і віковими характеристиками, соціально-педагогічним досвідом особистості.

О.І.Кравченко відзначає, що професійною культурою повинен володіти кожен, хто зайнятий оплачуваною роботою, неважливо, в суспільному або приватному секторі. Професійна культура включає сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних з конкретним видом праці. Ступінь володіння професійною культурою виражається в кваліфікації і кваліфікаційному розряді [2].

Узагальнюючи вищевикладене ми можемо зробити висновок, що професійна культура праці включає такий комплекс знань, умінь і навичок, володіння яким робить фахівця кожного конкретного виду праці майстром своєї справи, що працює на рівні світових стандартів.

У державній програмі „Освіта. Україна XXI століття” зазначається, що пріоритетним напрямом реформування освіти є забезпечення в кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично і психічно здорової особистості.

до самоаналізу і самоконтролю, побудова проблеми дій з самовиховання, характеризує вчителя як носія високої культури. Професійна культура праці, що є складовою частиною загальної культури, є водночас і рівнем мистецтва професійної діяльності фахівця. Вона характеризується моральністю особистості, а також її емоційним проявом.

Є.Н.Данілін підкреслює, що саме спільна діяльність учителя і його учнів, наявність професійно-педагогічної культури, зумовлює свідомість позитивної мотивації і творчого характеру виховного й освітнього процесу, сприяє всебічному розвитку особистості учнів при максимальному розкритті особистісних якостей самого вчителя.

За останніх років готовність учителів початкових класів до організації професійної культури праці набуває особливого звучання, що, у свою чергу, актуалізує проблему вдосконалення професійної культури в системі післядипломної освіти.

Поняття „професійна культура” набуло широкого розповсюдження у вітчизняній педагогіці 80-х рр. ХХ століття, що пов'язано з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого розглядалися педагогічні процеси і явища. Культура конкретизувалася відносно специфіки діяльності фахівця, розкривався зміст культури, що визначався специфікою професії, професійної діяльності і професійного співтовариства.

Змістовне наповнення поняття „професійна культура” конкретизується в контексті відповідно професії, а його виділення як атрибутивної властивості певної професійної групи людей є результатом розподілу праці, яка викликала відособлення певних видів спеціальної діяльності. Тому вона може вивчатися:

- 1) як сукупність цінностей-регуляторів діяльності (аксіологічний компонент);
- 2) як передумова, мета, засіб, інструмент професійної діяльності (діяльнісний, технологічний компонент);
- 3) як концентроване вираження особистості професіонала (особистісний компонент).

Аксіологічний компонент професійної культури праці виступає як сукупність достатньо стійких цінностей у сфері майбутньої діяльності, оволодіваючи якими вчитель об'єктивує їх, робить особистісно значущими.

Діяльнісний компонент професійної культури особистості пов'язаний з певною діяльністю і розв'язанням завдань, що постають перед нею як суб'єктом і визначених ним.

Особистісно-творчий компонент професійної культури обумовлений тим, що його може здійснити вчитель, який усвідомлює себе особистістю, здатний виділити своє „Я” з навколишньої дійсності, такий, що має розвинену самосвідомість.

Дана структура професійної культури праці, є лише каркасом професійних характеристик, який необхідно заповнити конкретним змістом залежно від мети і завдань, для яких вона використовуватиметься.

Виходячи з досвіду діяльності викладачів, аналізу філософської, історико-педагогічної, психолого-педагогічної культури, теоретичного узагальнення й експериментальної роботи, І.Ф.Ісаєв робить висновок, що

напряму підвищення педагогічної майстерності, так як професійна мобільність тісно пов'язана з усвідомленням особистістю необхідності навчатись впродовж всього життя. Не дивно, що Ф.Ваніскотт розглядає мобільність вчителя як одну з найбільш істотних рис вчителя-європейця та вважає, що вона передбачає швидку орієнтацію у системі нової інформації, особистісну відповідальність за свій професійний розвиток, наукову обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності, неперервну та системну освіту (6).

Таким чином, вчитель, що володіє професійною мобільністю повинен:

- швидко адаптуватися до соціальних та педагогічних ситуацій за рахунок володіння новою інформацією, екстрафункціональними та поліпрофесійними знаннями та вміннями;
- самостійно вирішувати типові та нестандартні проблеми, завдання педагогічного характеру;
- будувати продуктивні міжособистісні відносини з оточуючими (учнями, колегами, батьками тощо);
- при необхідності суміщати менеджерські та управлінські функції;
- бути готовим до інновацій;
- відповідально ставитися до якості результатів своєї професійної діяльності та свого професійного самовдосконалення.

Серед компонентів професійної мобільності вчителя ми виділяємо: соціальний, інформаційний, креативний та особистісний. Підготовка професійно мобільного вчителя невід'ємна від його участі у суспільному житті, сформованості його громадянської позиції та соціальної відповідальності. Як ознакою соціального компоненту професійної мобільності сучасного вчителя ми вважаємо його здатність вміло орієнтуватися в соціальних умовах. Майбутній педагог повинен адекватно оцінювати політичну інформацію, аргументовано і логічно вести полеміку. Його має відрізняти сформована національна самосвідомість та глибока повага до інших народів. Це є особливо актуальним для майбутніх вчителів іноземних мов, які покликані виховувати повагу своїх учнів до мови, історії, культури, традицій народів не тільки своєї країни, а й країн мови яких вивчаються. Майбутні вчителі повинні виявляти громадсько-політичну активність, набувати організаторського досвіду та умінь, що є важливим показником професійної мобільності сучасного педагога.

Одним з значних проявлень досліджуваної якості є готовність до здійснення міжкультурної комунікації. Вона дає змогу вчителю успішно здійснювати освітньо-виховну діяльність в умовах багатокультурного соціуму, глобалізації суспільних відносин. Співставлення мов, культур, менталітетів виявляє не тільки загальне, універсальне, а й специфічне, національне і самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Міжкультурна комунікація має справу з розумінням та порозумінням, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою. В цьому контексті роль сформованості професійної мобільності у вчителя важко переоцінити.

Отже, з метою формування соціального компоненту професійної

мобільності в майбутніх учителів необхідно знайомити студентів із соціально-політичними проблемами України, розвивати в них почуття громадянської відповідальності, повагу до свого народу, формувати в студентів нове політичне мислення, пов'язане з новими соціально-економічними та політичними умовами, сприяти розвитку громадянської відповідальності, орієнтувати на вивчення мов як інструменту спілкування та засобу міжкультурної взаємодії, формувати вміння аналізу, прогнозування політичних подій та адекватної їх оцінки.

Професійна мобільність вчителя спирається на його професійну компетентність, тому другим компонентом професійної мобільності майбутніх учителів ми розглядали інформаційний, до складу якого входять професійна компетентність педагога, його вміння застосування новітні педагогічні технології, здійснювати менеджмент та самоменеджмент.

Професійну компетентність учителя ми розуміємо як сукупність його професійних знань, умінь, навичок, нормативних ознак та педагогічно значущих якостей, які дають йому змогу досягати ефективних результатів у педагогічній діяльності. Компетентний вчитель – це такий спеціаліст, який має ґрунтовну теоретичну підготовку, що володіє методологічними, психолого-педагогічними знаннями та знаннями зі своєї спеціальності, що опанував професійними вміннями, здатний не тільки проектувати свою діяльність, але й управляти педагогічним процесом, чуйно реагуючи на складні педагогічні ситуації та з успіхом їх вирішуючи.

Професійно мобільний вчитель повинен бути ознайомлений з інноваційними активними педагогічними технологіями та вміти їх використовувати у навчально-виховному процесі. Назву активні вони мають тому, за словами Д.В.Чернилевського (5, с.176), що в них суттєво змінюються роль тих хто навчає (замість ролі інформатора, роль менеджера), і тих кого навчають (інформація не ціль, а засіб для освоєння дій та операцій професійної діяльності). До технологій активного навчання відносяться не імітаційні технології (проблемна лекція, семінар-дискусія з «мозковою атакою» чи без неї, виїзне практичне заняття, програмування навчання, дипломна робота). Ці технології навчання дають можливість майбутньому вчителю не тільки передавати інформацію, але й створювати передумови для розвитку професійних умінь та навичок.

Професійно-мобільний вчитель повинен оволодіти ще й імітаційними технологіями до яких належить імітаційно-ігрове моделювання. Крім того, до інноваційних технологій відноситься модульне навчання, яке засновано на діяльнісному підході та принципі свідомості (студент усвідомлює програму навчання й власну траєкторію навчання), яке характеризується замкнутим типом управління завдяки модулям й модульній програмі, що відносить його до високотехнологічних (5, с.191).

Поряд з вищепереліченими технологіями професійно-мобільний вчитель повинен оволодіти інформаційними технологіями (технологією дистанційного навчання на базі комп'ютерних телекомунікацій), широко використовувати можливості Інтернету для вирішення конкретних педагогічних завдань. Необхідно відзначити, якщо для студентів гуманітарних факультетів достатньо

Г.С.Сухобської, В.О.Шаповалова й ін. У них розглянуто деякі підходи до структури й аналізу освітнього простору; виявлено проблеми професійної і післядипломної освіти; розкриті шляхи формування педагога; обґрунтована структура професійно-педагогічної компетентності; охарактеризована психолого-педагогічна компетентність.

Сучасні дослідники (В.Л.Бенін, К.М.Левітан, М.В.Сєдова та ін.) розглядають професійно-педагогічну культуру праці як інтеграцію, синтез природних і набутих особистісних властивостей, що забезпечують високий рівень діяльності педагога в широкому розумінні.

Інноваційний характер професійно-педагогічної культури розглядається в роботах І.Ф.Ісаєва, Є.П.Морозова, Л.І.Підкасистого, Л.С.Подимової, В.О.Сластьоніна, П.Т.Фролова, О.Г.Хомеріки, Н.Р.Юсуфбекової.

Взаємозв'язку професійно-педагогічної культури і дослідницько-творчої культури вчителя присвячено низку робіт Ю.К.Бабанського, В.І.Загвазінського, Р.М.Львова, М.Д.Нікандрова, М.Ю.Посталюка, В.А.Сухомлинського.

Різні аспекти професійно-педагогічної культури знаходять відображення в працях зарубіжних педагогів і психологів (Р.Берне, Х.К.Блек, К.У.Петерсон, З.Фрейд, Е.Фромм).

**Метою** даної статі є дослідження проблеми професійної культури праці та виявлення суперечностей між соціально-педагогічними і нормативними вимогами щодо рівня готовності вчителів початкових класів до організації професійної культури праці.

**Виклад основного матеріалу.** На сьогоднішній день у галузі освіти України відбуваються радикальні зміни, пов'язані з корінними перетвореннями в усіх галузях життя, – в економіці, суспільних відносинах, в світі науки і техніки, в свідомості і психології людей, в розвитку їх культури. Інтеграція України в світову спільноту обумовлює необхідність нового погляду на взаємозв'язок освіти і культури. У центрі всієї навчально-виховної роботи стоїть людина, з її зростаючими потребами, пізнавальними інтересами, здібностями.

Формування принципово нового багатовимірного соціокультурного простору надає вчителю й учню варіативність у виборі напрямів і засобів навчально-виховної роботи, різнорівневі програми, диференційована освіта. Це вимагає активного пошуку нових концепцій і програм післядипломної освіти педагогічних кадрів, здатних до реалізації вимог, що висувуються. В умовах, коли педагогічний працівник має широкі можливості в самостійному виборі повчальних і виховних технологій, актуальним і важливим є професіоналізм і культура педагогічної праці вчителя, який повинен створювати суб'єкт-суб'єктивні відносини. Діяльність учителя початкових класів має будуватися в режимі саморозвитку суб'єкта цієї діяльності. Він не тільки забезпечує процес розвитку особистості дитини, але і сам постійно вдосконалюється.

Кожна освітня система починається з мети виховання певного типу особистості відповідно вимогам часу. Позиція професійної культури праці вчителя щодо мети і змісту навчання і виховання залишається незмінною. Усвідомлення своїх недоліків і вміння їх виправити, що, у свою чергу, визначається прагненням до постійного самовдосконалення, здатністю вчителя

2. Кондаракі В.Х. Легенди Крима. – М.: Тип.Чичерина, 1883. – 100 с.
3. Коцобинский С.Д. О сказках крымских татар. Сказки и легенда татар Крима: Фольклорный сборник. – М.: Новости, 1992. – С.11-40.
4. Музафаров Р.И. Татарские народные пословицы (О пословицах крымских татар) – Казань, 1959.
5. Олесницким А. Песни крымских турок. – М., 1910.
6. Пословицы, поговорки и приметы крымских татар, собранные Боданинским, Марино и Мурасовым // ИТУАК. – 1915. - № 52. – С. 1-68.
7. Поляков В. Е. Ахмет-ахай и другие удивительные истории. – Симферополь: Доля, 2000. - 36 с.
8. Радлов В.В. Образцы народной литературы тюрских племен. - СПб., 1896. - Т. VII.
9. Самойлович А.Н. Избранные труды о Крима. – Симферополь, 2000, - 296 с.
10. Сказки и легенды крымских татар / Сост. А.Г. Зарубин, В.Г. Зарубин – Симферополь: Малое предприятие «Дар», 1991. – 160 с.
11. Сказки и легенды татар Крима: фольклорный сборник. – М.: Новости, 1992. – С. 352.
12. Фалев П. Пословицы, поговорки и приметы крымских татар, собранные А. Боданинском, О. Мурасовым и Марино // Известия Таврической ученой архивной комиссии, 1915. - № 52.
13. Хайрулдинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К.: Наук. світ, 2002. – 336 с.

Подано до редакції 10.03.08

УДК 371.14:373.3

## ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ПРАЦІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Єрьоміна Вікторія Олександрівна  
аспірант*

*РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта)*

**Постановка проблеми.** Останнім часом ерудованість педагога, що припускає фундаментальну, загальну і спеціальну підготовку, володіння інструментарієм дослідницької праці, йдуть на другий план. Це пов'язано з низкою причин, перш за все, з соціально-економічним положенням працівників сфери освіти в суспільстві, а також часто прагматичними поглядами педагога. Сьогодні на перший план виходять нові вимоги до характеру і змісту педагогічної діяльності, до рівня професійно-педагогічної культури сучасного педагогічного працівника, що включають професійну компетенцію, культуру праці, знання трудового законодавства, комунікативні вміння, здібність до соціального партнерства, навиків професійної самоосвіти.

Від учителя в першу чергу потрібна гнучкість мислення, здатність самостійно і творчо вирішувати складні завдання, прагнення постійно вчитися і легко адаптуватися в інформаційному світі.

За цих умов гостро стоїть проблема формування готовності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до організації професійної культури праці.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Загальнотеоретичний фундамент вивчення проблеми професійно-педагогічної компетентності представлений у роботах О.А.Абдуллої, М.В.Аверіної, С.С.Аверінцева, С.С.Антоненко, А.Г.Асмолова, І.В.Бестужева-Лади, Є.В.Бондаревської, Р.Х.Гильмеевої, Г.М.Гогоберідзе, В.І.Горової, В.М.Гурова, І.О.Ільїна, В.А.Кан-Каліка, Л.М.Коган, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, І.Я.Лернера, Б.Ф.Ломова, В.Я.Ляудіс, І.А.Малашихіної, А.К.Маркової, Г.В.Мухаметзянової, В.П.Намчука, С.І.Никітіна, Ю.І.Саєнко, В.О.Сластьоніна, Г.М.Соловйова,

оволодіти Інтернетом на рівні грамотних користувачів, то педагог повинен мати знання та вміння з організації роботи студентів в телекомунікаційному середовищі у рамках поставлених навчальних завдань.

В основі особистісно-діяльній освітньої технології, яка має велику значущість для сучасного освітнього процесу, лежить особистісно-діяльній підхід, проблемність змісту й рефлексивність поведінки. Характерною ознакою цієї технології є те, що змінюється статус вчителя: з передавача інформації він стає менеджером навчального процесу.

Тому для професійно-мобільного вчителя важливо бути обізнаним з менеджменту та самоменеджменту. Висока ефективність професійної діяльності педагога обумовлена адекватністю використання ним засобів самореалізації та саморегуляції своєї особистості як професіонала. Саме тому вчитель, як реальний учасник й організатор навчально-виховного процесу, повинен постійно здійснювати гностичну, проєктивну, конструктивну, організаційну й комунікаційну функції, що є складовими компонентами структури менеджменту у сфері педагогічної діяльності.

Навчальний процес, як діяльній система, знаходяться у постійному та неперервному розвитку, маючи здатність до удосконалювання при умові правильно організованого педагогічного менеджменту. А управляти пізнавальним й самопізнавальним процесами - це означає направляти, допомагати студентам на основі чіткого планування, організації й контролю цих процесів у цілому. Професійно мобільний вчитель повинен володіти навичками планування розвитку особистісних якостей своїх учнів, їх корегування.

Самоменеджмент у сфері професійної діяльності вчителя виступає як сукупність управлінського впливу, направлено на себе як на суб'єкт діяльності з метою підготовки своєї особистості до здійснення педагогічної праці.

Третім компонентом професійної мобільності вчителя в нашому дослідженні виступає креативний. За своєю природою креативність виступає у швидкості, гнучкості, точності, оригінальності мислення, багатим уявленням, почутті гумору, прихильності до високих естетичних цінностей, ступені деталізації образу проблеми. Важко переоцінити значущість креативності особистості у педагогічній діяльності. Вона є могутнім фактором розвитку мобільного вчителя, що визначає його готовність до змінювання, відмови від різних стереотипів з метою створення нового, отримання нетривіальних та незвичайних рішень професійних проблем.

Наступний особистісний компонент складається із швидкою адаптацією до педагогічних ситуацій, здатності до саморозвитку. Вчитель, у якого сформована професійна мобільність повинен бути готовим до змін у педагогічних ситуаціях, він має швидко орієнтуватися в них, адекватно вирішувати педагогічні та особистісні проблеми, які виникають, без втрат, зміло та оперативно переключатися з одного виду педагогічної діяльності на інший. Вчитель повинен вміти змінювати позицію учня в навчальному процесі: з пасивного об'єкту учень має стати суб'єктом навчальної діяльності, знайти себе як індивідуальність. Вміння майбутнього вчителя швидко адаптуватись до

педагогічних ситуацій, що змінюються, виражається в його вмінні емоційно збагачувати власну педагогічну діяльність за рахунок інтонаційних засобів, експресивності та емоційного «окрасу» мовлення (порівняння, метафори, гіперболи). Вчитель повинен вміти чергувати емоційну напруженість та розрядку, використовувати релаксopedичні прийоми, створювати ситуацію колективного співчуття.

У мобільного вчителя має бути сформована здатність до саморозвитку. Потреба в ньому є основною й надзвичайно значущою складовою особистості. Саморозвиток педагога є важливим фактором, умовою, засобом й критерієм гуманізації освітнього процесу. У контексті філософського осмислення саморозвитку людини є стрижень його становлення. Важко переоцінити роль саморозвитку у формуванні професійної мобільності вчителя. Він сприяє розвитку позитивних педагогічно значущих якостей майбутнього вчителя й корекції негативних.

У нашій досвідно-експериментальній роботі передбачалось проведення цілого комплексу засобів для формування професійної мобільності майбутніх вчителів: спецкурс «Мобільність вчителя гуманітарних дисциплін», робота студентського гуртка «Молодий вчитель», створення портфоліо особистісних досягнень, лист кар'єри майбутнього вчителя, банк позитивного досвіду, створення творчих проєктів, реклами навчального закладу та самопрезентації себе як сучасного мобільного вчителя, програм з саморозвитку і т. ін. Все це сприяло формуванню професійної мобільності у майбутніх учителів.

**Висновки.** Таким чином, у сучасному світі ситуація кардинально змінюється і сьогодні однією з необхідних якостей сучасного спеціаліста-професіонала, педагога є мобільність. Тому формування професійно-мобільного вчителя являє собою самостійне та соціально-значуще завдання освіти.

**Резюме.** У статті представлено теоретичний аналіз проблеми формування професійної мобільності майбутніх учителів, розглядаються її сутність та структурні компоненти.

**Ключові слова:** мобільність, професійна мобільність майбутніх учителів, компоненти професійно-педагогічної мобільності.

**Резюме.** В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования профессиональной мобильности будущих учителей, рассматриваются ее сущностность и структурные компоненты.

**Ключевые слова:** мобильность, профессиональная мобильность будущих учителей, компоненты профессионально-педагогической мобильности.

**Summary.** The article deals with the theoretical analysis of the problem of future teachers' professional mobility formation, the main essence and structural components of the professional mobility are viewed.

**Key words:** mobility, professional mobility of future teachers', components of the professional mobility of teachers'.

#### Література

1. Василенко Н.В. Роль институтов повышения квалификации в повышении профессиональной мобильности населения /Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях. – СПб: ЛОИРО, 2003.

ему всегда поможет, это было отмечено в сказке („Сказка о трех талисманах“).

Крымскотатарские легенды и сказки, критикуют зависть и жадность, безответственность, халатность („Сказка о Джигерджи-Деде“, а также в легендах „Хоста-Баш“, „Кыдерлез“).

В педагогическом смысле сказки и легенды воплощают присущие крымскотатарскому народу нравственные черты, среди которых наиболее важными являются любовь к Родине, уважение к родителям, трудолюбие, честность и мужество, справедливость и дружба, а также порицается жадность, трусость, глупость и другие нравственные качества.

Главными героями в крымскотатарских легендах и сказках выступают обычные, простые люди („Сказка о грозном хане и Лухман-Хекиме“, „Сказка об Усеине, сыне Асана“, „Сказка о чабане и хане“, „Сказка о мудрой девушке“) („Сказка о Кичкенэ“). Все они трудолюбивы, добросовестны, выносливы, смелы и щедры. Они полны решимости бороться, за свободу, преисполнены желанием выполнить свой долг перед родителями, народом, оградить свою землю от разорения.

Содержание легенд и сказок свидетельствует, что вышедшие из простого народа герои сказок и легенд осуждают несправедливость, жадность и скудость.

В крымскотатарских легендах и сказках - образы героев наделены в первую очередь положительными нравственными качествами. Например, в таких легендах как: - („Легенда об Арзы-хыз“), на примере образа Арзы воспитываются патриотические чувства, любви к Родине и народу. („Разбойничья пещера“), прославляется отвага, благородство, стремление народного мстителя помочь людям, любовь к народу. („Гибель Гирея“, „Мюск-Джами“). В легенде („Гуляш-ханым“) говорится о девичьей чести; материнская любовь к ребенку показано в легенде („Живые скалы“).

Основная мысль легенд и сказок в том, что человек должен за свои плохие дела, бесчеловечность, жадность получить наказание, которое является естественным последствием его поступков и поведения.

**Выводы.** Проведенное исследование показывает, что первым источником знаний этнопедагогических традиций воспитания, сложившихся под влиянием народной жизни является фольклор.

В результате изучения крымскотатарского фольклора мы пришли к выводу, что в крымскотатарском фольклоре есть особенности, которых нет у других народов Крыма: основным героем крымскотатарских легенд и сказок являются простые люди; в фольклоре с географической точностью описаны места обитания; сюжеты крымскотатарских легенд связаны с реальными событиями в жизни народа.

Таким образом, этнопедагогика крымских татар – новая отрасль педагогической науки. Поэтому многие ее вопросы, в том числе и фольклор, как основной источник этнопедагогических знаний, мало рассматривается, поэтому может быть еще исследован как в педагогике, так и в фольклористике.

**Резюме.** В статье рассматриваются идеи нравственного воспитания в фольклорных памятниках крымских татар.

#### Література

1. Бекиров Д. Бала фольклору / Детский фольклор. – Симферополь: Таврия, 1993. – 111 с.



пройдоха Тильки („Сказка о Хаджи Тильки и правверных пилигримах“), упоминаются загадочные существа, якобы населявшие Крым в незапамятные времена („Сказка о бедном дровосеке и чудесном талисмани“). Действия в легендах разворачиваются не только в Крыму, но и в Стамбуле, Средней Азии, Египте, на перекрестке морских и караванных путей, стыке самых разнообразных культур и влияний.

В богатом крымскотатарском мире сказок и легенд чувствуют себя свободно и исторические личности: крымские ханы Менгли Герай („Сказка о блудливом кадии“), Арслан-Герай (легенда „Гибель Гирея“), турецкий султан Сулейман Великолепный („Сказка о Бекри Мустафе“), и сказочные персонажи: Шайтан („Легенда Чертова бани“), Аждаха („Сказка о лисе и Беш-Салкым-бее“), слышны отзвуки страшных геологических катастроф – землетрясение и горообразование (в легендах об Аю-Даге, „Мамаева могила“, „Живые скалы“, „Легенда о скалах Дива, Монах и Кошка“, „Легенда о скалах близнецах у Гурзуфа“, „Легенда о Демерджи-Кая“ и др.), фигурирует множество географических реалий (в легендах „Разбойничья пещера“, „Султан-Салз“ и др.).

Интересоваться сказками и легендами крымских татар в России начали со времен А.С.Пушкина. Они вкрапливались в поэмы, повести, мемуары, путевые очерки о Крыме. Одним из первых собирателей и издателей крымского фольклора был В.Х.Кондараки, автор многотомных сочинений „Универсальное описание Крыма“, „В память столетия Крыма“, где приводятся тексты сказок и легенд [2].

В 1927 г. в Ленинграде издано интересное собрание мифов и легенд крымско-татарского народа. В 1930 г. выходит сборник А.Кончевского „Сказки, легенды и предания крымских татар“.

Проанализировав содержание легенд и сказок крымских татар, мы пришли к выводу, что у легенд и сказок крымско-татарского народа имеются свои специфические сюжеты и мотивы. Легенды и сказки крымско-татарского народа повествуют о горах, скалах, холмах, деревьях, исторических деятелях: ханах, султанах, о простых людях, выделяя нравственные качества, которые дают возможность создать мир, природу богатства человеческой души. Например, легендарный герой крымско-татарского народа, разбойник Алим (Алим Азамат огьлу, легенда „Разбойничья пещера“), который грабил только богатых, отличался необыкновенной отвагой и добротой, милосердием к бедным. Так же, как и Алим, любимым героем у крымских татар был известный Ахмет-ахая – сказочник, персонаж, близкий Ходже Насреддину, отличавшийся смекалкой, умом, хитростью, критикой богатых и глупых.

Легенды и сказки крымско-татарского народа, имеют свои специфические сюжеты. В частности взаимозависимость и взаимосвязь человека и животных нашли свое отражение в сказках („Сказка о Бедном дровосеке и чудесном талисмани“), („Сказка о лисе и Беш-Салкым-бее“, („Сказка о плачущем гранате и смеющейся айве“), которые прославляют доброту и милосердие к живым существам.

Природа в сказках одушевлена. Если человек благочестив, добр, любит родной край, уважает народные традиции, не обижает животных то природа

2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – 3-е изд. – Минск, 1993.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.
4. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., Политиздат, 1992.
5. Чернилевский Д.В. Дидактические принципы в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
6. Goldthorpe L., Lewellin C., Payne C., Social mobility and class structure in modern Britain. – Oxford: Clarendon press, 1987.
7. Vaniscotte F. Teacher and Mobility. Issues of Teacher Training in Europe, Issues and Friends. – J. David Fulton Publishers, 1994.

Подано до редакції 31.01.08

УДК 372.8

## **ИДЕНТИФИКАЦИЯ СМЫСЛОВЫХ КОНТЕКСТОВ УЧЕБНОГО СООБЩЕНИЯ В РЕЖИМЕ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Лукашениа Зоя Владимировна  
УО «Барановичский государственный университет»,  
г. Барановичи, Беларусь*

В последние десятилетия появилось достаточное количество психолого-педагогических разработок, направленных на преобразование традиционного подхода к осуществлению деятельности обучающихся. Они базируются на исследованиях К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, В.П.Дружинина, Г.М.Зараковского, В.П.Зинченко, А.В.Карпова, А.А.Крылова, А.Н.Леонтьева, В.Н.Мясищевой, С.Л.Рубинштейна, Г.В.Суходольского, Е.Б.Старовойтенко, Б.М.Теплова, В.Д.Шадринкова и др.

Дидактически обработанная форма научного знания, облегчающая его передачу и усвоение, представляет собой учебную информацию [10]. Ее эмпирическими разновидностями могут быть устное изложение и письменные тексты лекций, учебники, учебные пособия, учебные задания и задачи, методологические указания и т.п. При преобразовании научной информации в учебную дидактическим требованиям и правилам могут придаваться различные значения в зависимости от психологических особенностей субъекта и объекта обучения, особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации на каждом этапе обучения. Различия в значениях и акцентах, которые придаются дидактическим принципам при переводе научной информации в учебную, будут определять многообразие способов организации, структурирования и передачи научного знания.

Эффективность осуществления совместно-распределенной деятельности (СРД) определяется необходимостью учета той образовательной макро- и микросреды, в пространстве которой она протекает. В развитии образовательной среды основной движущей силой являются субъекты деятельности с их индивидуальным опытом, которые формально (или неформально) объединены на данном образовательном промежутке общими целями совместной деятельности.

Обучение строится на информационной основе и на этом основании обучение является информационным процессом. Проблема понимания информации является междисциплинарной.

Подход к анализу проблемы понимания, как интерпретации распространен в основном в контексте исследований по методологии науки.

Понимание в методологическом смысле – это такой научный метод, с помощью которого устанавливается значение научного факта. Явление считается понятным, если найдены корректные концепции для его описания.

В исследованиях выделяется семь типов намерений, «расшифровывание» которых ведет к появлению у слушателя различных смыслов понимаемого высказывания: смысла предписания, аргументации, потребности и т.п.[3]. Успешность определения целей другого человека зависит от знания анализируемой ситуации и наличия модели данного человека: чего тот хочет и как представляет ситуацию. Модель слушателя позволяет говорящему направлять ход беседы. Модель говорящего дает слушателю возможность интерпретировать высказывания. Взаимопонимание строится на согласовании представлений о ситуации общения, которая включает предмет обсуждения и партнеров [4].

В психолого-педагогической литературе выделяют три уровня понимания:

- буквальное понимание как усвоение прямого, буквального содержания предложения или текста;
- интерпретирующее понимание включает определение причин описываемого явления, осуществление выводов, обобщений и сравнений, идентификацию целей автора;
- критическое понимание – оценка качества, точности или правдоподобия того, что говорится [6].

При всем многообразии подходов к описанию уровней понимания, наиболее полной нам представляется характеристика, предложенная С.А.Васильевым. Согласно позиции этого автора, понимание по степени приобщения к индивидуальному опыту других людей и проникновение в его индивидуальный смысл может быть охарактеризовано на 4-х уровнях.

Первый уровень – это уровень перевода. Его показателем служит передача сообщения одного субъекта другому и адекватное понимание говорящими терминологии, фактов, событий.

Второй уровень – уровень комментария, отличительной особенностью которого является описание и воссоздание контекста информации. Полное понимание смысла в этом случае не предусматривается.

Третий уровень – уровень интерпретации – предусматривает овладение глубинными пластами смысла сообщения, понимание замысла автора и сопоставление его со смысловым целым, которое воспринимают читатели или слушатели.

Четвертый уровень – методологический – основывается на воссоздании, домысливании картины мира, задаваемой в явном или неявном виде автором информации [8, с. 91 – 121].

Мы согласны с А.М.Сохором, который считает, что один уровень понимания от другого, главным образом отличается шириной переноса познанного в новые условия [9, с.15].

Понимание – это есть и процесс, и результат деятельности, представленной последовательностью действий. Для понимания учебного сообщения, необходимы специально отработанные действия, способствующие

Сюжетные линии сказок “О мудрости и хитрости”, “Петушок и Лиса”, “Салам – Турхан”, “Голый волк”, “Шах-петух”, “Мудрая Сова”, “Соловей” и других раскрывают события жизненного плана, с которыми сталкиваются татары в повседневной жизни; содержат информацию о нравственных качествах: о добре и зле, глупости, доброта, скромность и т.д.

Особой группой являются сказки реалистические (бытовые). Поэтические каноны, характерные для романтической сказки, здесь сведены к минимуму, отсутствуют обычные зачин и концовка, случайны троекратные повторы, упрощен синтаксис и облегчена лексика. Они разнообразны индивидуальными характерами, в них множество нетрадиционных ситуаций, здесь с большей силой передаются социальные столкновения. Для этого типа характерна “Сказка о Кульбасты-батраке и Косе-богаче”.

Одним из древних и широко распространенным жанром устного народного творчества крымских татар являются легенды. Возникновение крымскотатарских легенд основано на каких-либо исторических событиях, случаях из жизни народа, а также связано с географической местностью, национальными праздниками или обычаями.

Одной из легенд, возникшей на примере из народной жизни, является “Арзы кыз” (“Девушка Арзы”). Она была записана из уст народной сказительницы, проживавшей некогда в Мисхоре - Ашире Варган. Данная легенда повествует об истории любви красавицы Арзы из Мисхора, которую похищают и отправляют на невольничий рынок в Стамбул, где ее выкупают в гарем падишаха. Не выдержав разлуки с любимым человеком, отчим домом и с Родиной, девушка предпочла смерть жизни в неволе.

История происхождения крымскотатарского народа, по некоторым источникам, отражена в легенде “Алтын бешик” (“Золотая колыбель”). Роль колыбели символична, ей придается особое значение. Колыбель защищает и охраняет семью от бед и невзгод, укрепляет национальный дух для защиты Родины. В Крыму есть, по меньшей мере, около десятка мест, с которыми, по преданию, связывают местонахождение Золотой колыбели.

Крымскотатарские сказки и легенды, созданные на основе примеров из реальной жизни народа и отражающие его отношение к происходящим явлениям и окружающей действительности, ярко демонстрируют народное красноречие и остроумие отношение к отрицательным человеческим качеств.

Главным источником нравственного воспитания, у крымских татар являются легенды и сказки, так как легенды – явление интернациональное. Многие мотивы легенд крымских татар переплетаются с легендами народов соседей по культурно-географической рекреации (караимы, крымчаки, греки, украинцы и др.).

В фольклоре крымских татар встречаются персонажи, сюжеты и герои, характерные как для мусульманских народов, так и христианского населения Крыма.

В легендах и сказках крымских татар с массой колоритных фигур местного происхождения соседствует Лукман-Хежим (Сказка о грозном хане и Лукман-Хежими»), Иблис („Сказка о блудливом Кадии”), султаны и падишахи,

чужую ее обругает”.

Гостеприимство считается вековым законом среди народа, и поэтому воспитание этого чувства у детей каждая семья считала своей первейшей обязанностью: „Угоди людям, будь гостеприимным”, „Гостей не гонят”, „Гости с кысметом придут”, „В гости ходил – гостей пригласил”, „Дом с гостями – берекетли будет”.

Кратко и образно выражают в пословицах и поговорках народные мысли о воспитании, формировании личности человека: „Воспитанный в детстве не опозорится, когда станет отцом”, „Кто гонится за многим тот лишится и малого”, „Кто умеет управлять собой тот мудрец”.

Нравственное воспитание у крымских татар неразрывно связано с умственным и трудовым воспитанием.

Татары считают, что без настойчивости, силы воли, целеустремленности невозможно стать образованным человеком. Поэтому умственное воспитание подрастающего поколения всегда было предметом заботы крымско-татарского народа: „Видеть школу - счастье для человека”, „Незнание еще не позор, а нежелание узнать – позор”, „Не говори о том, чему учился, а говори о том, что познал”, „Силой победишь одного, знаниями тысячу”, „Перо острее меча”, „Книга – ключ к знаниям”.

Крымскотатарский народ считает, что только в процессе труда вырабатываются такие нравственные качества, как чувство человеческого достоинства, трудолюбие, настойчивость, последовательность, чувство долга и ответственности за результат, что получило отражение и в пословицах. „Способный ученик обгонит мастера”, „Пока ученик мастером станет, он много работы испортит”, „Отцовское ремесло – наследство сыну”, „Счастье не от земли, а от пота”, „Человек без ремесла, что еда без соли”, „Не будучи учеником, мастером не станешь”, „Человек без ремесла подобен бесплодному дереву”.

В пословицах сформулированы народные понятия: о чести и бесчестии, о долге и достоинстве, о гордости и мужестве, о справедливости и несправедливости и т.д.

Величие души и справедливости – признаки высокого происхождения. В них ярко отражены простые нормы народной морали, культуры, веры.

Что касается общественной жизни, то крымские татары учили своих детей жить в мире со своими соседями: „Близкий сосед лучше далекого брата”, „Выбирай не дом, а соседа”.

Анализируя малые фольклорные формы (пословицы и поговорки, легенды и сказки), было отмечено, что в педагогической мудрости крымско-татарского народа наблюдается четкая дифференциация форм воспитания: пословицы и поговорки – для духовно-нравственного, социально-этического воспитания; легенды – для патриотического, национального, умственного, эстетического, духовно-нравственного, религиозного, трудового, нравственно-полового воспитания.

Богатое крымскотатарское устное народное творчество - яркий выразитель своеобразия народа, его истории. Особое место в крымскотатарском фольклоре занимают сказки и легенды.

разностороннему анализу его содержания. Понимание в логико-гносеологическом смысле – это способность человека адекватно отразить в текстовом сообщении (в знаниях) сущность рассматриваемого явления, т.е. созданный текст имеет отношение к процессу понимания.

Текст, по теории С.Б.Крымского, определяется двумя соотносительными аспектами, один из которых оказывается планом выражения (синтаксисом), а второй – планом содержания (смысла). Соответственно язык оказывается системой правил и может рассматриваться как некий регулярный способ перевода плана выражения в план содержания и обратно, т.е. как способ дешифровки [5].

Процесс перевода через язык двух планов текста связан с кардинальной способностью человека – способностью понимания. Текст подобно рассмотрению в логической семантике терминов и высказываний соотносительно их значением выступает сопричастным процессу понимания. Если рассматривать понимание как процесс, то оно сведется к некоторым операциям с выражениями текста, осуществляемым по его собственным правилам. Проблема понимания в таком случае может быть представлена как проблема «черного ящика», на входе которой будет некая система выражений текста, а на выходе семантическая модель выходного текста, т.е. некоторая информация, извлеченная из него по закономерностям этого текста [5].

Эта информация не скрыта за текстом, она определяется как функция текста, как результат его собственных трансформаций, названных пониманием. Результатом установления соответствия между текстом и уровнем обозначения выступает понимание. В связи с этим в процессе понимания устанавливаются значения языковых единиц текста. А само понимание оказывается актом перевода линейной последовательности символов текста в представление их смысла. Педагогический аспект рассмотрения текста трактуется как дидактическая интерпретация информации.

Интерпретация может осуществляться в различной форме и устанавливать различное содержание. Она подразделяется на два вида: эмпирическую и семантическую. Интерпретация учебного материала может рассматриваться, таким образом, как вид семантической и эмпирической интерпретации. Педагогическая интерпретация может выступать как особая форма отображения одного интерпретированного педагогического текста, требующего дальнейшей интерпретации, на какой-либо более конкретный текст и заключается в определении значений базовых понятий и суждений, выявлении и уточнении их смысла. Это можно назвать семантической педагогической интерпретацией.

Эмпирическая педагогическая интерпретация, в противоположность семантической, позволяет дать такое определение текстовым субъектам и предикатам, при котором в качестве их значений выступают экспериментальные результаты наблюдения педагогических явлений, объектов, которые рассматриваются как факты.

Многие тексты построены таким образом, что для их понимания (устного изложения) необходима как семантическая, так и эмпирическая педагогическая интерпретация. В основе обоих видов педагогической интерпретации лежит

смысловая идентификация содержания, заложенного в тексте, и его адаптированного смыслового эквивалента. Осознавая значения эмпирической педагогической интерпретации, нужно иметь в виду, что этот вид интерпретации довольно ограничен, страдает неполнотой, но может способствовать адекватному семантическому истолкованию сообщения. Педагогическая интерпретация учебного материала должна иметь место как в ситуации сложности изложения текстовой информации, так и при индивидуализированном, дифференцированном подходе к обучающимся в режиме совместно-распределенной деятельности.

Сложность текста – его объективная характеристика. Оптимально устанавливая сложность текста, педагог реализует принцип доступности учебной информации. Сложность текста может вызывать трудности его понимания. Однако это закономерное явление, поскольку обучение должно вести за собой развитие (Л.С.Выготский), которое, в свою очередь происходит в результате преодоления познавательных затруднений. Трудность текста зависит не только от его сложности, но и от уровня обучаемости, развития характеристик познавательной деятельности, общей эрудиции, а также запаса знаний в изучаемом предмете.

Понимание учебно-педагогической деятельности достигается через взаимную рефлексию (осознанность) учителем посредством информационных отношений педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности, а учеником – учебно-познавательной деятельности и деятельности учителя.

Рефлексивные процессы в информационном взаимодействии не только отображают, но и активно влияют на осознание деятельности, тем самым, развивая ее [7, с.13].

Взаимодействие в процессе обучения выступает как речевое общение. Язык является средством или способом информационного общения, орудием интеллектуальной деятельности: восприятия, памяти, мышления, воображения. Мыслительные структуры несводимы к элементам языка (речи), они не совпадают с речью, но предполагают речь.

И.А.Зимняя вслед за С.Л.Рубинштейном подчеркивает несводимость мышления ни к внешней, ни к внутренней речи, которые являются лишь разными способами формирования и формулирования мысли [2].

Порождение информации, отвечающей целям учебно-педагогической деятельности, как и ее адекватная интерпретация, в немалой степени обусловлены типом организации языкового сознания участников коммуникации, их перцептивной готовностью, т.е. подготовленностью к адекватному восприятию и интерпретации сообщений, где понятия выступают совершаемыми над ними мотивированными и целенаправленными операциями.

Можно предположить, что гибкость языкового сознания – не элементы языка, а его оперантные возможности, т.е. умения личности совершать над простыми и сложными понятиями мотивированные и целенаправленные операции.

Смысловые интерпретации информации в значительной мере

разума, так как, передаваясь, из поколения в поколение, становясь красноречивее и лаконичнее, эти жемчужины разума отражают жизнь во всем ее многообразии, мечты и чаяния народа, его видение окружающего мира.

Анализируя фольклор крымскотатарского народа, мы пришли к выводу, что пословицы и поговорки касаются самых разных сторон жизни, но преимущественно морали, положения и поведения человека в обществе и семье. По мнению Ш. Асанова, „они имеют даже большее значение, чем предписания религии, и в особенности для женщин”.

Ценно то, что в нравственные императивы составным элементом входили афоризмы, нацеливающие на скромность, сдержанность, умеренность, щедрость, умение прощать, снисходительность, благоразумие как нормы поведения. Краткость, лаконичность пословиц особенно важны для запоминания нравственных норм и правил. Например: „Самое лучшее наследство – воспитанность”, „Воспитанность на базаре не продается”, „Основание терпения – червонное золото”, „Кто ищет друга без недостатков, тот останется без друга”, „Не откладывай до утра того, что можно сделать вечером”, „Сделай добро и брось в море: если не узнает того рыба, узнает Бог”, „Не довольствующийся малым не найдет много”.

Содержание нравственного воспитания представляет собой свод этических норм, которые являются моральным кодексом и своеобразной энциклопедией педагогических знаний. Крымскотатарский народ всегда прославлял такие нравственные качества, как преданность Родине, любовь к народу, героизм, скромность, доброта, вежливость, правдивость, честность, дружелюбие. Вместе с тем резко осуждал зависть, эгоизм, трусость, подозрительность, болтливость, лень, высокомерие и хвастовство.

Любовь к Родине, к своему народу выражена следующими пословицами: „У народа есть один дом – и это Родина”, „Родина – вторая мать”, „Родина – золотая колыбель”, „Живи и радуйся, и плачь с народом”, „Народ дунет - буря будет”, „Не народ должен к тебе приспосабливаться, а ты к нему”.

Идея добра и любви в малых формах фольклора – главенствующая. Под словом „любовь” в пословицах и поговорках крымские татары подразумевают не только и не столько сентиментальные чувства, не только привязанность к родным, но также благодарность, дружбу, восхищение, сострадание, уважение и расположение: „Старый враг не будет другом”, „Друзей и тысячи мало, врагов – и одного много”, „Делай добро себе; если для себя будет достаточно – делай добро другу”, „В дружбе будь как мед, в ссоре – как соль”, „Вежливости учись у невежи”.

В народных изречениях подчеркивается необходимость любви к детям, всем нуждающимся в защите. Например: „Ребенок – цветок дома”, „Жизнь без детей подобно углю”, „Жизнь без детей, что пища без соли”.

Народная традиция крымскотатарского фольклора особо выделяет любовь, преданность и благодарность матери. „Мать - дерево Родины”, „Кроме матери и отца в мире все можно найти”, „Без отца на половину сирота, без матери - совсем сирота”, „Если ум не вошел с молоком матери, то он не войдет с коровьим молоком”, „Кто печется о своем отце и матери, о том Бог печется”, „Одна у человека мать – одна у него и Родина”, „Кто свою мать уважает,

информативным этнопедагогическим явлением в фольклоре является устное народное творчество: пословицы, поговорки, сказки и легенды, бытовые песни – чине.

Поговорки, пословицы, чине, легенды, сказки крымских татар отражают народный идеал личности, в них дана программа, главным образом, нравственного воспитания молодого поколения, которая создавалась на основе повседневных наблюдений и исходя из материальных и духовных потребностей этноса.

Они воспитывают, прежде всего, положительные нравственные качества, способствуют восприятию нравственных норм и правил и являются одним из самых распространенных памятников фольклора.

Педагогические функции фольклора крымских татар разнообразны. В нем отображены отношения крымскотатарского народа к воспитанию, к его возможностям, задачам и средствам воспитания, а также содержались конкретные педагогические рекомендации относительно использования обучения как средства воспитания.

По авторитетному мнению крупных ориенталистов – Д. Бекиров [1], В. Кондараки [8], Н. Маркса, В. Радлова [8], А.Н. Самойловича [9], и др., устное народное творчество крымско-татарского народа представляет большой интерес, как по содержанию, так и в отношении формы и языка.

Народное творчество крымскими татар существует, по мнению Д. Бекирова „как творчество, характеризующееся своими особенностями, как разновидность восточной духовной культуры вообще” [1].

Исследования произведений устного народного творчества Д. Бекиров [1], И. Березина, В.Х. Кондараки [2], А. Олесницким [5], В.В. Радлова [8], П. Фалевым [12] свидетельствуют, что крымскотатарский фольклор отличается не только языком, но и отношением к вере и подготовке подрастающего поколения к жизни.

Из всех жанров крымскотатарского фольклора мы остановимся на пословицах и поговорках, легендах и сказках как наиболее доступных пониманию детей старшего дошкольного возраста.

Пословицы и поговорки - один из самых древних жанров устного народного творчества крымских татар, вобравшие в себя мудрость веков, остроумие и смекалку народа; один из самых активных и широко распространенных памятников устного народного поэтического творчества. В них народ на протяжении веков обобщал свой социально-исторический опыт. Как правило, они имеют афористическую форму и поучительное содержание, выражают думы и чаяния народа, его взгляды на явления общественной жизни, его эмпирически сложившееся представление о воспитании молодого поколения.

Народ высоко ценит пословицы и поговорки потому что «в полой воде нет рыбы, в пословице нет лжи». В понимании народов поговорки и пословицы выступают как источник разума, как пример для подражания, как добрый советник и первый наставник, как поучительное наследие прежних поколений и как пример образного мышления.

Крымские татары называют пословицы и поговорки – жемчужины

обусловлены контекстом жизненного (в том числе коммуникативного) опыта людей, формирующего тот или иной тип сознания человека. Активность человека, связанная с переработкой смысловой информации обладает своей спецификой. Доминанта такой активности перемещается в сферу языкового сознания личности. Решающим фактором эффективности информационных отношений оказывается особый тип тренированности, состоящей в способности и готовности к адекватному целям учебно-педагогической деятельности порождению и интерпретации сложных сообщений (сложных знаков).

И.А.Зимняя выдвинула и научно обосновала положение о том, что видами речевой деятельности (а интерпретация текста – это речевая деятельность) являются слушание и говорение. Смысловое восприятие и смысловыражение – психические функции, осуществляющие регулирование и планирование деятельности [2].

Это предполагает, что обучение слушанию и говорению должно проводиться по тому же принципу, что и обучение любому другому виду деятельности, т.е. от этапа предварительного ознакомления с действием до этапа формирования умственного действия (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, К.Ф.Тальзина).

Рассмотрение слушания и говорения как видов речевой деятельности, а смыслового восприятия и смысловыражения как высших психических функций, осуществляющих регулирование и планирование деятельности, привело автора к продуктивной мысли о возможности формировать эти виды деятельности в режиме СРД.

Между субъектами совместно-распределенной учебной деятельности на основе общих интересов и индивидуальных особенностей устанавливается сеть разнообразных коммуникативных контактов, призванная, в конечном счете, обеспечить качественное достижение целей каждым индивидом.

Содержательное наполнение образовательной среды определяется исходя из знаний, навыков и умений каждого ее субъекта, его познавательного и общекультурного потенциала, форм, средств и методов организации деятельности.

Реализация дидактического принципа нормативности знания в построении учебного процесса в сочетании с принципом развития субъектности педагогов и обучающихся, согласно нашим исследованиям, позволяет получить продуктивные результаты образования.

**Резюме.** В статье раскрыты дидактические аспекты идентификации смысловых контекстов учебного сообщения, представлены уровни понимания дидактической интерпретации учебной информации. Режим совместно-распределенной учебной деятельности предложен как продуктивная форма идентификации ее содержания.

#### Литература

1. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 176с.
2. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: Автореф. дис.... д-ра психол.наук. – М., 1973. – 32с.
3. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – М.; Ин-т психол. РАН, 1994. – 237с.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.Политиздат, 1988.

– 315с.

5. Крымский С.Б. Научное знание и принципы его трансформации. – Киев: Наукова думка, 1974. – 206с.
6. Лезер Ф. Рациональное чтение: Более быстрое и основательное. – М.: Педагогика, 1980. – 159с.
7. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат /Под ред. Ю.Н.Кулоткина, Г.С.Сухобской. – М: Педагогика, 1990. – 104с.
8. Резников Л.О. Понятие и слово. – Л.: Наука, 1958. – 124с.
9. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции. – М: Педагогика, 1988. – 128с.
10. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 159с.

Подано до редакції 13.02.08

УДК 371.78.1

## **АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ВПРОВАДЖЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ ЦИКЛУ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»**

*Москальова Людмила Юрївна  
кандидат педагогических наук, доцент*

Актуальність дослідження. Загальнолюдські цінності, що конституюють європейський соціокультурний простір, знаходять вираз у низці суперечливих явищ, які ілюструють кризу традиційної системи цінностей, що можна простежити в освітній сфері. Більшість опитаних майбутніх вчителів різних спеціальностей додержується думки, що моральним вихованням учнів повинні займатися батьки, заступники директорів загальноосвітніх шкіл з виховної роботи, психологи. Вчителі, на їх думку, що викладають предмети, не завжди встигають під час уроку донести навіть навчальну інформацію та спрямувати учнів до інтелектуального розвитку. З цього приводу наведемо думку І.Д. Бега: «Традиційний навчальний процес був зорієнтований на оволодіння школярами певною сукупністю знань, умінь і навичок, які являють собою емпіричний рівень відображення навколишньої дійсності. При цьому розвивальні цілі (здібності теоретичного рівня) здебільшого декларувалися, бо масова педагогічна практика не мала для цього необхідного дидактичного забезпечення» [1, с.47]. Можна побачити, що процес викладання навчального матеріалу поволі відокремлюється від процесу формування позитивних моральних якостей, а процес морального виховання поступово замінюється соціальною роботою – соціально-педагогічним патронажем, правовим та соціальним захистом, соціальним обслуговуванням вразливих груп дітей. Але для того, щоб говорити про можливість здійснення виховної роботи соціальних педагогів та перспективи соціально-педагогічної діяльності в освітніх закладах взагалі, слід зупинитися на декларованих професійних функціях соціального педагога. Цікавим виявляється те, що серед професійних функцій соціального педагога А.Й.Капська визначає комунікативну, організаторську, діагностичну, прогностичну, охоронно-захисну, профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну [3, с.4]. Серед цих функцій автором окремо не виділяється виховна функція, але зазначається, що одним із завдань соціальної педагогіки є «виявлення і педагогічне вмотивоване використання соціально-

гуманістических, релігійно-національних принципах. Фольклорні пам'ятники кримських татар (чине, пословицях, поговорках, легендах і сказках) в лаконичній і образній формі формують у дітей позитивні стосунки до оточуючого світу, почуття гордості за свій народ, преданість і повагу до старших і родини, виховують любов до рідного краю, інтерес до традицій народу, потребу зберегти народну традицію, віру, мову, культуру.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Такі відомі фольклористи як Д. Бекиров, В.М. Жирмунський, А.Н. Кононов, Р.С. Липец, В.Я. Пропп, М.А. Хайруллінов, К.В. Чистов, постійно вказували на важливість використання історического фольклору для вивчення духовної культури, світоглядних і педагогічних воззрень народу, історического минулого. В їх працях містяться і методику використання фольклору як джерела. Використання фольклорних даних в філологічних дослідженнях на матеріалі Криму і кримських татар вперше поставлено на наукову основу Д. Бекировим [1], Р.И. Музафаровим [4].

Інтерес учених до фольклору кримських татар виникає в кінці XVIII-початку XIX, в період приєднання Криму до Росії. В цей період часу були опубліковані записи уснопозитических творів кримських татар А.Олесницьким [5], В.В. Радловим [8], А.М. Самойловичем [9], П. Фалевим [12] і іншими ученими.

Матеріали про фольклор кримських татар зустрічаються і в загальноетнографічних працях І. Березина, В. Кондараки, Н. Маркса, окремі питання кримскотатарського фольклору розглядалися в працях М. Драгоманова, А.М. Самойловича і др.

**Изложение основного материала.** Усне народне творчество дозволяє нам більш об'ємно представити віками відшліфоване традиційне ставлення етносу до тем і інших поведінческих, соціальних і ситуаційних аспектів повсякденної життя. Нас, передовсім, цікавлять ці проблеми в ракурсі етнопедагогіческих воззрень кримських татар на проблему морального виховання підліткового покоління.

Фольклор – це важливіша складова духовної культури кримскотатарського народу, т.к. народна мудрість, зображена в фольклорі, грала не меншу роль, ніж предписання Корана, Хадиси пророка, заповіді св. Алі і служили керівництвом до взаїмостосунків в родині і общині, допомагали до формування морального облику молоді.

До нашого часу кримскотатарський фольклор і його значення в розгляді питань морального виховання дітей мало вивчено. Існують окремі роботи, в частности в статті академіка В. Радлова „Образцы народной литературы северных тюркских племен” (1896 г.) зібрані пословиці, поговорки і кримських татар які характеризують моральний облик народу [8].

Всі аспекти народного творчества являються виховувальними. Вони формують світоглядні, поведінческі, етическі, естетическі принципи життєдіяльності кримських татар. Найбільш гнучкі і

**Summary.** The analysis of processes, which take place in the Ukrainian state and grounded necessity of transformation of those principles on which, is conducted in the article about the state building of Ukraine; it is proved that the question of state building arose up in Ukraine as a reflection of the real necessities of the state which becomes, and coming from it in no way it is impossible replaced maintenance of his relations or jump over through the objective stages of state building.

**Keywords:** Ukrainian state, state building of Ukraine, reflection of the real necessities of the state which becomes, objective stages of state building.

**Література**

1. Бисмарк, Отто фон. Воспоминания, мемуары: Пер. с нем. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001.
2. Чиркин В.Е. Государственное управление. Элементарный курс. – М.: Юристъ, 2001.
3. Политико-административные отношения: кто стоит у власти? / Пер. с англ. – М.: «Права человека», 2001.
4. Привітання Президента України В.А.Ющенка//Вісник НАДУ. – 2005. – № 3.
5. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла: Прелюдия к философии будущего /В кн.: Ницше Фридрих. По ту сторону добра и зла: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Харьков: Изд-во «Фолио», 1999.

Подано до редакції 10.03.08

УДК 371

## ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОЛЬКЛОРНЫХ ПАМЯТНИКАХ КРЫМСКИХ ТАТАР

*Кадырова Левиза Иловичевна,  
аспирантка*

*РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Изучение влияния этнопедагогических традиций крымских татар в нравственном воспитании детей дошкольного возраста невозможно без обращения к устному народному творчеству, так как именно фольклор является основным источником сохранения духовной культуры народа, в том числе и педагогической.

**Цель нашей статьи** - является изучения влияния этнопедагогических традиций крымских татар в нравственном воспитании, то мы остановимся только на анализе роли крымскотатарского фольклора в нравственном воспитании подрастающего поколения.

Одним из наиболее значимых источников, которые помогают понять и разгадать разнообразные явления духовной культуры крымскотатарского народа, являются пословицы и поговорки. Именно в них воплощаются мудрые советы, наставления, приобретенные вследствие жизненной практики, наблюдений над человеком, его привычками и характером, над общественными взаимоотношениями людей. Они выбрали в себя многовековой социально-исторический и жизненный опыт крымско-татарского народа. „Пословицы и поговорки это зеркало души” – говорят крымские татары, подчеркивая этим правдивость и воспитательное значение народного слова.

В фольклоре крымских татар отражаются быт, культура, социально-экономические и педагогические воззрения создавшего его народа, требования к духовному и физическому облику личности, выражены идеалы и цели народного воспитания.

А также раскрыты основные положения крымскотатарской этнопедагогики, в большей своей части они основаны на общечеловеческих,

виховних чинників, які впливають на індивіда на різних етапах його розвитку» [3, с.3] та «вивчення соціально-виховного потенціалу різних соціальних інститутів» [3, с.4]. У той ж час спостерігаємо необхідність проведення роботи з морального виховання молоді всіма педагогами, що може відбутися лише за рахунок потужного морально-ціннісного обрамлення навчальних предметів. Так, у Національній програмі виховання дітей та молоді в Україні зазначається: «Освітній процес організовується таким чином, щоб питома вага навчальної інформації про навколишній світ гармонійно поєднувалася з інформацією, пов'язаною з особистісним становленням, з процесом удосконалення моральної свідомості й поведінки дітей та учнівської молоді» [2, 205].

Проблемі виховної роботи присвячено праці Т.Ф.Алексєєнко, Г.О. Балла, І.Д.Беха, О.М.Докукіної, І.Г.Єрмакова, Д.О. Закатнова, М.Д. Зубалій, Л.В.Канішевської, С.В. Кириленко, О.Л.Кононко, В.В. Мачуського, К.І.Чорної та ін.

Це вимагає нового напрямку досліджень: вивчення умов і самого процесу виховання морально-етичної культури майбутніх учителів. Мета даної статті – проаналізувати базові програми професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки для бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка» для з'ясування можливостей запровадження у навчальні дисципліни матеріал морально-етичного змісту.

Виклад основного матеріалу. Певні можливості для впровадження лекційних матеріалів з питання підвищення рівня морально-етичної культури має курс «Екологічна культура особистості» (програмою передбачено 34 години – лекційні заняття, 36 години – практичних занять). Зокрема, у пояснювальній записці визначено, що цей курс допоможе майбутнім соціальним педагогам усвідомити, сформувати і впровадити свої технології морально-естетичного, духовного виховання людини [3, 16]. Так, ці питання можна розглядати у темі № 3 «Морально-етичні норми поведінки особистості. Духовність і мораль. Основні поняття етикету» (4 години – лекційні заняття, 4 години – практичні заняття), темі № 6 «Ділове життя та його культура» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття), темі № 8 «Проблема батьків та дітей» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття), темі № 9 «Стиль стосунків у дитячому колективі» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) [3, 17]. У змісті курсу лекційних занять зазначено про необхідність висвітлення наступних питань: поведінка людини у середовищі, що її оточує, духовність і принципи моралі, історичний генезис правил і норм поведінки людини у різних народів і в різні часи, поведінка керівника, культура спілкування, стосунки між дорослими та дітьми, основи доброго виховання, виховання доброти, поведінка на вулиці, у транспорті, поведінка в театрі, музеї, правила поведінки господаря та гостя тощо [3, 18-19]. Програмою передбачено запровадження ігрових методик для проведення практичних занять, серед завдань для самостійної роботи запропоновано підготовка до диспуту з теми «Кого можна назвати сучасною людиною? А батьків можна?».

У програмі курсу «Етнопедагогіка» (20 годин – лекційні заняття, 12 годин – семінарські заняття, 4 години – практичні заняття) одним із завдань

визначається засвоєння студентами народних поглядів на мету, зміст, методи, засоби і форми виховання дітей та молоді. Так, у темі № 1 «Загальні питання української етнопедагогіки» (2 години – лекційне заняття) чільне місце відведено розкриттю сутності теорії і практики українського виховання, розкриттю поглядів на виховання, визначенню ідеалів виховання за традиціями вітчизняної педагогіки [3, 22-23]. Серед запитань для самоконтролю у даній темі, що стосуються виховної роботи, є: «Які, на вашу думку, риси характеру українців є позитивними, а які негативними?» [3, 24]. У темі № 2 «Мета, зміст та принципи народного виховання в Україні» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) підлягають розкриттю виховні аспекти, зокрема: «моральний кодекс вітчизняної народної педагогіки», зміст моральних якостей людини, їх класифікація, засоби морального виховання; принципи етнопедагогіки, серед яких – зв'язок виховання з життям, виховання працею, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців, систематичність і послідовність виховання, єдність вимог і поваги до особистості, ініціативність виховання тощо. Серед запитань для самоконтролю є: «Що з народного досвіду морального виховання дітей та молоді заслуговує, на ваш погляд, на використання в сучасних умовах?» [3, 24]. Особливе значення має тема № 3 «Основні методи виховання української етнопедагогіки» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття), де висвітлено методи формування свідомості (роз'яснення, бесіда, напучування, застереження, заборона, особистий приклад, навіювання); методи формування досвіду поведінки (привчання, вимога, доручення, гра, опора на громадську думку), методи стимулювання поведінки та діяльності (заохочення, покарання, змагання), методи самовиховання і перевиховання [3, 24]. Серед запитань та завдань для самоконтролю, що охоплюють виховні аспекти, виступають: «Наведіть конкретні приклади застосування розповіді і роз'яснення у народному вихованні», «Розкрийте роль прикладу як методу переконання на основі літературного твору», «Наведіть приклад навіювання на основі особистого досвіду» тощо [3, 25]. У темі № 4 «Виховна функція засобів народної педагогіки» (6 годин – лекційні заняття, 2 години семінарські заняття, 2 години – практичні заняття) головним засобом виховання в українській етнопедагогіці визначається продуктивна праця, провідна роль в морально-психологічній підготовці молодого покоління до життєдіяльності відводиться усій народній творчості, розглядається вплив на виховання особистості через традиційні народні обряди і звичаї, скоромовки, епічні жанри фольклору тощо [3, 25]. Серед запитань та завдань для самоконтролю виступає: «У чому полягає виховне значення народного календаря?»; «Розкрийте виховну роль однієї з казок (легенд, оповідань)». Питання впливу громадської думки, осуду чи схвалення старших людей на виховання моральності молоді розглядаються при вивченні теми № 5 «Традиції громадського виховання молодого покоління» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). У темі № 7 «Українська родина педагогіка» (4 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) питанням для розгляду виступають моральна підготовка молоді до подружнього життя. Запитанням для самоконтролю виступають: «Яка роль відведена сім'ї у процесі виховання і розвитку особистості?».

державного будівництва виникло в Україні як віддзеркалення реальних потреб держави, що стає.

Виходячи з цього, можна констатувати, що не маючи в країні повноправного, повноважного, інакше кажучи, усвідомлено «затребуваного» державного будівництва, ми:

- 1) ніяк не зможемо на практиці здійснити основні конституційні положення (формування народом влади);
- 2) не створимо державних каналів, через які реалізується громадянська участь (здійснення народом влади).

Це значить, що не можна в сучасній практиці державного будівництва «перескакувати» через його об'єктивні етапи, не можна підмінювати державне будівництво активно реалізацією політико-адміністративних відносин в державі. Тут формальність такого підходу не тільки порушує основні *права* керованих, але й обмежує обумовлені Конституцією *обов'язки* керуючих. В результаті – баланс регресійних тенденцій в державному будівництві України перевищує баланс державотворчих принципів.

Державне будівництво є особливим процесом, що відноситься до найбільш складних форм діяльності людини, і якій, у той же час, визначає собою буття людини. Проте уривчаті відомості про принципи державного будівництва в зарубіжних країнах не забезпечують повноти знання, а *розвиток вітчизняної школи державного будівництва – єдиного способу, яким можна заповнити повноту знання, – навіть не почався*. Тому дуже висока імовірність, що вітчизняний філософ (а держава, як звісно, філософська категорія) «втомиться вже бути тим, що вчиться, або зупиниться де-небудь і «спеціалізується», так що йому вже не буде під силу піднятися на свою висоту, звідки він зможе окидати, оглядати, *дивитися зверху вниз*» [5].

**Резюме.** У статті проведено аналіз процесів, що відбуваються в українській державі і обґрунтовано необхідність трансформації тих принципів, на яких ґрунтується державне будівництво України; доведено, що питання державного будівництва виникло в Україні як віддзеркалення реальних потреб держави, що стає, і виходячи з цього ніяким чином не можна підмінювати зміст його відносин або ж перескакувати через об'єктивні етапи державного будівництва.

**Ключові слова:** українська держава, державне будівництво України, віддзеркалення реальних потреб держави, що стає, об'єктивні етапи державного будівництва.

**Резюме.** В статье проведен анализ процессов, происходящих в украинском государстве, и обоснована необходимость трансформации тех принципов, на которых базируется государственное строительство Украины; показано, что вопрос государственного строительства возник в Украине как отражение реальных потребностей становящегося государства, и исходя из этого никоим образом невозможно подменять содержание его отношений или же перескакивать через объективные этапы государственного строительства.

**Ключевые слова:** украинское государство, государственное строительство Украины, отражение реальных потребностей становящегося государства, объективные этапы государственного строительства.



нездатності механістичної моделі охопити, зв'язати воедино і пояснити зміни, що відбуваються у сучасній світовій системі.

Зі сказаного випливає, що політична ідея може послужити ініціативою державотворення, однак вона не може бути основою розвитку держави в силу функціональних розходжень з метою діяльності. Тому в Україні повинна бути інша практика, з опорою на науковий аналіз і державне проектування. Це – практика державного будівництва. У силу того, що державне будівництво має прикладний характер, спрямований на проектування, на створення, відповідно і функціональний зміст аналізу в політиці й у практиці державного будівництва принципово різних.

Перш за все, потрібно усвідомлювати, що поява в США політики як самостійної дисципліни і спроби її практичного застосування сприяли розвитку цілому ряду наук адміністрування і управління, які призначалися для використання в приватному бізнесі. Тому вони так мало ефективні в управлінні державою. Однак подібна установка – підпорядкування політичним поглядам і принципам – проникає усюди, де використовують цю концепцію, призначену для приватного, а не для суспільного вживання. По суті, спроби відокремити політику від управління [3] є підтвердженням звичного остраху політичної діяльності як можливої погрози республіці або державі, що особливо виражається в махінаціях політичних фракцій або партій. В державному будівництві політичні принципи починають переважати тоді, коли партійна верхівка в результаті таких махінацій спочатку частково, а потім цілком привласнює собі функції, що належать суспільству.

Таким чином, стає очевидним, що саме перевага в державному будівництві України політичних принципів призводить до «політизації» усіх сфер громадського життя, у результаті чого влада народу в державі фактично замикається на політичних партіях. Звідси відносини у сфері державного будівництва розглядаються, на жаль, тільки у своєму формальному аспекті, переважно як політико-адміністративні. Такий напрямок досліджується виключно як відносини між політиками і державними керівниками, тобто усвідомлюється як створення необхідних умов для відповідної адміністративної практики. У зв'язку з цим усі недоліки такого політико-адміністративного підходу автоматично були перенесені на сферу державного будівництва, до якого і без того відносилися певною мірою формально.

**Висновки.** У підсумку складається абсурдне відчуття, що вся діяльність державного будівництва в Україні на практиці ґрунтується в елементарний набір бюрократичних процедур, що, до того ж, усім пропонується в однаковому упакуванні. Звідси й у теорії, на глибокий жаль, діяльність державного будівництва розглядається дослідниками теж винятково в адміністративному контексті: як стандартний набір нормативних процедур, що дотримують у відносинах між собою Верховна Рада України, Кабінет Міністрів України і державні структури в регіонах. У такому виді державне будівництво як би повисає в повітрі, спираючись на усе – і ні на що. Але специфіка державного будівництва споконвічно орієнтує на пошук фундаментальних основ державного буття: Президент України прямо говорить про служіння державі як про «життєве покликання» [4]. Тобто само питання

«Оцініть роль кожного із членів родини у вихованні дітей» [3, 27]. На семінарському занятті «Народна педагогіка як цілісна педагогічна система» та «Засоби української етнопедагогіки» передбачено розгляд питань щодо морально-духовного виховання; виховних функцій народних звичаїв, традицій, обрядів; місця дитячих ігор, забав та іграшки у процесі морально-психологічної підготовки [3, 27]. Практичним заняттям виступають розробка та презентація різних форм виховної роботи з представниками кризових категорій дітей та молоді.

Курс «Теорія та історія соціального виховання» (16 годин – лекційні заняття, 18 годин – практичні заняття) [3, 112-113]. Тема № 1 (2 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) «Мета, завдання курсу. Історична база соціального виховання» розглядає залежність та обумовленість соціального виховання від політики держави, економічних та культурологічних процесів рабовласницьких держав, особливості виховних систем у стародавні часи (спартанська, афінська системи). Тема № 2 «Виховання дітей і молоді у східних слов'ян в додержавний період» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) передбачено розгляд гуманної системи виховання у давньослов'янському суспільстві, релігійні язичницькі вірування й обряди. Темою № 3 «Княжа доба. Розвиток давньоруської народності в період існування Київської Русі, основні напрямки і особливості освітньо-виховної та благодійницької роботи в державі» передбачено розгляд зміни напрямку виховання у період прийняття християнства та період феодальної роздробленості, занепаду Київської Русі [3, 114]. Тема № 4 «Піднесення українського соціального виховання у велику козацьку добу» (4 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) вивчає соціальну діяльність з виховання молоді на Січі, культурно-історичний феномен козацько-лицарської педагогіки, розповсюдження ідей волі, побратимства, єдності людей, виховний потенціал Запорізької Січі. Тема №5 «Виховні процеси в Україні в період її входження в Російську та Австрійську імперії. Відмінність виховних процесів в Наддніпрянській та Західній Україні» (2 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) розкриває особливості виховного середовища у виділеному історичному періоді, розглядає ідеал втілення національного духу. У темі № 6 «Боротьба за національно-виховну систему в період революції 1917-1920 рр.» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) визначено нову українську систему виховання, що створювалась за допомогою УНР, Центральної Ради, Гетьманату Павла Скоропадського. Питання щодо формування національної свідомості у виховній діяльності після утворення СРСР, значення виховного потенціалу суспільства розглядається у темі № 7 «Виховна система періоду існування радянської влади на території України (20-80 рр. ХХ ст.)» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). У темі №8 «Формування української національної системи соціально-виховної роботи після Акта незалежності» окремим аспектом виступають тенденції розвитку виховної роботи у мікро- та макросоціумі сучасної України (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття).

У пояснювальній записці курсу «Технологія роботи соціального

гувернера» (20 годин – лекційні заняття, 28 годин – практичні заняття) [3, 118-119], наголошується на важливості індивідуального патронату дитини, поєднання виховної роботи батьків та соціальних працівників. У темі № 2 «Історико-джерельний огляд становлення та розвитку гувернерства» (2 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) пропонуються до ознайомлення світовий досвід становлення та розвитку традиційної системи домашнього виховання. У темі № 3 «Доцільне поєднання особистісних якостей та професійної кваліфікації соціального гувернера в повсякденній виховній діяльності» пропонується визначити особисті риси характеру соціального гувернера, важливі особистісні характеристики – здатність до самоаналізу та самовдосконалення (2 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). Завданням для самостійної роботи виступає розробка особистісної програми самовдосконалення. Темою № 4 «Розробка алгоритму процесу виховання дитини соціальним гувернером» запропоновано розгляд технології вивчення особистості дитини, батьків, членів родини, оточуючого середовища соціальним гувернером» (2 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). У темі № 5 «Особливості взаємодії соціального гувернера з батьками вихованців. Використання чинного законодавства в діяльності соціального гувернера» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) віддзеркалюються наступні аспекти: визначення стилю поведінки, уміння встановити і зберегти взаємовідносини партнерства у вихованні дитини між соціальним гувернером та батьками, утримання педагогічно доцільної позиції в критичних виховних ситуаціях. Завданням для самостійної роботи виступають підбір прикладів проблемних ситуацій у родині, які можуть змінити життя вихованця, пропозиції їх вирішення. У темі № 6 «Педагогіка співтворчості в процесі індивідуальної роботи з дитиною» (2 години – практичні заняття) завданням для самостійної роботи виступає написання твору на тему «Ми відповідаємо за тих, кого привчаємо» [3, 121]. У темі №7 «Психолого-педагогічні основи організації роботи соціального гувернера з дітьми різних вікових груп. Гра як метод виховання» (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) чинне місце відведено визначенню індивідуальних особливостей вихованця, прогнозуванню і аналізу стабільних та нестабільних новоутворень у характері та поведінці вихованця, використанню комплексних ігрових методик для процесу виховання. Завданням для самостійної роботи виступає розробка комплексу ігрових вправ для коригування проблем вихованця.

Елементи проведення виховної роботи знаходимо у темі № 8 «Науково-дослідний підхід до складання, виконання та варіативності режиму дня та освітньо-виховної програми розвитку виховання» (2 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). Зокрема, це питання залучення додаткових позитивних факторів до процесу виховання дитини, методика вивчення перспективних і «сьогоденних» виховних завдань, корекція діяльності соціального гувернера при виникненні непередбачених факторів, які здатні негативно вплинути на виховний процес. Темою № 9 «Здоровий спосіб життя – запорука позитивної результативності виховання, упередження та подолання негативних та шкідливих звичок» (2 години - лекційні заняття, 2 години –

управління державою знижуються продуктивні сили суспільної праці, а, виходить, суспільний рух відбувається назад, у зворотному напрямку: від цивілізації до варварства і дикості, від капіталізму до феодалізму.

Якщо корені політичної моделі держави знаходяться в процесах, у поняттях (філософських, наукових, культурних і ін.) XVIII – XIX вв., то корені практики державного будівництва, корені нової, що формується зараз, моделі держави знаходяться в XX в. Поряд з політичними, у XX в. йшли й інші процеси, що сьогодні формують іншу модель держави. У першу чергу, поряд з розвитком «універсальної капіталістичної моделі» як механістичної моделі держави, відбувалася трансформація держави, як соціальної моделі.

До Першої світової війни механістична модель була єдино діючою, і держава розглядалася тільки в одному ключі – як механізм, що забезпечує владу еліти\* і, відповідно, прибуток. Як і будь-який інший механізм, держава будувалася по сваволі: відношення до громадян держави було таким, як до частин механізму, тобто без будь-якого урахування їхніх потреб, інтересів, бажань, можливостей, закономірностей їх власного людського існування тощо. Сьогодні ми, на превеликий жаль, спостерігаємо в Україні римейк подібної механістичної моделі держави.

Однак сформована в колишню епоху механістична модель державного будівництва в Україні не може адекватно відповісти на виклики сучасності. Справа в тому, що механістична модель заснована на розумінні державної природи як винятково про-владної, тому вона не розкриває в повному обсязі сутності сучасної держави. Адже сутність держави, як відзначається в [2], розуміється подвійно: як сутність філософська і як сутність соціальна. Якщо як соціальна сутність поняття держави пов'язане насамперед із природою державної влади, то як сутність філософська вона являє собою суспільне явище. Однак методологія державного будівництва дотепер не відбиває змін місця і ролі влади, які відбулися в структурі сучасної держави, що не дозволяє розглядати її як суспільне явище, тоді як у реальності модель державного будівництва набагато складніше механістичної. Тому сьогодні повномасштабна концепція державного будівництва повинна формуватися насамперед з усвідомленням наступних чинників:

- поліцентричності сучасного світу, наявності в ньому не одного, а багатьох центрів, які мають у своєму розпорядженні знання, технології і фінансові ресурси, що відкривають найширші можливості прилучення до світового досвіду й інтеграції у світове господарство;

- онтологічних змін в методології дослідження, що відбулися унаслідок революційного перевороту в інформаційних і комунікаційних технологіях.

Це дає нам змогу стверджувати наступне, а саме: невизначений і кризовий стан сьогоднішньої української держави виникає як наслідок

---

\* Масова політика народилася в період переходу від феодалізму до капіталізму як спосіб входження економічної еліти в державну еліту. Таке входження і призвело до того, що в політичній моделі держави присутні багато механізмів економічної організації XIX в. – зокрема партійні принципи відповідають принципам акціонерних товариств.

Однак Україна підхопилася в цю модель в останній момент, коли всі місця в "золотому мільярді" були зайняті і на долю країн, що залишилися за його межами, довелося в основному негативи. Що ж трапилося у результаті?

У результаті, прийнявши цю модель, державі довелося зіштовхнутися з нестачею кадрів, ресурсів, капіталів, технологій (у тому числі технологій державного будівництва), законслухняності або чого-небудь ще, через що розвиток України протікає зовсім не так, як описує модель, а через пень-колоду. "Універсальна модель капіталізму" насправді виявилася далеко не такою простою і універсальною, а скоріше орієнтованою на інтереси, на розвиток тих країн, де вона і сформувалася. Проте, усі «жупели» цієї моделі виявилися щедро насадженими на благодатну українську землю, що привело до такого хаосу в країні, для розгрібання якого енергії однієї лише Ю.В.Тимошенко явно не вистачить.

**Виклад основного матеріалу.** Останнім часом стала очевидною необхідність трансформації тих принципів, на яких ґрунтується державність України вже не на «основі світового досвіду», а на основі свого, домашнього, українського. Україна – це наш будинок і нам самим треба його упорядковувати – сусідський досвід, як виявилось, не цілком підходить. Тому зовсім очевидна необхідність спочатку теоретичного розгрібання сьогоdnішнього хаосу в державі, систематизації негативних і позитивних елементів, первісна теоретична розробка принципів будівництва української держави – як основи для практичних дій по наведенню порядку в нашому українському будинку, в українській державі. Ми говоримо про це так тому, що насправді особливістю держави, як форми суспільного буття, є те, що принципи, які діють у неї, проєктуються на всі сфери суспільства. І для усвідомлення процесів, що відбуваються в Українській державі, варто визначити особливості моделі, що сформувалася в Україні, і визначити подальші шляхи розвитку державного будівництва в країні.

Носієм, провідником параметрів «універсальної капіталістичної моделі» у суспільній свідомості є політична ідея, політична діяльність. Як форма масового впливу на суспільну свідомість сучасна політична діяльність оформлялася у той же самий період, коли формувалася і «універсальна капіталістична модель» – тобто в XIX – XX вв.\* і є її складовим елементом. Відповідно в основі політичної/партійної діяльності лежать ті ж принципи, що й у «універсальній капіталістичній моделі», у тому числі принципи перерозподілу продукту.

Механізми перерозподілу суспільних ресурсів можуть бути різними – наприклад, приватизація, хабарництво, партійні внески, надприбуток, податкова система, структура перерозподілу виробленого суспільного продукту, і т.п. Саме тому сьогодні в Україні природна й об'єктна ренти приносять більший дохід, чим виробнича діяльність. Однак саме суспільне виробництво є основою людського і суспільного (sic. державного) розвитку. Відсутність постановки питання призводить до того, що в політичній системі

практичні заняття) передбачено розгляд наступних питань: виявлення виховного рівня життєдіяльності родини, допомога у створенні виховної атмосфери життєдіяльності родини. Окремим питанням для розгляду постає особистий приклад соціального гувернера. У темі № 11 «Мистецтво як засіб виховання. Творчий розвиток дитини, технологія організації занять з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва» (2 години – практичні заняття) окреме місце займає питання створення емоційно-виховуючого стану, який викликає бажання творити прекрасне [3, 123]. Темою № 12 «Використання можливостей соціуму в організації соціально-виховної діяльності гувернера з дитиною» (2 години – лекційні заняття) передбачено формування умінь виявити виховні осередки, запропоновані соціально-виховні послуги, розробити навчально-виховні заняття для виховання тощо. Особливе місце у даному курсі належить темі № 13 «Формування позитивних рис характеру, культури поведінки в сім'ї, на вулиці, в громадських місцях з однолітками і людьми різного віку та соціального стану» (2 години – практичні заняття). Зокрема, авторами запропоновано проведення диспуту, під час якого у викладача є можливість визначити та посилити позитивні компоненти стилю поведінки майбутнього соціального працівника. Для обговорення цієї проблеми запропоновано ознайомитися з першоджерелами, в яких містяться дані щодо класичних правил етикету, сучасного розуміння та ставлення різних прошарків населення до формування культури нації. Про виховний вплив сімейних свят, створення атмосфери доброзичливості та любові, взаєморозуміння та взаємодопомоги під час дозвілєвої діяльності запропоновано ознайомитися у темі № 14 «Технологія підготовки та проведення сімейних свят, організація дозвілля дитини» (2 години – практичні заняття).

Деякі елементи щодо виховання морально-етичної культури майбутніх фахівців містяться у навчальному курсі «Методика роботи соціального педагога з дитячими та молодіжними організаціями» (20 годин - лекційні заняття, 52 години – практичні заняття) [3, 158-159]. У змісті курсу – 3 модулі, що охоплюють 9 тем. Темою № 1 «Молодіжних рух в Українській державі, тенденції розвитку громадських дитячо-підліткових та молодіжних організацій в сучасних умовах розвитку суспільства» 1-го модулю «Історико-теоретичні засади діяльності дитячих та молодіжних організацій» передбачено розгляд таких питань: моральність, організаторська та управлінська діяльність, особистий приклад лідерів і членів організації, співпраця, прийняття рішень і їх соціальні наслідки (4 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). Одним із завдань для самостійної роботи у темі № 2 «Типологія дитячих та молодіжних організацій України за статусом та основними (ведучими) показниками діяльності» є виявлення форм та методів виховання дітей та молоді в різні історичні періоди. Вивчення Концепції виховання і національної системи освіти, різних нормативних документів з питань виховання передбачено темою № 1 «Соціально-правові та економічні засади роботи соціального педагога в діяльності дитячо-молодіжних організацій України» (2 години – лекційні заняття, 4 години – практичні заняття) 2-го модулю «Місце та роль соціального педагога в дитячо-молодіжних

\* До цього партійна діяльність була сферою діяльності переважно придворної еліти.

організаціях».

Темою № 2 «Основні напрямки діяльності соціального педагога в дитячих та молодіжних організаціях» (2 години - лекційні заняття, 6 годин – практичні заняття) 3-го модулю «Технології діяльності дитячих та молодіжних організацій» передбачено вивчення групових та масових форм виховної роботи, міжособистісних взаємин дітей, підлітків з метою створення виховного середовища в організації, формування навичок проведення різноманітних виховних заходів. Також необхідним у даній темі постає вивчення таких аспектів роботи з батьками членів дитячих та молодіжних організацій, як вплив на факти відхилення від правил суспільної поведінки в сім'ях, сприяння їх усуненню. Темою № 3 «Форми виховної роботи соціального педагога в дитячо-молодіжних організаціях» (2 години – лекційні заняття, 6 годин – практичні заняття) даного модулю передбачено вивчення як індивідуальних (бесіди, тестування, психолого-педагогічна корекція особистості) та групових (гурткові заняття, робота з лідерами, контактними групами тощо), так і різноманітних масових заходів.

Деякі елементи щодо виховання морально-етичної культури майбутніх соціальних педагогів містяться у навчальному курсі «Етика і психологія сімейного життя» (16 годин - лекційні заняття, 8 годин - семінарські заняття, 2 години – практичні заняття) [3, 167-171]. Так, у темі № 2 «Основні проблеми сучасної сім'ї» (4 години - лекційні заняття) запропоновано до розгляду основні проблеми подружніх стосунків, серед яких виступають подружня вірність, безконфліктне спілкування. У темі № 3 «Основні проблеми подружньої сумісності» (2 години – лекційні заняття) розглядається співпадання термінальних та інструментальних цінностей як важлива умова подружньої сумісності, вплив темпераменту та характеру на подружню сумісність. Окремим елементом теми № 2 «Типові перешкоди на шляху подружньої гармонії» (4 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття) виступає ознайомлення із вадами подружнього спілкування, серед яких виділяються «профілактичні покарання», негативні узагальнення, переривання у розмові тощо. Моральні вимоги до дошлюбних стосунків розглядаються у темі № 6 «Проблеми дошлюбних стосунків молоді» (2 години - лекційні заняття). Також у даній темі порівнюються почуття кохання та закоханості, вплив «сексуальної революції» на молодь.

Серед тем рефератів з проблематики сімейних стосунків можна виділити: «Проблема подружньої вірності у сучасній сім'ї», «Взаємодія поколінь у сім'ї», «Прояви темпераменту і характеру у подружньому спілкуванні», «Вплив світової культури на сучасну сім'ю», «Бажані і небажані явища у подружньому спілкуванні», «Шляхи збереження позитивного психологічного клімату у сім'ї», написання яких вимагають певного рівня морально-етичної культури майбутніх фахівців.

Найбільш сприятливим для впровадження методики підвищення рівня морально-етичної культури вважаємо курс «Етика соціально-педагогічної діяльності» (20 годин – лекційні заняття, 6 – семінарські заняття, 10 годин – практичні заняття) [3, 149]. Зокрема, у пояснювальній записці йдеться: «Майбутній фахівець, обравши професію соціального педагога, стикається зі

**Резюме.** В статті розглянуто інтерактивну технологію формування оцінно-рефлексивної самостійності студентів – майбутніх економістів. Приведено якісну та кількісну характеристику рівня сформованості оцінно-рефлексивної самостійності. Проведено аналіз динаміки рівня формування оцінно-рефлексивної самостійності у майбутніх економістів Одеського державного економічного університету зі сравненням рівня в контрольній та експериментальній групах.

**Ключевые слова:** інтерактивна технологія, тренінг, оцінно-рефлексивна самостійність, комплексне інформаційно-методичне забезпечення.

**Resume.** The article runs about the interactive technology of forming estimating-reflective independence of students - future economists. The qualitative and quantities characteristic of forming the estimating-reflective independence is given in the article. The analysis of dynamics of forming the levels of the estimating-reflective independence of students - future economists of Odessa state economic university is done in comparison with the levels in the control and experimental groups.

**Key words:** interactive technology, training, estimating-reflective independence, complex informative-methodological maintenance.

#### **Література**

1. Положення про кредитно-модульну організацію навчання Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій, м.Київ – 2005 – 16с.
2. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): Навчально-методичний посібник. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2006. – 130 с.
3. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика вищої школи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.

Подано до редакції 13.03.08

УДК 371

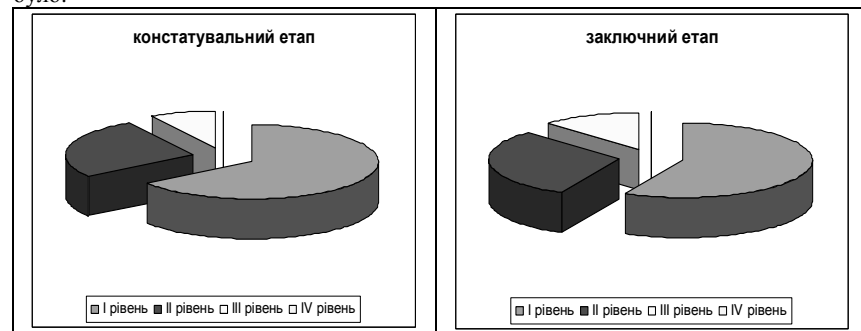
## **СУЧАСНА ПРАКТИКА ДЕРЖАВНОГО БУДІВНИЦТВА ТА ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ**

*Бутирська Тетяна Олександрівна*  
кандидат наук з державного управління, доцент кафедри філософії та соціальних наук

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

**Постановка проблеми.** Розвиток інституту держави в ХХ в. відбувався на основі політичної моделі держави. Дана модель сформувалася на рубежі ХІХ – ХХ вв., коли передові держави того часу «класичним» методом проб і помилок сформулювали гіпотезу про існування «універсальної ефективної капіталістичної моделі» і висунули «формулу її успіху» – концепцію національного розвитку. Основні риси даної концепції були сформульовані у свій час Бісмарком [5], і являють собою наступний універсальний перелік: національна держава, зведення законів, границя, загальна військова повинність, загальна пенсійна система, національна система утворення, національна промисловість, національна буржуазія.

(12%), а на високому рівні сформованості ОРС студентів діагностовано не було.



**Рис. 5. Діаграми рівнів сформованості ОРС в КГ 2 курсу на констатувальному та заключному етапах**

Результати обчислень результатів переконливо свідчать, що в експериментальних групах I та II курсів динаміка зростання рівнів сформованості ОРС у студентів майбутніх економістів була більш продуктивною на 45 % та 41 % відповідно.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Дані за результатами експериментальних груп, де впроваджувалась запропонована нами технологія, свідчать про її доцільність. Якщо порівняти результат із контрольною групою, де експеримент не проводився, можна зробити висновок про доцільність її впровадження, бо результати в експериментальних групах значно кращі за результати контрольних. Для наочності до кожного з розрахунків нами було укладено таблиці, графіки та діаграми. Проведена робота підтвердила правомірність гіпотези дослідження, а саме – організація самостійної роботи студентів вищих навчальних економічних закладів з гуманітарних дисциплін в умовах кредитно-модульної системи навчання відбувається продуктивно в межах інтерактивної технології, яка передбачає створення відповідних педагогічних умов.

**Перспективу подальших розвідок** у даному напрямі ми вбачаємо в застосуванні інтерактивних технологій навчання у процесі професійної підготовки не тільки майбутніх економістів, а також фахівців інших спеціальностей.

**Резюме.** В статті розглянута інтерактивна технологія формування оцінно-рефлексивної самостійності студентів – майбутніх економістів. Подана якісна і кількісна характеристика рівнів сформованості означеної оцінно-рефлексивної самостійності. Проведено аналіз динаміки рівнів формування оцінно-рефлексивної самостійності у майбутніх економістів Одеського державного економічного університету з порівнянням рівнів у контрольних та експериментальних групах.

**Ключові слова:** інтерактивна технологія, тренінг, оцінно-рефлексивна самостійність, комплексне інформаційно-методичне забезпечення.

специфічним видом діяльності, який не пробає спеціалісту формалізованого підходу і передбачає моральну готовність до даного виду діяльності, вірність обов'язку і його професійне виховання. Усе це є гарантом успішної діяльності і самореалізації» [3, 150]. Даний курс, крім забезпечення студентів знаннями основ професійної етики, передбачає формування високої моральної відповідальності майбутніх фахівців. У змісті курсу передбачено розгляд 7 тем, які містять відомості про історію становлення та розвитку етики соціально-педагогічної діяльності (2 години - лекційні заняття, 2 години – семінарські заняття); професійну етику як умову становлення соціального педагога (2 години – лекційні заняття, 2 години – семінарські заняття); професійно-етичний кодекс як підґрунтя поведінки соціального працівника (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття); особливості етикету соціального працівника (4 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття); основи етичної комунікації в професійній діяльності соціального педагога (4 години - лекційні заняття, 2 години – практичні заняття); етичні засоби вирішення конфліктів в соціально-педагогічній діяльності (4 години – лекційні заняття, 2 години – семінарські заняття, 2 години – практичні заняття); особливості етичної культури та її зв'язок з професійним іміджем соціального педагога (2 години – лекційні заняття, 2 години – практичні заняття). Також морально-етична проблематика висвітлюється у курсах «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування» (54 години), «Самовиховання та саморегуляція особистості» (36 годин), «Основи соціально-правового захисту особистості» (54 години), «Соціальна молодіжна політика» (27 годин), «Технології соціально-педагогічної діяльності» (162 години), «Основи соціалізації особистості» (76 годин), «Соціальна робота у сфері дозвілля» (88 годин), «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень серед молоді» (82 години), «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах» (82 години), «Менеджмент соціальної роботи» (108 годин), «Соціальний супровід сім'ї» (108 годин), «Основи превентивного виховання» (72 години), «Корекційна педагогіка» (72 години), «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти» (126 годин), «Педагогіка сімейного виховання» (81 година).

**Висновки.** Аналіз базових програм професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки для бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка» підтвердив, що існують певні можливості запровадження у навчальні дисципліни матеріал морально-етичного змісту. Дослідженням визначено, що загальна кількість годин перерахованих двадцяти двох курсів – 1520 годин, що є однією третинною з 4518 годин частини професійно-орієнтованих дисциплін.

**Перспективою дослідження** є аналіз базових програм для майбутніх учителів з метою виявлення виховного потенціалу у навчальній інформації про навколишній світ.

**Резюме.** У статті проаналізовано основні курси професійної підготовки майбутніх учителів спеціальності «Соціальна педагогіка», виявлено можливості впровадження матеріалів для підвищення рівня морально-етичної культури студентів.

**Ключові слова:** морально-етична культура, професійна підготовка.

**Резюме.** В статті проаналізовані основні курси професійної підготовки майбутніх учителів спеціальності «Соціальна педагогіка», виявлені можливості впровадження матеріалів для підвищення рівня морально-етическої культури студентів.

**Ключевые слова:** морально-етическа культура, професійна підготовка.

**Summary.** The article analyzed the basic training of future teachers specialty «Social pedagogy», identified opportunities to introduce materials for raising moral and ethical culture students.

**Keywords:** moral and ethical culture, training.

**Література**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2.: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Книга заступника директора з виховної роботи: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.В. Кириленко, Н.І. Косарева. – Харків: Вид-во «Торсінг плюс», 2006. – С.197-224.
3. Соціальна педагогіка: Навч.-метод. комплекс / За ред. А.Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 338 с.
4. Соціальна педагогіка: Навч.-метод. комплекс / За ред. А.Й. Капської. – Т. 2. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 338 с.

Подано до редакції 07.02.03

УДК 371.14

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

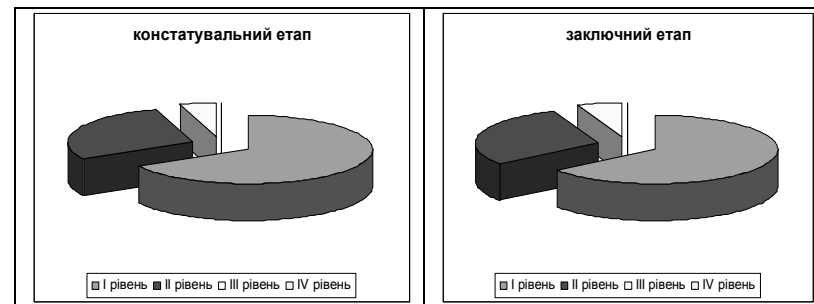
*Муқан Наталія Василівна*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов*

*Інститут гуманітарних та соціальних наук*

*Національний університет «Львівська політехніка»*

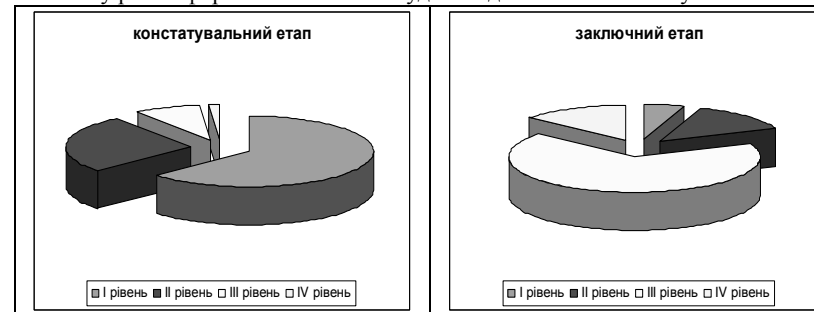
Професійний розвиток учителів у системі неперервної педагогічної освіти Об'єднаного Королівства Великобританії та Північної Ірландії – це сукупність різноманітних видів діяльності, в якій беруть участь вчителі-практики, і яка спрямована на збільшення обсягу їхніх знань, удосконалення навичок і вмінь, аналіз та оцінювання власної професійної діяльності та підходів, які використовуються в процесі навчання учнів. «У новій філософії освіти особистість постає соціокультурною істотою, яка постійно розвивається разом з оточуючою її соціокультурною системою. Тому головною особливістю сучасного педагогічного мислення є не лише прийняття тих чи інших положень та ідей, але й насамперед, конструювання на їх основі цілісних освітніх моделей, які відображають єдину систему як спільних, так і суто психолого-педагогічних поглядів і переконань. Фундаментом цих моделей і виступає філософія освіти, тобто соціально-філософські підходи до дитини й дитинства; дослідження у сфері вивчення особистості як соціального і психічного індивіду; системно-проектні методи мислення» [4, с. 32]. Оскільки професійний розвиток спрямований як на професійне, так і на особистісне зростання педагога, то на сучасному етапі воно здатне підвищувати професіоналізм вчителів, удосконалювати якість та ефективність освітніх систем, сприяти розвитку науки та техніки, здійснювати вплив на розвиток суспільства в цілому.



**Рис. 3** Діаграми сформованості ОРС у студентів КГ першого курсу на констатуальному та прикінцевому етапах

На II курсі ФЕУВ в експериментальній групі (рис. 4) на констатуальному та заключному етапах було 150 студентів, серед яких після проведення першого тестування на рівень сформованості ОРС 95 студентів було діагностовано на низькому рівні, що склало 63%, 40 студентів (27%) – на середньому рівні, 13 студентів (9%) на достатньому, та на високому рівні сформованості ОРС було діагностовано 2 студента (1%). У той час, як на заключному етапі після впровадження запропонованої нами технології, лише 8 студентів було діагностовано на низькому рівні сформованості ОРС, що склало 5%, 20 студентів (13%) – на середньому рівні, 101 студент (67%) на достатньому рівні і 21 студент (14%) на високому рівні сформованості ОРС.

Щодо контрольної групи II курсу ФЕУВ (рис. 5) де було 49 студентів, на констатуальному етапі на низькому рівні сформованості ОРС було діагностовано 32 студента (65%) на низькому рівні, 13 студентів (27%) на середньому рівні 4 студента (8%) на достатньому рівні сформованості ОРС, на високому рівні сформованості ОРС студентів діагностовано не було.



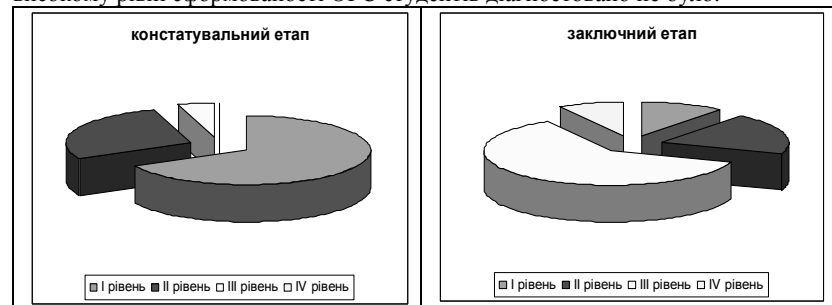
**Рис. 4.** Діаграми рівнів сформованості ОРС в ЕГ 2 курсу на констатуальному та заключному етапах

Так, на заключному етапі сформованості ОРС у контрольній групі, де запропонована нами технологія не впроваджувалась, значних змін не відбулося. На низькому рівні сформованості ОРС було діагностовано 28 студентів, що склало 57%; на середньому 15 студентів (31%), на достатньому 6

студенти, або 10%. На II курсі в заключному зрізі взяли участь 199 студентів. Серед них на низькому – ситуаційному рівні виявлено 10 студентів, що склало 5%; на середньому – поточному було діагностовано 30 студентів, або 15%; на достатньому – ретроспективному було виявлено 127 студентів, що склало 64%; на високому – перспективному рівні було діагностовано 32 студенти, або 16%.

На I курсі ФЕУВ в експериментальній групі (рис. 2) на констатувальному та заключному етапах було 132 студента, серед яких після проведення першого тестування на рівень сформованості ОРС, у 89 студентів ОРС було діагностовано на низькому рівні, що склало 64%, у 37 студентів (28%) – на середньому рівні у 6 студентів (5%), достатнього і високого рівня сформованості ОРС у студентів діагностовано не було. В той час, як на заключному етапі, після впровадження запропонованої нами технології, лише у 14 студентів було діагностовано ОРС на низькому рівні, що склало 11%, у 26 студентів (20%) – на середньому рівні, у 81 студента (61%) на достатньому рівні та у 11 студентів (8,3%) на високому рівні сформованості ОРС.

У той час, як у контрольній групі I курсу ФЕУВ (рис. 3), де було 88 студентів, на констатувальному етапі на низькому рівні сформованості ОРС було діагностовано 59 студентів (67%), 25 студентів (28%) на середньому рівні, 4 (5%) на достатньому та високому рівнях сформованості ОРС студентів діагностовано не було. На заключному етапі сформованості ОРС у контрольній групі, де запропонована нами технологія не впроваджувалась, значних змін не відбулося. На низькому рівні сформованості ОРС було діагностовано 57 студентів, що склало 65%; на середньому 26 (30%), на достатньому 5 (6%), а на високому рівні сформованості ОРС студентів діагностовано не було.



**Рис. 2** Діаграми сформованості ОРС у студентів ЕГ першого курсу на констатувальному та прикінцевому етапах

Таке збільшення кількості студентів в ЕГ на достатньому та високому рівнях пояснюється проведеною експериментальною роботою.

Актуальність дослідження зумовлена новизною особистісних та соціальних вимог до системи неперервної професійної освіти педагога та його готовності до професійного розвитку. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення значення неперервної професійної освіти, стратегії її розвитку та акцентування її ролі в економічному та суспільному прогресі як об'єктивну закономірність.

Проблеми неперервної професійної освіти вчителів, підвищення кваліфікації педагогів та їхній професійний розвиток вивчаються і вітчизняними, і зарубіжними вченими: Н. Абашкіна, Л. Пуховська, Дж. Гудлед (професійна освіта), В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень (неперервна професійна освіта), С. Синенко, В. Руссол, П. Матвієнко (післядипломна педагогічна освіта), І. Титаренко, В. Олійник, Б. Дьяченко, Т. Сорочан, А. Чарлз, А. Коул (підвищення кваліфікації вчителів), А. Єрмола, М. Грін, Дж. Лупарт, К. Євчук (технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами). Проте, необхідно зазначити, що система неперервної професійної освіти Великобританії, її елементи є недостатньо вивченими.

З урахуванням цього протиріччя було зроблено вибір теми нашого дослідження, проблема якого сформульована так: на яких засадах розвивається та функціонує система неперервної професійної педагогічної освіти Великої Британії та здійснюється професійний розвиток педагогів з метою забезпечення їхньої конкурентоспроможності на початку XXI століття.

Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми. Автором поставлені такі завдання:

- охарактеризувати систему неперервної професійної освіти британських учителів;
- визначити цілі професійного розвитку педагогів Великої Британії.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що інтенсифікація наукових розробок, вивчення передового позитивного досвіду в галузі неперервної професійної освіти, професійного розвитку педагогів сприятиме розвитку науки про неперервну педагогічну освіту в Україні та матиме практичне застосування у процесі реформування системи неперервної професійної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів нашої країни.

Професійний розвиток британських педагогів у системі неперервної педагогічної освіти спрямований на підтримку, підвищення якості освіти та сприяння впровадженню інновацій. «Неперервна педагогічна освіта береться до уваги на різних рівнях системи освіти: свої пропозиції висувають міністерства освіти, шкільні ради, спілки та професійні асоціації вчителів, урядові інституції. Серед найбільш дієвих форм навчання працюючих вчителів на зовнішньому, внутрішньому та індивідуальному рівні можна виділити: індивідуальну підготовку вчителів у межах школи; методичні семінари, конференції, «круглі столи», дискусії; групову розробку навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; організацію тьюторських груп; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя або групи вчителів тощо» [1, с. 16]. «Наша мета – це освітні послуги світового рівня, за допомогою яких молоді люди розвивають знання, навички і вміння,

яких потребуватимуть в дорослому житті» [6, с. 5]. «Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно-орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо» [2, с. 6].

У Великобританії визначено конкретні цілі професійного розвитку вчителів, які можна класифікувати наступним чином:

- професійний та особистісний розвиток вчителя за допомогою оновлення бази знань, навичок та вмінь викладання, освоєння нових компетентностей, удосконалення методики викладання навчальних дисциплін, впровадження новітніх методик та навчальних ресурсів;
- підвищення якості системи освіти, освітніх послуг, освітніх інституцій, методики викладання за допомогою удосконалення педагогічного, соціологічного та психологічного аспектів педагогічної діяльності: сприяння використанню міжпредметного підходу та впровадженню новітніх освітніх технологій, розвиток менеджерських вмінь і навичок вчителя, застосування педагогічних та освітніх принципів, розвиток навичок і вмінь управління людськими стосунками;
- розширення знань про соціальне та навколишнє середовище з метою забезпечення взаємозв'язку між суспільством та освітою: сприяння розвитку зв'язків із бізнесом та зближенню освітньої й економічної систем, підтримка вивчення економічних і соціальних факторів, які впливають на поведінку молоді, допомога в адаптації до соціальних та культурних змін.

«Визначені цілі підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії відповідали вимогам, висловленим у документах Європейського інформаційного центру підвищення кваліфікації учителів щодо особливостей, які мали характеризувати особистість педагога ХХ ст., а саме – високий рівень спеціальних знань та необхідна педагогічна майстерність; широкий світогляд та високі моральні якості особистості; прагнення до неперервної освіти, що виходить із внутрішньої потреби до самовдосконалення» [3, с. 113].

Кожній країні притаманний власний інструментарій підходів щодо досягнення цілей професійного розвитку педагогів. Вони залежать від соціальних, історичних та культурних традицій країни, що формують внутрішню логіку, природу та характерні особливості її освітньої системи. «Інтеграційний процес полягає у впровадженні Європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацюватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного простору» [5, с. 119].

На початку ХХІ століття у Великобританії професійний розвиток вчителів – це водночас застаріла та новітня ідея. Застаріла, тому що почала підноситися ще наприкінці ХІХ століття, а новітня, тому що на сучасному етапі інтенсивно розвивається. Вона потребує переоцінки та оновлення її змісту в сучасних умовах розвитку суспільства. Це ключова концепція

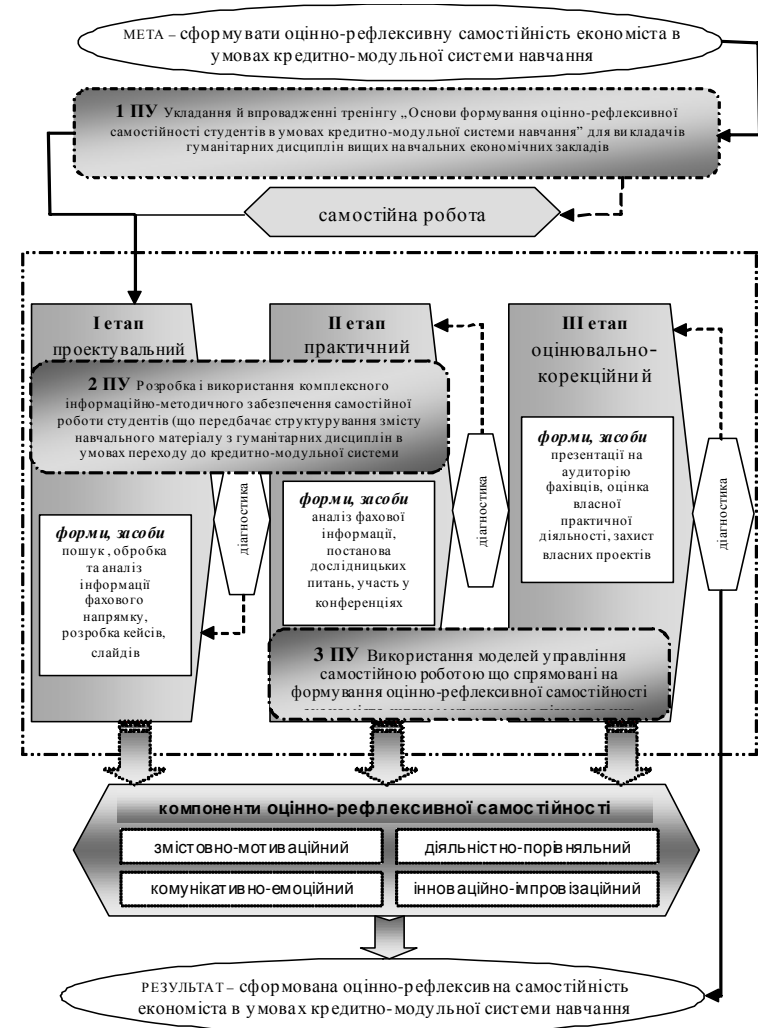


Рис. 1. Модель технології формування оцінно-рефлексивної самостійності економіста в умовах кредитно-модульної системи

Таким чином, на I курсі загалом в заключному зрізі взяли участь 220 студентів. Серед них на низькому ситуаційному рівні залишилося 22 студенти, що склало 10%; на середньому – поточному було діагностовано 44 студенти, або 20%; на достатньому-ретроспективному було виявлено 132 студенти, що склало 60%; на високому – перспективному рівні було діагностовано 22



*методичного забезпечення*, як сукупність різноманітних дидактичних (наочних, електронних та ін.) матеріалів, розробок, завдань, що повністю віддзеркалюють тематику програми за кожним модулем дисципліни, призначених для самостійного опрацювання як в аудиторній, так і позааудиторній час з метою формування та розвитку ОРС;

– укладання й впровадження тренінгу «Основи формування оцінно-рефлексивної самостійності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання» для викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних економічних закладів.

Розробка інтерактивної технології, що спрямована на формування ОРС економіста в умовах кредитно-модульної системи навчання (рис. 1), проводилась у такій послідовності:

Було визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які є необхідними для формування ОРС у майбутніх економістів.

Спроектовано структуру інтерактивної технології, спираючись на чітко визначений очікуваний результат.

Укладено тренінг «Основи формування оцінно-рефлексивної самостійності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання» для викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних економічних закладів.

Розроблено комплексне інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів.

Розроблено діагностику за тестами «Чи здатні ви до ОРД?» та «Наскільки Ви здатні до ОРС?».

Вважаємо за необхідне визначити, що технологія базується цілком на самостійній роботі студентів. І самостійна робота проходить крізь усі етапи впровадження інтерактивної технології, яка направлена саме на самостійне оволодіння студентами-майбутніми економістами оцінно-рефлексивної самостійності під чітким контролем та направленням викладачів з гуманітарних дисциплін.

Таким чином, проаналізувавши все вищезазначене, ми можемо зробити висновок, що наша інтерактивна технологія формування ОРС студентів-майбутніх економістів базується на урахуванні інтересів та потреб студентів-майбутніх економістів, має всі ознаки інтерактивної технології, ураховує всі вимоги до інтерактивної технології та її впровадження, формує всі необхідні для ОРС студентів-майбутніх економістів компоненти, базується на урахуванні пізнавальних бар'єрів, принципах самостійності та творчості.

На прикінцевому етапі формувального експерименту, був проведений заключний зріз сформованості ОРС у майбутніх економістів як контрольних, так і експериментальних груп серед студентів I-II курсів.

динаміки розвитку британського суспільства, важливість освіти в якому зростає, завдяки новітнім технологіям, підвищенню вимог щодо якості освіти. «У ХХІ столітті, для того, щоб бути успішною, економіка буде залежати від творчості, навичок і вмінь людей. В економіці, яка ґрунтується на знаннях, життєво важливим є використання потенціалу всіх громадян» [6, с. 5]. У звіті «Вплив національного курікулуму та оцінювання змін у педагогічній освіті та підготовці вчителів з вересня 2006 року» зазначається необхідність визначення того факту, що впродовж останніх років відбулися суттєві зміни у композиції початкового навчання учителів та суті неперервного навчання. Сьогодні існує потреба у підвищенні кваліфікації професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів та працівників Рад з освіти та бібліотечної справи.

В Об'єднаному Королівстві Великобританії та Північній Ірландії перехід неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів від неформальної до більш структурованої, інколи й обов'язкової, форми, яка ґрунтується на відповідному законодавстві, відбувався по-різному: Англія, Уельс, Північна Ірландія (початкова та загальна освіта) – 1944 рік, Шотландія (дошкільна, початкова та загальна освіта) – 1975 рік. Законодавство, яке регулює процес здійснення неперервної професійної освіти вчителів представлене різними формами – декрети, закони, накази, циркуляри, рішення міністерств.

Професійний розвиток педагогів здійснюється в школах, в яких працюють вчителі, а також інституціями які надають послуги професійної освіти майбутніх учителів. «Найкраща освіта – це більше, ніж здобуття знань, освоєння навичок і вмінь та кваліфікацій. Вона також допомагає молодим людям розвивати ставлення та цінності, які забезпечують основу успішності життя вдома, на роботі, в суспільстві» [6, с. 13].

У грудні 1999 року Агенція освіти педагогів Великобританії виступила з ініціативою моніторингу якості педагогічної освіти, за допомогою залучення різноманітних організацій та освітян. У 2001 році було прийнято рішення про перегляд «Стандартів статусу кваліфікованого вчителя» та «Вимог щодо забезпечення початкової педагогічної освіти», а також розроблений консультативний документ і проект посібника. У той же час Офіс із стандартів освіти у співпраці з Агенцією освіти педагогів підготували звіт про результати моніторингу.

В Англії та Уельсі відповідальність за професійний розвиток вчителів покладається на Департаменти освіти, місцеві органи управління освітою та школи. Організація неперервної професійної освіти вчителів носить децентралізований, локальний характер. Професійний розвиток педагогів здійснюють інституції вищої освіти, університети, центри підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, школи. Необхідно зазначити, що професійний розвиток не є обов'язковим для вчителів, але політика Департаменту освіти передбачає, участь кожного вчителя британської школи принаймні впродовж трьох днів з п'яти на рік, в які він не проводить уроки.

Загальними та інтегрованими цілями розвитку персоналу загальноосвітніх шкіл у Північній Ірландії визначено тренінги середньої ланки

управління освітою, аспекти наставництва, забезпечення учнів із спеціальними освітніми потребами, розвиток фахових курсів.

З 2000 року уряд Шотландії співпрацює з місцевими органами управління освітою, педагогічними організаціями, Генеральною Радою педагогічної діяльності Шотландії та представниками громадськості з метою розвитку національної системи неперервного професійного розвитку педагогів. Основне завдання визначається як сприяння вчителям у визначенні та доступі до відповідних, висококваліфікованих можливостей професійного розвитку з метою розкриття потенціалу особистості. Система неперервної професійної педагогічної освіти Шотландії охоплює всіх без винятку педагогів: вчителів-початківців загальноосвітніх шкіл, досвідчених педагогів, наставників, менторів. При плануванні професійного розвитку враховуються індивідуальні потреби педагогів, а також пріоритети шкільного, місцевого та національного рівнів. Незалежно від рівня кар'єрного циклу особистості, пропозиції професійного розвитку спрямовуються на розвиток творчого потенціалу, максимізацію позитиву з метою забезпечення педагогів навичками і вміннями згідно вимог до педагогічної професії на початку XXI століття. На схематичній діаграмі подаємо структуру професійного розвитку педагогів Шотландії (див. Рис. 1).

У Північній Ірландії Служба навчальних програм, консультацій та підтримки, яка діє при кожній Раді з освіти та бібліотечної справи забезпечує підтримку вчителям-початківцям та вчителям-тьюторам. Вона несе відповідальність за організування та управління підтримкою молодих вчителів. Визначається, що з метою забезпечення подальшого навчання та розвитку партнерств, а також послідовного прогресу від вищої освіти до професійного розвитку, необхідно чітко визначити роль всіх учасників системи професійної педагогічної освіти. У цій частині Великобританії широко поширена практика використання партнерства між університетом та школою.

В Англії «план розвитку школи охоплює детальні завдання та пріоритети вчителів, а також чітко визначає часові рамки, необхідні для їх виконання. Така стратегія дозволяє керівництву школи та самим вчителям оцінити власні зусилля з точки зору часових ресурсів (1 навчальний рік)» [7, с. 9].

У Шотландії відповідальність за професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл покладається на Шотландський офіс Департаменту освіти, місцеві органи управління освітою та школи. Організація неперервної професійної освіти вчителів носить, в основному, децентралізований, регіональний/шкільний характер.

Програма кваліфікованого вчителя	Стандарт кваліфікованого вчителя	Професійний розвиток у системі неперервної педагогічної освіти <b>Кваліфікований вчитель</b>
	Період введення в професію <b>Стажер Стандарт повної реєстрації</b>	Професійний розвиток у системі неперервної педагогічної освіти <b>Вчитель</b>

обрано ступінь прояву кожної ознаки, виходячи з визначених компонентів оцінно-рефлексивної самостійності за такою шкалою балів: 0 балів – ознака зовсім не проявляється, 1 бал – ознака проявляється посередньо, 2 бали – ознака проявляється чітко. Конкретизовано відповідні ознаки кожного з вищезазначених компонентів та визначено, що кожний з компонентів характеризується п'ятьма ознаками. Таким чином стало можливим виокремити якісно чотири рівні сформованості оцінно-рефлексивної самостійності (ОРС) у майбутніх економістів:

I рівень – низький – *ситуаційний* полягає в тому, що студент може рефлексивно оцінити свої або чийсь дії взагалі, але робить це лише в певних виникаючих ситуаціях або обставинах, які створюються викладачем. Ми вважаємо, що цей тип базується не на усвідомленні своїх дій, а на підсвідомому очікуванні реакції з боку викладача на певну ситуацію. При цьому майбутній економіст оцінює себе та свої поточні дії, планує майбутні кроки та використовує заздалегідь отримані навички та вміння.

II рівень – середній – *ретроспективний*, коли студент рефлексивно оцінює свої дії, отримані раніше знання, вміння та навички через призму нових знань, «оглядаючись назад» він критично оцінює свої помилки, переоцінює вміння та самостійно пропонує покращення шляхів вирішення ситуацій у минулому. Майбутній економіст розуміє, що робить цей аналіз для того, щоб не повторювати попередні помилки у майбутньому, оцінити різницю між знаннями на певному етапі у минулому та знаннями, якими він володіє сьогодні.

III рівень – достатній – *поточний*, притаманний студентам, які можуть рефлексивно оцінювати свої поточні знання, розуміти свої досягнення на певному етапі та, залежно від результату цього аналізу, визначати перспективні шляхи саморозвитку. Майбутній економіст, на цьому рівні сформованості ОРС, може адекватно та реально оцінити себе, свою конкурентоспроможність на ринку праці та рівень своєї освіти.

IV рівень – високий – *перспективний*, охоплює усі попередні рівні у їх органічному поєднанні, або чергуванні. На цьому рівні знаходяться ті студенти, які можуть рефлексивно оцінити себе ситуаційно та рефлексивно, а також, коли вони бачать, що і як можливо зробити у майбутньому, де актуальні знання майбутніх економістів можуть бути корисними. При цьому, такий майбутній економіст розуміє свою перспективність як економіста, що стимулює його до подальшого саморозвитку.

Педагогічними умовами, що сприяють формуванню оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів в умовах кредитно-модульної системи навчання було визначено такі:

- розробка і використання комплексного інформаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів (що передбачає структурування змісту навчального матеріалу з гуманітарних дисциплін в умовах переходу до кредитно-модульної системи навчання);
- використання моделей управління самостійною роботою, що спрямовані на формування ОРС економіста шляхом урахування пізнавальних бар'єрів. Нами також було визначено поняття *комплексного інформаційно-*

Перехід до кредитно-модульної системи навчання висуває й певні вимоги щодо організації як процесу навчання загалом, так і самостійної роботи окремо та змінює роль і значущість самостійної роботи взагалі. Відтак, проблема організації ефективної самостійної роботи є актуальною та потребує вирішення у теорії і методиці професійної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття.** Як відомо, зарахування змістових модулів (призначення залікових кредитів) студенту проводиться за умови виконання ним усіх вимог, зазначених у програмі навчальної дисципліни (змістового модуля) й описаних в інформаційному пакеті після підсумкової атестації з даного змістового модуля. Відпрацювання навчального матеріалу кожного модуля завершується проведенням модульного контролю. Модульний контроль проводиться на останньому занятті з метою діагностики досягнення цілей навчання. Додатковий час для підготовки до модульного контролю не виділяється. Підготовка здійснюється за рахунок часу на самостійну роботу студента, який передбачений робочою навчальною програмою для підготовки до занять [1].

Грунтовне вивчення підходів до організації самостійної роботи студентів саме у вищих навчальних економічних закладах зумовлене змінами щодо вимог до сучасних спеціалістів з економіки в умовах переходу до нових ринкових відносин, переорієнтації освіти та необхідністю відповідати світовим вимогам.

Аналізу специфіки самостійної роботи приділена увага у класичних працях педагогів С. Архангельського, В. Козакова, П. Підкасистого, М. Скаткіна та ін., дидактив В. Сітарова, А. Хуторського, В. Попкова, А. Коржуєва, М. Смірнова та ін., а також психологів В. Карандашева, А. Карпова, Дж. Уотсона, М. Заброцького, О. Ветохова та ін.

Проте необхідно відзначити, що проблема вивчення саме педагогічних умов організації самостійної роботи студентів вищих навчальних економічних закладів, з урахуванням особливостей педагогічного процесу вищих навчальних економічних закладів, недостатньо поставала предметом наукових досліджень. Зростання обсягу інформації та зменшення часу на вивчення певного обсягу матеріалу призводять до того, що студенти самостійно, часто помилково, розставляють пріоритети щодо вивчення того чи іншого предмету при навчанні в економічному закладі освіти, що й зумовило розробку та експериментальну перевірку інтерактивної технології формування оцінно-рефлексивної самостійності економістів в умовах кредитно-модульної системи навчання.

**Формування цілей статті (постановка завдання):** висвітлити результати впровадження експериментальної інтерактивної технології формування оцінно-рефлексивної самостійності економістів та провести їх аналіз.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Критерієм кількісного оцінювання рівнів сформованості оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів, було

Програми ліберства та управління освітою	Професійний розвиток у системі неперервної педагогічної освіти <b>Вчитель – ведучий спеціаліст з предмета</b>
	<b>Стандарт високої кваліфікації</b> Професійний розвиток у системі неперервної педагогічної освіти <b>Вчитель високої кваліфікації</b>

Рис. 1. Структура професійного розвитку педагогів Шотландії

Професійний розвиток педагогів здійснюють інституції вищої освіти, центри підвищення кваліфікації при місцевих органах управління освітою, школи. Згідно Угоди «Педагогічна професія для XXI-го століття», прийнятої у Шотландії, професійний розвиток не є обов'язковим для вчителів, але передбачається участь кожного вчителя шотландської школи впродовж п'яти днів (35 годин щорічно) + 50 годин в школах, або центрах професійного розвитку при місцевих органах управління освітою.

Угода про оплату праці та її умови «Педагогічна професія для XXI-го століття» обумовлює період введення в професію (період апробації) як головний етап розвитку професійної кар'єри педагога. З серпня 2002 року всі випускники шотландських університетів отримують можливість працювати на посаді вчителя впродовж одного року із спеціальним відведенням часу для професійного розвитку і роботи з ментором. Для досягнення рівня Стандарту повної реєстрації, яка здійснюється Генеральною Радою педагогічної діяльності Шотландії, молодому вчителю відводиться один рік. Отже, система неперервної професійної освіти шотландських педагогів та їхнього професійного розвитку ґрунтується на трьох основних стандартах: Стандарт повної реєстрації, Стандарт кваліфікованого педагога, Стандарт високої кваліфікації.

У процесі здійснення професійного розвитку британських вчителів виникає проблема організації заміни, яка характеризується високим рівнем ситуативності та непередбачуваності через людський фактор. У Великобританії не існує законодавства, яке б регулювало цей процес, але розроблена певна стратегія заходів, яка передбачає зміну розкладу без нанесення шкоди навчальному процесу, розвиток можливостей професійного розвитку за межами робочого часу вчителя (літні університети, дистанційне навчання), кореспонденційні курси, організація методичних днів вчителя, організація навчальної діяльності педагогів з одного курсу впродовж кількох тижнів та в різні дні тижня, проведення координаційних зустрічей вчителів, які викладають один і той же предмет в школі.

Отже, аналіз професійного розвитку вчителів Великобританії свідчить про ідентичність проблем, які виникають в системі неперервної професійної освіти: фінансування, участь великої кількості вчителів, обов'язковість професійного розвитку, раціональність часових параметрів організації,

сплачуваність за навчання. На початку ХХІ століття професійний розвиток педагогів є одним із головних завдань країни, але характеризується структурною нестабільністю, хоча досліджувана країна консолідує зусилля для покращення ситуації.

В Англії та Уельсі місцеві органи управління освітою делегували управління фінансуванню професійного розвитку вчителів школам. Але необхідно зауважити, що наприкінці ХХ – початку ХХІ століття ринок послуг неперервної професійної освіти вчителів Великобританії значно розширився від школи, навчальних закладів системи професійної освіти до приватних постачальників освітніх послуг (консультаційні бюро, дослідницькі організації, екзаменаційні ради), неприбуткових організацій (Королівське товариство хімії), музеїв (Природничий музей), театрів (Кембріджський художній театр), галерей (Тейт Галерея), професійних предметних асоціацій (Географічна асоціація). Така ситуація вимагає від політиків у сфері освіти аудиту, упорядкування та систематизації. Згідно результатів дослідження С. Грей на території Великобританії найбільш ефективною роботою з професійного розвитку вчителів можна визнати діяльність 46 різноманітних організацій.

До використання британських вчителів є різні форми і методи професійного розвитку: методичний день школи, планування педагогічної діяльності в командах, проведення інтегрованих уроків вчителями різних дисциплін, спостереження, проведення тренінгів спеціально підготовленими фахівцями різних організацій, заплановані заміни вчителів, робочі групи для вирішення окремих проблем, тьюторські групи з розвитку кар'єр, лідерські команди, регіональні та національні конференції, мережеве спілкування педагогів, розширене використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) в академічній програмі, дослідницькі стипендії та заочне навчання з метою отримання наукового ступеня, що дає можливість поглиблювати знання педагогів та розширювати можливості їхнього кар'єрного росту.

Постійний аналіз роботи школи дає можливість розробити план її діяльності, розвивати навчальні ресурси та матеріали з метою підвищення мотивації учнів до навчання. Власне, систематичне, стратегічне планування, чітке визначення цілей та часу на їх досягнення є запорукою досягнення успіху.

Британські школи щорічно звітують про використання коштів, виділених на професійний розвиток вчителів за допомогою проведення навчання та тренінгів спеціалістами різних організацій. Кожен вчитель, який відвідує семінар чи тренінг, звітує про якість навчання, відповідність потребам та інтересам педагогічної практики, його вплив на подальшу професійну діяльність, а також економічність витрачених часу та коштів, що дає можливість оцінити ефективність та доцільність подальшої співпраці.

Британські вчителі проявляють неабиякий інтерес до мережевого спілкування з колегами та навчальних ресурсів, які забезпечуються за допомогою ІКТ. Такі форми професійного розвитку стимулюють спілкування на професійну тематику, що дає змогу вчителям ідентифікувати власну приналежність до професії та продовжувати свій професійний розвиток. Предметні асоціації вчителів створюють мережі професійного спілкування

дисциплін для формування у майбутніх учителів потреби в професійній самовоспитанні. Обосновано, що ефективність процесу формування даного системного освіти підвищується при умови обогачення змісту педагогічних дисциплін концепціями, теоріями і поняттями, які націлюють майбутнього вчителя на професійне самовоспитання.

**Ключевые слова:** професійна підготовка, педагогічні дисципліни, професійне самовоспитання, формування потреби в професійній самовоспитанні.

**Summary.** The possibilities of pedagogical subjects in the system of formation of would-be teachers' need for professional self-education are determined in the article. It is proved that the effectiveness of the process of this need formation can be achieved if the contents of pedagogical subjects are enriched with the concepts and theories to direct would-be teachers to professional self-education.

**Keywords:** professional training, pedagogical subjects, professional self-education, formation of need for professional self-education.

#### Література

1. Васянович Г.П. Виховання морально-правової відповідальності педагога // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 505–533.

2. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: Учеб. пособие для студ. и препод. пед. института, учителей и слушателей ИУУ. – Николаев, 1996. – 144 с.

Подано до редакції 10.03.08

УДК 371

## РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-РЕФЛЕКСИВНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ЕКОНОМІСТІВ ТА ЇХ АНАЛІЗ

*Керекеша Ольга Владиславівна  
викладач кафедри іноземних мов*

*Одеський державний економічний університет*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями.** Проаналізувавши вимоги до фахівців у галузі економіки, а також труднощі з якими зустрічаються студенти та викладачі при організації самостійної роботи, стало можливим стверджувати, що провідною здібністю, яку потрібно формувати у майбутніх економістів (запитана як протягом навчання, так і всього професійного життя) є **оцінно-рефлексивна самостійність економіста** – здібність особистості до самостійного оцінювання та чуттєвого усвідомлення власних реальних можливостей, поточних дій та досягнень професійного напрямку, а також своїх відносин із соціальним світом, що базується на урахуванні пізнавальних бар'єрів і виявляється у діяльності з метою знаходження оптимальних способів розв'язання економічних завдань. З урахуванням специфіки діяльності економістів щодо визначення структури оцінно-рефлексивної самостійності, нами було виокремлено та теоретично обґрунтовано такі компоненти: змістовно-мотиваційний; комунікативно-емоційний; діяльнісно-порівняльний; інноваційно-імпровізаційний.

майстерності. У процесі лекційного заняття студенти залучалися до участі в міні-дискусіях, шукаючи відповіді на питання: а) Майстерність педагога є результатом педагогічного досвіду чи творчого саморозвитку? б) У чому виявляється високий рівень педагогічної майстерності? в) Які якості особистості вчителя утворюють поняття «педагогічна майстерність»? г) Які напрями роботи над собою сприяють досягненню високого рівня педагогічної майстерності? Наприкінці лекції студенти отримали індивідуальні завдання дослідницького й творчого характеру: вивчити досвід роботи видатного педагога-новатора та виявити особливості його майстерності.

Практичні заняття з курсу «Основи педагогічної майстерності» проводилися за принципами систематичного аналізу студентом власних і чужих почуттів, думок, вчинків. За такої умови в майбутнього вчителя виникала рефлексивна позиція, відповідно до якої студент співвідносив образ «Я-ідеальне» з «Я-реальним», виявляв суперечності між рівнем власної професійної підготовки й рівнем професійного становлення, необхідним для ефективної педагогічної діяльності. Усвідомлення кожним студентом такого протиріччя викликало бажання розв'язати його й спрямовувало на професійне самовиховання.

Формою розвитку рефлексивного самопізнання було залучення студентів до написання творів («Мій улюблений учитель», «Імідж сучасного педагога», «Я і педагогічна професія»), до складання професійно-особистісного автопортрету, до розробки технології самореалізації творчого вчителя, а також до написання рефератів («Сутність і структура індивідуального стилю вчителя», «Професійно-творчий саморозвиток педагога», «Основи конструктивної взаємодії в педагогічному процесі»). Виконання таких робіт сприяло осмисленню студентами педагогічної професії, баченню себе в ній, створенню професійного ідеалу, виникненню усталеного інтересу до професії вчителя. У майбутніх педагогів поступово формувалася здатність до пізнання й аналізу власної особистості, що впливало на підвищення рівня їх професійної самосвідомості.

*Висновок.* Таким чином, змістовий потенціал педагогічних дисциплін, збагачений концепціями і поняттями саморозвитку, технологіями життєтворчості, допомагає майбутнім учителям усвідомити особистісний сенс у самовиховній діяльності, що, в свою чергу, сприяє формуванню у студентів потреби в професійному самовихованні як цілеспрямованому русі до реалізації себе в майбутній педагогічній діяльності.

**Резюме.** У статті визначені основні можливості педагогічних дисциплін для формування у майбутніх учителів потреби в професійному самовихованні. Обґрунтовано, що ефективність процесу формування цього системного утворення можна забезпечити за умов збагачення змісту педагогічних дисциплін концепціями, теоріями і поняттями, які націлюють майбутнього вчителя на професійне самовиховання.

**Ключові слова:** професійна підготовка, педагогічні дисципліни, професійне самовиховання, формування потреби в професійному самовихованні.

**Резюме.** В статье рассмотрены основные возможности педагогических

педагогов на теренах Великобританії, проводять конференції, які користуються особливою популярністю серед них. Необхідно зауважити, що незалежно від місця праці (приватна чи загальноосвітня державна школа), всі педагоги можуть долучатися до таких проєктів та роботи в предметних асоціаціях.

Отже, професійний розвиток учителів на теренах Об'єднаного королівства Великобританії та Північної Ірландії є організованим, цілісним процесом, характеризується відповідністю реальним інтересам та потребам педагогів і спрямований на досягнення стандартів. Він відбувається в контексті національних ініціатив та урядової політики і спрямований на удосконалення іміджу педагогічної професії. Хоча, для досягнення визначених цілей, професійний розвиток учителів британських шкіл потребує удосконалення системи управління процесом професійного розвитку, особливо шкільних координаторів професійного розвитку вчителів (навички і вміння, необхідні для надання допомоги вчителям в процесі планування індивідуального професійного розвитку); визначення значення та впливу професійного розвитку вчителів у навчальному середовищі; моніторинг та оцінювання успішності ініціатив з професійного розвитку педагогів (підвищення успішності учнів, їхнього інтересу до дисципліни, мотивації, ентузіазму, позитивного ставлення, досягнення стандартів поведінки); розвитку ефективних методів розповсюдження позитивного досвіду вчителів, критичного оцінювання, ефективного використання виділених коштів.

**Резюме.** У статті аналізується професійний розвиток педагогів у системі неперервної педагогічної освіти Великобританії. Автор характеризує структурні особливості системи на матеріалах Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії, визначає цілі професійного розвитку вчителів, його зміст, методи та форми.

**Ключові слова:** форми і методи професійного розвитку, британські педагоги, система неперервної педагогічної освіти, стандарти професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл.

**Резюме.** В статье анализируется профессиональное развитие педагогов в системе непрерывного педагогического образования Великобритании. Автор характеризует структурные особенности системы на материалах Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии, определяет цели профессионального развития учителей, его содержание, методы и формы.

**Ключевые слова:** формы и методы профессионального развития, британские педагоги, система непрерывного педагогического образования, стандарты профессионального развития учителей общеобразовательных школ.

**Summary.** In the article the professional development of pedagogues in the system of continuing pedagogical education of Great Britain has been analyzed. The author provides structural peculiarities characteristics of the system on the materials of England, Wales, Scotland, The Northern Ireland and defines the goals of teachers' professional development, its core, methods and forms.

**Keywords:** forms and methods of professional development, British pedagogues, system of continuing pedagogical education, standards of public school teachers' professional development.

*Література*

1. Кищенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти

Англій та Уельсу: Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.04/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 20 с.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

3. Кузнецова О.Ю. Цілі, зміст і структура курсів підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії// Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наук. праць. Випуск 15/ За заг. ред. Академіка АПН України Євнуха М.Б., Укладач – О.В. Михайличенко. – Київ: Видавничий центр КДЛУ, 2001. – С. 112-115.

4. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія/ В.П. Андрущенко, І.А. Язвон, В.Г. Кремень та ін./ За ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.

5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.)/ Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д. та ін.; За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.

6. 14-19: Extending opportunities, rising standards. Consultation document. – London, England: Department for Education and Skills, 2002. – 121 p.

7. A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. Continuing Professional Development for Teachers in Schools. London, 2002. – 30 p.

Подано до редакції 19.03.08

УДК 378.371.13 +37.03

## **ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ І ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ**

*Нечай Світлана Петрівна  
кандидат педагогічних наук, доцент*

*РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет» (м.Сімферополь)*

**Постановка проблеми.** Підвищення рівня професійної готовності фахівців до педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку зумовлене зміною мети підготовки дошкільних педагогів на сучасному етапі і вимог до них, орієнтацією на особистісно-діяльнісний підхід.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Концепція особистісно-орієнтованої освіти розробляється в дослідженнях Н.А.Алексєєва, М.Н.Берулаєвої, Е.В.Бондаревської, А.А.Мелік-Пашаєва, А.Б.Орлова, А.А.Плигіна, В.В.Серикова, Е.Н.Шиянова, І.С.Якиманської та ін. Як основна функціональна одиниця педагогічного процесу розглядається взаємодія педагога і дитини, яка характеризується суб'єктивізацією і діалогічністю.

У дошкільній педагогіці особистісно-орієнтована освіта набула теоретичного обґрунтування в дослідженнях В.В.Давидова, Л.М.Кларіної, Н.А.Короткової, Н.Я.Михайленко, Л.Н.Перелігіної, В.А.Петровського, Л.П.Стрелкової та ін. Було розроблено підходи до побудови цілісного педагогічного процесу на гуманістичній основі (Р.С.Буре, Л.Н.Перелігіна), вивчено різні стилі педагогічного спілкування і типи взаємодії педагога з дітьми, виявлено їхній вплив на розвиток особистості дошкільників (Л.І.Башлакова, В.Н.Белкіна, А.Г.Ісмагілова, Я.І.Коломинський, Т.І.Комісаренко, Т.А.Рєпіна, С.В.Субботський та ін.), виявлено умови формування у вихователів позиції ухвалення активної ролі дитини (Н.В.Кокорева) і т.д.

**Мета** даної статті - звернути увагу на питання підготовки вихователя у контексті особистісно-зорієнтованої технології.

**Виклад основного матеріалу.** Словосполучення «особистісно-

оцінка, ситуація-вправа, ситуація міркування. Усі ситуації мали проблемний характер і сприяли використанню на практиці теоретичних знань студентів, стимулювали розвиток творчого мислення та професійної рефлексії. Створення таких ситуацій наближало майбутніх учителів до реалізації навчально-виховних функцій, які є важливими для їх майбутньої педагогічної діяльності, оскільки пробуджували особистісний інтерес до професії вчителя.

На заняттях широко застосовувались активні методи навчання: робота діалогічних пар, «мозковий штурм», ділова гра. Так, під час вивчення теми «Самовиховання як творчий процес розвитку особистості» перед діалогічними парами студентів ставилися завдання визначити ключові слова теми, розкрити їх зміст, надати обґрунтовані пояснення свого підходу для стимулювання інтенсивної рефлексії студентами індивідуального досвіду, педагогічних концепцій, без чого неможливе створення особистісної педагогічної позиції. Ми пропонували питання дискусійного характеру: Яка різниця між прихильниками традиційної та гуманістичної педагогіки в трактуванні понять «самовиховання», «виховання», «розвиток особистості»? Які наукові підходи ближчі Вам особисто й чому? Яке з визначень «самовиховання» відповідає Вашому розумінню цього феномену?

Дисципліна «Основи педагогічної майстерності», що вивчається студентами на третьому році навчання, посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Курс забезпечує систематизацію, закріплення та творче використання студентами уже сформованих педагогічних знань і умінь, збагачує їх відомостями про засоби підвищення професіоналізму. Тому ми вважаємо за доцільне використовувати можливості цієї навчальної дисципліни в системі формування професійної самосвідомості майбутніх учителів для актуалізації їх потреби в професійному самовихованні.

Розроблені нами додаткові матеріали до програми курсу «Основи педагогічної майстерності» передбачали широке використання активних методів навчання, спрямованих на усвідомлення студентами сенсу й особистісної значимості професійного самовиховання. Під час лекційних і семінарських занять студенти ознайомилися зі специфікою майбутньої діяльності, розширювали знання про професійно значимі риси, якості, уміння, осмислювали ідеали педагогічної діяльності. За допомогою різноманітних діагностичних методик вони виявляли рівень власної підготовки до майбутньої професійної діяльності. У процесі вивчення курсу студенти збагачували власні уявлення про особистісно-професійну модель вчителя, моделювали професійні дії й поведінку. Проблемно-комунікативна модель навчання сприяла зростанню ініціативності студентів на заняттях, прояву дієвого інтересу до проблем педагогічної діяльності та самостійному пошуку оптимальних шляхів їх розв'язання, що, безумовно, відбилося на активності майбутніх педагогів у процесі власного професійного становлення.

У межах навчальної дисципліни студенти ознайомилися з лекцією «Самовиховання як засіб оволодіння основами педагогічної майстерності», де було розглянуто такі питання: основні етапи та передумови професійного зростання вчителя, активна творча самореалізація, високий рівень педагогічної

розуміння. Також було обговорено вислови, листи, праці, біографії відомих письменників, філософів, діячів мистецтва, акторів. Майбутнім учителям було запропоновано визначити причини й умови, що сприяли розвитку їх як особистостей. Результати дослідження особливостей самовиховної роботи знайшли відображення в колективних доповідях з теми «Самовиховання як вагомий чинник життєтворчості». Для самостійної роботи студенти отримали завдання підготувати твір «Моє ставлення до самовиховання» й зробити повідомлення з теми «Мої знахідки на шляху до себе».

Розкриття значення і можливостей самовиховання для розвитку особистості, включення студентів до процесу дослідження особливостей самовиховання відомих людей дозволило викладачеві викликати в студентів переконання в його важливості й створити позитивне ставлення до нього. За таких умов майбутні вчителі набували особистісного сенсу роботи над собою, що впливало на підвищення мотивації професійного самовиховання.

У ході формувального експерименту до робочої програми курсу «Теорія виховання» було введено лекцію у формі евристичної бесіди «Самовиховання як творчий процес розвитку особистості», проблемна лекція «Виховання саморозвивальної особистості», лекція зі спеціально зробленими помилками «Позиція педагога в особистісно зорієнтованому вихованні», семінари-практикуми «Спількування як основа виховання особистості», «Прийняття себе й дитини».

Робоча програма з навчальної дисципліни «Методика виховної роботи» була збагачена лекціями «Методи виховного впливу», «Педагогічна підтримка особистості у її становленні», «Виховна позиція – розуміння й визнання дитини» й практичними заняттями «Технології ненасильницького впливу», «Комунікативна природа особистості», «Особливості самовиховання школярів».

Методи навчання добиралися таким чином, щоб поступово посилювалася гуманістична спрямованість майбутнього педагога на власну особистість, на особистість дитини й на взаємодію з учнями. Було використано методи проблемно-розвивального навчання: показове викладання, діалогічний метод, метод евристичної бесіди, метод дослідницьких завдань і програмований метод. Їх застосування посилило активність студентів у професійному становленні через розв'язання проблемних завдань у пошуковій діяльності.

Лекційні заняття проводилися як взаємодія викладача й студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими фактами з метою пояснення студентам суті нових понять і формування уявлень про логіку вирішення наукових проблем. Після викладення навчального матеріалу ми формулювали проблему й способи її вирішення в науці. Студенти осмислювали логіку наукового дослідження, брали участь у перевірці правильності вирішення запропонованої проблеми, залучалися до репродуктивної діяльності.

На практичних заняттях пріоритетним напрямком роботи зі студентами було розв'язання творчих завдань: аналіз конкретних або вигаданих ситуацій, які спонукали до обмірковування майбутньої професійної діяльності. Ми пропонували педагогічні ситуації різного типу: ситуація-ілюстрація, ситуація-

орієнтована» модель освіти передбачає, що в навчально-виховному процесі особлива увага звертається на психічний розвиток особистості дитини. Зміст поняття «особистість» у вітчизняній психології базується на принципі цілісності особистості, сформульованому Л.С.Виготським, як принцип єдності афекту й інтелекту.

Традиційно зазначається, що емоційна сфера відрізняється від пізнавальної, бо в ній відображаються не предмети і явища об'єктивного світу, а внутрішній стан людини. Це психічні явища, що дані нам у переживаннях ставлення до предметів, явищ об'єктивного світу, інших людей і впливають на них. Відмінність пізнавальної й афективної сфер безсумнівна.

Передусім вона визначається тим, що в пізнавальній сфері відображається зовнішній предметний світ, а в афективній – внутрішній стан людини. Це відображення в пізнавальній сфері відбувається в образах, а в афективній – через переживання. В образах відображається зміст об'єктивного світу, а в переживаннях – ставлення до цього світу. Отже, є підстави не тільки для окремого розгляду пізнавальної й емоційної сфер на теоретичному рівні, а й у сфері практичної діяльності – виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку.

Емоції завжди забарвлюють певний відображувальний зміст – це те, що нами відчувається, сприймається, мислиться. Розуміння пізнавальної й афективної сфер як вияву специфічних форм відображення навколишнього світу у свідомості дитини підкреслює їхню єдність [3, с. 21].

Елементарний пізнавальний акт, що відбувається в рамках емоції, характеризує її як пізнавальну систему, що розвивається. Беручи до уваги те, що відчуття і потреба є носіями відповідно раціонального й емоційного моментів, Відгоф В.М. робить такий висновок: раціональне дає розчленоване, дискурсивне знання об'єкта, емоційне – дифузне, синкретичне знання про нього. Злиття цих різноспрямованих інформаційних процесів характеризує гносеологічну ємність емоції. Раціональність у пізнавальному акті людини спрямована на виявлення конкретної, сутнісної класифікації об'єкта, емоційність спрямована на цілісне сприйняття її ставлення до даного об'єкта.

Виявлений за допомогою раціонального знання елемент невідомого в об'єкті стає відомим (пізнаним) тільки у процесі заглиблення раціонального у сферу емоційного, де зберігається вся відома інформація про об'єкт і його зовнішні зв'язки. Злиття відомого і невідомого розширює рамки відомого, якісно оновлює його і стає надбанням емоційного знання. Збагачуючись інформацією інтелектуального порядку, емоція виявляється у формі «невиразних» знань, що входять до складу відчуттів приємного або неприємного, задоволення або незадоволення і т.д.

Інтелектуалізація емоції не знімає протилежності емоційного і раціонального, а тому не виключає і необхідність переходів одне в одного. Так само, як об'єкт пізнання невичерпний, оскільки завжди містить сторони, ще не пізнані на даному рівні розвитку суспільного пізнання, і перехід раціональної форми знання першого порядку до сутності другого порядку відбувається через емоційну сферу, де у винятково стислому вигляді міститься набутий у минулому досвід взаємодії зі світом. Пожвавлення цього досвіду, осмислення

його створюють найсприятливіші умови для розвитку пізнання, для того, аби не починати кожного разу все спочатку.

Відгоф В.М. підкреслює, що емоційне і раціональне на рівні соціального пізнання виступають як відносно самостійні категорії. Проявляючись одне через інше, вони формують єдиний пізнавальний акт, за допомогою якого людина водночас відображає найзагальніші ознаки світу і його конкретні властивості [2, з. 36].

Під впливом емоцій перебіг усіх пізнавальних процесів може змінюватися. Емоції можуть вибірково сприяти одним пізнавальним процесам і гальмувати інші. Людина, що перебуває в емоційно нейтральному стані, реагує на предмети залежно від їх значущості, при цьому, чим важливіший для неї той або інший чинник (предмет, його властивість), тим краще він сприймається.

Емоції помірного і високого ступеня інтенсивності викликають уже виразні зміни у пізнавальних процесах, зокрема, у людини з'являється сильна тенденція до сприймання, пригадування і т.д., що відповідає домінуючій емоції. При цьому зміст сприйманого, мнемічного і розумового матеріалу підсилює і зміцнює емоцію, що у свою чергу ще більше зміцнює тенденцію до зосередження на змісті, який викликав цю емоцію. Тому, як правило, безуспішними виявляються спроби вплинути на сильні емоції за допомогою умовлянь, пояснень та інших способів раціональної дії. Способом виходу з порочного емоційного кола є утворення нового емоційного осередку, достатньо сильного, щоб загальмувати колишню емоцію.

Одним з головних чинників, які визначають, чи буде дана людина більш-менш підпадати під вплив емоцій на її пізнавальні процеси, є міра усталення цих процесів. Тому дитина більш схильна до впливу емоцій, ніж, як правило, доросла людина.

Емоційне збудження покращує виконання легших завдань і ускладнює - важчих. Але при цьому позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, зазвичай сприяють підвищенню, а негативні, пов'язані з неуспіхом, призводять до зниження рівня виконання діяльності; коли успіх викликає емоції великої сили, то процес діяльності порушується, але й у тому разі, коли успіх досягається ціною особливих зусиль, можлива поява втоми, яка може погіршити якість діяльності; коли неуспіх іде за серією успіху, то він може викликати короточасне підвищення рівня виконання діяльності; позитивна емоція сприяє кращому, а негативна - гіршому виконанню діяльності, в результаті якої ці емоції виникли.

У ряді сучасних теорій емоція розглядається як особливий тип знання. Так, Р. Бак, цитуючи вислів Гегеля «Все, що реально, - раціональне», висуває положення про те, що насправді все, що реальне, - емоційне; раціональне лише подальше лінгвістичне опрацювання цієї реальності. Р. Бак говорить про «емоційні фільтри», що приписують подіям емоційне значення; одні з них сформувалися в ході еволюції, інші - в ході індивідуального розвитку. У зв'язку з винятковою роллю, яку емоції відіграють в людському житті, за аналогією з широко використовуваним поняттям «соціальна компетентність» (здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми), Р. Бак висуває поняття «емоційна компетентність», яке він визначає як здатність діяти з внутрішнім

майстерності» через збагачення їх змісту концепціями саморозвитку й технологіями професійного самовиховання. Зміст дисциплін перебудовувався, щоб допомогти студентам сформувати систему поглядів і переконань, спрямованих на визнання важливості самовиховання й саморозвитку в професійній діяльності вчителя.

Відповідно до провідної ідеї гуманістичної освіти про активність студента як суб'єкта професійного становлення ми вважаємо, що програма й зміст курсу «Вступ до спеціальності. Загальні основи педагогіки» мають бути більш розвивальними, саморозвивальними й персоналізованими. З цієї метою ми здійснили переорієнтацію мети, змісту та методів навчання на розвиток особистості студента як неповторної індивідуальності, створення умов для його особистісного розвитку. В експериментальній програмі дисципліни домінують поняття «розвиток», «саморозвиток», «особистість студента», «унікальність», «свобода вибору», «діалогова взаємодія», «засоби й форми самореалізації особистості вчителя», «професійне самовиховання», «підтримка на шляху професійного самовизначення» та ін.

Проектування мети й організації навчального процесу здійснювалося на основі визначення й врахування потреб, бажань, можливостей студентів. На початку викладання дисципліни «Вступ до спеціальності. Загальні основи педагогіки» ми запропонували студентам до обов'язкових тем, які входять до програми, додати, на їх думку, найбільш цікаві. На основі цього до робочої програми було введено, наприклад, лекцію з теми: «Система гуманних цінностей сучасного вчителя», яка включала елементи диспуту й мала на меті виявити різні позиції студентів щодо окресленої проблеми. Майбутні вчителі розкривали зміст загальнолюдських, національних, соціокультурних, морально-духовних, естетичних цінностей, намагалися відтворити узагальнену ієрархію педагогічних цінностей вчителя-гуманіста й обґрунтовували свій вибір. Запропонована лекція не передбачала досягнення єдиної думки, а була спрямована на допомогу студентам в усвідомленні професійних цінностей і визначенні ціннісних пріоритетів для себе як майбутнього педагога. Використання елементів діалогу під час лекційного заняття дозволило сформувати в студентів установку на особистісно-привласнені знання й викликати постійне розвивальне ставлення до педагогічних цінностей, серед яких важливе місце займають цінності професійно-особистісного самовдосконалення.

Діалогічні види навчання знайшли своє застосування й на семінарських заняттях з цієї дисципліни. Так, наприклад, на практичному занятті з теми: «Мистецтво стати людиною» студенти працювали в діалоговому режимі з педагогічними текстами. Ми вважаємо, що кожний майбутній учитель має створювати власну педагогіку на основі досвіду світової педагогічної культури. Саме тому ми запропонували студентам проаналізувати праці, в яких висвітлюється роль і значення самовиховання для розвитку особистості.

Серед педагогічних текстів ми надавали перевагу роботам видатних педагогів минулого (Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), в яких відображається особистісно-професійна позиція вчених. Студенти мали спочатку законспектувати мудрі думки, цікаві вислови й пояснити своє



## ПЕДАГОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОТРЕБИ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИХОВАННІ

*Шиманович Ірина Вікторівна,*

*старший викладач кафедри романо-германської філології*

*Інститут філології Бердянського державного педагогічного університету*

*Актуальність теми.* Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення в контексті Європейського вибору України спонукають до суттєвих змін у системі вищої педагогічної освіти, яка покликана готувати вчителя нової генерації: гуманного, висококомпетентного й конкурентоспроможного, найголовнішою ознакою якого є потреба в постійному неперервному професійному самовдосконаленні й самовихованні, що відображено в «Концепції педагогічної освіти» (1998), Законі України «Про вищу освіту» (2002), Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), а також у нормативно-правових актах Болонського процесу.

Сутність і особливості професійного самовиховання майбутнього вчителя репрезентуються у працях А. Алексюка, Г. Балла, М. Васильєвої, А. Дубасенюк, С. Єлканова, І. Зязюна, В. Лозової, І. Краснощока О. Кучерявого, Н. Ничкало, В. Семиченко, І. Середи, А. Сущенко, Т. Сущенко, Т. Тихонової та інших. Незважаючи на велику кількість напрацювань у цій галузі, залишаються недослідженими ще деякі питання, зокрема, формування потреби в професійному самовихованні як невід'ємної та органічної складової професійної підготовки майбутнього вчителя.

*Мета статті* – висвітлити деякі можливості педагогічних дисциплін для формування у студентів потреби в професійному самовихованні.

У системі психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя основною його роботою виступає пізнавальна діяльність, яка реалізується в професійно спрямованому навчанні. Ми повністю погоджуємося з Г. Васяновичем, що на вузівському етапі «головна увага повинна зосереджуватися не стільки на тому, щоб студент засвоїв необхідну інформацію, виробив певні навички, скільки на формуванні потреби в діях, постійному прагненні до професійного зростання» [1, с. 530].

Значні можливості для формування у студентів потреби в професійному самовихованні має викладання педагогічних дисциплін. Професійне зростання майбутнього педагога залежить від становлення його фахової самосвідомості, в структуру якої поряд з іншими мотиваційними утвореннями входять потреби. Тому одним із завдань нашого дослідження було сприяння розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя, «яке супроводжується зниженням невизначеності уявлень про свої особистісні й професійні особливості, розв'язанням суб'єктивних утруднень, шляхом пошуку й знаходження індивідуально-допустимих засобів самореалізації» [2, с. 96].

У процесі формувального експерименту відбулось оновлення педагогічних курсів «Вступ до спеціальності. Загальні основи педагогіки», «Методика виховної роботи», «Теорія виховання», «Основи педагогічної

почуттям своїх і бажань. Р. Бак указує, що емоційна і соціальна компетентність взаємно підтримують одна одну; точне емоційне спілкування з оточенням підсилює здатність діяти як з іншими людьми, так і зі своїми відчуттями та бажаннями [6].

П. Еллсуорт указує, що раніше емоційна оцінка розглядалася як така що «накладається», або що «додається» до пізнання; але вже 1962 р. С.Шехтер і Дж. Сінгер висунули положення про те, що пізнання є компонентом емоції.

Роберт Леві розглядає емоцію в тісному зв'язку з пізнанням, як необхідний елемент культурної структуризації пізнання. Відчуття (елементом якого і є емоція), з погляду Р. Леві, незамінне в тому процесі, в результаті якого культура проникає в мислення та дії людини. Саме відчуття пробуджують в нас потребу виконання тих або інших культурних сценаріїв.

Р. Леві поділяє засвоєння дитиною культури на фази залежно від того, які емоційні передумови і наслідки вони мають. Він розглядає два типи пізнання, що виникають в результаті емоційного стимулу або мають емоційну реакцію як свій наслідок. Перш за все це рання енкультурація і соціалізація, у процесі яких дитина засвоює все, що їй необхідне, щоб стати дорослим членом суспільства. Вони абсолютно невідривні від емоційних відчуттів дитини. Соціалізація дитини в колективі, спільне з іншими дітьми навчання - все це має емоційний відбиток. Чим більше пізнання пов'язане з емоцією, тим краще воно засвоюється. Когніція пов'язана з емоцією як зі своїм провідником в глибини людського мозку [7, с. 220].

Характерно, що постійне стримування емоцій, як відомо, сприяє виникненню різних захворювань, однак безконтрольність емоційної експресії утруднює міжособистісне спілкування. Крім того, обмежувальна стратегія, ймовірно, відіграє важливу роль у створенні необхідної мотивації, стримуванні імпульсивної поведінки (Goleman D.).

Ступінь емоційної експресивності впливає на якість міжособистісних відносин. Так, надмірна стриманість призводить до того, що людина сприймається як холодна, байдужа, зарозуміла, що викликає серед оточення здивування або неприязнь (Обуховський К., Рейковський Я.).

Переживання емоції та її називання (визначення) є різними феноменами, які можуть бути емпірично розведені, що має важливе значення для емоційного досвіду суб'єкта і для його поведінки. Називання (визначення) емоції розглядається як результат конструктивних процесів, що трансформують перцептивні переживання у внутрішній досвід, модифікуючи їх. У зв'язку з цим можна навести три основні функції називання емоцій: закріплення досвіду, міжособистісна комунікація, емоційна експресія [5 с. 61].

Розрізнення емоцій пов'язане з можливостями їх вираження. З еволюційного погляду важливо, щоб люди мали можливість диференціювати не тільки власні емоції, але й емоції оточення. Такі перцептивні здібності забезпечували успішну міжособистісну кооперацію.

Оволодіння мовою емоцій потребує засвоєння загальноприйнятих у даній культурі форм їх вираження, а також розуміння індивідуальних проявів емоцій у людей, з якими людина живе і працює. Проте розрізняти емоції важче, ніж їх виражати. Розрізнення емоцій пов'язане також з рівнем розвитку емпатії.

Згідно з К. Роджерсом, емпатичний спосіб спілкування з іншою особою має декілька граней. Він припускає входження в особистий світ іншої людини і перебування в ньому «як удома», постійну чутливість до змінних переживань партнера по спілкуванню. Це схоже на ситуацію, коли людина ніби тимчасово живе іншим життям, делікатно перебуває в ньому без оцінювання й осуду, сприймаючи те, що інший ледь усвідомлює. Однак при цьому відсутні спроби розкрити неусвідомлювані відчуття, оскільки вони можуть виявитися такими, що травмують. Бути емпатичним означає бути відповідальним, активним, сильним і в той же час - делікатним і чуйним.

Дослідники емпатії (Mayer J.D., Salovey P.) відзначають її залежність від допоміжних здібностей, схожих з оцінкою і вираженням емоцій: умінням зрозуміти точку зору іншої людини, точно ідентифікувати емоції інших, відчувати ті або інші відповідні емоції у відповідь на емоції інших, спілкуватися або діяти на підставі цього внутрішнього досвіду.

Можна виділити такі причини труднощів у розумінні індивідуальних відмінностей емоцій інших людей: зосередженість на власній особі, що призводить до нездатності помічати і правильно оцінювати емоційний стан інших людей; почуття власної переваги; відчуття тривоги, пов'язане з емоціями інших людей або власними (тривога спонукає уникати всього того, що могло б викликати емоції); якась вигода від нерозуміння емоцій інших людей [4, с.133].

Я. Рейковський наводить такі причини труднощів у вираженні емоцій: відсутність засвоєності прийнятих у суспільстві форм вираження емоцій; боязнь видати власні почуття, пов'язана зі страхом перед втратою самоконтролю або боязні осуду з боку оточення (боязнь бути скомпрометованим, знехтуваним або висміяним); природжені чинники (хоча вирішальне значення належить процесові навчання); засвоєння норм поведінки, пануючих в сім'ї і найближчому оточенні [4, з. 179].

У соціально-емоційному плані успішність дитини в нових життєвих ситуаціях припускає адекватне реагування на зміни, що відбуваються. Адекватність емоційних проявів зумовлена освоєнням нових соціально прийнятних способів взаємодії, накопиченням позитивних емоцій, які свідчать про прийняття дитини оточенням. Саме позитивні соціальні емоції є необхідною передумовою для розвитку у дітей відвертості, довірливості, щирості. А переважання негативного емоційного фону в житті дитини може згубно вплинути як на її психічне здоров'я, так і на процес особистісного становлення.

У практичній педагогіці і психології великого значення надається розвитку когнітивних процесів: уваги, пам'яті, логічного мислення. Часто виявляється, що за відставанням розвитку розумових здібностей приховуються порушення розвитку особистісного. Г.М. Бреслав вважає, що відхилення в особистісному розвитку охоплюють велике коло явищ: формування антисоціальної мотивації, появу емоційних порушень (страхів, агресивності та ін.), порушень вольової сфери (слабовілля, капризи, упертість, негативізм), низький рівень соціальної компетентності та ін. [1].

Разом з тим, аналіз досвіду роботи дошкільних закладів показує, що сьогодні в процесі навчання і виховання основна увага приділяється знанням і

їх старшого друга, захопленого разом з ними спільною справою. Зацікавленість учителя тим, чим займаються його вихованці, доброзичливе ставлення до них - все це створює теплий мікроклімат, сприяє розвитку активності, ініціативи, самостійності.

**Висновки.** Сфера дозвілля школярів є цілісна педагогічна поліфункціональна система, що виступає вагомим засобом соціалізації та всебічного розвитку дитини на основі вільного вибору видів діяльності.

Дозвілєва культура школярів реалізується через різні види діяльності: пізнавальну, творчо-розвиваючу, фізично-оздоровчу, розважально-ігрову, ціннісно-орієнтаційну, які вибираються і здійснюються не заради якоїсь цілі, а заради діяльності по інтересу. Вони відображають мотиваційну сферу дитини, її дозвілєві пріоритети, потреби, рівень розумового розвитку творчий потенціал, спрямованість інтересів і життєві цілі.

Привчання дитини молодшого шкільного віку до раціонального проведення вільного часу сприяє формуванню її організованості та усвідомлених дій у позаурочній діяльності.

**Резюме.** В статті висвітлено деякі аспекти організації та керівництва вільним часом школярів. Автор звертає увагу на необхідність правильної організації вільного часу школярів, як чинника формування творчої активності дітей, їх самостійності.

**Ключові слова:** вільний час школярів, організація вільного часу школярів, творча активність дітей.

**Резюме.** Стаття посвячена раскрытию некоторых аспектов организации и руководства свободным временем школьников. Автор обращает внимание на необходимость правильной организации свободного времени школьников, как фактора формирования творческой активности детей, их самостоятельности.

**Ключевые слова:** свободное время школьников, организация свободного времени школьников, творческая активность детей.

**Summary.** In this article the author denoted some points of organization and management of junior students' free time by teachers as a basis to form children's creative activity, their self organization.

**Keywords:** junior students' free time, organization students' free time, children's creative activity.

#### Література

1. Амонашвили Ш.А. Содержание и организация общего развития младших школьников в условиях внеклассной работы/ Канд. Дисс.- Тбилиси, 1977.
2. Перенчук Ю.М. Використання гри як засобу святкового спілкування учасників масових театралізованих дійств: Автореф. дис... канд.. пед наук.: 13. 00. 05. – К., 1998. –18 с.
3. Ручкина В.П. Организованность младших школьников как средство развития социальной активности. // Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания. – Свердловск, УО РАН., 1990. – С. 27 - 42.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К., 1974. – с.9
5. Сушенко Т.И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях. Учебно-методическое пособие. – К.: Радянська школа, 1986. – 116 с.

Подано до редакції 05.02.08

найважливішим чинником формування творчої активності дітей, але й їхньої самостійності. Це досягається використанням випробуваних засобів педагогічного керівництва, врахуванням у виборі форм і видів діяльності особливостей психічного й фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. І насамперед таких, як гра, слухання казок. Дітям хочеться побігати, вони з готовністю виконують доручення. Для дітей характерна потреба в розумовій діяльності, пізнанні. Необхідно враховувати при цьому, що пізнавальні потреби розвиваються і закріплюються тоді, коли інтелектуальне напруження приносить учневі радість, позитивні емоції, тоді як пізнавальна діяльність відповідає індивідуальним нахилам і можливостям дитини. За змістом діяльності учнів у вільний час має бути привабливою, відповідати їхнім різностороннім інтересам. Педагогу необхідно спиратись на ініціативу дитини, надавати їй можливість вибору змісту й форм діяльності настільки наскільки це доцільно в молодших класах. Т.І.Сущенко підкреслювала, що масові заходи повинні готуватись при активній участі дітей, щоб вони мали можливість творити, створювати, розвивати свої здібності, щоб бути впевненими, що не для власного виховання вони беруть участь у читацькій конференції, а тому, що ця книга сподобалась, влаштують вечір, тому що хочуть відзначити наближення свята, і на ранок ідуть не виховуватись, а з метою реалізувати себе в певній ролі, щось цікаве побачити, пограти в ігри. Особистість формують не самі по собі заходи, а система бажаної та приємної творчої діяльності. Особистість, - на думку Т.І. Сущенко, є основна категорія позашкільної педагогіки. Це власне обличчя дитини, її звички, емоційний стан, мотиви поведінки, почуття, прагнення, спосіб виявлення свого духовного світу[5].

Крім занять у гуртках, клубах, для молодших школярів організуються так звані розвивальні види діяльності – заняття музикою, образотворчим мистецтвом, ритмікою або гімнастикою. Їх мета – збагачення пізнавального досвіду дітей, пробудження інтересу до мистецтва, розвиток емоційної сприйнятливості, надання простору уяві, вибору видів художньої творчості, формування навичок самостійної роботи. Головне – розкрити дитині світ звуків, фарб, рухів, захоплення. Це допоможе трудитись їй радісно й самовіддано. На заняттях у вигляді гри спадає у школяра почуття втоми, посилюється мимовільне запам'ятовування. Саме у грі учень може відпочити, зняти напругу. Крім того, для соромливих дітей гра інколи виявляється єдиною ситуацією, коли вини вільно і невимушено поводяться.

Актуальною на сучасному етапі є робота Ю.М. Перенчука, в якій розкривається сутність ігрової діяльності в художньо-масовому дозвіллі, в тому числі побудованому на національних традиціях [2, 12]. Ці ідеї є досить ефективними в проблематиці проектування фольклорно – ігрових форм дитячого дозвілля.

Важливим залишається також питання в початковій школі як питання загальної атмосфери, гуманістичний настрій, стиль контактів «учитель-учень». Сприятливі стосунки з учителем є важливим фактором розвитку дитини, що благотворно позначиться на її настрої, і, навпаки, негативне ставлення може стати причиною серйозних негараздів. З усіх позашкільних заходах педагог виступає одночасно у двох ролях – організатора дозвіллевої діяльності учнів і

розумінню, тоді як відчуття і переживання дитини розглядаються тільки у зв'язку з вольовою саморегуляцією. Вся система заохочення досягнень дитини, успішності її розвитку побудована на тому, щоб оцінити, що дитина знає, чи правильно поводитьсь тощо. Безпосереднє, відкрите виявлення власних відчуттів розглядається як недостатня вихованість, свідчить про недостатній інтелектуальний і соціальний розвиток. Таким чином, ігнорування емоційних виявлень дитини, їх використання тільки як фонові сторони освіти необгрунтовано пригнічують закладені природою ціннісні форми і сенси людського життя.

У змісті державних програм навчання і виховання дошкільників передбачено певну роботу щодо ознайомлення дітей з основними емоціями: інтересом, радістю, здивуванням, смутком, гнівом, страхом, соромом, огидою, презирством; збагачення емоційної сфери дитини; навчання дітей розпізнавати емоційні прояви інших людей за різними ознаками (мімікою, пантомімікою, інтонацією та ін.); формування понять про поділ емоцій на позитивні і негативні; навчання бачити різницю між відчуттями і вчинками (немає поганих відчуттів, є погані вчинки); здатності відкритого прояву емоцій і відчуттів різними соціально прийнятними способами (словесними, фізичними, творчими і т.д.); щодо допомоги дитині відрегулювати наявні негативні емоції (страх, гнів та ін.), що перешкоджають її повноцінному особистісному розвитку; щодо збагачення словника дітей за рахунок слів, що позначають різні емоції, відчуття, настрої, виступають як супутні у процесі проведення занять, ігрової діяльності, режимних моментів. Тому взаємозумовленість і єдність інтелекту й емоцій вихователями усвідомлюється недостатньою мірою.

На нашу думку, труднощі в роботі педагога-дошкільника щодо розвитку когнітивної та емоційної сфери дитини викликані значною мірою тим, що психологічна служба дошкільних закладів, на якій лежить відповідальність за психологічне здоров'я дітей, проводить свою роботу автономно від педагогічного процесу, не узгоджуючись з цільовою спрямованістю і змістом діяльності вихователя.

Дошкільна служба виявилася неспроможною виконувати такі замовлення, і ця суперечність між педагогічною практикою, її потребами і неможливістю їх задовольнити у психологів системи дошкільної освіти викликає значну напруженість. Тому правомірно ставити питання про передачу частини функцій практичної психології до рук самих педагогів, методистів і адміністрації дитячих садків залежно від їх фахових можливостей і здібностей.

На жаль, доводиться визнати, що сьогоденні фахівці дошкільної освіти мають слабе уявлення про стратегію вибудовування концепції емоційного розвитку дитини на весь період дошкільного дитинства, пріоритетних напрямів педагогічної роботи щодо емоційного розвитку дітей залежно від їхнього віку й емоційної експресії, відчувають труднощі в оцінці емоційних станів дитини з позиції адекватності (неадекватності) її емоційних проявів, мають бідний словник емоційної лексики.

Реалізація особистісно-орієнтованої моделі потребує від вихователя знання і вміння добору педагогічного інструментарію залежно від його

емоціогенних властивостей, здатності виділити конструктивну послідовність його введення в відповідно до вікової групи дітей, застосування власного життєвого досвіду, що спонукає дітей до ототожнення себе з візуально сприйнятими станами інших.

**Висновки.** Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики роботи фахівців дошкільної освіти дає підстави зробити висновок, що система підготовки студентів вищих навчальних закладів до роботи, пов'язаної з розвитком емоційної сфери дитини, не відповідає потребам практики і не має комплексного характеру. Поза увагою дослідників залишається таке важливе питання як зміст і методи навчальної діяльності, що забезпечує формування готовності майбутніх педагогів до емоційного розвитку дітей. Це дає підставу стверджувати, що підготовка студентів до цієї діяльності є проблемою теоретичного і практичного характеру і потребує ґрунтовного дослідження. Тому перспективу подальшої роботи в цьому напрямі ми вбачаємо у з'ясуванні суті самої підготовки вихователя до професійно-педагогічної діяльності щодо розвитку емоційної сфери дитини, змісту та методики підготовки випускника ВНЗ, системи організаційних форм і методів самостійної навчальної діяльності студентів.

**Резюме.** Особистісно-орієнтована модель освіти передбачає принцип єдності емоційного та інтелектуального розвитку дитини. На сьогоднішній день в педагогічній практиці пріоритет віддається розвитку пізнавальних процесів дошкільника у відриві від його емоційних відчуттів, що порушує цілісність його особистісного розвитку. Гострота проблеми особистісного розвитку дошкільника повною мірою, збереження його психічного здоров'я як пріоритетні завдання в роботі вихователя обґрунтовують актуальність перегляду суті самої професійно-педагогічної підготовки випускника ВНЗ до даної діяльності, є проблемою теоретичного і практичного характеру і вимагає вичерпного дослідження.

**Ключові слова:** емоційний розвиток дошкільника, уявлення про емоції, підготовка випускника ВНЗ до розвитку емоційної сфери дитини.

**Резюме.** Личностно-ориентированная модель образования предусматривает принцип единства эмоционального и интеллектуального развития ребенка. На сегодняшний день в педагогической практике приоритет отдается развитию познавательных процессов дошкольника в отрыве от его эмоциональных ощущений, что нарушает целостность его личностного развития. Острота проблемы развития личностного развития дошкольника в полной мере, сохранение его психического здоровья как приоритетные задачи в работе воспитателя обосновывают актуальность пересмотра сути самой профессионально-педагогической подготовки выпускника ВУЗа к данной деятельности, является проблемой теоретического и практического характера и требует исчерпывающего исследования.

**Ключевые слова:** эмоциональное развитие дошкольников, представления об эмоциях, подготовка выпускника ВУЗа к развитию эмоциональной сферы ребенка.

**Summary.** The personality-oriented model of education foresees the principle of unity of emotional and intellectual development of child. Today in pedagogical

проблеми зазначають, що людина, яка у школі не навчилася доцільно й захоплено проводити вільний час, нерідко виявляється недисциплінованою, неорганізованою і в дорослому житті.

Проте організація вільного часу завдання складне. Причину труднощів ми вбачаємо в тому, що довгий час ця проблема не діставала розвитку в науці, а на практиці методика повторювала традиційну форму уроку. Провідним видом діяльності молодших школярів, як встановлено психологом В.В.Давидовим є навчання. Останнім часом учіння розглядається як найважливіша сфера духовного життя дітей, але не єдина. Так, В.О.Сухомлинський писав : « У вихованні все головне – і урок, і розвиток різноманітних інтересів поза уроком, і взаємини вихованців у колективі»[4.с.9].

Таким чином незважаючи на те, що позанавчальна діяльність не є для учнів початкових класів провідною – тобто формуючою основні особистісні якості, - однак саме вона значною мірою розвиває творчу особистість, розширює коло спілкування дітей.

Характеризуючи позаурочну діяльність молодших школярів, Ш.Амонашвілі наголошував, що ця робота «забезпечує загальний розвиток дитини на особливому матеріалі і в процесі, що відрізняється від навчального».[1]

Головна відмінність у тому, що ця діяльність не є для дитини обов'язковою і водночас правильна організація вільного часу молодшого школяра, залучення його до певного гуртка, клубу забезпечують умови для розвитку його різнобічних інтересів, формують захоплення, зокрема мистецтвом, різними видами праці, спортом.

Відрізняється ця діяльність від учбової тим, що її зміст, методи, організаційні форми різноманітніші, ніж в навчанні, і не так чітко регламентовані. Учителю має змогу використовувати велику кількість цікавих, захоплюючих форм роботи: колективні ігри, клубні заняття тощо.

В позаурочній роботі з учнями вчитель має змогу відійти від традиційної ролі «ментора». Він може стати товаришем, співучасником цікавих справ – подорожей, походів, ігор, змагань. Така роль потребує від педагога значної психологічної перебудови – подолання певного схематизму, сили вчительської інерції, відмови від прямолінійності педагогічного впливу.

Наскільки це важко, проте настільки водночас можливо й результативно, показує приклад В.О.Сухомлинського, який організував для малят «Школу радості». Виділяючи головне, можна відзначити: в ній дитина вчилася жити серед інших людей; вчитель йшов до дітей з ласкою і вимогливістю – антиподами байдужості; головним педагогічним принципом був принцип єдності виховання і життя учнів, оскільки розвиток дитини, формування її духовних якостей відбувається в процесі всієї її життєдіяльності, постійно, без перерв, у навчанні, праці, грі, побуті, спілкуванні з людьми.

В.О.Сухомлинський прагнув, щоб початкове навчання було порою радості, проте тут же пояснював, що щасливе дитинство й безтурботне – не є синонімами.

Правильна організація вільного часу школярів є не тільки

**ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ВІЛЬНИМ ЧАСОМ ШКОЛЯРІВ***Шевчук Ірина Василівна**асистент кафедри гуманітарних наук**Армянська філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*

**Постановка проблеми.** Вільний час дітей – це частина позанавчального часу без врахування його затрат на виконання домашнього завдання та побутово-фізіологічних потреб.

Дозвілля – це частина вільного часу, заповнена заняттями розвиваючого характеру, що охоплюють пізнавальну, творчу, фізичну та розважальну сфери.

Піднесена дозвіллева діяльність дітей – це наявність улюблених видів занять, які приносять найбільше задоволення і впливають на формування особистості. Організація вільного часу (дозвілля) школярів – важлива і складна проблема.

У навчальних закладах (школах) дозвілля учнів планується у системі виховної роботи. В сучасних умовах правильна організація вільного часу – одна з умов здійснення комплексного підходу до виховання. Актуальність цієї проблеми полягає в тому, що дозвілля для молодших школярів стає важливим засобом підвищення провідного виду діяльності – навчання, сприяє формуванню організованості.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема педагогічного керівництва та організацій вільного часу школярів відображається в дослідженнях науковців, методистів і вчителів-практиків. Багатогранна модель позашкільної діяльності дітей була створена В.А. Сухомлинським [4]. В ній знайшли своє втілення питання створення цілісної системи відпочинку школярів, складовими частинами якої є: духовна, естетична та фізична культура. Вони – важлива умова розумового розвитку і творчої діяльності особистості. «Духовне життя дитини, - стверджував педагог, - її інтелектуальний розвиток, мислення, пам'ять, увага, почуття, воля, - великою мірою залежать від «гри» її фізичних сил». Тому перед початковою школою В.О. Сухомлинський ставив два головних завдання: давати учням глибокі знання і постійно піклуватися про їхнє здоров'я, причому виконання другого він вважав найважливішим у діяльності педагога.

Інший педагог В.П.Ручкіна підкреслює, що залучення дитини молодшого шкільного віку до різноманітних цікавих їй видів діяльності із першого класу забезпечує до кінця початкової школи наявність усвідомлених дій, щодо розумового заповнення вільного часу [3].

Педагогіці позашкільної діяльності дітей шкільного віку присвятила свою педагогічну діяльність Г.І.Фролова, науковці Т.Говорун, В.Е.Триодін, С.М.Іконнікова, В.М.Піча та інші.

**Мета статті.** Висвітлити деякі аспекти організації та керівництва вільним часом школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Вільний час учнів у школі педагогічно керується і координується. Навчити учнів з дитинства дорожити вільним часом, використовувати його для розширення кругозору, задоволення потреб, інтересів, захопленість – важливе і дуже непросте завдання. Дослідники цієї

practice the priority is given to the preschool child's cognitive processes development beyond of his emotional feelings, that violates the integrity of his personal development. Sharpness of personality development problem of preschool child to a full degree, saving of his psychological health as priority tasks in work of educator substantiates actuality of revision of essence of the most professionally-pedagogical preparation of graduating student of the University to this activity, is the problem of theoretical and practical character and requires exhaustive research.

**Keywords:** emotional development of child, notion about emotional, professionally-pedagogical preparation of graduating student of the University.

**Література**

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990
2. Видгоф В.М. В 42. Целостная модель человеческой эмоциональности. Опыт философской реконструкции. – Томск: ТГУ, 2001. – 90 с., С. 36
3. Кириленко Т.С. Психология: эмоциональная сфера личности: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256 с., С. 21
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. С. 133–179
5. Холмогорова А.Б., Гарянин Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психол. 1999. № 2. С. 61–74.
6. Buck R. Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view // Strongman K.T. (ed.) International review of studies on emotion. V. 1.Chichester: Wiley, 1991
7. Levy Robert I. Emotion, Knowing, and Culture. In: Richard A. Shweder, LeVine, Robert (eds.) Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1984, p. 220.

Подано до редакції 15.02.08

**ГЕНДЕРНІ ПРІОРИТЕТИ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ТА ПРАЦЕВЛАШТУВАННІ УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ***Носков Володимир Іванович**доктор психологічних наук**Єфросініна Ольга Володимирівна**кандидат економічних наук**Донецький інститут управління*

**Постановка проблеми.** У сучасний період в Україні найбільш актуальною проблемою є вирішення питань професійного самовизначення учнів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, ефективність якого залежить від гендерних характеристик особистості та типів (моделей) статево-рольової поведінки [1]. Проте у центрах зайнятості, кадрових агенціях не завжди приймається до уваги гендерно-психологічний підхід, що впливає на ефективність працевлаштування та професійної діяльності майбутніх фахівців, яке не враховує їх гендерні характеристики.

Дослідженнями вітчизняних авторів, зокрема Гагаріної С.А., Андреевої Т.В, Мітіна О.В., встановлено різне відношення чоловіків до однієї і тієї ж професії, характерні професійні переваги у чоловіків та жінок [2, с. 136].

В той же час практично не вивчалися гендерні пріоритети у професійному виборі учнів загальноосвітніх установ та працевлаштуванні студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На вибір професійної сфери істотно впливають суспільні чинники, що визначають різні шляхи засвоєння норм статевої поведінки, серед яких важливими є традиції і культура

суспільства, поведінка батьків та педагогів, які конструювали сильно домінуючого чоловіка та слабку, пасивну жінку [3]. Особливу галузь становлять дослідження, що присвячені проблемам формування андрогінних рис особистості, яка успішно поєднує в собі традиційно визначені суспільством чоловічі та жіночі характеристики. Так, в дослідженні С. Бем розглядаються проблеми життєздатності маскулінного та фемінінного типів особистості. Причому найбільш прилаштованими до життя є андрогінний тип, який має ознаки тієї та іншої статі [4]. Згідно з дослідженням Донецького інституту управління встановлений зв'язок андрогінії з високою самоповагою, здатністю бути наполегливим, мотивацією до досягнень. Проте вивірнювання дихотомії чоловічого та жіночого у свідомості та поведінці людини має загрозу щодо втрати позитивної соціальної ідентичності, тому що інститути сім'ї, культури, політики, мас-медіа, ринку праці продовжують закріпляти сталі статево-рольові стереотипи [5].

Слід зазначити, що за даними зарубіжних досліджень, більшість жінок не бажає улаштуватися на «чоловічі» роботи, тому що краще почувають себе на «жіночій» роботі, з якою вони краще ознайомлені та підготовлені.

Існування суто «чоловічих» та «жіночих» професій можна пояснити з позицій гендерного підходу. Причому однією з характеристик сучасного суспільства є поступове нівелювання грані між «чоловічим» та «жіночим» практично в усіх сферах людської життєдіяльності. Безумовно, цим процесам можна давати різну оцінку, проте серед переваг вказаних тенденцій необхідно виділити збільшення можливостей для самореалізації у професійній сфері юнаків та дівчат.

Виходячи з вищезгаданого, можна вважати, що вірний професійний відбір учнів загальноосвітньої школи та раціональне працевлаштування майбутніх фахівців-випускників вищих навчальних закладів повинні здійснюватися у відповідності з наступними пріоритетами: відповідність гендерно-рольової моделі характеру обираємої професії, співвідношення гендерних характеристик з рейтингом найбільш пріоритетних у суспільстві професій, врахування статево-рольових моделей поведінки особистості.

В цьому зв'язку **метою** цієї наукової роботи була розробка рекомендацій з удосконалення професійного вибору старшокласників та працевлаштування студентської молоді з врахуванням гендерних пріоритетів.

Для її досягнення вирішувалися наступні **наукові завдання**:

- теоретичне дослідження проблеми, що розглядається;
- оцінка гендерних пріоритетів учнів загальноосвітньої школи та студентів вищого навчального закладу;
- визначення впливу фемінних, маскулінных та андрогінних характеристик на вибір професії учнями загальноосвітньої школи та працевлаштування майбутніх фахівців – студентів вищого навчального закладу;
- розробка рекомендацій щодо удосконалення професійного вибору учнівської та працевлаштування студентської молоді з врахуванням гендерних пріоритетів;
- оцінка очікуваної ефективності впровадження розроблених

шкільного віку.

Сутність виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів розглядатиметься як цілеспрямована педагогічна діяльність з розвитку гуманних взаємостосунків між хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку як суб'єктів взаємостосунків, що дозволить визначити ціннісні орієнтири у гендерному вихованні молодших школярів.

**Висновки.** Отже, специфіка гендерних взаємостосунків молодших школярів (від 6 до 10 років), що характеризує дівчаток і хлопчиків у новому соціальному статусі «школяр/школярка», виявляється в провідному виді спілкування - взаємостосунках у процесі навчальної діяльності, в ході яких діти прагнуть зрозуміти організацію взаємостосунків між людьми різної статі через розуміння навколишнього світу: з дорослими, з однолітками своєї статі, з однолітками іншої статі, з самим/самою собою. Врахування і реалізація специфіки як педагогічного потенціалу сприяє ефективності процесу виховання культури статевої взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи виховання школярів інших вікових груп і в інших освітніх умовах.

**Резюме.** У статті висвітлено гендерний аспект формування культури взаємовідносин молодших школярів. Визначено сутність виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів, що розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність з розвитку гуманних взаємостосунків між хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку як суб'єктів взаємостосунків, що дозволить визначити ціннісні орієнтири у гендерному вихованні молодших школярів.

**Резюме.** В статье отражен гендерный аспект формирования культуры взаимоотношений младших школьников. Определена сущность воспитания культуры гендерных взаимоотношений младших школьников, которая рассматривается как целеустремленная педагогическая деятельность по развитию гуманых взаимоотношений между мальчиками и девочками младшего школьного возраста как субъектов взаимоотношений, что позволит определить ценностные ориентиры в гендерном воспитании младших школьников.

**Summary.** In article the gender aspect of forming of culture of vzaimootnosheniy of junior schoolboys is reflected. Essence of education of culture of gendernih vzaimootnosheniy of junior schoolboys, which is considered as purposeful pedagogical activity on development of humane vzaimootnosheniy between boys and girls of junior school age as subjects of vzaimootnosheniy, is definite, that will allow to define the valued reference points in the gendernom education of junior schoolboys.

#### Література

1. Андропова, Н.П. Содержание воспитания младших школьников (гендерный аспект) / Н.П. Андропова // Гуманитарные и социально-экономические науки. - 2006. - № 8. - С. 73 - 76.
2. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
3. Хрипкова А.Г. Замітки про статево виховання. - М.: Знання, 1970. - С.202-207.

Подано до редакції 21.02.08

педагогічних засобів: провідних - педагогічні ситуації (інтелектуальні, емоційні, регулятивні) і супутніх - гра, гумор, різні прийоми (схвалення, несхвалення, стимулювання, використання чарівних слів «будь ласка», «спасибі», питань-прохань), націлених на розвиток відповідних компонентів культури статевого взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку, вживаних на кожному з етапів досліджуваного процесу, сприяючих ефективності процесу виховання молодших школярів в життєдіяльності закладів освіти.

Сутнісні характеристики виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів полягають у розумінні їх як цілеспрямованої педагогічної діяльності щодо виховання гуманних взаємостосунків між хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку, що включає уявлення про різні гендерні взаємостосунки (маскулінні: чоловік - ведучий, жінка - ведома; фемінінних: жінка - ведуча, чоловік - ведомий, андрогінних: взаємодоповнюючих, партнерських); ціннісне ставлення дівчаток і хлопчиків до жінки, чоловіка і їхніх гуманних взаємостосунків як цінності, толерантне ставлення до різних культур статевого взаємостосунків; накопичення особистісного досвіду позитивної статево-рольової поведінки, заснованої на пошані, визнанні гідності обох статей, унікальності чоловічої/жіночої індивідуальності як суб'єктів взаємостосунків.

Специфіка гендерних взаємостосунків молодших школярів (від 6 до 10 років), що характеризують дівчаток і хлопчиків новим соціальним статусом «школяр/школярка, виявляється в провідному виді спілкування - взаємостосунках в процесі навчальної діяльності, в ході яких діти прагнуть зрозуміти організацію взаємостосунків між людьми різної статі через розуміння навколишнього світу: 1) з дорослими (оцінки вчителів і вихователів більш значущі, ніж оцінки батьків, оскільки досягнення і невдачі набувають офіційного характеру; взаємостосунки з дорослими, засновані на пошані, турботі і любові, сприяють вихованню гармонійних статевого взаємостосунків; 2) з однолітками своєї статі (одностатеві компанії найбільш переважні для взаємостосунків дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку); 3) з однолітками іншої статі (спостерігається сегрегація, супроводжується відкритою конфронтацією і прихованим інтересом до протилежної статі; 4) з самим/самою собою (розвиток внутрішнього світу, становлення жіночого/чоловічого образу Я).

Модель процесу виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів, має етапний характер (когнітивний, ціннісний, рефлексія). На першому, когнітивному, етапі даного процесу засоби орієнтовані на розвиток інтелектуального компоненту (статева самосвідомість, уявлення про різні взаємостосунки); на другому, ціннісному, етапі центр тягара перенесено на розвиток емоційного компоненту (ціннісне ставлення до статевого взаємостосунків); на третьому, етапі рефлексії, - на регулятивний компонент (цілісність статевої самосвідомості, ціннісного ставлення і позитивної статево-рольової поведінки у статевого взаємостосунках), що дозволяє за допомогою статево-рольового виховання сприяти переходу від низького (статевого) до середнього (статево-рольового) і високого (гендерного) рівнів вихованості культури статевого взаємостосунків дітей молодшого

рекомендацій.

**Об'єктом дослідження** були напрями професійного вибору та працевлаштування майбутніх фахівців.

**Предметом дослідження** були гендерні пріоритети у професійному виборі учнів та працевлаштуванні студентської молоді.

**Гіпотеза досліджень** полягала в тому, що раціональне працевлаштування майбутніх фахівців можливе на основі врахування при виборі професії адекватних гендерних моделей поведінки.

Дослідженнями були охоплені 20 старшокласників загальноосвітньої школи I-III ступенів (12 дівчат та 8 юнаків), а також 15 студентів соціологічних спеціальностей V курсу гуманітарного вищого навчального закладу (10 дівчат та 5 юнаків).

Методологічною основою досліджень був гендерно-психологічний підхід, розроблений С. Бем, Д. Спенсом, Р. Хельмрихом.

При здійсненні досліджень використовувалися наступні методики: методика С. Бем, яка дозволяє встановити ступінь психологічної андрогінності особистості [6], методика дослідження професійних переваг Дж. Холланда, методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча, методика діагностики соціально-психологічних установок особисті у мотиваційно-потребнісній сфері О.Ф. Потьомкіної, авторська методика рейтингу професій.

**Виклад основного матеріалу.** При соціально-психологічному дослідженні учнів встановлено 25% осіб серед юнаків з домінуючою маскуліністю, що може свідчити про несприйняття у собі жіночих, фемінінних якостей та дію механізмів психологічного захисту. Серед дівчат 8% осіб характеризувалися домінуванням маскуліності, яка дає людині більше переваг, можливість бути більш сильною в очах інших людей, та включає відповідні компенсаторні механізми, за допомогою яких чоловічі характеристики нівелюють існуючі недоліки.

При оцінці учнями найбільш привабливих професій домінували професії економіко-гуманітарного спрямування, а серед студентів – професії, які пов'язані з гуманітарним профілем. Це може бути зв'язано з тим, що серед учнів домінують цінності матеріального порядку. Проте зі вступом до вищого навчального закладу їх професійні переваги починають ставати більш свідомими та конкретними. В групі студентів перші ранги посідають професії психолога, менеджера, державного службовця, що може бути пов'язано з престижем цих професій та можливостями майбутнього кар'єрного росту.

Встановлено, що ціннісні орієнтації учнів знаходяться під впливом їх гендерних ролей. Так серед осіб маскулінного типу більш привабливими є такі термінальні цінності, як: матеріально забезпечене життя, впевненість у собі, громадське визнання. В свою чергу, у андрогінного типу пріоритетними були наступні цінності: наявність добрих друзів, здоров'я, матеріально забезпечене життя. Серед фемінінного типу найбільш значущими були такі орієнтації: любов, життя мудрість, щасливе сімейне життя, розвиток.

Аналіз співвідношення типів особистості учнів та студентів гуманітарного вищого навчального закладу за класифікацією Д. Холланда та С. Бем (таблиця 1) свідчить, що серед учнів найбільш привабливими є

підприємницький тип особистості. Ймовірно, це має зв'язок з ціннісними орієнтаціями стосовно матеріально забезпеченого життя, активною діяльністю, лідерством, установками на владу і гроші.

Таблиця 1

**Співвідношення типів особистості учнів та студентів гуманітарного вnz за класифікацією Д. Холланда та С. Бем %**

Тип особистості	Учні			Студенти		
	Маск. %	Андр. %	Фемін. %	Маск. %	Андр. %	Фемін. %
Соціальний	-	27	50	50	37	100
Артистичний	-	47	50	-	27	-
Підприємницький	50	20	-	25	12	-
Реалістичний	50	-	-	25	12	-
Інтелектуальний	-	-	-	-	12	-
Конвенціональний	-	6	-	-	-	-

Конвенціональний тип пов'язаний зі стереотипністю поведінки та інтересом до структурованої діяльності. Слід звернути увагу на відсутність інтелектуального типу серед учнів, що свідчить про відсутність цінностей естетичного порядку та нерозвинуту орієнтацію на творчість. Підприємницький тип особистості характерний для учнів маскулітного та андрогінного типів, в той час як соціальний – для фемінного типу статево-рольової поведінки. Серед студентів гуманітарного вищого навчального закладу домінує соціальний тип особистості, найбільш відчутний стосовно фемінного та маскулітного типів статево-рольової поведінки, що підтверджує їх гуманітарну спрямованість та сформованість професійних інтересів студентів, намагання до самореалізації у професії, розвитку себе як майбутніх фахівців.

Аналіз співвідношення соціально-психологічних установок з типами статево-рольової поведінки учнів та студентів гуманітарного вnz (таблиця 2) свідчить про те, що в учнів маскулітного типу домінують соціально-психологічні установки на владу (20%) та гроші (35%). У учнів андрогінного типу наявними є високі показники соціально-психологічних установок на результат (50%) та процес (22%), в той час як фемінного типу – на процес (30%) та результат (25%).

Таблиця 2

**Співвідношення соціально-психологічних установок особистості з типами статево-рольової поведінки учнів та студентів гуманітарного вnz, %**

Соціально-психологічні установки	Учні			Студенти		
	Маск.	Андр.	Фемін.	Маск.	Андр.	Фемін.
Процес	10	22	30	-	15	43
Результат	15	50	25	40	36	15
Альтруїзм	-	-	10	-	5	6
Егоїзм	5	5	-	10	5	-
Праця	-	-	15	15	20	23
Свобода	15	8	-	18	10	4
Влада	20	-	-	12	-	-
Гроші	35	15	20	20	14	10

Серед студентів фемінного типу домінують соціально-психологічні

діяльності по вихованню культури взаємостосунків дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку і відсутністю науково обґрунтованих моделей даного процесу;

- об'єктивною потребою педагогічної практики в методичному забезпеченні процесу виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів і недостатнім ступенем опрацювання засобів виховання такої культури в педагогічній науці.

Процес виховання культури статевих взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку буде більш ефективний, якщо:

- виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів прийде на зміну вихованню «безстатевих» учнів, виступатиме однією з пріоритетних цілей виховання дітей молодшого шкільного віку, включеного в життєдіяльність загальноосвітніх установ, характеризується емоційно-комфортною і духовно насиченою атмосферою, гуманізацією взаємостосунків між педагогами і молодшими школярами чоловічої і жіночої статі, заснованої на взаємоповазі, взаєморозумінні, взаємодовірі, створенні рівноцінних педагогічних умов для самореалізації особистості чоловічої і жіночої статі;

- сутність виховання культури тендерних взаємостосунків молодших школярів розумітиметься як цілеспрямована педагогічна діяльність по вихованню гуманних взаємостосунків між хлопчиками і дівчатками молодшого шкільного віку, що включає уявлення про різні гендерні взаємостосунки (маскулінні, фемінінні, андрогінні); ставлення дівчаток і хлопчиків до жінки, чоловіка та їх гуманних взаємостосунків як до цінності; позитивна статево-рольова поведінка, заснована на пошані, визнанні гідності обох статей як суб'єктів взаємостосунків, і стане ціннісним орієнтиром у статевому вихованні дітей молодшого шкільного віку;

- специфіка гендерних взаємостосунків молодших школярів (від 6 до 10 років), що характеризує дівчаток і хлопчиків у новому соціальному статусі (школяр/школярка), що виявляється в провідному виді спілкування - взаємостосунках у процесі навчальної діяльності, в ході яких діти одержують уявлення про організацію взаємостосунків між людьми різної статі за допомогою розуміння навколишнього світу: з дорослими, з однолітками своєї статі; з однолітками іншої статі, з самим/самою собою, розглядатиметься як педагогічний потенціал, важливий для найефективнішої реалізації процесу виховання культури статевих взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку;

- буде розроблено модель процесу гендерного виховання молодших школярів, яка має поетапний характер (когнітивний, ціннісний, рефлексія), що визначається компонентами особистісного утворення дівчинки/хлопчика, що дозволяє за допомогою статево-рольового виховання сприяти переходу від низького (статевого) до середнього (статево-рольового) і високого (гендерного) рівнів вихованості культури статевих взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку; дозволяє надати процесу виховання цієї культури педагогічно керованого характеру;

- буде розроблено методичне забезпечення процесу виховання культури гендерних взаємостосунків молодших школярів, представлене сукупністю



молодших школярів залежить упевненість дітей у собі, цілісність переживань, стійкість ціннісних установок, ефективність спілкування з людьми, ділових і сімейних взаємостосунків.

Перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві і системі освіти, створюють реальні передумови для повноцінного розвитку дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку відповідно до їх статовікових закономірностей та індивідуальних гендерних особливостей, що сприяють самореалізації жіночої/чоловічої індивідуальності, вихованню культури статевих взаємостосунків.

На практиці робляться спроби знайти відповіді на ці питання: створюються різні виховні організації, диференційовані за статевою ознакою, - чоловічі ліцеї, жіночі гімназії, чоловічі і жіночі школи додаткової освіти; розробляються різні програми для молодших школярів, що враховують гендерні особливості дівчаток і хлопчиків молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів і закладів додаткової освіти. Зміст освіти має експериментальний або фрагментарний характер, відсутня цілеспрямована педагогічна діяльність щодо вихованню культури статевих взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку, що викликає труднощі в керуванні даним процесом. Недостатня теоретична розробленість проблеми актуалізує необхідність пошуку науково обґрунтованих можливостей оптимального впливу на процес гендерного виховання молодших школярів.

У вітчизняній психології і педагогіці вивчалися переважно загальні закономірності розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку: мотиваційної сфери (О.М. Леонт'єв), рівня домагань і ідеалів (Л.І. Божович), компетентності (Е.Еріксон), особистісної свободи (В.В. Зайцев та ін.). Інтерес до гендерної проблематики педагогічних досліджень в останнє десятиріччя пов'язаний із тим, що в традиційній педагогіці проблема взаємостосунків не набула достатнього висвітлення і довгі роки була «безстатевою» (А.І. Півнів), не дивлячись на те, що стать людини грає величезну роль в її житті і діяльності, будучи природною основою «всієї її індивідуальності» (Б.Г. Анан'єв).

Вивчення й аналіз стану проблеми виховання культури взаємостосунків молодших школярів показали, що, не дивлячись на наявність низки названих гендерних педагогічних досліджень, надзвичайно важливим є виявити гендерні особливості дітей молодшого шкільного віку в соціокультурній ситуації, що змінилася, визначити педагогічні умови ефективності процесу виховання культури статевих взаємостосунків дітей молодшого шкільного віку, які не набули достатнього висвітлення в педагогічних дослідженнях і потребують подальшої розробки.

У ході аналізу теорії і практики гендерного виховання було виявлено низку протиріч між:

- потребою суспільства і практики освіти у вихованні культури гендерних взаємостосунків молодших школярів і недостатньою теоретичною обґрунтованістю даної проблеми в теорії педагогіки;

- потребою освітніх установ в організації цілеспрямованої педагогічної

установки на процес (43%) та на працю (23%), у маскулінного – на результат (40%) та гроші (20%). Стосовно студентів андрогінного типу найбільш відчутними є соціально-психологічні установки на результат (36%) та працю (20%).

Виходячи з вищенаведеного розподілу, можна вважати, що в групі учнів є наявними дисгармонійні орієнтації, які у деяких загалом відсутні, а в окремих осіб є дуже сильними.

Таким чином, кожна модель статоворольової поведінки досліджуємих осіб характеризується однією загальною соціально-психологічною установкою та однією додатковою.

Встановлений взаємозв'язок інструментальних, термінальних цінностей, типу особистості та моделей статоворольової поведінки, які впливають на професійне самовизначення як учнів загальноосвітньої школи, так і студентів соціономічних спеціальностей гуманітарного вищого навчального закладу.

Результати кореляційного аналізу матеріалів досліджень свідчать про наявність кореляційного зв'язку між ціннісною орієнтацією студентів «цікава робота» та рівнем андрогінії ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ), ціннісною орієнтацією «матеріально забезпечене життя» та андрогінним типом поведінки ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ). Встановлений кореляційний зв'язок рівня кар'єри в напрямі підприємницької діяльності з підвищеним рівнем андрогінії учнів ( $r=0,52$ ,  $p<0,01$ ), що обумовлює спрямованість до кар'єрного росту. Високий рівень андрогінності у учнів загальноосвітньої школи мав тісний взаємозв'язок за спрямованістю кар'єри стосовно конвенціонального типу самореалізації ( $r=0,55$ ,  $p<0,01$ ), в той час як серед студентів такий зв'язок зі спрямованістю кар'єри мав соціальний характер ( $r=0,53$ ,  $p<0,01$ ).

Таким чином, порівняльний аналіз свідчить, що соціальний тип особистості характерний для студентів вищої школи, що підтверджує їх гуманітарну спрямованість та більшу орієнтацію на професійне самовизначення. В свою чергу, підприємницький тип втілюється у здібностях та цінностях учнів, що обумовлюють вибір майбутньої професійної діяльності та кар'єри. Можливо це пов'язано з установками на лідерство, владу та гроші, тобто для них пріоритетом є завдання, які мають зв'язок з керівництвом та особистим статусом.

Конвенціональний тип особистості учнів загальноосвітньої школи свідчить про стереотипність поведінки та прояви інтересу до структурованої діяльності.

При розробці рекомендацій щодо оптимізації гендерних пріоритетів у професійному виборі учнів використаний диференційований підхід, у відповідності з яким пропозиції були розподілені за типами статово-рольової поведінки (таблиця 3).

Структура розроблених рекомендацій включає наступні основні блоки (модулі):

- психопрофілактичний, психодіагностичний, психокорекційний, профорієнтаційний, педагогічний, організаційний, моніторинговий.

Таблиця 3

**Рекомендації щодо оптимізації впливу типів статево-рольової поведінки на професійний вибір старшокласників**

Тип статево-рольової поведінки	Рекомендації щодо оптимізації гендерного компоненту
Маскулінний	Цикл вправ, спрямованих на розвиток комунікативних якостей, усвідомлення особистісних цінностей та інтересів, встановлення та усвідомлення стереотипів поведінки (вправи «Інтерв'ю», «Самооцінка», «Ідеї, принципи, навички», «Цікаві прикметники»)
Андрогінний	Цикл вправ, спрямованих на розвиток креативності, усвідомлення особистісних цілей (вправи «Креативна людина», «Малюнок креативності», «Проект біографії», «Моя фізична «Я»», «Чарівна лавка»)
Фемінний	Цикл вправ, спрямованих на підвищення впевненості у собі та самооцінки, формування позитивного образу «Я» («Мої успіхи та невдачі», «Оптимістичний виступ», «Ви мене впізнаєте», «Мої сильні сторони»)

За підсумками впровадження рекомендацій щодо оптимізації гендерного компонента показники високої маскулінності у юнаків загальноосвітньої школи змінились на маскулінність, а маскулінність у дівчат – на андрогінність, тобто рекомендації забезпечили психологічний вплив на статево-рольову поведінку учнів. Після проведення психокорекційних заходів серед учнів загальноосвітньої школи змінився характер розподілу професій, тобто більш відчутною у рейтингу професій була гуманітарна спрямованість, що свідчить про те, що тренінгові заняття забезпечили істотний вплив на більш точний вибір спеціальності, формування чіткого уявлення про майбутню професію та місце роботи.

Після запровадження тренінгів відбулися істотні зміни у перевагах учнів стосовно вибору професії з маскулінним та фемінним типами статево-рольової поведінки. Так після тренінгів учні маскулінного типу замість вибору професій держслужбовця та лікаря обрали професії викладача та менеджера, а фемінні учні замість професій юриста, судді та економіста обрали професії викладача, менеджера та підприємця (таблиця 4), тобто тренінг зруйнував деякі стереотипи відносно гендерних переваг до конкретних професій та видів професійної діяльності. Серед осіб з андрогінним типом статево-рольової поведінки не відбулося істотних змін. Можливо це пов'язано зі сформованістю та сталістю професійних інтересів.

Після проведення тренінгів спостерігалось значне підвищення питомої ваги учнів з артистичним (35%) та соціальним типами особистості (15%) та зниження на 30% учнів з підприємницьким типом, тобто під час проведення тренінгів відбулися зміни ціннісних орієнтацій, що впливали на професійні інтереси учнів. Здійснення тренінгів дозволило більш точно визначити коло потреб у професійній сфері та спрямувати старшокласників до подальшого більш точного професійного самовизначення. Слід зазначити, що після проходження тренінгів «цінність «цікава робота»» значно зросла та стала більш впливовим пріоритетом учнів, тобто усвідомлення окремих якостей

В.М.Гоголіна, Д.Н. Ісаєв, В.Е. Каган, В.Н. Колбановської, Д.В. Колесов, Е.Г.Костяшкін, А.С.Макаренко, І.Ф. Мягков, В.І. Петрова, В.А.Сухомлинський, А.Г.Хрїпкова та ін.), орієнтовано на статево освіту, розгляд проблеми з позицій сексології і фізіології, статевої психогієни, етичні аспекти статевого виховання, формування сексуальної культури школярів (Ю.В.Гаврилов, А.В.Меренков); їх виховання в процесі статево-рольової соціалізації (М.А.Радзівілова, Л.І.Столярчук); гендерному підходу до навчання і виховання; становленню гендерної ідентичності, формуванню культури статево-рольових взаємовідносин (О.М.Каменська, І.А. Кириллова, О.А.Константинова, Т.С. Ковальов, А.В.Мудрик, Л.І.Столярчук, М.А.Толстих та ін.) [2; 3]. Всі названі вище дослідження спрямовані на пошук теоретико-методологічних гендерних основ виховання і навчання особистості, що відповідає потребам сучасної педагогічної реальності, мають велике значення для вирішення проблеми гендерного виховання. Дослідники відзначають, що виховання культури статево-рольових взаємовідносин призначено для вирішення проблеми гармонізації взаємовідносин чоловіка і жінки, створення рівних умов для самореалізації особистості чоловічої і жіночої статі, заснованих на визнанні гідності, унікальності чоловічої/жіночої індивідуальності як суб'єктів взаємовідносин, а термін «гендер», є новим науковим вимірюванням проблеми, стосується позицій і механізмів, що характеризують ознаку статі.

**Мета статті:** висвітлити гендерний аспект формування культури взаємовідносин молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових досліджень і сучасної соціокультурної ситуації свідчить про те, що означена проблема є як соціальною, так і індивідуальною. Молоді люди через недостатньо розвинені у них якості мужності (маскулінності) зазнають труднощі під час служби в армії, при вступі до шлюбу виявляються нездатними виконувати елементарну домашню чоловічу роботу, нести відповідальність за сім'ю і виховання дітей; представниці жіночої статі у зв'язку з недостатньо розвиненими у них якостями жіночності (фемінінності) не володіють умінням підтримувати тепло сімейного вогнища, створювати позитивний емоційний настрій у сім'ї, раціонально й уміло організовувати домашнє господарство, не породжувати сімейні конфлікти. Невміння подружжя будувати взаємовідносини в сім'ї призводить до зростання розлучень, зниження рівня народжуваності, збільшення числа нестійких шлюбів. Проблема виховання культури гендерних взаємовідносин молодших школярів як соціальна зачіпає гендерні стереотипи, пред'являє вимоги до соціального статусу маскулінності/фемінінності, а як індивідуальна - задає систему координат, у контексті якої формуються мотиви, цінності і відповідна позитивна або негативна статево-рольова поведінка в процесі розвитку індивідуальних гендерних особливостей, гендерної соціалізації дітей.

Саме в молодшому шкільному віці закладаються перші установки, ціннісні орієнтації, формується зміст і структура мотиваційно-потребнісної сфери, статевої самосвідомості, ціннісне ставлення до сім'ї, статево-рольових взаємовідносин, що впливають на все подальше життя чоловіка і жінки. Від своєчасності і повноти процесу виховання культури статево-рольових взаємовідносин

**Resume.** The article is devoted to analysis of main tendencies and experience of European countries in the sphere of development relationships between ethnoses, which founded on the principals of cultural pluralism and tolerance attitude to representatives of others cultures. Problems which arise to the state in condition of globalization and influence of migratory processes on ethnic and political stability are noted in this article.

**Keywords:** cultural pluralism, tolerance.

**Література**

1. Боровик М.А., Шемберко Л.В. Современные миграционные процессы в Европе // Европа на пороге XXI века: Ренессанс или упадок? – М.: ИНИОН, 1998. – С. 119–130.
2. Всемирное обследование ценностей (1990–1993) // Семенов И.С. Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество культура. – <http://www.politstudies.ru/fulltext/2003/1/2.htm> (25.04.2004).
3. Ерхов А.Г., Ерхов Г.П. Скандинавские страны: вступление в XXI век // Историчні і політологічні дослідження. – 2004. – № 4(22). – С. 231–237.
4. Нарочницкая Е.А. Интеграция и национализм: две стороны одной реальности // Развитие интеграционных процессов в Европе и Россия: Пробл.-темаг. сб. – М.: ИНИОН, 1997. – С. 143–173.
5. Нарочницкая Е.А. Национальный принцип и будущее Европы // Европа на пороге XXI века: Ренессанс или упадок? – М.: ИНИОН, 1998. – С. 70–82.
6. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. – Oxford, Clarendon press, 1998. – 280 p.

Подано до редакції 08.02.08

УДК 371

**ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ  
ВЗАЄМОВІДНОСИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Шевченко Алла Миколаївна  
аспірант*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)*

**Актуальність проблеми.** Проблема гармонізації статевих взаємовідносин є сьогодні надзвичайно важливою у всьому світі. Це зумовлено кардинальними змінами, відбувається в різних сферах сучасного суспільства, що супроводжується втратою ціннісного ставлення до чоловіка і жінки, все більш частим виявом агресії замість любові, підміною сили - грубістю і хамством, скромності - розбещеністю, впровадженням ринкової «психології» в сферу взаємовідносин чоловіка і жінки.

**Ступінь розробленості проблеми.** Дослідження, присвячені гендерному аспекту процесу виховання (Н.П.Андропова, С.В.Бадмаєва, В.В. Дудукалов, Т.С. Ковальов, Т.П.Машихіна, А.В.Мудрик, М.А. Радзівілова, Л.І. Столярчук та ін.), показують, що виховання культури статевих взаємовідносин у дітей відбувається в процесі соціалізуючого впливу природи, сім'ї, спілкування з широким громадянством, в ході дії засобів масової інформації, літератури, мистецтва, ІНТЕРНЕТУ, випадкових спостережень [1]. Дівчинка і хлопчик молодшого шкільного віку опрацьовує отриману інформацію, враження через призму індивідуальних гендерних особливостей, власних думок, приймають одну і відкидають іншу статево-рольову поведінку.

Різні аспекти проблеми гендерного аспекту виховання молодших школярів відбито у працях психологів і педагогів: Е.А. Аркін, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, А. Молль, З. Фрейд та ін. Низку робіт вітчизняних дослідників присвячено статево-рольовому вихованню школярів (О.С. Богданова,

особистості забезпечило мотивацію до подальшого досягнення мети професійного самовизначення. У учнів маскулінного типу підвищилася значимість цінностей освіченості, незалежності, ефективності у справах. У андрогінного типу особистості стали домінуючими такі ціннісні орієнтації, як відповідальність, широта поглядів, виховання. Учні з фемінним типом статево-рольової поведінки віддали перевагу цінностям виховання, життєрадісності, акуратності

Таблиця 4

**Рейтинг професій, здійснений старшокласниками з врахуванням статево-рольової поведінки до та після проведення психокорекційних заходів, ранги**

Маскулінний				Андрогінний				Фемінний			
До		Після		До		Після		До		Після	
Професії	Ранг	Професії	Ранг	Професії	Ранг	Професії	Ранг	Професії	Ранг	Професії	Ранг
Викладач	1	Держслужбовець	1	Адвокат	1	Юрист	1	Суддя	1	Менеджер	1
Лікар	2	Менеджер	2	Менеджер	2	Менеджер	2	Юрист	2	Викладач	2
Суддя	3	Суддя	3	Психолог	3	Психолог	3	Економіст	3	Підприємець	3
Адвокат	4	Адвокат	4	Підприємець	4	Підприємець	4	Психолог	4	Психолог	4
Підприємець	5	Підприємець	5	Лікар	5	Лікар	5	Лікар	5	Лікар	5

Такі зміни свідчать про те, що в процесі тренінгових занять відбулася переоцінка цінностей, учні почали більш чітко усвідомлювати власні пріоритети, своє місце у світі, виявили дійсні інтереси, які раніше блокувалися захисними психологічними механізмами або стереотипними уявленнями щодо статево-рольових відмінностей.

Перспективи подальших наукових досліджень розробляємої проблеми полягають у ґрунтовному дослідженні впливу психолого-педагогічних, психогігієнічних та духовно-світоглядних детермінант на формування та розвиток гендерних пріоритетів у професійному самовизначенні учнівської молоді та працевлаштуванні випускників вищої школи.

**Висновки**

1. Сучасна практика здійснення профорієнтаційної роботи серед учнівської і студентської молоді не враховує гендерні характеристики особистості та типи (моделі) статево-рольової поведінки. У профорієнтаційних центрах, центрах зайнятості, кадрових агенціях не завжди приймається до уваги гендерно-психологічний підхід, що значно зменшує ефективність працевлаштування та професійної діяльності майбутніх фахівців.

2. Свідомий вірний професійний вибір випускників загальноосвітніх установ та вищої школи повинний здійснюватися у відповідності з наступними пріоритетами: відповідності гендерно-рольової моделі характеру (змісту) обираємої професії, співвідношенню гендерних характеристик з рейтингом найбільш привабливих, пріоритетних у суспільстві професій, врахуванні

статтєво-рольових моделей поведінки в професійно-особистісному становленні сучасної молоді.

3. Здійснена учнями оцінка найбільш привабливих професій свідчить про домінування професій економіко-гуманітарного спрямування, а серед студентів – професій, які пов'язані з гуманітарним профілем. В групі студентів перші ранги посідають професії психолога, менеджера, викладача, а серед учнів – підприємця, менеджера, держслужбовця, що пов'язано з престижем цих професій та перспективами кар'єрного зростання.

4. Підприємницький тип особистості характерний для учнів маскулітного та андрогінного типів, в той час як соціальний – для фемінного типу статтєво-рольової поведінки. Серед студентів гуманітарного вищого навчального закладу домінує соціальний тип особистості, найбільш відчутний стосовно фемінного та маскулітного типів, що підтверджує їх гуманітарну спрямованість та сформованість інтересів студентів, їх прагнення до самореалізації у професії, розвитку себе як майбутнього фахівця.

5. У учнів маскулітного типу домінують соціально-психологічні установки на гроші (35%) та владу (20%), андрогінного типу – на результат (50%) та процес (22%), в той час як для фемінного типу – на процес (30%) та результат (25%). Серед студентів фемінного типу домінують соціально-психологічні установки на процес (43%) та працю (23%), у маскулітного типу – на результат (40%) та гроші (20%). Стосовно студентів андрогінного типу найбільш відчутними є соціально-психологічні установки на результат (36%) та працю (20%). Кожна модель статтєво-рольової поведінки характеризується однією загальною соціально-психологічною установкою та однією додатковою.

6. За підсумками впровадження рекомендацій щодо оптимізації гендерного компонента показники високої маскулітності у юнаків загальноосвітньої школи змінилися на маскулітність, а маскулітність у дівчат – на андрогінність, тобто рекомендації забезпечили психологічний вплив на статтєво-рольову поведінку учнів, які також змінили відношення до рейтингу професій з перевагами стосовно їх гуманітарної спрямованості. Після запровадження рекомендацій спостерігалось значне збільшення питомої ваги учнів з артистичним (35%) та соціальним типами особистості (15%) та зниження на 30% учнів з підприємницьким типом, тобто відбулися зміни ціннісних орієнтацій, які впливали на їх професійні інтереси.

7. Перспективи подальших наукових досліджень цієї проблеми полягають у поглибленому дослідженні впливу психолого-педагогічних, психогігієнічних та духовно-світоглядних детермінант на формування та розвиток гендерних пріоритетів в професійному самовизначенні старшокласників загальноосвітньої школи та працевлаштування майбутніх фахівців.

**Резюме.** У статті на основі ґрунтовних соціально-психологічних досліджень учнівської і студентської молоді встановлений вплив моделей статтєво-рольової поведінки на професійне самовизначення та працевлаштування майбутніх фахівців, розроблені рекомендації щодо удосконалення професійного вибору та подальшого їх працевлаштування з

таких умовах свого значення набуває питання про забезпечення мінімальних потреб іммігрантів-іноземців в галузі освіти, культури, віросповідання. Цей феномен, який притаманний не тільки Європі, зараз складає окрему загадку нашого часу: асиміляція, яка раніше була звичайною справою, стала проблематичною. Підтримуючи постійні зв'язки з країною походження, такі меншини, по суті справи, створюють спільноти нового типу – транснаціональні. До свого коріння звертаються і історичні меншини, які часто вимагають особливого або подвійного ідентету. Зростаюча внаслідок цього етнокультурна мозаїчність європейських суспільств, ставить питання про основу основ нації – її культурно-духовну єдність, що склалася. Сьогодні це явище народжує дискусії, але надалі можливе ускладнення структури нації, переосмислення філософсько-духовних основ європейців.

Найбільш високі показники толерантності відмічено у скандинавських країнах, Швейцарії, Великобританії та Франції, де з 1960-х рр. ведеться цілеспрямована робота по вихованню дружнього ставлення до інших культур та розвитку різноманітних форм міжкультурного обміну, але треба зазначити, що ступінь терпимості прямо пов'язаний з рівнем особистого добробуту й міжособистію довіри [2; 3, с. 231-237].

Країни ЄС зараз створюють свою єдину культуру, яка базується на принципі полікультурності, толерантності та збереженні іноетнічних культур. Справжня консолідація Європи можлива тільки в органічному зв'язку з культурами та досвідом її народів, на основі спільних рис. З цього випливає і офіційний культурний принцип ЄС «єдність в багатоподібності» [5, с. 76].

**Висновки.** На наш погляд, можна передбачити зміну національної свідомості в напрямку більшого культурного плюралізму, більш гнучкого та позитивного співвідношення між етнокультурною, політичною та державною єдністю, а також взаємодоповнення колективних ідентетів різних народів. Це передбачає продовження еволюції національної ідеології, прогрес якої очевидний в Європі. Міжетнічний мир і злагода в країні багато в чому зумовлені як соціально-економічною та політичною ситуацією в державі, так і збереженням стабільності в ставленні більшості населення до іноетнічних груп.

**Резюме.** Стаття посвячена аналізу основних тенденцій и опыту європейских стран в сфере развития меэтнических отношений на основе принципів культурного плюрализма и толерантного отношения к представителям других культур. В работе отмечены проблемы, которые возникают перед государством в условиях глобализации и влияния миграционных процессов на этнополитическую стабильность.

**Ключевые слова:** толерантность, культурный плюрализм.

**Резюме.** Стаття присвячена аналізу основних тенденцій і досвіду європейських країн в сфері розбудови міжетнічних відносин на основі принципів культурного плюралізму та толерантного відношення до представників інших культур. В роботі звернуто увагу на проблеми, що постають перед державою в умовах глобалізації та впливу міграційних процесів на етнополітичну стабільність.

**Ключові слова:** толерантність, полікультурність.

державі. Однак вивчення позитивного досвіду країн Західної Європи у сфері побудови міжетнічних стосунків вимагає постійної уваги наукових кіл.

на основі принципів культурного плюралізму та толерантного відношення до представників інших культур.

**Постановка завдання:** проаналізувати основні тенденції та досвід європейських країн в сфері розбудови міжетнічних відносин на основі принципів культурного плюралізму та толерантного відношення до представників інших культур.

**Основний зміст дослідження.** В європейській історії національний чинник зіграв важливу роль. Інститут національної демократичної держави дозволив реалізувати відносно успішний синтез порядку та прав людини, єдності і свободи, стабільності та динамізму. Усі досягнення Європи у сфері високої культури пов'язані з національно-духовними традиціями її народів. Національні почуття, національні ідеї були потужним джерелом консолідації, а інтенсивна міжнародна конкуренція – каталізатором розвитку міжнародного антагонізму.

Значна частина дослідників зараз віддають перевагу розумінню нації як співгромадянства й багатокультурності і доводять, що національна державна модель зовсім не обов'язково має сполучатись з підвищенням статусу етнічної культури більшості і з асиміляційним напрямом політики. Так, дослідник В. Кімлик вважає, якщо країна складається більш ніж з однієї нації, то вона не є національною державою і правильно буде вважати її багатонаціональною державою. Джерелом культурного розмаїття є співіснування в межах певної держави всіх етносів, тому термін «багатонаціоналізм» охоплює різноманітні форми культурного плюралізму [6, с. 10-11].

Дослідження суспільних поглядів у західноєвропейських країнах свідчать про зниження шовіністичних настроїв, національної гордості та про розповсюдження самоідентифікації. Проте мова не йде про зникнення національного ідентитету, а спад шовіністичних стереотипів стосується тільки взаємного сприйняття західноєвропейських народів і поєднується зі збереженням та майже посиленням ворожнечі відносно до емігрантів з Африки, Азії [4, с. 149]. Багато політологів передбачають, що в країнах ЄС спад націоналізму може бути тимчасовим і далі можна буде знов спостерігати повернення втрачених національно-державних атрибутів.

Постіндустріальне суспільство привнесло новий етнічний фермент – потоки мігрантів у Західній Європі з країн Африки, Азії, туди ж – з «бідних» європейських країн, в останній час – з країн Центральної та Східної Європи (мігранти становлять від 5 до 10% усього населення Європи (20 млн. чол.)). Унаслідок цього в більшості європейських країн (наприклад, Німеччині, Франції) формуються все більш крупні меншини, які намагаються зберегти свою приналежність до рідної культури, яка нерідко в багатьох аспектах відрізняється з європейськими нормами. Для багатьох представників більшості визнання прав меншин виявляється проблемою ціннісного вибору.

У результаті масової міграції складається, як вважають деякі дослідники, «нова Європа» – мозаїчна та багатокольорова, яка формується під впливом різних національних культур і традицій, мов та релігій [1, с. 129; 6, с. 13-14]. У

врахуванням гендерних пріоритетів, визначена очікувана ефективність впровадження запропонованих рекомендацій.

**Ключові слова:** андрогінність, маскуліність, фемінність, професійне самовизначення, гендерні пріоритети, учнівська та студентська молодь.

**Резюме.** В статті на основі углублених соціально-психологічних досліджень учащейся и студенческой молодежи установлено влияние моделей поло-ролевого поведения на профессиональное самоопределение и трудоустройство будущих специалистов, разработаны рекомендации по совершенствованию профессионального выбора и дальнейшего их трудоустройства с учетом гендерных приоритетов, определена ожидаемая эффективность внедрения предложенных рекомендаций.

**Ключевые слова:** андрогинность, маскулинность, феминность, профессиональное самоопределение, гендерные приоритеты, учащаяся и студенческая молодежь.

**Summary.** In this article on base of deepened social research of studying and student's youth is made the influence of behaviour playing models on professional self-definition and employment of future specialists making the recommendations on self-definition's professional choice and further employment with accordance with gender's priority, defined expecting effectiveness of suggesting incalculations of proposed recommendations.

**Keywords:** professional self-definition, gender's priority, studying and student's youth.

#### **Література**

1. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности. Школа профессионального самоопределения / Учебно-методическое пособие под общей редакцией проф. В.И. Носкова. – Донецк: НОРД-Пресс, 2006. – 219 с.
2. Бендас Т.Б. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2005.
3. Гендерный паритет в условиях разбудови сучасного українського суспільства. – К., 2003.
4. Гендерная психология: Учебно-методическое пособие / Под редакцией профессора В.И. Носкова. – Донецк: ДИУ, 2004. – 178 с.
5. Носков В.И., Носкова О.В. Психология прав и обязанностей в гендерной парадигме образования // Правовые аспекты обеспечения равных прав женщин та чоловіків: Матеріали науково-практичної конференції. – Донецьк, 2006. – С. 9-10.
6. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.

Подано до редакції 05.03.08

УДК 378

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Парфьонова Оксана Вадимівна  
здобувач кафедри загальної психології та педагогіки  
Харківський національний університет внутрішніх справ*

**Актуальність проблеми.** Сучасний стан світового економічного розвитку відзначається стрімким зростанням обсягів виробництва товарів і розвитку міжнародної торгівлі. Це призводить до зростання потреб в їх переміщенні між країнами і континентами. Інтеграцію України до Європейського Союзу проголошено пріоритетним напрямком зовнішньополітичного курсу нашої держави. Основи зовнішньої політики

України, механізм і тактику втілення її європейського вектору визначає низка документів, зокрема: Конституція України(ст.18); Постанова Верховної Ради України «Про основні напрями зовнішньої політики України» від 2 липня 1993р., яка підкреслює, що «перспективною метою української зовнішньої політики є членство України в Європейських Співтовариствах»; Угода про партнерство та співробітництво між Україною та ЄС(УПС), підписана 16 червня 1994 р.; Стратегія інтеграції України до ЄС, затверджена Указом екс-Президента України від 11 червня 1982 р. №615/98; Програма інтеграції України до ЄС, затверджена Указом екс-Президента України від 14 вересня 2000 р. №1072/2000 та ін.

Реформи, які відбуваються в Україні, вносять радикальні зміни не лише в політику, економіку, а також і в систему освіти. Сьогодні наша держава потребує висококваліфікованих фахівців, які володіють двома або трьома сучасними іноземними мовами, професіоналів, здатних опанувати все нове і прогресивне, готових розв'язувати складні завдання з впровадження в суспільство нового законодавства, а також готових до участі у міжнародному співробітництві і формування гідного ставлення до України в Європі, СНГ і в світі. Кардинального перегляду вимагає і система мовної підготовки фахівців, оскільки вузловою проблемою стає впровадження в навчальний процес міжнародних стандартів. У зв'язку з цим, рівень володіння іноземною мовою фахівцями також має відповідати вимогам, запропонованим у Рекомендаціях Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов.

У зв'язку з означеним виникає проблема формування мовленнєвої компетентності у студентів як майбутніх фахівців в процесі вивчення іноземних мов.

У немовних вищих навчальних закладах освіти сьогодні усе частіше постає питання про застосування сучасних інформаційних технологій. Велика кількість комп'ютерних програм, різноманітність тем, видів діяльності, яскравість, захопливість комп'ютерних програм викликають велику зацікавленість студентів під час навчання англійської мови за професійним спрямуванням.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивченню проблеми компетентнісного підходу у навчанні присвячені роботи педагогів: Васильєвої М.П., Лебединця Т.М., Сисосової С.О., Тюріної В.О., Хуторського А.В. та інших.

Проблемою дослідження можливостей використання сучасних інформаційних технологій та створення комп'ютерних навчальних матеріалів займалися Азімов Е.Г., Асоянц П.Г., Коваль Т.И., Муліна Н.Г., Косенко Е.Л., Сердюков П.І., Чеколь Г.С., Чемерис Н.М., V. Cook, G. Davies, J. Higgins, O.U.H. Jung, D.Wolf та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Головна проблема полягає не в недостатній кількості нових засобів, а в тому, що крім наявності самих комп'ютерів та відповідного програмного забезпечення, необхідно, щоб викладач володів методикою їх використання і міг на практиці цю методику реалізувати. Вітчизняні та зарубіжні вчені відзначають, що проблеми контролю мовленнєвих умінь також ще недостатньо вивчені, оскільки рівень сформованості мовленнєвих умінь в говорінні, читанні,

**Summary.** A process and results of approbation of new diagnostic instrument, intended for determination of expressed of distinctions in perception of components of own appearance i for the representatives of young people of two basic ethnic associations of Crimea – questionnaire «integrative appearance is presented in the article».

**Keywords:** polikul'turnost'(multiculturalism), polietnic, mental (cultural) space of Crimea, integrative appearance, social psyche.

**Література**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.– М.– 1986
2. Донченко Е.А. Социальная психика. – К.: Наукова думка.– 1994.
3. Пантелеев С.Р. Самоотношение, как эмоционально оценочная система.– М.–1990
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.–

1994

Подано до редакції 16.01.08

УДК 316.64

**ТОЛЕРАНТНІСТЬ І КУЛЬТУРНИЙ ПЛЮРАЛІЗМ ЯК УМОВА  
ДЕМОКРАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОЛІЕТНІЧНОГО РЕГІОНУ**

*Чугрина Оксана Романівна  
кандидат історичних наук, доцент кафедри філософії і психології  
ДонДУУ*

**Постановка проблеми.** Як і майже всі сучасні національно-державницькі спільноти, Україна є поліетнічною країною. Поліетнічність вже сама по собі уявляє значну проблему міжнаціонального спілкування в середині спільноти. Проблемою є також і певний ступінь етнічної нерівності, яка залежить від рівня соціально-економічного розвитку держави на конкретному етапі. Соціально-культурна нерівність несе в собі небезпеку потенційного вибуху, який може відбуватися (з погіршенням економічної або політичної ситуації) у формі міжетнічних конфліктів.

Згідно з результатами загальнонаціонального соціологічного моніторингу громадської думки, здійсненого Інститутом соціології НАНУ в межах проекту «Україна на межі ХХІ ст.» загальна структура і динаміка поширеності випадків дискримінації людей за національною ознакою дозволяє в цілому оптимістично оцінювати перспективу збереження в Україні міжнаціонального миру і згоди, що є з найсуттєвіших факторів цивілізованого і мирного розвитку країни. І хоча зростання кількості випадків за національною ознакою і рівня національної нетолерантності не дуже значне, самий факт виникнення негативного звуку потребує пильної громадської уваги до процесів, що відбуваються в цій сфері суспільного життя в нашій країні.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Ґрунтовно на Заході розроблено моделі асиміляції, «культурного плюралізму». У роботах В. Кімліка, С. Густавсона характеризується політика полікультурності, йде мова про права меншин, про збереження культурної багатогранності. У роботах російських та українських учених С. Нарочницької, О. Генісаретського, М. Шульги та ін. обґрунтовано вагому цінність полікультурної різноманітності європейського суспільства у його консолідації, збереження етнокультурної ідентичності народів Європи, аналізується та узагальнюється досвід проведення культурної політики в багатонаціональній

26. Думаю, что буду хорошим семьянином.  
 27. Я хотел бы существенно изменить свою жизнь.  
 28. Я внимательно отношусь к своему здоровью.  
 29. Полагаю, что многие люди охотно подружились бы со мной, если бы им представилась такая возможность.  
 30. У меня есть все возможности стать отличным профессионалом.  
 31. Мне хотелось бы создать семью с человеком только своей национальностью.  
 32. Чем дальше, тем более трудной становится жизнь.  
 33. Я уверен, что в сексуальном плане привлекаю представителей противоположного пола.  
 34. Я постоянно поддерживаю свою физическую форму.  
 35. Прочная семья – на всю жизнь – это мой идеал.  
 36. Я чувствую себя уверенным и сильным человеком.  
 37. У меня практически нет дружеских отношений, которые бы меня полностью устраивали.  
 38. Моя будущая профессия не даст мне возможность достичь успеха в жизни.  
 39. Если бы это было возможно, я общался бы только с людьми своей национальности.  
 40. В будущем мне непременно повезёт.  
 41. В настоящее время у меня нет потребности в активной сексуальной жизни.  
 42. Я болею чаще и серьезнее, чем мои сверстники.  
 43. Семья – одно из самых ненадёжных образований, а я – не самый надёжный семьянин.  
 44. У меня есть все основания быть вполне удовлетворённым собой.  
 45. Мне нечасто удаётся выстроить дружеские отношения с другими людьми.  
 46. Профессиональная карьера – то, что мне нужно.  
 47. Я считаю, что искренней дружбы между людьми разных национальностей быть не может.  
 48. Будущее видится мне ярким, насыщенным и перспективным.

**Ключ к опроснику «Интегративный Образ-Я»**

<p><b>1. Шкала «Сексуальное Я»</b> + 9;17;33; – 4;25;41</p> <p><b>2. Шкала «Физическое Я»</b> + 3;10;19;28;34; – 42</p> <p><b>3. Шкала «Семейное Я»</b> + 1;26;35; – 11;18;43</p> <p><b>4. Шкала « Самооценка»</b> + 12;36;44; – 2;20;27</p>	<p><b>5. Шкала «Социальное Я»</b> + 5;13;29; – 21;37;45</p> <p><b>6. Шкала «Профессиональное Я»</b> + 22;30;46; – 8;14;38</p> <p><b>7. Шкала «Я в культуре»</b> + 7;15; – 23;31;39;47</p> <p><b>8. Шкала «Я в будущем»</b> + 24;40;48; – 6;16;32</p>
--	--

**Резюме.** В статье представлены процесс и результаты апробации нового диагностического инструмента, предназначенного для определения выраженности различий в восприятии компонентов собственного образа Я у представителей молодёжи двух основных этнокультурных сообществ Крыма – опросника «Интегративный образ Я».

**Ключевые слова:** поликультурность, полиэтничность, ментальное (культурное) пространство Крыма, интегративный образ Я, социальная психика.

**Резюме.** У статті представлені процес і результати апробації нового діагностичного інструменту, призначеного для визначення вираженості відмінностей в сприйнятті компонентів власного образу Я у представників молоді двох основних етнокультурних співтовариств Криму – опитувальника «Інтеграційний образ Я».

**Ключові слова:** полікультурність, поліетнічність, ментальний (культурний) простір Криму, інтеграційний образ Я, соціальна психіка.

аудіювання та письмі вважають основним об'єктом контролю.

**Мета нашої статті.** Основною метою запровадження новітніх сучасних технічних засобів у навчальний процес є ідея підвищення ефективності навчання через передачу машині окремих функцій викладача, тобто автоматизація навчального процесу, а також потрібно створити умови для самостійної роботи студентів та підвищити активність кожного студента у процесі оволодіння іноземною мовленнєвою діяльністю.

Рада Європи всіляко підтримує методи викладання та освіти, які допомагають молоді набувати знань, умінь та досвіду, необхідних для досягнення самостійності мислення та діяльності, спілкування з колегами з інших країн. Зазначене посилюється також тим, що англійська мова є міжнародною мовою спілкування для багатьох країн. Документи, проекти, укази підписуються та розглядаються також англійською мовою, також треба значно підсилити практичну спрямованість навчання аудіювання, читання та усного експресивного мовлення; розширити номенклатуру жанрів текстів для навчання різних видів мовленнєвої діяльності; збільшити вокабулярну норму порівняно з існуючою; дотримуватись принципу автентичності навчальних матеріалів, застосовувати прагматичні тексти (анкети, оголошення, ділові папери, приватні листи тощо), оперування якими наближатиме тих, хто навчається, до реальних умов спілкування з носіями мови. При цьому треба виділяти практичні, когнітивні, освітні, професійні та власне соціальні цілі, пов'язані із спеціалізацією майбутнього фахівця у конкретному соціумі.

Технологія розробки матеріалів для навчання студентів з використанням інформаційних технологій складається з послідовних етапів підготовки, створення програмування, перевірки та редагування матеріалів. На етапі підготовки важливо визначення чітких цілей навчання (тобто слід уникати незрозумілої термінології під час їхнього встановлення). Створення груп студентів, яких плануються навчати з чітким урахуванням соціальних, психологічних, фізичних, а також факторів навколишнього середовища, які можуть як сприяти, так і погіршувати їх результати навчання. Слід приділяти увагу визначенню обсягу інформації, переліку навичок та вмінь, необхідних для досягнення поставленої мети.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення іноземної мови – не легка справа. Це тривалий і досить складний процес, який вимагає багато часу і зусиль. Видатний педагог – методист О. Уест наголошував, що іноземній мові не можна навчити, її можна тільки навчитися. Тому особлива увага має приділятися формуванню мовної та мовленнєвої компетентностей майбутніх фахівців на заняттях з іноземної мови як складової їх професійної компетентності. Незважаючи на існуючі методики, рівень володіння навичками та вміння різних видів читання, як виду мовленнєвої діяльності, у випускників немовних вищих навчальних закладах є незадовільним. Проблеми полягають у низькому рівні інтенсивності занять, використанні текстів для читання з метою ознайомлення з новим мовним матеріалом, а не як основи для мовленнєвої діяльності. Таким чином принцип активності та принцип індивідуалізації навчання не мають достатньої реалізації. Застосування комп'ютера дає змогу більше індивідуалізувати навчання, адаптувати його до

потреб і цілей вивчення іноземної мови, забезпечувати зворотній зв'язок та об'єктивний контроль рівня знань та ін. Найперспективнішою інноваційною технологією нового століття вважають «кейс-стаді» – навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгові технології – тренінг ділової комунікації, особистого розвитку, комунікативних умінь тощо.

Процес вивчення іноземної мови – це складна система, що постійно розвивається, удосконалюється. Комп'ютеризація навчання допомагає полегшити доступ до інформації, скоротити час вивчення мови. А людина, яка отримує вищу освіту, вже досить зріла для того, щоб скласти свою індивідуальну систему удосконалення мовних навичок [2, с.56-64]. Слід згадати теорію емпіричного навчання Роджерса К.Р. За цією теорією емпіричні, або значуще, навчання (experiential or significant learning) протиставляється академічному чи безцільному навчанню (cognitive or meaningless learning). Емпіричні навчання, що ґрунтуються на особистій зацікавленості і ініціативності студента, є запорукою самовдосконалення та успіхів у навчанні. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студенту розвинути в собі цю природну здатність пізнання, виробити навички самостійного навчання іноземних мов [3, с.2]. Нові технології, а разом з ними і нові методики викладання іноземних мов, скорочують механіку роботи під час заняття, збільшують фактичну роботу над мовою за рахунок переносу акценту на самостійну роботу студента і викладача, роблять практичне заняття різноманітним, яскравим, мобільним.

Комп'ютер також є могутнім засобом тестування, виявлення слабких місць у підготовці. Комп'ютерні програми містять у собі високоякісну відеоінформацію, природний звук, анімацію і, головне, передбачають можливість втручання тих, хто навчається, у процес навчання, їхньої взаємодії з комп'ютером завдяки наявності графічного інтерфейсу й спрямованості комп'ютера сприймати мультимедійні дані різних форматів, «зворотного зв'язку» для більш конкретної настройки на індивідуального користувача з урахуванням його особливостей сприйняття інформації (наприклад, темпу її подачі), рівня вміння та ін. Ці можливості комп'ютерів і комп'ютерних програм дозволили здійснювати Computer Based Training (CBT) – комп'ютерне навчання, а з виходом навчальних програм до Інтернету з'явився термін eLearning – електронне навчання [1].

На даний момент існує великий вибір мультимедіа-продуктів: інтернет-сторінок, що дають інформацію щодо вивчення іноземної мови, електронних підручників, баз даних з тематичними текстами та вправами, різноманітних текстів. Така кількість джерел ускладнює ефективний пошук необхідної інформації. Роль викладача – допомогти студенту зорієнтуватись, сформулювати в ньому вміння критично оцінювати навчальні програми, сайти Інтернету з погляду їхньої ефективності та відповідності цілям навчання.

Одночасне використання різних видів надання інформації (каналів інформації) дозволяє значно прискорити процес навчання. Мультимедійні засоби дозволяють інтегровано використовувати різні носії інформації: текст, графічне зображення, звук, анімацію, відео фрагменти. Вагомим є те, що ці елементи пов'язані один з одним: текст супроводжується ілюстраціями, усною

інтерпретировається як менше виражена інтегрованість в соборную культуру и, напротив, более полное принятие возможности обширных и тесных контактов с другими культурами.

3. Среди студентов-славян позитивное самовосприятие значимо выше, чем у студентов крымских татар по следующим компонентам: «Физическое Я», «Профессионально Я». По всем остальным компонентам, кроме «Социального Я» самовосприятие славян также более позитивно, однако на уровне ниже статистической значимости. Относительно «Я в культуре», то сохраняется та же тенденция, которая описана нами относительно подростков, однако, если у студентов-славян результаты остались на том же уровне, то у студентов-крымских татар наблюдается тенденция к большей культурной открытости, чем у подростков.

4. В целом, у студентов показатели позитивного самовосприятия компонентов Образа Я выражены более явно, чем у подростков, но, в то же время, наблюдается и снижение позитивного самовосприятия по таким компонентам, как «Физическое Я», Семейное Я» – у крымских татар и «Семейное Я» – у славян.

5. Учитывая обобщенный характер результатов, можно утверждать, что основной причиной различий в степени позитивности восприятия отдельных компонентов интегрированного Образа Я среди славян и крымских татар является не столько влияние реальной ситуации в социуме и этнокультурных особенностей, сколько действие стереотипов, сложившихся в социуме и интериоризированных молодыми людьми.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ

##### Опросник «Интегративный образ Я»

**Инструкция.** Внимательно и последовательно прочтите приведенные ниже утверждения. Если Вы согласны с утверждением, поставьте рядом с его номером знак «+», если не согласны, то «-».

1. Я хотел бы создать большую, дружную семью.
2. Я мало что успел сделать в своей жизни.
3. К выбору еды я отношусь очень тщательно.
4. Моя сексуальная жизнь недостаточно разнообразна.
5. Мне несложно быть в центре внимания любой компании.
6. Будущее тревожит и пугает меня.
7. У меня есть друзья разных национальностей.
8. Я не вижу перспектив в работе по своей предполагаемой специальности.
9. Моя сексуальная жизнь будет достаточно активна и интересна.
10. Я избегаю вредных для моего здоровья привычек.
11. Хотелось бы жить отдельно от родителей, а ещё лучше – в другом городе.
12. Моё представление о себе полностью позитивно.
13. Я легко устанавливаю приятельские отношения со сверстниками.
14. При малейшей возможности в будущем я сменю профессию (специальность).
15. Мои взаимоотношения с людьми никак не связаны с национальной принадлежностью.
16. Вряд ли мне удастся добиться в жизни чего-либо значительного.
17. Я вполне доволен своей сексуальной жизнью.
18. Семья – это отмирающий социальный институт, во всяком случае, я так думаю.
19. Сейчас я веду здоровый образ жизни.
20. Временами я уверен в собственной бесполезности.
21. Многим людям, с которыми мне приходится общаться, нельзя доверять.
22. Я хочу работать по специальности, которой буду овладевать.
23. Я считаю принципиально важным строгое соблюдение традиций моего народа.
24. Я думаю, что в будущем мне удастся добиться успеха в жизни.
25. Моя сексуальная жизнь нестабильна.



представление, они не чувствуют себя уверенными и сильными (3,2 балла по шкале «Самооценка»). Они не возлагают на будущее особых надежд, оно, в какой-то степени, тревожит и пугает их. Сохраняя веру в успех и везение в жизни (3,7 балла по шкале «Я в будущем») они не связывают свои ожидания с профессиональной карьерой (3,1 балла по шкале «Профессиональное Я»). Так же как подростки-славяне, крымские татары хотели бы быть в центре внимания своих сверстников, легко устанавливать дружеские отношения (4 балла по шкале «Социальное Я»), при этом, предпочитая выбирать друзей и брачных партнеров среди людей своего этноса (2,5 балла по шкале «Я в культуре»), ориентируясь на строгое соблюдение норм и правил своего народа.

Большинство компонентов Образа Я воспринимаются студентами позитивней, чем подростками, хотя разница в возрасте между ними 3-4 года. Можно объяснить это, во-первых, более четким и определенным характером самовосприятия, во-вторых, относительно высокой социальной адаптированностью, характерной для юношеского возраста (по сравнению с подростковым), в-третьих, более высоким социальным статусом студента, в четвертых, более развитой временной перспективой и, следовательно, выраженной способностью к прогнозированию, целеполаганию, планированию. В то же время, по некоторым компонентам образ Я выглядит менее позитивным, например, Семейное Я, что может быть объяснено более реалистичным восприятием будущего. Другая возрастная особенность восприятия Образа Я – выравнивание показателей безотносительно этничности. Надо признать, что позитивное восприятие ряда компонентов Образа Я более выражено у славян – так же, как и в выборке подростков. Поскольку в итоговой таблице представлены только усредненные значения, то надо отметить наличие существенных гендерных различий. Так в выборке студентов-крымских татар самовосприятие практически всех компонентов Образа Я выражено более позитивно, чем у юношей (особенно Семейное Я и Профессиональное Я). В выборке славян эта тенденция также наблюдается, но не так явно.

#### **Выводы.**

1. Несмотря на сохраняющуюся объективную тенденцию к усилению сходств в ментальном (культурном) пространстве Крыма – на уровне социальной психики, на личностном уровне обнаруживаются различия в структуре и характере субъективного самовосприятия интегративного образа Я старшими подростками и юношами в выборках крымских татар и славян.

2. Различия в самовосприятии интегративного образа Я между подростками-славянами и крымскими татарами значимо выражены по следующим компонентам: «Семейное-Я», «Профессиональное Я». По этим компонентам самовосприятие подростков славян более позитивное. Та же тенденция, но ниже уровня статистической значимости выражена относительно «Я в будущем». Подростки-крымские татары более позитивно в сравнении со славянами воспринимают следующие компоненты Образа Я: «Физическое Я» и «Социальное Я» (но эти данные не имеют высокого уровня статистической значимости). Восприятие компонента «Я в культуре» выражено у славян выше, но в данном случае, этот результат может

мовою, відео роликами тощо. Реалізується принцип комплексного підходу до навчання іноземних мов – ми можемо одночасно навчати усіх видів мовленнєвої діяльності у їхньому взаємозв'язку.

**Висновок.** Отже, інтеграція України до Європейського Союзу вимагає від сучасних вищих навчальних закладів підготовки фахівців, у яких була б сформована мовленнєва компетентність як складова їх професійної компетентності. Одним з дієвих способів навчання іноземних мов є використання інформаційних технологій.

**Резюме.** У статті висловлюється доцільність використання інформаційних технологій з метою формування мовленнєвої компетентності студентів на заняттях з іноземної мови.

**Ключові слова:** мовленнєва компетентність.

**Резюме.** В статье высказывается целесообразность использования информационных технологий с целью формирования речевой компетентности студентов на занятиях по иностранному языку.

**Ключевые слова:** речевая компетентность.

**Summary.** The expedience of informative technologies usage with the aim at forming of speech competence of the students at English lesson is expressed in the article.

**Keywords:** speech competence.

#### **Література.**

1. Гультьев А.Г. Macromedia Authorware 6.0// Разработка мультимедийных учебных курсов. – СПб.: Корона Принт, 2002. – С.5-6.
2. Семенов Ю.М. Навчальний посібник з англійської мови //Бойові дії. – Київ: НАОУ, 2002. – С. 56-64.
3. Rogers C.R. Freedom to Learn. – Columbus, OH: Merrill, 1969.

Подано до редакції 17.01.08

УДК 371

## **КОГНІТИВНА І ПОВЕДІНКОВА СКЛАДОВІ УЧБОВОГО СТИЛЮ «РЕФЛЕКТИВНІСТЬ/ІМПУЛЬСИВНІСТЬ»**

*Пономаренко Ірина Львівна*  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології  
Севастопольський міський гуманітарний університет

**Постановка проблеми.** Традиційно проблему слабопідготовлених школярів визначали або мотиваційними, або інтелектуальними факторами [2]. Відповідно, й психологічний супровід невстигаючих учнів повинен відштовхуватися від результатів діагностики причин труднощів, які спостерігаються викладачем. Кожний тип слабопідготовлених учнів має низку підтипів. Наприклад, серед дітей, які не мають достатньо сформованих мотивів учбової діяльності, ми можемо відокремити дві підгрупи. По-перше, відсутність мотиву навчання у школі може бути пов'язана зі спрямованістю учня на будь-які види позашкільної пізнавальної діяльності. Таким чином, учбовий мотив, що походить від природної потреби пізнавати, є сформованим, але він цілковито задовольняється поза школою. По-друге, відсутність мотиву навчання у школі може визначитися й затримкою у розвитку мотиваційної сфери особистості.

Відповідно, серед дітей з низькою ефективністю учбової діяльності також

**Результаты исследования компонентов интегративного образа Я у  
представителей славян и крымских татар  
(средневывборочные значения) n=200.**

Учащиеся 11-х классов								Студенты								
Эт- ни- ч- нос- ть	Сексуальное Я	Физическое Я	Семейное Я	Самооценка	Социальное Я	Профессиональное Я	Я в культуре	Я в будущем	Сексуальное Я	Физическое Я	Семейное Я	Самооценка	Социальное Я	Профессиональное Я	Я в культуре	Я в будущем
	Сл	2,9	3,6	5,1	3,2	3,7	4,2	4,6	4	4,3	4,5	4,2	4,2	4,6	4,2	4,1
КТ	2,6	4,6	4,3	3,2	4	3,1	2,5	3,7	3,3	3,8	3,7	3,7	4,8	3,6	3	4,2

можна виділити низку підгруп. Учнів першої підгрупи визначає уповільненість виконання учбових дій. Ці труднощі окрім флегматичного темпераменту можуть бути зумовлені індивідуальними особливостями обробки інформації, а саме, когнітивним стилем учня, наприклад, рефлексивним [1]. Друга підгрупа характеризується гіперактивністю, яка може бути зумовлена легкими порушеннями емоційно-вольової сфери. З іншого боку надмірна для учбової діяльності гнучкість може також визначатися когнітивним стилем, наприклад, лабільним [4]. І тільки третя підгрупа другої групи характеризується низьким рівнем розвитку усієї пізнавально-операційної (інтелектуальної) сфери [2].

**Мета дослідження.** Таким чином, індивідуальні особливості обробки інформації можна розглядати як фактор ефективності учбової діяльності. У дослідженні цього взаємозв'язку і полягає мета дослідження. Треба зауважити, що предметом наукового аналізу повинні стати комбінації стилів суб'єктів педагогічного процесу, а не окремі стилі, оскільки саме у навчальному процесі здійснюється остаточна «кристалізація» когнітивного стилю учня. Іншими словами, для успішності навчання важливо не стільки, який стиль у вчителя чи учня, а в якій мірі вони відповідають один одному.

Повертаючись до проблеми слабопідготовлених учнів, підкреслимо, що ярлик «невстигаючий» відповідає за виникнення супутніх проблем. Так, негативний зворотній зв'язок на низьку ефективність учбової діяльності викликає зниження мотивації навчання у школі. З іншого боку, у тих випадках, коли первісними проблемами виступають мотиваційні, учні не ставляться відповідально до окремих учбових дій, що зумовлює зниження ефективності учбової діяльності в цілому. В контексті проблеми впливу комбінацій стилів на успішність це означає, що несприятливі комбінації або існують апіорі, або виникають у процесі неконструктивної учбової взаємодії. Походячи з цього, психологічний супровід невстигаючих учнів повинен включати діагностику когнітивних стилів усіх суб'єктів педагогічного процесу або у якості актуального завдання, або як превентивну форму. Враховуючи різноманіття параметрів когнітивних стилів (залежність/незалежність від поля, рефлексивність/імпульсивність, ригідність/лабільність тощо), відокремимо у якості дослідницької мети вивчення взаємозв'язку рефлексивності/імпульсивності суб'єктів педагогічного процесу та успішності.

Отже, розглянемо комбінації учбових стилів на прикладі параметру «рефлексивність/імпульсивність». На перший погляд найбільш сприятливими для учбової діяльності вбачаються «паралельні» комбінації: «рефлексивний вчитель – рефлексивний учень» та «імпульсивний вчитель – імпульсивний учень». Та й насправді вочевидь рефлексивний вчитель кодує і структурує інформацію у тій ж самій манері, у якій рефлексивний учень декодує, запам'ятовує та репродукує учбовий матеріал. Аналогічні міркування є справедливими й для імпульсивної пари.

Водночас треба пам'ятати, що зв'язок стилю та успішності опосередковується багатьма некогнітивними факторами: комунікативний стиль викладача, учбова мотивація учня тощо. Ось чому ефективність «паралельних» комбінацій потребує емпіричного підтвердження.

**Методичне забезпечення дослідження.**

По результатам исследования компонентов образа Я, проведенного с помощью опросника «Интегративный образ Я», можно утверждать, что подростки-славяне считают свою сексуальную жизнь недостаточно активной, у них есть сомнения в своей привлекательности для представителей противоположного пола (показатели величин ниже среднего уровня – 2,9 из 6 возможных); пытаются вести здоровый образ жизни, поддерживая свою физическую форму (3,6 балла по шкале «Физическое Я»). У них нет неприятия семьи, как социального института – они считают, что могут быть хорошими семьянинами, и большинство из них не хотело бы жить отдельно от родителей (5,1 балла по шкале «Семейное Я»). Подростки не хотят во что бы то ни стало изменить свою жизнь, сохраняя о себе скорее позитивное представление, но и быть вполне удовлетворенными собой им не удастся (3,2 балла по шкале «Самооценка»). Свои надежды на будущее, которое они видят достаточно ярким и перспективным (4 балла по шкале «Я в будущем») они сочетают с уверенностью в своей возможности получить хорошую специальность и стать успешным профессионалом (4,2 балла по шкале «Профессиональное Я»). Стремясь к установлению контактов со сверстниками, подростки, в основном, критически оценивают свое умение к выстраиванию дружеских отношений (3,7 балла по шкале «Социальное Я»), при этом, считая возможным для себя выбирать друзей, а, возможно, и брачных партнеров, не только среди представителей своего этноса (4,6 балла по шкале «Я в культуре»).

Данные, представленные в Таблице 1, говорят о том, что подростки из числа крымских татар считают недостаточно активной и интересной свою сексуальную жизнь (показатели величин ниже среднего уровня – 2,6 из 6 возможных). Они ведут здоровый образ жизни, поддерживая свою физическую форму, избегая при этом вредных привычек (4,6 балла по шкале «Физическое Я»). По отношению к семейным ценностям настроены весьма позитивно, полагая, что будут хорошими семьянинами в большой дружной семье (4,3 балла по шкале «Семейное Я»). В целом, сохраняя о себе позитивное

образований, отмирающий социальный институт, а он – не самый надёжный семьянин и ему хотелось бы жить отдельно от родителей, а ещё лучше в другом городе.

4. Шкала «Самооценка». Ответы на вопросы этой шкалы дают возможность выяснить: имеются ли у респондента основания быть вполне удовлетворённым собой, насколько его представление о себе позитивно, и чувствует ли он себя уверенным и сильным, или он хотел бы существенно изменить свою жизнь, оценивает он себя как мало что успешного в своей жизни и временами уверенного в своей бесполезности.

5. Шкала «Социальное Я». Ответы на вопросы по этой шкале дают представление о том, доволен ли респондент тем, как он устанавливает приятельские отношения со сверстниками, насколько ему сложно быть в центре любой компании, а также его представления о том, что многие люди охотно подружились бы с ним, если бы им представилась такая возможность. Или многим людям с которыми приходится общаться нельзя доверять и ему нечасто удается выстроить дружеские отношения и практически нет таких дружеских отношений которые бы полностью устраивали его.

6. Шкала «Профессиональное Я». Ответы на вопросы по этой шкале показывают - захочет ли опрашиваемый работать по специальности, которой он будет овладевать, считает ли он, что у него будут возможности стать отличным профессионалом и профессиональная карьера то, что ему нужно или он не будет себя чувствовать успешным в своей профессиональной деятельности.

7. Шкала «Я в культуре». Определяет – имеет ли респондент друзей разных национальностей, а его взаимоотношения с ними не связаны с национальной принадлежностью или респондент желает по возможности общаться только с людьми своей национальности, считая, что искренней дружбы между людьми разных национальностей быть не может и думает, что строгое соблюдение традиций своего народа является принципиально важным и в брак необходимо вступать только с представителем своей национальности.

8. Шкала «Я в будущем». Эта шкала позволяет узнать представление респондента о своем будущем – видится ли оно ему ярким, насыщенным и перспективным, добьется ли он успеха в жизни и ему непременно повезет, или будущее тревожит и пугает его, и он вряд ли добьется в жизни чего-либо значительного.

Подсчет баллов производится в соответствии с ключом. Набранное максимально возможное по шкале количество баллов (6) означает, что выбор смещен на положительный полюс шкалы, а минимально (0) – на отрицательный.

**Результаты и их интерпретация.** Для сравнения выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, и для решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга, нами был использован t-критерий Стьюдента. Уровень статистической значимости различий по тем показателям, которые выделены в Таблице 1 полужирным шрифтом от  $p \leq 0,01$  до  $p \leq 0,05$ .

В дослідженні приймали участь 75 учнів дев'ятих класів загальноосвітньої школи та 8 вчителів, які викладають різні дисципліни.

На першому етапі дослідження визначався когнітивний стиль педагогів за параметром «рефлексивність/імпульсивність» за допомогою методики «Тест парних фігур» Дж. Кагана. Методика складається з серії субтестів, кожний з яких має 7 подібних зображень. Завдання полягає у тому, щоб якомога швидше знайти і показати експериментатору зображення, яке цілком повторює еталон. Таким чином, діагностичним критерієм стилю є час, який витрачено на пошук. Додатковим критерієм, діагностичне значення якого ми розглянемо нижче, є кількість помилкових відповідей (спроб) [6].

#### **Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.**

Отже серед восьми вчителів було діагностовано п'ять рефлексивних, 1 імпульсивний, у двох вчителів стиль не виражений. Слід відмітити, що невирішеність відносно стилю двох викладачів – це питання невисокої чутливості методики. Більш скрупульозна діагностика зі спостереженням та використанням проєктивних й інтроспективних методів дозволила б визначити стиль цих викладачів, однак для верифікації припущення про позитивний зв'язок «паралельних» комбінацій стилю та успішності така точність не потрібна.

Говорити про перевагу серед викладачів особистостей з рефлексивним стилем зарано, якщо врахувати кількість суб'єктів, які діагностовано, але ми можемо припустити, що більш схильні до емоційного вигорання імпульсивні вчителі частіше покидають професію, тому їх в цілому може бути менше.

На другому етапі дослідження вивчався когнітивний стиль учнів за допомогою «Тесту парних фігур» Дж. Кагана. Було діагностовано: рефлексивний стиль – у 44% учнів, імпульсивний стиль – у 20 учнів, стиль не виражений – у 36% учнів.

Перевага (у два рази) кількості рефлексивних учнів не є, на нашу думку, збігом. Якщо серед вчителів переважає рефлексивний стиль, то, не говорячи про причини, можна констатувати, що процес навчання сприяє розвитку у учнів рефлексивного стилю обробки інформації. Якщо спиратися на способи обробки інформації і далі, то виходить, що утворення діади «рефлексивний вчитель – рефлексивний учень» повинно сприяти ефективності навчального процесу, однак результати дослідження показують неоднозначність такого зв'язку.

А саме, на третьому етапі дослідження учнів з чітко вираженим стилем було поділено на дві групи: рефлексивні та імпульсивні (кількість помилкових відповідей на цьому етапі не враховувалась). Групи було порівняно за критерієм «успішність» по кожній дисципліні зокрема. Якщо дисципліну викладав рефлексивний вчитель, передбачалось, що рефлексивні учні будуть перевершувати імпульсивних школярів за успішністю. Для дисципліни, яка викладається імпульсивним вчителем, будувалась аналогічна гіпотеза. Але в жодному з розглянутих випадків достовірних відмінностей виявлено не було.

Таким чином, ми не можемо стверджувати, що діада «рефлексивний вчитель – рефлексивний учень», або діада «імпульсивний вчитель – імпульсивний учень» позитивно впливає на навчальний процес та зумовлює

академічну успішність.

Отже, ми отримали два суперечливих, на перший погляд, факти. По-перше, у тих класах, в яких більшість викладачів мають рефлексивний стиль, рефлексивних учнів набагато більше, ніж імпульсивних, тобто зусилля, які спрямовано на розуміння викладача, у більшості випадків приводять до заострення стилю або його модифікації. По-друге, збіг стилів не сприяє підвищенню ефективності учбової діяльності та зростанню успішності. Це протиріччя може бути знято через повторне звернення до діагностичної процедури. Як вже підкреслювалось, «Тест парних фігур» дозволяє фіксувати не тільки час, який витрачається на пошук парного зображення, але й кількість невдалих спроб знайти його. Оскільки серед схожих зображень тільки одне цілком відповідає еталону, кількість спроб може бути від 1 до 6. Індивіди, які, як правило, дають вірну відповідь з першої спроби, іменуються «точні» (усереднена кількість спроб <2). Індивіди, які у більшості субтестів при першій і другій спробі дають невірні відповіді, іменуються «неточні» (усереднена кількість спроб >2).

Таким чином, два діагностичні критерії дозволяють нам специфікувати чотири групи: рефлексивні точні, рефлексивні неточні, імпульсивні точні, імпульсивні неточні. Виділення чотирьох полюсів стилю відповідає уявленню про когнітивний стиль як квадripольний вимір [6]. У виборці дослідження специфіковані типи представлені таким чином: 27 точних і 21 неточний (серед 48 учнів з вираженим стилем). Серед точних 78% (переважна більшість) мають рефлексивний стиль, серед неточних обидва стилі представлені майже порівну. Цей емпіричний факт пояснюється феноменом продуктивності стилю: продуктивність стилю залежить від особливостей діяльності. Рефлексивний стиль є релевантним тестовим завданням методики Кагана, тому рефлексивні індивіди в цілому більш точні у пошуку парного зображення.

Отже, ми з'ясували, що, розглядаючи когнітивний стиль як біполярний вимір, ми не можемо встановити зв'язок між комбінаціями стилів та академічною успішністю. Однак ми маємо достатньо діагностичних критеріїв (середній час та кількість спроб), щоб розглядати чотири полюси стилю «рефлексивність/імпульсивність» за додатковою ознакою «точність/неточність». Виходячи з цього, на четвертому етапі дослідження учнів було розділено на дві групи за критерієм точності виконання завдання: «точні» (учні, які не припускалися помилок при виконанні більшості завдань тесту) і «неточні» (учні, які припускалися помилок при виконанні більшості завдань тесту). Передбачалось, що «точні» учні перевершують «неточних» за критерієм успішності. Було встановлено достовірні відмінності між «точними» та «неточними» учнями за всіма навчальними дисциплінами. Іншими словами, і рефлексивні вчителі, і імпульсивні вчителі більш високо оцінюють «точних» учнів, не зважаючи на те, який в них за критерієм часу діагностовано стиль (рефлексивний чи імпульсивний).

Повернемось до феномену «наслідування» стилю. Стиль учителя не визначає стиль учня, але впливає на його формування. Зокрема нами встановлено, що у класах, в яких викладають переважно рефлексивні вчителі, більшість учнів демонструє саме цей стиль. Однак, не зважаючи на це, нам не

а) цінності (образовання, стабільності, матеріального благополуччя, саморозвиття);

б) мотиви (стремління к схожим формам соціальної успішності, незалежності, мобільності);

в) поведінчеські коды, включаючи установки і паттерни (комунікабельність, лёгкість соціальних контактів) і проч.

І, тем не менше, якіє-то различия всё же существуют в ментальном пространстве молодёжной среды, и поэтому вполне актуален вопрос о том, как выглядят и насколько выражены различия в восприятии собственного образа у представителей молодёжи двух основных этнокультурных сообществ Крыма.

**Цель исследования:** в процессе апробации нового диагностического инструментария определить этнокультурные различия в самовосприятии интегративного Образа Я старшими подростками и лицами юношеского возраста.

В исследовании участвовали 50 подростков – крымских татар и 50 подростков славян (русские, украинцы, белорусы) – все учащиеся одиннадцатых классов нескольких школ г.Феодосия (материал этой части исследования предоставлен дипломницей ТНУ О.Катречко). Это исследование проведено в 2008 году. А годом раньше в г.Симферополе проведено подобное исследование среди 100 студентов второго-третьего курсов технических специальностей КИПУ. По этническому составу выборка также распределена по 50 человек – представителей славян и крымских татар. По гендерному показателю все выборки распределены поровну. Таким образом, общая выборка исследования – 200 человек.

#### **Описание методики.**

Объём статьи не позволяет подробно аргументировать теоретический конструкт, на основе которого была создана методика диагностики структурных компонентов образа Я: «Интегративный образ Я». Приведём краткую характеристику восьми шкал, объединяющих 48 утверждений (текст опросника вместе с ключами к шкалам приводится в Приложении к статье):

1. Шкала «Сексуальное Я». Ответы на вопросы по этой шкале дают представление о том, доволен ли респондент своей сексуальной жизнью, считает ли он, что в сексуальном плане привлекает представителей противоположного пола, достаточно ли активна и интересна его сексуальная жизнь, имеется ли в настоящее время у него потребность в активной сексуальной жизни, а также о том, разнообразна или стабильна его сексуальная жизнь.

2. Шкала «Физическое Я». Шкала позволяет определить ведет ли респондент здоровый образ жизни, поддерживает свою физическую форму, избегает вредных для его здоровья привычек, тщательно ли выбирает еду, внимательно относится к своему здоровью, болеет ли чаще и серьезнее, чем его сверстники.

3. Шкала «Семейное Я». Описывает отношение респондента к семейным ценностям: считает ли он идеалом создание прочной семьи на всю жизнь, думает ли, что будет хорошим семьянином, нравится ли ему жить в большой дружной семье или он считает, что семья – одно из самых ненадёжных

УДК 371

## **ДИАГНОСТИКА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ВОСПРИЯТИИ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗА Я В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТАХ**

*Чёрный Евгений Владимирович,  
кандидат психологических наук, доцент  
ТНУ им.В.И.Вернадского, г. Симферополь*

**Постановка проблемы.** Для большинства специалистов в гуманитарных областях знания – историков, социологов, политологов, психологов – поликультурность – одна из основных характеристик населения Крыма. И действительно, многовековая история Крыма, в том числе и новейший её период, казалось бы, насыщена подтверждениями этого факта. Однако, несмотря на сохраняющуюся полиэтничность, динамика развития культурного пространства полуострова в настоящее время неоднозначна. Культура, так же как любая иная сложная система стремится к сохранению, продвигаясь к этой цели одновременно двумя путями: а) развиваясь и интегрируя новые элементы; б) сопротивляясь новому и «цементируя» устоявшиеся подсистемы и элементы.

Первый путь проявляется в центристремительных тенденциях, объяснимых относительной унификацией и универсализацией различных культур за счёт неизбежного включения в них единых цивилизационных констант:

- а) техногенных – информационного пространства и иных технических достижений, не имеющих культурных ограничений и культурной специфики;
- б) социальных – принятие большинством влиятельных в мировом сообществе стран и культур гуманитарных ценностей: демократии, свободы, прав человека и проч.

Второй путь проявляется в центробежных тенденциях, отражающих стремление культур к выживанию и сохранению своей уникальности в условиях глобализации:

- а) протестный «всплеск» и выход на приоритетные позиции этнической и религиозной идентичности;
- б) стремление этносов самоопределиваться в культурном, а нередко в административном и политико-государственном плане.

Все названные естественные тенденции и связанные с этим противоречия проявляются сегодня в Крыму. Но одним из наиболее глобальных итогов культурной трансформации является, на наш взгляд, преобладание сходств над различиями в культурном (или ментальном) пространстве Крыма в целом. Разумеется, эта тенденция по-разному проявляется в различных возрастных, гендерных и иных социальных группах. Например, по нашим данным, сходства в молодёжной среде преобладают относительно следующих индикаторов культуры:

удалось выявить ніякої стильової «дискримінації»: і рефлексивні точні, і імпульсивні точні учні мають однаково високу академічну успішність за різними шкільними дисциплінами.

Подальша інтерпретація потребує розділення поняття «когнітивний стиль» на дві складові: когнітивну й поведінкову (стратегію й манеру).

Когнітивним стилем у широкому розумінні називають індивідуальні особливості обробки інформації [3]. Серед них можна виділити поведінкові, тобто ті, які спостерігаються (наприклад, швидко/повільно, пристрасно/апатично, акуратно/недбало тощо), та чисто когнітивні, уявлення про які можна скласти тільки по самозвітах (наприклад, «виділяю суттєві та несуттєві ознаки», називає багато/небагато деталей або категорій, формулює логічну або інтуїтивну модель рішення).

Визначення двох ліній аналізу дозволяє нам пояснити різницю між точними та неточними індивідами у межах одного полюсу (або рефлексивного, або імпульсивного). Ми можемо припустити, що для рефлексивних точних індивідів характерні і рефлексивна стратегія, і рефлексивна манера, а для рефлексивних неточних – тільки рефлексивна манера. Якщо звернутися до тесту Кагана, можна побачити, що у пошуку парної фігури рефлексивні точні суб'єкти виділяють усі елементи зображення і послідовно звіряють кожну деталь еталону з відповідними деталями в усіх шести варіантах. Рефлексивні неточні індивіди також досить багато часу розглядають еталон, але не диференціюють його. Намагаючись фотографічно запам'ятати еталон, вони відчують невпевненість і затягують з остаточною відповіддю.

Безумовно, така інтерпретація потребує спеціального дослідження, однак вона добре узгоджується не тільки з отриманими результатами, а і з уявленнями Дж. Кагана про когнітивний стиль «рефлексивність/імпульсивність» [1]. А саме, Дж. Каган вважав, що тривога впливає на розвиток рефлексивності. У нашому випадку близькість завдання тесту до шкільної ситуації перевірки знань актуалізує шкільну тривогу, яка, в свою чергу, пояснює повільні відповіді.

### **Висновки.**

1. У випадку рефлексивних неточних учнів відбувається наслідування від рефлексивних вчителів власне не рефлексивного стилю, а його поведінкової складової – манери, яка сама по собі (без відповідної стратегії) не сприяє ані засвоєнню навчального матеріалу, ані продуктивному діалогу між учителем та учнем.

2. З іншого боку отримані результати є достатньо оптимістичними: у школі не існує дискримінації за стилем, а саме, вчителі оцінюють успішність учнів не за манерою структурування матеріалу, а за змістовними показниками, що підтверджується відмінностями за критерієм успішності між «точними» і «неточними» учнями обох полюсів стилю «рефлексивність/імпульсивність».

3. Для продуктивного (у розумінні академічної успішності) розвитку стильових особливостей особистості треба звертати увагу на природний нахил до того чи іншого стилю (це завдання шкільного психолога) та надавати умови для рівномірного розвитку стилю і як манери інтелектуальної поведінки, і як когнітивної стратегії (це завдання вчителів).

**Резюме.** У статті розглядаються граничні прояви індивідуальних особливостей обробки інформації як фактори ефективності учбової діяльності. Предметом наукового аналізу постають комбінації стилів суб'єктів педагогічного процесу за параметром «рефлексивність/імпульсивність». З'ясовано, що «паралельні» комбінації стилів учнів та викладачів не є необхідною умовою високої успішності. Розгляд когнітивного стилю як квадриполярного виміру дозволяє відокремити власне когнітивну складову (стратегію) від зовнішньої поведінкової складової (манери). Доведено взаємозв'язок між змістовними характеристиками стилю та успішністю.

**Ключові слова:** когнітивний стиль, рефлексивність/імпульсивність, успішність.

**Резюме.** В статье рассматриваются крайние проявления индивидуальных особенностей обработки информации как факторы эффективности учебной деятельности. Предметом научного анализа выступают комбинации стилей субъектов педагогического процесса по параметру «рефлексивность/импульсивность». Показано, что «параллельные» комбинации не являются необходимым условием высокой успеваемости. Рассмотрение когнитивного стиля как квадриполярного измерения позволяет отделить собственно когнитивную составляющую стиля (стратегию) от внешней поведенческой (манеры). Доказана связь между содержательными характеристиками стиля и успеваемостью.

**Ключевые слова:** когнитивный стиль, рефлексивность/импульсивность, успеваемость.

**Summary.** The extreme displays of individual features of treatment of information as factors of efficiency of educational activity are examined in the article. Combinations of styles of subjects of pedagogical process on a parameter «reflectivity/impulsivity» come forward the subject of scientific analysis. It is shown that «parallel» combinations are not the necessary condition of making progress in a study. Consideration of cognitive style as four poles measuring allows separating actually the cognitive constituent of style (the strategy) from external behavior one (the manner). Connection between substantial descriptions of style and school results is proved.

**Keywords:** cognitive style, reflectivity/impulsivity, school progress.

#### Література

1. Алешина Е.С. Исследование импульсивности – рефлексивности в дифференциальной психологии учения // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара/ Под ред. В.Колги. – Таллин, 1986
2. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам / Пособие для учителей классов выравнивания. – Киев: «Радянська школа», 1985.
3. Краткий словарь когнитивных терминов. Под общей редакцией Кубряковой Е. С. – М.: Изд-во МГУ. – 1996. – 248 с.
4. Либин А.В. Стилевые особенности познавательных процессов и учебная деятельность // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н.Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М.: Наука, 1991.
5. Скотникова И.Г. Реализация когнитивного стиля в познавательных стратегиях как проявление его содержательной стороны // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В.Колги. – Таллин, 1986
6. Холодная М. А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение/ Психологический журнал. – 2000. – Т 21. – №4. – С.46-56.

Подано до редакції 07.02.08

педагогических мер, направленная на полноценное овладение учебным материалом, необходимыми навыками и умениями. Социальный педагог совместно с психологом также помогает детям и подросткам в выборе внеклассных занятий (кружков, клубов, секций и т.д.), способствующих формированию у них определенных интересов, профессиональных установок, готовности к выбору профессии.

**Выводы:** Таким образом, анализ направлений работы социального педагога в учреждениях интернатного типа позволяет сделать вывод, что к основным направлениям работы относятся: адаптация воспитанников, социализация, защита прав ребенка, социальная реабилитация детей, диагностическая и консультационная работа, коррекционно-профилактическая работа. Кроме того, социальный педагог выполняет профессиональные функции: охранно-защитную; организационно-посредническую; социально-терапевтическую.

**Перспективы:** Дальнейшее направление исследований в области работы социального педагога с воспитанниками интернатов должно быть сосредоточено на вопросах разработки не только форм и методов работы, но и формирования готовности будущих социальных педагогов к работе в интернатных учреждениях.

**Резюме.** Анализируются направления работы социального педагога в учреждениях интернатного типа; выделяются основные задачи и функции социального педагога в условиях школ-интернатов, детских домов специализированного типа; раскрывается специфика направлений работы социального педагога в условиях интернатных учреждений АР Крым.

**Ключевые слова:** социальный педагог, направления работы социального педагога, интернатные учреждения.

**Резюме.** Анализуются напрямки роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу; виділяються основні завдання і функції соціального педагога в умовах шкіл-інтернатів, дитячих будинків спеціалізованого типу; розкривається специфіка напрямків роботи соціального педагога в умовах інтернатних установ АР Крим.

**Ключові слова:** соціальний педагог, напрямки роботи соціального педагога, інтернатні заклади.

**Summary.** The research in view deals with the main directions of the teacher's work in boarding schools; the main objectives and functions of the so-called «social» teacher in the environment of the boarding schools and orphanages are pointed out. The peculiarities of the social teacher's activities in the field of boarding schools established on the territory of the Autonomous Republic of the Crimea are dwelled upon.

**Keywords:** social teacher, the social teacher's activities in the field of boarding schools, boarding schools.

#### Література

1. Энциклопедия интернатных заведений / Автор-составитель Аблятипов А.С. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2005. – 148с.
2. Артюшкіна Л.М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сирот та дітей позбавлених батьківського піклування // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №2. – С. 42-48
3. Баранов В.В. Соціальний педагог у закладі соціальної реабілітації: основні напрямки

данных интернатных учреждения разработана комплексная программа реабилитационных мероприятий, которая включает в себя диагностику личности ребенка, коррекционную деятельность, выявление детей из «группы риска».

*В учреждениях интернатного типа для детей-сирот и детей с ЗПР* работа социального педагога направлена на создание оптимальных социально-психологических условий для развития детей с ЗПР и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях проживания в школе-интернате. В данных интернатных учреждениях созданы социальные и психологические службы, деятельность которых направлена на проведение обследования детей, индивидуальные и групповые психолого-диагностические работы, оформление заключений с рекомендациями для сотрудников. Основными задачами в ходе психологического и социального исследования являются: определение причин нарушений в обучении, воспитании, развитии ребенка; определение его потенциальных возможностей, направленности развития, прогноз дальнейшего развития; предоставлении рекомендаций воспитателю в отношении данного ребенка; разработке психокоррекционной или развивающей работы с учащимися и ее осуществление.

*В учреждениях интернатного типа для одаренных детей* работа социального педагога направлена на:

- выявление социально-психологической готовности детей к школьному обучению;
- выявление и специальную организацию работы с наиболее одаренными детьми;
- осуществление диагностической работы с неуспевающими и недисциплинированными школьниками с целью помощи учителю и воспитателю в составлении коррекционной работы с ними;
- выявление и устранение психологических причины нарушений межличностных отношений учащихся с учителем, со сверстниками, с родителями и другими людьми;
- консультирование учителей, воспитателей и родителей по психологическим проблемам обучения и воспитания детей, развития их внимания, памяти, мышления, характера;
- профориентационную работу.

*В учреждениях интернатного типа для детей с тяжелыми нарушениями речи, для глухих детей* работа социального педагога направлена на активизацию познавательной деятельности, повышение уровня их умственного и речевого развития, нормализацию учебной деятельности, коррекцию недостатков эмоционально-личностного развития.

Деятельность психолого-социальной службы спецшкол-интернатов ориентирована не просто на диагностику умственного и личностного развития детей, но и на профилактику возможных нарушений в обучении и воспитании детей, максимально возможное развитие их способностей и дарований.

Во всех возрастных группах специалистами анализируется личностное и интеллектуальное развитие детей, определяется характер трудностей в усвоении программы, разрабатывается и предлагается система психолого-

УДК 87.77

## **СУБЪЕКТНОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНТА КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Разбеглова Татьяна Павловна  
кандидат философских наук, доцент,  
заведующая кафедрой философии и социальных наук  
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Образование как часть и необходимая составляющая культуры представляет для исследователя многомерный, глобального масштаба феномен. В культурологическом ракурсе оно является основой культуры и культурной динамики, поскольку обеспечивает как вхождение индивида в культуру, так и трансляцию культурных ценностей. В антропологическом аспекте его можно считать онтологической характеристикой человека, поскольку человеческая жизнь в ее развертывании представляет собой развитие того, что принято считать свойствами человека как вида – интеллекта, духовности, социальности. В этом смысле образование человека продолжается на протяжении всей жизни. Социальный ракурс побуждает рассматривать образование в контексте форм и смыслов социальной деятельности. Каждый из указанных аспектов можно выделить в качестве самостоятельного, но суть феномена именно в том, что они выступают в своем единстве, репрезентируя тем самым сущность феномена образования. Это, однако, не исключает приоритетности той или иной составляющей в зависимости от конкретной культурно-исторической ситуации, от нужд и потребностей общества. Институциональная форма системы образования, его государственный статус допускает его значительную вариативность, что имеет как позитивный, так и негативный смысл. Позитивность преобразований очевидна в том случае, когда они направлены на развитие форм, целей и задач без утраты сущностных основ. С другой стороны, формальная модернизация и различного рода экспериментирования в этой области без учета многомерного культурного контекста могут привести к выхолащиванию онтологически-антропологической сущности образования.

Размышление о некоторых сущностных основах образования хотелось бы начать с высказывания нобелевского лауреата Макса фон Лауэ, которое является общеизвестным и цитируется в учебнике по философии образования: «Образование – это то, что остается, когда все выученное забывается». Эта парадоксальная на первый взгляд фраза на самом деле имеет отношение и к сущности, и к процессу образования (особенно на современном его этапе). Речь идет о том, что и само образование, и получаемое в результате его универсальное комплексное знание носит системный характер, представляет собой некую качественную целостность, которая не страдает в случае утраты или замены отдельных частей. А вот то, что выученное забывается – это не столько естественное, сколько реальное положение дел в самом процессе образования, который выстраивается как общая универсальная схема, разрабатывается как комплекс стандартов и практически не допускает вариативности. Насыщенность, информативность, динамика процесса

освоения, структура – являются общими для всех в масштабе страны без учета индивидуальных возможностей, этнокультурных предпосылок, и, как показывает практика, сущностных целей и задач образования. Теперь этот масштаб расширился до общеевропейского, в котором личность уже практически не просматривается.

Итак, внутри самого образования обнаруживается противоречие. Это противоречие между *образованием-как-целью* и *образованием-как-процессом*. Российский философ П.С. Пигров охарактеризовал это противоречие с метафизической точки зрения, как универсальную характеристику образования, присущую ему всегда. Вот что он пишет: «Цели образования, поставленные в начале процесса обучения, строго говоря, никогда не достигаются. Результаты образования могут быть «выше» или «ниже» чем те, которые задумывались в целях, но они всегда другие. Сами отягощенные стихией материальности средства, сама среда, в которой происходит образование, сама стихия Ученика – все это делает образование самостоятельным объективным процессом»[5, с. 30].

Добавим, что сейчас это противоречие усугубляется тем, то оно одновременно выступает как противоречие между традиционным и современным образом личности, между элитарным и массовым, между культурой и цивилизацией. С одной стороны, по своим сущностным целям образование направлено на личностное становление человека, формирование его целостного индивидуального облика. Что и является требованием культуры в высоком ее понимании. С другой стороны, по своей форме, структуре, частнонаучным и социальным интересам оно идет по пути стандартизации и унификации.

В этом ракурсе небезынтересно рассмотреть те изменения, которые привнесла нынешняя модернизация в образовательный процесс. Безусловно, Болонский процесс является ответом на запросы и вызовы современности, а именно – глобальных социально-экономических процессов и «мозаичного характера» современной культуры. Прагматическая ориентация во всех формах общественной деятельности нашла отражение в системе образования. По мысли профессора В.С. Пронякина «... утверждение индустриальной, а затем и постиндустриальной цивилизации, обернувшееся в конце концов тем, что мы называем сейчас «глобализацией», привели к возникновению «нового» образовательного универсализма, в фундаменте которого заложен обмирщенный деаксиологизированный прагматизм, ориентированный на подготовку «специалистов»»[6, с. 40]. Таким образом, классическое университетское образование неуклонно подменяется узкоспециальным. А классическое образование – это то, которое, как говорилось в начале, имеет органическое свойство целостности. Классическая парадигма направлена на выработку монистического и системного видения мира, упорядочение мировоззренческих представлений на основе общих понятий, формирование навыков логического мышления, норм социальности.

Итак, остановимся на конкретных объективных характеристиках. Непосредственными результатами современного развития образования, нашедшего конкретное выражение в «болонизации», следует считать:

проблем, связанных с социализацией личности;

- работа с девиантными детьми и подростками;
- работа с детьми-инвалидами;
- профилактическая работа с подростками;
- оказание консультационной помощи ребёнку в семье;
- способствование формированию благоприятного микроклимата;
- координация различных видов социально ценностной деятельности воспитанников, направленных на развитие социальных инициатив;
- защита и охрана прав детей.

В Крыму создано большое количество учреждений интернатного типа для разных категорий детей (детей-сирот, детей с задержкой в психическом развитии, детей с недостатками в умственном развитии, для одаренных детей и т. д.). Работа этих учреждений направлена на адаптацию воспитанников к условиям их существования, на социализацию, на приобретение навыков учебной и профессиональной деятельности, на оказание медицинской помощи, а также на оказание помощи воспитанникам в решении социальных проблем. В каждом из этих учреждений введена ставка социального педагога. В зависимости от специфики интернатного учреждения направления работы социального педагога в них будут различными. Рассмотрим направления работы социального педагога в каждом типе интернатных учреждений АР Крым.

*В учреждениях интернатного типа для умственно отсталых детей* работа социального педагога направлена на защиту прав ребенка в соответствии с «Конвенцией о правах ребенка», недопущении насилия в семье, на коррекцию и формирование личности, устойчивой в окружающем мире, трудовую подготовку и социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями. Социальный педагог проводит постоянную коррекционно-профилактическую работу с детьми «группы риска». Проводится работа с кризисными и многодетными семьями, направленная на оказание помощи в воспитании детей, повышении ответственности родителей за жизнь, здоровье и поведение детей.

Основные направления работы социального педагога в интернатах для детей с проблемами в умственном развитии: индивидуально-коррекционная работа и коррекционно-реабилитационная работа, в которой большое внимание уделяется диагностике познавательных возможностей детей с недостатками умственного и физического развития.

Социальный педагог совместно с психологом применяют в своей работе современные методики, проводят разнообразные беседы, тренинги, деловые игры, а также психологическую разгрузку и релаксацию учащихся.

*В учреждениях интернатного типа для детей с заболеваниями органов дыхания, пищеварения, нервной системы* работа социального педагога направлена на обеспечение успешной социализации воспитанников, сохранение и укрепление здоровья, защиту прав учащихся. Социальный педагог проводит всестороннюю диагностику состояния интеллектуально-волевой и эмоциональной сферы воспитанников. Широко используются групповые, консультационные и психологические тренинги, ролевые игры. В



условиях интернатных заведений рассматривала В.М.Шкуркина.

Анализом актуальных проблем социально-педагогической работы занималась А.И.Капская.

Работу социального педагога в учреждениях социальной реабилитации и направления деятельности рассматривал В.В.Баранов.

Однако вопросы по направлению работы социального педагога в учреждениях интернатного типа недостаточно раскрыты и описаны в литературе.

Цель и задачи исследования: выделить направления работы социального педагога в учреждениях интернатного типа; раскрыть специфику работы в интернатных учреждениях АР Крым.

Основное содержание статьи. Социальный педагог – это специалист по социально-педагогической работе с детьми и родителями, с подростками, молодежными группами и объединениями, со взрослым населением в условиях образовательных и специализированных учреждениях, по месту жительства. Этот специалист призван создавать и развивать социальные отношения, способствующие интеграции каждого человека в социальную среду, ее активному общению с другими, успешной учебной и профессиональной деятельности. Социальные педагоги активизируют усилие человека и его окружения для решения проблем, формируют духовно зрелую личность, способствуют налаживанию взаимоотношений между конфликтующими лицами или социальными группами, обеспечивают координацию усилий институтов социального воспитания. Объектом деятельности социального педагога является отдельный человек, семья, группа, организация. Предметом социально-педагогической работы – является двусторонний процесс становления личности (ребенка, подростка, юноши и т.п.) как субъекта социальной жизни и создание педагогически-целесообразной социальной среды. Цель социально-педагогической деятельности – раскрыть возможности эффективного удовлетворения социальных, образовательных, культурных потребностей представителей разных вековых и социальных групп.

**Основными задачами** социального педагога в учреждениях интернатного типа являются:

- анализ и источник причин социальной дезадаптации воспитанников;
- обеспечение социально-педагогической поддержки дезадаптированных детей и подростков;
- включение всех воспитанников в социально полезную деятельность в соответствии с их потребностями, интересами и возможностями.
- координация усилий педколлектива для восстановления социального статуса воспитанников, преодолению комплекса неполноценности;
- защита и охрана прав детей во взаимодействии с представителями различных социальных институтов.

В учреждениях интернатного типа выделяют следующие направления работы социального педагога:

- выявление воспитанников группы риска;
- изучение психолого-медико-педагогических особенностей детей;
- разработка индивидуально-коррекционных программ с целью решения

- *фрагментарность*, расчлененность учебного процесса на блоки, модули, отдельные дисциплины, быстро сменяющие друг друга во времени – т.е. ярко выраженную горизонтальность процесса при слабо выраженных междисциплинарных связях. В результате утрачивается чувство глубинной взаимосвязи различных областей человеческого знания, которая должна быть одним из основных результатов высшего, университетского образования. Например, есть дисциплины «Этика» и «Экология», каждая из которых имеет свой предмет и свою структуру, и в той или иной степени раскрывает содержание области знания. Но, изучая их по отдельности и в разное время, студент не составляет себе представления об «экологической этике», он не способен увязать между собой по существу две области знания.

- *объективизация*, умаление субъективной составляющей, которая состоит в необходимости комплексного субъективного усвоения (присвоения) знания, «пропускания», в буквальном смысле слова его через собственный разум и душу, переживание его. Вместо этого мы имеем преобладание информативности, неукорененность знания в личности учащегося, и, как следствие, низкий уровень знаний. Проявлением объективизации является и возрастание дистанционности обучения, в котором важна только информативность и компьютер может объективно подменить преподавателя;

- *смыкание с рыночной экономикой* (рыночный характер образования), ориентация на прагматику (цели образования);

Повторю, что эти изменения вызваны объективными общекультурными процессами, имеющими неуклонный и необратимый характер. Однако это не отменяет проблематичности, которую они порождают в системе образования.

В условиях реалий сегодняшнего дня наиболее значимой проблемой в контексте преобразований является низкий уровень развития учеников - выпускников школы, пополняющих ряды студентов. Показателем низкого образовательного уровня следует считать:

- отсутствие интеллектуального и культурного контекста знания, который является обязательным условием его (знания) расширения;
- незначительный по объему терминологический багаж знания, что выражается в непонимании слов, неадекватности восприятия, невозможности постигнуть смыслы;
- отсутствие образовательной культуры, под которой понимается способность самополагания, т.е. способность ставить образовательные цели и достигать их, иметь навыки самостоятельной работы с литературой, расширительное (в междисциплинарном контексте) понимание;
- отсутствие аксиологической и мировоззренческой составляющей знания: понимания высших смыслов жизни и деятельности, предполагающее соотносимость получаемых знаний с высшими смыслами.

В этих условиях высшая школа ставится перед необходимостью не поднимать уже имеющиеся знания на более высокий уровень (что соответствует ей по статусу), а ликвидировать прорехи в школьных знаниях, т.е. по сути, заниматься ликбезом. Вследствие чего выполнять свое прямое назначение она не может. Более того, при таких условиях Болонский процесс только усугубляет все негативные моменты, поскольку он рассчитан на

высокий образовательный уровень и сформированное субъектное сознание студентов.

Не следует упускать из вида и общекультурную ситуацию. Реформа образования проходит в контексте и условиях современной постмодернистской реальности, которая многое определяет. Постмодернистское сознание – это в большей или меньшей степени сознание сегодняшнего поколения студенческой молодежи, в то время как сознание их наставников, преподавателей – сущностно иное, оно сформировано ценностями и смыслами традиционной культуры.

Обстоятельный анализ постмодернистского сознания дали классики философии постмодернизма Ж. Делёз и Ф. Гваттари [3]. В их теории постмодернистского сознания, получившей название шизоанализа, можно выделить, в частности, такие характеристики, как ориентация на фактичность (предпочтение события сущности), фрагментарность, клиповость, ризоматичность (растекание, неукорененность), преобладание нарративности над дискурсивностью, деструкция дискурсов о духовности и пр.

Разумеется, теория сознания Делёза и Гваттари во всей ее полноте применима, прежде всего, к творческому – философскому и художественному сознанию, и в том смысле не следует полностью отождествлять современных студентов с шизоидными субъектами. Но все указанные черты являются реалиями, определяющими, в частности, принципы, формы и подходы к образованию. И если учесть, что существенной чертой постмодернистского сознания является отвержение каких-либо традиций в их целостно-значимом образе, то смысл образования может свестись только к прагматике – усвоению конкретно того, что необходимо для будущей социальной деятельности.

Так и происходит. Приходится констатировать, что образование, начиная с самых верхов, сегодня отказывается от базовых принципов, сформированных культурой, и соответствует состоянию постмодернистской реальности – мозаичности, нивелировке традиций, дайджестности, преобладанию текста над контекстом. Результатом образования становится «мозаичное», состоящее из отдельных фрагментов знание, как некое идеальное отражение совокупности преподавателей-специалистов, собранных вместе в стенах учебного заведения. Образование приобретает прагматический характер. Из него фактически исключаются ценностные и мировоззренческие компоненты. В широком масштабе современной культуры это становится источником тех глобальных проблем, которые безуспешно пытается решить человечество. А ведь требование междисциплинарности, основательности, полноты знания тем более важно для выпускников педагогических университетов.

Посмотрим, как выглядит концептуальный подход к образованию и как он реализуется на уровне учебных планов. Структура на первый и самый общий взгляд разумна. Учебный план каждой специальности имеет 3 основных части: обязательную, вариативную и профессиональную. Каждая из них имеет свой смысл и назначение в комплексе получаемых студентом знаний.

Присмотримся ближе к первой, обязательной, части, которая и служит, по замыслу, формированию культурного, мировоззренческого и ценностного фундамента образования. Именно она должна выступать гарантом целостности

#### Література

1. Бондаревская Е.В. Теоретико-методологические вопросы изучения и формирования педагогической культуры // Формирование педагогической культуры будущего учителя: Межвузовский сб. Научных трудов. – Ростов н/Д: РГПИ, 1989. 140 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. –300 с.
3. Крылова Н.Б. Формировании культуры будущего специалиста. – М.: «Высшая школа», 1990. – 142 с.)
4. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов, 1991. – 76 с.
5. Кухарева Т.А. Производственная адаптация молодых специалистов // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль: ЯГУ, 1979. – С.139-146.
6. Эмануилова Н.Е. Аттестация преподавателей профтехучилищ как фактор повышения качества педагогической деятельности: Дис.... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.

Подано до редакції 12.03.08

УДК – 37.013.78

### НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

*Хохлова Виктория Валерьевна  
заместитель директора*

*по учебно-воспитательной работе Гуманитарного лицея (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** В связи с изменяющимися социальными условиями и потребностями общества в адаптации к социально-экономической ситуации развития страны возрастает потребность в социальных педагогах, способных предотвращать личностную, нравственную деградацию человека, содействовать решению социальных проблем индивида. Вместе с тем, возникает необходимость повышения уровня профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, готовых к оказанию помощи и поддержке в быстро изменяющихся условиях социально-педагогической деятельности. Следовательно, требуется внесение корректив в содержание профессиональной подготовки с учетом специфики учреждений интернатного типа, так как система подготовки социальных педагогов не может не учитывать потребности рынка труда, специфики региона, особенностей сферы деятельности и личностно-мотивационных потребностей.

Профессиональная деятельность социального педагога обусловлена характером направленности данных учреждений, что отражается в многофункциональности и повышенной ответственности специалиста. Таким образом, профессиональные задачи усложняются и предполагают особую организацию учебного процесса в вузе по подготовке социальных педагогов.

Однако, в вузах недостаточно учитывается необходимость формирования у студентов готовности к деятельности в конкретном учреждении интернатного типа, контингент которого и проблемы его адаптации в обществе требуют применения принципа дифференциации при подготовке социальных педагогов к работе в учреждениях интернатного типа.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализом специфики профессиональной деятельности социального педагога в школах-интернатах для детей-сирот и детей, лишенных родительского общения занимались Л.М.Артюшкина, А.О.Поляничко.

Деятельность интернатных учреждений описывал А.С.Аблятипов.

Особенности социально-педагогической работы с детьми-сиротами в

результат. Тому істинна адаптація, на нашу думку, пов'язана з процесом освоєння цих норм, а досягнення адаптованості є підґрунтям для творчого зародження нових якісних форм діяльності.

Ми вважаємо, що адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності залежить від рівня сформованості в нього педагогічної культури.

Вагомий внесок у вивчення проблеми формування педагогічної культури спеціаліста внесла В.М. Гриньова [2], яка вважає, що педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною та ін., бо є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою, і водночас уключає їх у себе. Вона має дві форми прояву: статичну і динамічну. Статична форма забезпечує подальший розвиток особистості, а динамічна виявляється в розвитку вміння реагувати на зміни в навколишньому середовищі та удосконалювати себе, що сприяє успішній адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності. Перехід динамічної форми у статичну, але на більш високому рівні розвитку педагогічної культури спеціаліста, може бути показником більш високого рівня адаптованості викладача-початківця вищого навчального закладу.

**Висновок.** Формування педагогічної культури в період входження викладача-початківця у професію забезпечує професійний ріст та якісні зміни у діяльності педагога, цілеспрямований професійний розвиток молодого спеціаліста, що відбивається в успішності його адаптації до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

**Резюме.** У статті розглядаються особливості формування педагогічної культури викладача-початківця в період його адаптації до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. Педагогічна культура викладача-початківця розглядається як інтегративний показник творчого джерела поведінки й діяльності спеціаліста.

**Ключові слова:** педагогічна культура викладача-початківця, професійно-педагогічна діяльність, професійний розвиток.

**Резюме.** В статье рассматриваются особенности формирования педагогической культуры начинающего преподавателя в период его адаптации к профессионально-педагогической деятельности в высшем учебном заведении. Педагогическая культура начинающего преподавателя рассматривается как интегративный показатель творческого источника поведения и деятельности специалиста.

**Ключевые слова:** педагогическая культура начинающего преподавателя, профессионально-педагогическая деятельность, профессиональное развитие.

**Summary.** The peculiarities of formation of beginner pedagogical culture in the period of his adaptation to professional pedagogical activity in higher education establishment are considered in the article. Pedagogical Culture of a beginner teacher is determined as integrative showing of creative source of specialists behaviour and activities.

**Key words:** pedagogical culture of a beginner teacher, professional pedagogical activity, professional development.

и основательности обучения, сформировать исторический, ценностно-гуманитарный и интеллектуально-мировоззренческий контекст знания.

К этому блоку относятся социально-гуманитарные дисциплины - история, религиоведение, философия, культурология, логика, этика, социология, политология и др. Поскольку они мыслятся как базис, их буквально «заталкивают» (за небольшим исключением) в первый этап обучения. Они изучаются «скуденно», в параллели между собой, представляя собой своего рода контекст без текста. Таким образом, на уровне реализации плана составляющие обязательной части утрачивают значение краеугольного камня, каркаса образования, непреходящее ценностное и мировоззренческое значение, превращаются в тот компонент, который «нужно пройти» поскорее (и забыть), чтобы приступить к собственно профессиональному блоку.

Одним из нонсенов современного образования является изучение философии в самом начале образовательного процесса. Курс философии изучается на первом, в лучшем случае, на 2-м курсе, когда он в силу возрастного статуса студента и отсутствия интеллектуальной и духовной культуры еще не может быть постигнут в своем адекватном значении. Такие курсы как логика, культурология, этика должны, во-первых, представлять собой ступени в формировании представления о фундаментальном здании человеческой культуры как глобального смыслозадающего контекста знания. Во-вторых, они должны быть соотнесены со специальными сферами знания. Для этого их нужно не скучивать в одном временном промежутке, а изучать permanently, циклически, и это прежде всего касается таких базовых гуманитарных курсов как философия и культурология. Ведь объединение этих дисциплин в один блок вовсе не предполагает их ограничение одним временным промежутком.

Теперь отвлечемся от общих концептуальных положений и сфокусируем взгляд на структурной, субъект-объектной модели образовательного процесса. О значении субъективного аспекта в образовании уже говорилось. Образовательная деятельность со стороны воспринимающего сознания всегда является субъективной. Но в данном случае речь идет не о субъективности, а о субъектности позиции учащегося, т.е. о его субъектном сознании.

В университете было проведено социологическое исследование, направленное на выявление степени сформированности субъектного сознания студентов. Было опрошено около сотни студентов разных курсов всех факультетов. На результаты его мы будем ссылаться в дальнейших рассуждениях.

Рассматривая проблемы бытия личности в культуре, представители украинской философской школы Е. Быстрицкий, С. Пролеев, В. Малахов выявляли принципы соотношения личностного и субъектного статуса человека в культуре: «Человек, делающий свое индивидуальное бытие предметом самосознательной активности, и есть, вообще говоря, субъект. ...Субъект – это прежде всего тот, чья сознательная активность направлена на себя. ...Субъект есть самодействующая личность» [4, с. 197].

В традиции европейской и отечественной философии рассмотрение

проблема субъекта имеет метафизический смысл. В современной философской мысли (что особенно важно в свете рассуждений о гибели метафизики) М. Хайдеггера [7], М. Мамардашвили [1] личность-субъект – это всегда вертикальный вектор в горизонтале любых процессов. Субъектное сознание фокусирует мир на самое себя. В этом случае личность получает право представлять от лица культуры.

Применительно к системе образования субъектное сознание есть осознание студентом себя центром и целью образовательного процесса. Сегодня среднестатистический студент осознает себя скорее не субъектом, а объектом, т.е. тем, ради кого совершается образовательный процесс и на кого направлены преподавательские усилия и все образовательные технологии. Следствием такого объектного сознания становится пассивность, нежелание добиваться лучших результатов, отсутствие дальних целей и перспектив, стремление к минимизации усилий, фактическое «отбывание» занятий, пропуски, т.е. то, что в обычной терминологии определяется как нерадивость и с чем вынуждены бороться деканаты. В этой борьбе, которая ведется фактически не с причинами, а со следствиями есть только два пути, одинаково бесперспективных: либо мириться с поспешным заштопыванием прорех, либо таких студентов отчислять. Следует также сказать, что в отношении объектного сознания студента все самые инновационные и совершенные образовательные технологии будут иметь минимум результативности. Несформированность субъектного сознания закрывает также путь в отношении главной цели Болонского процесса – развитию международного сотрудничества, признанию равнозначного статуса украинского и европейского специалиста.

Строго говоря, в образовании есть два субъекта: сама образовательная система, ее структура, персонафицированные в личности преподавателя, - и студент, активно действующий в заданном направлении. Что же является объектом? Объект – это само познающее сознание, выступающее как комплекс знаний. Оно является объектом прежде всего для самого студента, который в идеале должен мыслить формирование этого объекта, и определять путь его формирования исходя из целей. Объектом является само образование как процесс, его построение.

Понимание преподавателя как равнозначного субъекта, а не как механизма для передачи объемов информации важно для сохранения образовательных традиций. Личность преподавателя, его субъективное отношение к преподаваемой дисциплине, наличие межсубъектной коммуникации (интерсубъективности) представляет традиционную тему в отечественной педагогике и имеет однозначно позитивное истолкование.

В среднем около 60% студентов подчеркивают (иногда даже с восклицательным знаком) важность преподавателя, считая при этом, что студент должен иметь возможность выбора преподавателя на определенные учебные курсы. Около 15 % опрошенных студентов волнует только объективный состав получаемых знаний, и меньше 10% считают этот вопрос несущественным для качества образования. Данное соотношение характерно как для младших, так и для старших курсов, как для госбюджетной, так и для

почуття відповідальності;

- професійний, до якого відносимо глибокі знання в галузі свого предмета, спеціальності, дидактики вищої школи, педагогічної психології, методики навчання, ерудицію, мовну компетентність, уміння спілкуватися, вміння ставити педагогічні цілі та визначати завдання навчально-виховної діяльності, навчання з високим кінцевим результатом, здійснення ефективної виховної роботи, знання особливостей студентського віку та студентської психології, здатність до активного впливу на студента, здатність «володіти собою»;

- особистісний, що включає вміння взаємодіяти зі студентами, розуміти їх, вміння слухати та чути, розмірковувати про проблеми сьогодення, вміння створити необхідний соціально-психологічний клімат, розуміти і враховувати особистісні проблеми студентів, давати необхідні поради, віру в здібності та таланти студента;

- моральний, що передбачає чесність, правдивість, доброзичливість, почуття такту, вимогливість до себе і студентів, справедливість у відносинах зі студентами та колегами, розвинуте почуття відповідальності, гуманність, духовність, високий рівень педагогічної культури [4].

На успішність професійно-педагогічної діяльності викладача-початківця ВНЗ впливають його особистісні властивості, а отже є чинниками адаптивності. Так, Т.А. Кухарева [5], здійснивши факторний аналіз структури особистісних властивостей, виявила такий чинник як «гармонійна активність», до складу якої віднесено ініціативність, самостійність, цілеспрямованість, настирливість, інтелектуальну продуктивність, вміння організувати свою роботу, впевненість у собі.

Отже, досягнення відповідності нормам (адаптованість) забезпечує якісну професійно-педагогічну діяльність, оптимальну працездатність і є підґрунтям для розвитку творчих сил педагога, вдосконалення професійної майстерності й педагогічної культури.

У контексті нашого дослідження слід звернутися до праць Н.Є. Емануїлової, яка виділила три форми професійної діяльності педагога: нормативну, перетворювальну й творчу. Вона вважає, що нормативна діяльність має свій прояв в орієнтації на норму, професійний стандарт і притаманна здебільшого молодим педагогам. З надбанням досвіду, формуванням професійної самосвідомості в їхній діяльності з'являються творчі нароби, виникає так зване довізначення норми й акцент переноситься на її перетворення (перетворювальна форма). У власному професійному зростанні педагог може досягнути рівня творчості. В процесі творчості нова якість діяльності досягається завдяки взаємодії вже присутніх у ній тенденцій і соціальних впливів, в тому числі втілених у нормах, адресованих суб'єкту зовні. Така діяльність зорієнтована переважно на норми-ідеали, які встановлюють перспективні цілі в даному вигляді діяльності й індивідуальні норми [6, с.35-39].

Отже, можна встановити зв'язок між поняттям «адаптація» й категорією «норма». Норми в діяльності педагога пов'язані з уже засвоєним досвідом, перевіреною наукою й практикою. Слідування нормі гарантує певну якість і

які, у тому числі й негативні, регресивні зміни, при третьому – у якості основи розвитку розглядаються тільки спрямовані зміни.

Ми вважаємо, що професійний розвиток особистості є умовою і водночас чинником формування педагогічної культури викладача-початківця. Професійний розвиток є частиною загального й соціального розвитку особистості, це процес і результат ухвалення її в освітнє середовище, засвоєння нею культурних і професійних цінностей і традицій, поява в психіці нових якостей професіонала, оволодіння професійно важливими якостями, зміни складу й структури професійно важливих якостей, результатом якого є підвищення рівня педагогічної культури викладача-початківця.

При вивченні природи навчання і технології його організації, викладач повинен ставити та науково обґрунтовувати цілі навчання, враховувати психологічні особливості різних видів навчальної діяльності та визначати адекватні методи викладання, методи навчальної роботи студентів, засоби контролю ступеня досягнення мети, організувати свою діяльність і діяльність студентів у різних формах навчальних занять. Сучасний викладач повинен бути не лише джерелом знань, але й спеціалістом, який вміє забезпечити засвоєння цих знань. Він також повинен створити найбільш сприятливі умови для розкриття особистості кожного студента, його потенційних здібностей і можливостей, що можливо лише за умови цілеспрямовано організованої їхньої сумісної діяльності, підґрунтям якої є знання законів становлення і функціонування особистості, вміння використовувати ці закони на практиці, знання про сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності.

Щоб ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, викладач повинен уміти адаптуватися до неї та в ній.

Ми розглядаємо адаптацію викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності як процес пристосування до знань, умінь, якостей і здібностей до компонентів діяльності, що забезпечує професійний розвиток педагога, ефективну взаємодію з суб'єктами педагогічного процесу та освітнім середовищем.

Адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності вимагає розвитку особистісних якостей.

Існує багато психолого-педагогічних досліджень стосовно уявлень про структуру педагогічної діяльності, педагогічних здібностей і професійно важливих якостей педагога. До таких якостей відносимо: загальну і професійну культуру, педагогічну спрямованість, моральні якості, дидактичні здібності, вольові якості, експресивно-мовні здібності, організаторські здібності, комунікативні й перцептивні здібності, сугестивні здібності, педагогічну уяву, педагогічну проникливість, розподіл уваги та ін.

Ми вважаємо, що основою успішного розвитку якостей педагога є освітнє середовище і особистісне прагнення до самовдосконалення.

Чинником адаптивності і водночас формування педагогічної культури виступає єдність особистісних і професійних якостей викладача, які можна об'єднати в декілька блоків:

- мотиваційний, який складається з впевненості, соціальної активності,

контрактної форм обучения.

Показательным для оценки студентами роли субъектного фактора (соотношения субъектных ролей преподавателя и студента) в образовании является тот факт, что только около 34% возлагают ответственность за результат обучения на преподавателя, а в среднем 58% - на самого студента. Причем самоответственность в этом вопросе проявляют больше студенты госбюджетной формы (65% против 50% контрактников). Представление об однозначной ответственности студентов или преподавателя за результат образования (50% и 30 %) сохраняется на старших курсах. Студенты младших курсов стремятся разделить эту ответственность между собой и преподавателем (13%), а также деканатом и ректоратом (23%). Это позволяет сделать вывод о возрастании субъектного сознания в процессе обучения.

Немаловажным для оценки уровня развития субъектного сознания является отношение студента к содержанию и структуре образовательного процесса. Опрос студентов младших курсов показал, что понимание содержания и структуры изучаемой дисциплины формируется у них, как правило, только к концу изучения или даже не формируется вовсе. Ясно представляют себе содержание курса в начале его обучения только 21% студентов, 54% представляют неясно и совсем не представляют, 25% воздержались от ответа, в принципе не понимая сути проблемы (что также является показательным). На старших курсах ясное представление имеют уже 39%, зато неясность понимания проявляют 56% при отсутствии затруднившихся с ответом. Такое положение вещей не является удовлетворительным, поскольку свидетельствует о том, что студенты осваивают предмет «вслепую», не имея представления ни о содержании, ни о структуре курса, рассматривая частные проблемы без уяснения их места и значения в контексте целого.

Характерной особенностью современной системы образования является возрастание роли самостоятельной работы в освоении учебной программы. Представление студентов о значимости самостоятельной работы не демонстрирует однородности мнений. Признание безоговорочного ее значения имеется у 38% студентов младших курсов и 26% студентов старших курсов. Однако 61% студентов старших курсов и 35% младших ставят значение самостоятельной работы в зависимость от ее содержания, а именно того, насколько она отвечает интересам студентов. Если первая позиция может свидетельствовать как о реальном, так и о формальном признании значения самостоятельной работы, то вторая является показателем сформированности круга интересов в рамках учебного процесса и о сопряженности их с формами учебной деятельности. 27% студентов младших курсов и только 4% старших курсов считают самостоятельную работу студентов излишней, а объем информации, получаемой в аудиторных занятиях достаточным. Данное соотношение также является показательным для констатации роста субъектного сознания в процессе обучения.

Вопрос о связи образования с будущей профессиональной деятельностью студентов раскрывается в вопросе об обусловленности выбора специальности и направленности обучения. Из всего количества опрошенных только 43%

бюджетників і 47% контрактників руководствовались представлением о будущей профессиональной деятельности. Соответственно 24% и 35% говорят о престижности специальности. Индифферентность в этом вопросе проявляют 14% бюджетников и 6% контрактников, которые считают, что специальность в принципе не имеет значения, важно само наличие высшего образования.

Что касается понимания студентами сущности и значения Болонского процесса, то в ряде вопросов было заложено две кардинальных позиции: первая из них раскрывала формальную сторону (усложнение процесса образования, формализацию его), вторая – сущностную (увеличение степени самостоятельности студентов, расширение их возможностей, способствование росту самосознания). Первую позицию выделили как раскрывающую сущность Болонского процесса в среднем 24% студентов бюджетной и 22% контрактной формы обучения. Вторая позиция формируется из ответов 40% бюджетной и 49% контрактной формы.

Если рассмотреть ситуацию в целом, то приходится констатировать, что сформированное субъектное сознание по отношению к образовательному процессу демонстрируют не более 50% студентов, что является существенной преградой на пути образовательных инноваций. Задачей высшей школы представляется всемерная интенсификация роста субъектного сознания.

**Резюме.** В статье рассматривается субъектное сознание в субъектно-объектной структуре образовательного процесса, которое обуславливает продуктивность изменений в сфере образования на современном этапе.

#### Литература

1. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М., 1992.
2. Мамардашвили М. Классический и неклассический идеалы рациональности. М., 2004
3. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. - Екатеринбург, 2007.
4. Культура и развитие человека /В.П. Иванов, В.П. Козловский, Е.К. Быстрицкий и др. – К.: Наукова думка, 1989.
5. Пигров К.С. Образование как космическое событие //Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С.27-35
6. Пронякин В.И. Homo educatus, или «кто бродит по Европе» / Вісник Дніпропетровського університету. Філософія. Соціологія. Політологія. Вип. 15. Дніпропетровськ, 2007.
7. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Время и бытие. М., 1993.

Подано до редакції 28.02.08

УДК 371

## ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

*Романенко Ганна Леонідівна  
аспірант*

*РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м.Ялта)*

**Актуальність проблеми.** На необхідності цілеспрямованого математичного розвитку дітей дошкільного віку наголошували ще класики педагогіки (Я.Коменський, М.Монтессорі, Й.Песталоцці, К.Ушинський, Ф.Фребель та ін.). Питання змісту і способів навчання дітей лічби та формування елементарних математичних уявлень, що могли б стати основою для успішного засвоєння математичних дисциплін у школі, особливо гостро

Культура спеціаліста характеризується як вираз зрілості і розвитку всієї системи соціально значимих особистісних якостей, який продуктивно реалізується в індивідуальній діяльності (професійній, суспільно-політичній, науковій, комунікативній) [3, с.14]. Система знань та інтересів особистості формує кругозір, який формується на широкій базі інформаційних знань. Система переконань утворює світоглядний рівень культури викладача-початківця вищого навчального закладу, який формується на базі інтересів, життєвих уподобань і ціннісних орієнтацій в процесі аксіологічної діяльності, рефлексії, формування самосвідомості. Система вмінь й розвинутих на її основі здібностей утворює рівень практичної діяльності, який формується на базі потреб і настанов в процесі накопичення й реалізації досвіду. Їх показник – продуктивність діяльності, яка є результатом адаптації викладача-початківця. Система індивідуальних норм поведінки, методів діяльності утворює рівень регуляції соціальної поведінки особистості, який формується на основі культурних взірців й принципів поведінки через різноманітні форми спілкування й самовиховання. Вони реалізуються в поведінці та в творчій активності особистості. Система соціальних почуттів утворює рівень емоційної культури, яка формується на основі переживань процесів діяльності й поведінки особистості, що відбивається в емоційній активності.

Педагогічна культура викладача-початківця як інтегративний показник творчого джерела поведінки й діяльності складається з багатьох складових. Особистісна культура являє собою єдиний процес накопичення знань, досвіду й якісної реалізації їх в діяльності й поведінці. Культурна діяльність – цілеспрямована діяльність по утворенню педагогічних цінностей, норм, технологій, засобів поведінки. Значення педагогічної культурної діяльності полягає в тому, що вона спрямовує й забезпечує реалізацію всебічного потенціалу спеціаліста і тому впливає на розвиток змісту професійно-педагогічної, суспільно-політичної діяльності й соціальної поведінки.

В процесі входження в професію викладач-початківець адаптується до нових умов середовища. Педагогічна адаптація викладача-початківця та формування його педагогічної культури взаємопов'язані, адже обидва процеси передбачають розвиток особистості.

Ми дотримуємось уявлення про адаптацію індивіда до нових умов середовища або виду діяльності як про складний багатофакторний процес урівноваження між актуальним рівнем розвитку індивіда, його можливостями й новими вимогами середовища (діяльності, зони найближчого розвитку) до нього, а також як про результат цього процесу.

Останнім часом усе більше усвідомлюється, що студент – це суб'єкт навчання і виховання, що особистісний, професійний і соціальний розвиток – це взаємодоповнюючі один одного процеси, а тому викладач повинен бути сам активним суб'єктом саморозвитку, він не може сліпо дотримуватися примх середовища, навіть освітнього.

Оскільки процеси адаптації й розвитку взаємозалежні, торкнемося питань проблеми професійного й особистісного розвитку педагога.

Сьогодні існують різні підходи до феномену розвитку особистості: при одному розвиток – це тільки позитивні зміни, при іншому – припустимі будь-

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Хатунцева Світлана Миколаївна*

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології та безпеки життєдіяльності*

*Бердянського державного педагогічного університету*

Нові реалії освіти в контексті Європейського вибору України вимагають від вищої школи підготовки особистості, здатної вирішувати нагальні проблеми сьогодення, сприяти розвитку в учнів високоморальних якостей, які дозволяють їм стати активними повноправними громадянами своєї держави та самореалізуватися в житті. При цьому основними принципами освіти визначаються: гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей. Втілювати в життя ці принципи повинні вчителі, адже саме від них залежить духовний стан прийдешніх поколінь, майбутнє нашої країни. Саме тому, актуальною залишається проблема підготовки та становлення творчої особистості вчителя – професіонала, найголовнішою ознакою якого є високий рівень педагогічної культури.

Проблемами формування педагогічної культури майбутнього спеціаліста займалися В.М. Гриньова (формування педагогічної культури майбутнього вчителя); Є.В. Бондаревська (теоретико-методологічні питання вивчення педагогічної культури); В.Н. Авраменко, Ю.М. Азаров, В.Н. Блинов, Е.О. Гришин, Ю.В. Согомонов, М.Х. Титма, (професійна культура й навчально-виховний процес); Т.Ф. Білоусова, Н.Б. Крилова, І.А. Зайцева, Н.О. Сердюк (засоби формування педагогічної культури студентів) та інші, але проблеми формування педагогічної культури викладача-початківця в період його адаптації до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі залишаються недостатньо вивченими.

Мета нашого дослідження – встановити особливості формування педагогічної культури викладача-початківця вищої школи в період його адаптації до професійно-педагогічної діяльності.

«Педагогічна культура, як системне утворення, представляє собою єдність знань, умінь і цінностей, між якими існують певні зв'язки та відношення, які формуються, реалізуються та вдосконалюються в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування» [2, с.97].

Педагогічна культура – це сутнісна характеристика цілісної особистості викладача як суб'єкта педагогічної діяльності і виховних відносин, відбиваюча ступінь вирішення протиріч між його науково-педагогічної підготовкою й практичною педагогічною діяльністю. Її формування забезпечується цілісним процесом професійно-педагогічної підготовки, зміст і структура якого проєктуються у відповідності з завданнями і основними компонентами педагогічної культури. Педагогічна культура являє собою єдність двох аспектів – нормативного й креативного [1, с. 19]. Формування у викладачів-початківців активної установки по відношенню до педагогічної теорії з одночасним включенням до різноманітних видів педагогічної творчості утворює необхідний базис для формування їх педагогічної культури.

дискутувались у 30-50 рр. у зв'язку з початком розробки психологічних основ методики формування математичних уявлень у дітей дошкільного віку (Л.Виготський, Є.Крозакова, Г.Костюк, К.Лебединцев, Г.Леушина, Н.Макляк, Н.Менчинська та ін.). Результати дискусії слугували поштовхом до оновлення змістового аспекту програм навчання дітей дошкільного віку. Поряд із перевагами вважаємо суттєвим недоліком існуючих програм їх орієнтацію на деяку «середню дитину», відсутність у них орієнтації на рівні психічного розвитку дітей.

**Розробленість проблеми.** Проблема формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку досліджується в декількох напрямках. Вона цікавить психологів (П.Блонський, Л.Виготський, П.Гальперін, Л.Георгієв, Г.Костюк, М.Макляк, Н.Менчинська, П.Ерднієв та ін.), педагогів (Я.Коменський, М.Монтессорі, М.Морозова, Є.Тихєєва, К.Ушинський, Ф.Фребель, К.Шлегер та ін.), математиків (Г.Дикопольська, А.Конфорович, З.Лебедева, В.Силков), методистів (Є.Агаєва, Ф.Блехер, Л.Глаголева, Є.Горбунов-Посадов, Г.Грибанова, С.Зинкевич, Р.Кисельова, З.Лебедева, К.Лебединцева, Г.Леушина, Н.Непомняща, Є.Проскура, К.Щербакова та ін.).

**Мета статті: проаналізувати** змістовий компонент математичної підготовки дітей дошкільного віку у працях вітчизняних та зарубіжних науковців.

**Основний зміст статті.** Природно і закономірно науковців цікавило питання про генетичні корені засвоєння дітьми елементарних математичних уявлень. В якому віці дитина починає розуміти і засвоювати перші кількісні відношення між реальними предметами і явищами? Які психічні процеси супроводжують це засвоєння? Відповіді на ці запитання ми знаходимо в ряді психологічних праць. Дискусійною виявилась чисто психологічна проблема, які ж психічні процеси є провідними в засвоєнні математичних понять на етапі дошкільного дитинства.

Досліджуючи проблему рішення задач дітьми молодшого шкільного віку, П.Блонський висловлює думку, що у дошкільників під час рішення задач «на першому плані сприйняття і пам'ять, а не мислення, яке розглядає, спостерігає, згадує, але там, де потрібно думати, мислення скрізь замінюється спогадом, дією та ін.» [1, с.261].

Протилежної думки дотримуються відомі психологи Л.Виготський, Г.Костюк, Н.Менчинська. Вони пов'язують засвоєння дитиною числа з процесом мислення (Г.Костюк) і формуванням наукових понять (Л.Виготський). «Наукові поняття, - писав Л.Виготський, - не засвоюються дитиною, не беруться пам'яттю, а виникають і складаються за допомогою найбільшого напруження всієї активності її власної думки» [2, с.176]. Вік і темпи засвоєння таких понять, за його глибоким переконанням, залежать від методики формування з урахуванням вікових особливостей дітей.

Найбільш повно проблема, що нас цікавить, розкрита в працях відомого українського психолога, академіка Г.Костюка. На його думку праця виникає у дитини «як закономірне в умовах громадського життя дітей удосконалення первинних способів встановлення кількісної еквівалентності конкретних

множин предметів» [4, с.304]. А необхідне для цього засвоєння дитиною слів-чисельників опирається на її досвід оперування цими множинами. Воно базується, вважає автор, на утворенні зв'язків між числівниками, що послідовно відтворюються («один», «два», «три» тощо), й «актами наочно-дійового виокремлення (спочатку руками й очима, потім лише очима) кожного елемента множини, приєднання його до вже виокремленого елемента, об'єднання в єдину «колекцію» окремих одиниць» [4, с.304]. Засвоєння дітьми множини Г.Костюк, слідом за Л.Виготським, пов'язує з розвитком мови і мислення дитини. Він вважає, що в його основі лежить подальший розвиток другої (мовної) сигнальної системи дитини в її взаємодії з першою сигнальною системою, зміна взаємовідношень наочно-дійових і мовленнєвих засобів усвідомлення кількості дітьми. Слова-чисельники, що засвоюються від дорослих, стають для неї засобом наступного аналізу і синтезу множин предметів. Нейтральні чисельники, які відтворюються в суворій, виробленій історично послідовності, «перетворюються в динамічне, що легко пристосовується до різних сукупностей предметів, зняття абстрагування їх кількісної однаковості від різних якісних, просторових ознак, засіб спілкування й закріплення його результатів» [4, с.305].

У дослідженнях Г.Костюка та його учня М.Макляка показано, що усвідомлювати кількість діти починають в кінці третього року життя у процесі спілкування з дорослими. Під час виконання завдання «взяти стільки ж» у них швидко виробляється здатність не звертати уваги на колір, форму предметів. При цьому дитина абстрагує кількість предметів у їх різному просторовому розташуванні шляхом співставлення предметів (елементів), створеної нею множини, з кожним елементом заданої сукупності і робить перше судження про кількісну однаковість під час несхожості двох перцептивно різних множин. Виконуючи ці дії, дитина наче б то виходить за межі безпосереднього сприйняття множин. Науковцями також доведено, що практичні дії, що виконуються, включають сприйняття заданої і створюваної групи предметів, її окремих елементів. Мовні акти дітей також беруть участь у цьому процесі, але вирішальна роль належить тут саме практичній дії. Пізніше, поряд зі способом практичного співставлення, діти використовують зорове виокремлення, «примірювання», співставлення кожного відібраного елемента зразка. Перехід до сенсорних, перцептивних способів кількісного співставлення порівнюваних множин стимулювався умовами дослідження, зокрема, заміною реальних об'єктів зображення. Отже, поступово, за словами Г.Костюка, акт лічби стає пізнавальною дією. Її мета - дати відповідь на запитання «Скільки?» Лічба дає можливість удосконалити способи встановлення взаємнооднозначної відповідності множин предметів: «Спочатку лічба має вигляд зовнішніх мовних актів, далі відбувається перехід до лічби «подумки», що здійснюється за допомогою внутрішньої мови» [4, с.305]. Тепер уже дитина виходить за межі безпосереднього сприйняття множин, вона робить перший крок до пізнання безпосередньо на даній їй кількісній однаковості порівнюваних множин предметів за їх різним якісним складом і просторовим розташуванням. Г.Костюк бачить у цьому процесі «виникнення тієї головної операції, наступна модифікація якої обумовлює утворення *поняття числа* і на якій ґрунтується

совершенствованию. Также психологи выделяют и интеллектуально-познавательную характеристику готовности дошкольника. Она предполагает развитие у ребенка основных познавательных процессов.

**Выводы.** Из всего вышесказанного следует, что дошкольник психологически готов к усвоению иностранного языка. В свою очередь, иностранный язык является одним из факторов, развивающих мотивационную и интеллектуально-познавательную готовность дошкольника к обучению.

Если рассматривать обучение детей дошкольного возраста иностранному языку как один из способов развития познавательных процессов ребенка, а также как один из путей ознакомления ребенка с другой культурой и осознания неповторимости собственной национальной культуры, можно сделать вывод, что обучение иностранному языку занимает значимое место в системе подготовки дошкольников к будущей учебной деятельности.

Изучение иностранного языка детьми 5-6 лет, независимо от их способностей, оказывается важным для развития языковых, познавательных, мыслительных и коммуникативных способностей ребенка.

**Перспективы дальнейшего исследования** видим в разработке системы работы по обучению иностранным языкам детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

**Резюме.** Статья рассматривает влияние раннего изучения иностранных языков на развитие познавательных процессов старшего дошкольника, а также психологическую готовность дошкольника к изучению иностранного языка.

**Резюме.** Стаття розглядає вплив раннього вивчення іноземних мов на розвиток пізнавальних процесів старшого дошкільника, а також психологічну готовність дошкільника до вивчення іноземної мови.

**Summary.** The article focuses on psychological readiness of preschool children to study a foreign language and influence of the foreign language on the development of preschool child cognitive processes.

#### Литература:

1. Бондаренко А.К. Воспитание детей в игре. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
2. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностранные языки в школе. – 1974. – №6. – С. 80–86
3. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 271–283
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Першина Л.А. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2004. – С. 92–132
6. Сорока О. Иноземна мова як аспект підготовки дитини до школи // Початкова школа. – К.: «Преса України», 2007. – С. 28

Подано до редакції 12.02.08



речи становятся менее гибкими и не могут легко приспособляться к новым условиям. И, как считают исследователи, после этого возраста бесполезно надеяться на положительный результат, который возможен лишь для незначительной части тех учеников, которые обладают коммуникативными и лингвистическими способностями выше среднего уровня.

Вторая особенность речевой функции в том, что ребенок имеет возможность на базе речевой функции и при наличии разноязычных сред, каждая из которых становится для него жизненно важной, овладеть несколькими языками, не смешивая их друг с другом, если люди, которые общаются с ребенком сами не делают этого. В дошкольном возрасте еще мало штампов речевого поведения, легко по-новому «кодировать» свои мысли, нет больших трудностей при вступлении в контакт на иностранном языке. Дошкольники 5-6 лет легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят.

А.А. Леонтьев указывает на то, что способности к языку, как и всякие другие, развиваются только в соответствующей деятельности, поэтому любой ребенок может овладеть иностранным языком и свободно пользоваться им в общении [2, с.81], но происходит это или нет – во многом зависит от организации его деятельности педагогом, от методического подхода к обучению.

Основной вид деятельности дошкольников – игра, в процессе которой происходит психическое и физическое развитие ребенка. Кроме того, игра – своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ социализации [1, с.5].

Наиболее благоприятный период для изучения иностранного языка наступает тогда, когда у ребенка возникает потребность в сюжетно-ролевой игре, поскольку подобные игры предполагают общение. В таких играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых.

На значение игровой деятельности в обучении иностранному языку указывали Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин. Е.И. Пассов отмечает следующие черты игровой деятельности как средства обучения: мотивированность, отсутствие принуждения; индивидуализированная, глубоко личная деятельность; обучение и воспитание в коллективе и через коллектив; развитие психических функций и способностей; учение с увлечением [4, с.182].

Возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию речи на английском языке. Игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, позволяет сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания, то есть практически любые языковые единицы становятся коммуникативно-ценными. Можно сделать вывод, что игра в обучении английскому языку не противоречит учебной деятельности, а органически связана с ней и в этот период жизни ребенка способствует его всестороннему развитию.

Готовность дошкольника к будущей учебной деятельности, по мнению психологов, включает в себя его мотивационную готовность – развитую потребность в знаниях, выраженное стремление ребенка к их пополнению и

вся арифметика... «царица математики» [4, с.303].

Таким чином, поняття числа виникає в дитини в результаті пізнання нею кількісних відношень речей: поняття числа за способом походження, - узагальнює Г.Костюк, - «продукт аналізуючих і синтезуючих, абстрагуючих і узагальнюючих дій дитини з об'єктами (звідси її операторний характер), а за своїм змістом - їх кількісних відношень» [4, с.307]. Г.Костюк висловлює своє переконання в тому, що формування у дітей перших понять про кількість відбувається за допомогою тих самих операцій, що й інших понять, хоча тут вони набувають свої особливості, обумовлені своєрідністю відношень об'єктів, що пізнаються дітьми. У цьому думки Г.Костюка абсолютно співзвучні з теорією формування наукових понять Л.Виготського.

У дослідженнях М.Маляка та Н.Менчинської також показано, що засвоєння дітьми дошкільного віку понять числа і перших арифметичних дій носить усвідомлений характер, дитина досить рано використовує в засвоєнні кількісних предметів і просторових відношень між ними мисленеві дії та операції (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння тощо). Н.Менчинська дійшла висновку про те, що в дітей рано формується поняття про співвідношення сприйняття множин і лічби на різних етапах оволодіння числом, що послужило в подальшому вдосконаленню змісту і способів навчання арифметики. Дослідження психологів послужили нам теоретичною основою розробки експериментальної методики дослідження.

Педагогічний аналіз засвоєння дітьми математичних уявлень і понять розкривається в низці праць вітчизняних і зарубіжних педагогів (Я.Коменський, М.Монтессорі, С.Тихеева, К.Ушинський, Ф.Фребель та ін.). На необхідності цілеспрямованого математичного розвитку дітей дошкільного віку наголошував ще Я.Коменський. Він вважав, що, навчаючи основам арифметики, геометрії, можна і потрібно навчати дітей лічби, порівнянню предметів за величиною і формою, вимірюванню.

У працях К.Ушинського, поряд із навчанням читання, письму, малюванню, гімнастиці, розробляються і методичні питання навчання дітей лічби. Зауважимо, що К.Ушинський був противником вживання слова «арифметика» на початкових етапах навчання дітей. Багато положень К.Ушинського, висловлених ним у XIX столітті щодо математичного навчання дітей дошкільного віку, є основоположними і сьогодні. Серед них: навчання лічби в межах 10 на початковій основі; навчання різним видам лічби в межах 10 в прямому і зворотному порядку, парами, трійками; ознайомлення з цифрами, вимірюванням, зважуванням; навчання лічби без вивчення правил; привчання дітей до арифметичної мови [6].

На початку XIX століття була видана книга німецького педагога Ф.Фребеля «Дитячий садок», відома під більш розповсюдженою назвою «Дари Фребеля». У цій книзі вперше було представлено дидактичний матеріал, що передбачав ознайомлення дітей дошкільного віку з геометричними фігурами. Свої «дари» Ф.Фребель розробляв з урахуванням природних закономірностей у відношеннях: предмет-предмет і людина-предмет. Тому першою іграшкою дитини (першим «даром») повинен бути м'яч як прообраз Всесвіту, а в дійсності як предмет, що в ранньому віці допомагає відчути і «пізнати»

округлу форму предмета. Шар і кубик автор називає «другим даром», називаючи їх «протилежно рівними». На його думку, шар символізує «тілесний прояв чистого руху», а кубик - «тілесний прояв чистого спокою» [1]. Далі дітям пропонуються розчленовані кубики (циліндри, прямокутники, трикутники тощо), автор описує методику їх використання в різних іграх. «Дари» Ф.Фребеля сильно впроваджувались у світову практику дошкільного виховання і стали змістовною основою розділу ознайомлення дітей з геометричними фігурами в програмах сучасного дитячого садка.

На початку ХХ століття з'являється не менш відома і сьогодні педагогічна система італійського педагога М.Монтессорі. Її книга «Методика наукової педагогіки...» містить, по суті, наукове обґрунтування необхідності побудови навчання в дошкільному віці з урахуванням «сенсорної сфери» дитини. Саме ця мета і була реалізована в розробленому автором дидактичному матеріалі (різноманітні геометричні фігури і букви з наждаковою основою).

Дослідження різних педагогічних і методичних проблем навчання математики дітей раннього і дошкільного віку в нашій державі також приходиться на початок ХХ століття. У той час отримав негативну оцінку у зв'язку з доведеною неспроможністю панівний у педагогічній практиці «монографічний метод навчання» (що був широко розповсюджений раніше і включав принцип порівняння як основу засвоєння дітьми послідовності, кількісного значення і відношень між числами). А праці методистів, що пропагували цей метод навчання в математиці (Ф.Блехер, Л.Глаголева, Н.Лежава, З.Шгулевська, Я.Чекмарьов та ін.), стали фундаментом для вдосконалення психолого-педагогічних основ методики формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. Для нас ці роботи цікаві багатством пропонуванних вправ на впізнавання, добір, зображення, вивчення складу числа, а також ігровими методами навчання.

Найбільш відомою методичною системою навчання лічби дітей у 20-30-х роках була методика Ф.Блехер, розроблена для «нульовок», тобто підготовчих до школи груп. У її працях представлено систему вправ, спрямованих на формування понять про величину, кількість, простір, час, вимірювання. Автор уперше у вітчизняній літературі з дошкільної педагогіки вказує на необхідність знайомити дітей з незалежністю числа від величини елементів, що його утворюють, від відстані між ними, від форми, розташування, показувати їм співвідношення між числами в числовому ряді та ін. У якості основного засобу математичного розвитку дітей Ф.Блехер рекомендує використати різні життєві ситуації, що входять у пізнавальну діяльність. Її рекомендації щодо організації дидактичних ігор і вправ для розвитку математичних уявлень не втратили свого значення і тепер.

Цікавий дидактичний матеріал і різноманітні ігри математичного змісту представлені і в інших працях цього періоду (Л.Глаголева, Є.Горбунов-Посадов, З.Шгулевська, Л.Шлегер, І.Цунзер, М.Янпольська та ін.). Тут можна знайти систематизовані за віковим періодом ігри на закріплення лічби, знань про величину, масу, форму, простір та ін.

Послідовники ідей К.Ушинського Є.Тихеева і М.Морозова

межличностного взаимодействия обеспечивает ее успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Також методисти і психологи указують на той факт, що учителя в дитячих дошкільних установах не володіють методикою преподавания второго языка дошкольникам, нет разработанных учебных программ, учителя не знают механизмов овладения детьми родным и иностранным языками.

С другой стороны, по мнению ученых-психологов и психолингвистов, дошкольный возраст является наиболее благоприятным возрастом для умственного развития детей. Развитие языковых способностей детей-дошкольников позволяет обеспечить более прочное усвоение иностранного языка в дальнейшем [5, с.97]. Как отечественные, так и зарубежные психологи Л.С.Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ш.А Амонашвили, Дж. Брунер, В.Пенфилд и другие указывают на то, что ребенок до 10 лет – это специалист в овладении речью. Некоторые психологи, занимавшиеся изучением развития речи у дошкольников, считают, что «в эти годы детям хорошо дается двуязычие. В данном возрасте необходимо начинать или активно продолжать уже начатое усвоение второго языка» [3, с.274].

Изучение иностранного языка с психологической точки зрения - это сложный процесс формирования в коре головного мозга новой речевой системы, которая начинает сосуществовать и постоянно взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние. В родном языке все компоненты речевого комплекса уже составляют единую программу нервных связей. Достижение же подобных результатов в иностранном языке возможно лишь при создании условий, которые обеспечат интенсивное функционирование речедвигательных раздражителей в первые годы усвоения языка.

Исследователи утверждают, что обучение английскому языку должно быть ориентировано на психофизиологические возрастные особенности детей. Мозговые механизмы освоения языка включаются с момента рождения ребенка и попадания его в языковую среду и действуют до полного овладения родной речью, которое заканчивается к 7 - 8 годам.

Психологической основой для овладения речью в детстве является не память, а речевая врожденная функция. Именно эта функция позволяет решить главную проблему в овладении ребенком речью. Функция эта синтезирует в себе все необходимые психические свойства для обработки речевого потока. Известно, что речью ребенок овладевает не механически, а проводя сложные мыслительные операции на бессознательном уровне. По аналогии с услышанными словами и предложениями дети строят свои новые слова, проводя в голове сложный цикл операций анализа, обобщения и синтеза.

Выделяют следующие особенности речевой функции. Первая особенность, как указывают психологи, заключается в том, что деятельность речевой функции ограничена во времени – примерно к 9 - 11 годам жизни ребенка она прекращает свою работу. Именно этим многие педагоги и психологи объясняют ту легкость, с которой ребенок чувствует иноязычную речь и почему так трудно ему усвоить второй язык уже после того, как речевая функция прекратила свою деятельность. После 10 лет мозговые механизмы

**Степень изученности проблемы.** Проблемой обучения иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались Г.В.Рогова, Е.И. Пассов, И.С. Гарамова, И.Н. Верещагина, Г.В. Яцковская, Е.О. Алексеева, Е.И. Негневицкая, А.А. Леонтьев и другие ученые, методисты и психологи. В их работах поднимались вопросы методики преподавания иностранного языка, целей и содержания обучения иностранному языку дошкольников, отбора лексического и грамматического материала, рассматривались приемы обучения дошкольников, а также использование игровой деятельности на начальном этапе обучения.

**Цель** данной статьи – выявить роль обучения иностранным языкам в системе подготовки дошкольников к учебной деятельности.

**Изложение основного материала.** С одной стороны столь раннее изучение иностранных языков было вызвано растущими потребностями общества в людях, владеющих ими, с другой стороны низкие результаты обучения иностранным языкам в средней школе требовали от методистов поиска путей оптимизации процесса обучения, пересмотра условий, от которых зависело успешное овладение данным предметом. В 80 - 90 годы 20 столетия к таким условиям стали причислять начало обучения иностранным языкам в детских дошкольных учреждениях и начальных школах, которое могло стать предпосылкой успешного решения задач обучения общению на иностранном языке в средней школе. В конце 20 начале 21 века обучение иностранным языкам начинается в начальной школе со второго, а в некоторых школах и с первого класса. Более 70% дошкольных учреждений вводят обучение детей иностранному языку [6, с.28]. Однако обучение иностранному языку в дошкольном учреждении не является обязательным и осуществляется по желанию родителей.

Стоит ли начинать изучение иностранного языка с ребенком 5-6 лет?

С одной стороны, несмотря на то, что знание одного и даже нескольких языков становится необходимым условием образованности в современном информационном обществе, не все педагоги и родители считают целесообразным начинать изучение иностранного языка в этом возрасте. Один из главных доводов – отсутствие полного погружения в иноязычную атмосферу, как следствие быстрое забывание изученного материала и отсутствие мотивации к дальнейшему изучению.

Также можно отметить, что изучение иностранного языка – длительный процесс, который подразумевает постоянную и тщательную работу над языком. Знание иностранного языка не сводится к знанию набора слов или устойчивых фраз, но предполагает и знание другой культуры. Обучение иностранному языку в детских дошкольных учреждениях, как правило, сводится к чрезмерному заучиванию определенной лексики. Такое обучение не формирует представление об иностранном языке как еще одном способе общения и не реализует главную характеристику обучения иностранному языку – его коммуникативную направленность. Коммуникативная же направленность обучения, по признанию современной методики, является ведущим фактором в обучении иностранным языкам, так как формирование личности, способной к решению коммуникативных задач и организации

подчеркивали, что знания про перші 10 чисел дитина має засвоїти ще до школи і при цьому поза всякими систематичними заняттями і спеціальними прийомами навчального характеру. Автори відмічали, що саме життя дитячого садка, гра надають незчисленну кількість моментів, які можна використати для засвоєння дітьми лічби в межах, доступних їх віку, і засвоєння це повинно відбуватись мимовільно. Для систематизації знань при оволодінні числовими уявленнями Є.Тихеева пропонувала спеціальний добір дидактичного матеріалу; вона рекомендувала використати в якості лічильного матеріалу камінці, листя, шишки, бобові та ін.; створила дидактичний матеріал типу парних картинок і лото; розробила завдання з ігровим змістом на закріплення кількісних і просторових уявлень. Зміст математичних знань Є.Тихеевою представлено достатньо широко: ознайомлення з величиною, вимірюванням, цифрами і дробом. При цьому автор визнавала лише індивідуальне навчання дітей, що має здійснюватися під час природного, без тиску і примусу, розвитку дитини.

Ідея самонавчання лічби дітей дошкільного віку пропагувалася Л.Шлегер. На її думку, для навчання дітей лічби не потрібні спеціальні заняття, вихователь лише повинен добре продумати, у які моменти в різних видах діяльності доцільно вправляти дітей у лічбі.

Проблеми змісту і способів навчання дітей лічби і формування елементарних математичних уявлень, що могли б стати основою для успішного засвоєння математичних дисциплін у школі, особливо гостро дискутувались в 30-50-х роках у зв'язку з початком розробки психологічних основ методики формування математичних уявлень у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (Є.Корзакова, Г.Леушина, Н.Менчинська, Н.Френкель, Я.Яблонська та ін.). Спираючись на дослідження Л.Виготського і Г.Костюка про значення навчання в розвитку дитини, Г.Леушина дійшла висновку, що навчання повинно йти попереду розвитку, оскільки оволодіння знаннями, що виробило людство, сприяє перебудові всіх психічних функцій, піднімає дитину на новий щабель розвитку. Методика навчання лічби, розроблена Г.Леушиною, ґрунтувалася на діях з наочно представленими множинами, що не сприяло формуванню в дітей понять про число. Враховуючи досягнення вітчизняної і зарубіжної науки, суперечливий досвід навчання дошкільників, Г.Леушина продовжила дослідження сформованості математичних уявлень і лічильних операцій у дітей-дошкільників [5]. Завдяки її працям, методика вперше отримала систематизоване, наукове, психолого-педагогічне обґрунтування. Її методична концепція, суть якої полягає в тому, що навчання лічби повинно слідувати за оволодінням дітьми операцією з множинами і базуватися на попарному співставленні двох предметних груп, лягла в основу сучасної методики формування математичних уявлень у дітей. За вихідне поняття методики формування математичних уявлень у дітей-дошкільників взято не число, як це вважалось раніше, а конкретна множина. Практичні дії дітей з множинами розглядаються як початкові етапи лічильної діяльності, що відповідало дослідженням психологів про генезис становлення числа в дітей.

Поворотним етапом у розвитку і вдосконаленні методики навчання дітей

математики була розробка П.Гальперінім і Л.Георгієвим нових підходів до навчання дітей вимірюванню. У раніше вживаних методиках одиниця визначалась тільки за ознакою окремоті. Такий підхід не містив відношення до мірки, у дітей не формувалось розуміння того, що число є відношенням величини до одиниці вимірювання; числова характеристика речей розглядалась тільки в їх безпосередньому порівнянні. Діти визначали число через пряме співставлення об'єктів за їх величиною, а не шляхом вимірювання загальною міркою. У системі, розробленій П.Гальперінім, за основу засвоєння математичних знань береться використання міри як основної характеристики числа.

Виходячи з вищезазначеного ми розглядаємо математичну обізнаність як структуру взаємозв'язаних компонентів: уміння визначити склад і організацію елементів і частин цілого і орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ; уміння визначити взаємозв'язок предмету і об'єктів, бачити їх зміну в часі; вміння діяти відповідно до законів логіки, знаходити на цій основі закономірності і тенденції розвитку, вміння проводити логічні операції усвідомлено, аргументовано). Математична обізнаність у дошкільному віці переважно виявляється через окремі структурні компоненти, а цілісне її формування може бути здійснене шляхом інтеграції різних видів дитячої діяльності, дії на емоційну, когнітивну, мотиваційну сфери дитини.

**Висновки.** Отже, нерозробленість проблеми формування математичної обізнаності дітей у різних видах діяльності, про що свідчить аналіз чисельних досліджень, сприяє подальшому пошуку шляхів її розв'язання.

**Резюме.** У статті розглянуто різні підходи вітчизняних та зарубіжних учених щодо визначення змістового компоненту математичної підготовки дітей дошкільного віку. Визначено зміст терміну «математична обізнаність», що являє собою структуру взаємозв'язаних компонентів: уміння визначити склад і організацію елементів і частин цілого і орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ; уміння визначити взаємозв'язок предмету і об'єктів, бачити їх зміну в часі; вміння діяти відповідно до законів логіки, знаходити на цій основі закономірності і тенденції розвитку, вміння проводити логічні операції усвідомлено, аргументовано).

**Резюме.** В статье рассмотрены разные подходы отечественных и зарубежных ученых относительно определения содержательного компонента математической подготовки детей дошкольного возраста. Определено содержание термина «математическая осведомленность», что представляет собой структуру взаимосвязанных компонентов: умение определять состав и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений; умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени; умение действовать соответственно законам логики, находить на этой основе закономерности и тенденции развития, умение проводить логические операции осознанно, аргументированно).

**Summary.** In article different approaches of home and foreign scientists in relation to the decision of the component of mathematical preparation of children of preschool age rich in content are considered. The maintenance of term is definite

подрастающего поколения и молодежи путем формирования валеологического мировоззрения, воспитания сознательного и заботливого отношения к собственному здоровью.

**Ключевые слова:** валеологическое образование, здоровый образ жизни, образовательные программы, учебные заведения.

**Summary.** The problem of valeological education of current importance in Ukraine is being covered in this article. The priorities of valeological education are: preserving and improving health of the growing generation and the youth by nurturing valeological outlook, conscious and considerate attitude towards one's own health.

**Keywords:** valeological education, healthy lifestyle, curriculum, educational institutions.

#### Література

1. Амосов М.М. Раздуми про здоров'я: Пер. з рос. – К.: Здоров'я, 1990. – 168 с.
2. Апанасенко Г.Л. Що знає і чого не знає проф. І. В. Сліуянова про валеологію? //Валеологія, 2001. – № 2. – С.70-72.
3. Валеологія – наука про здоровий спосіб життя. Інформативно-методичний збірник. – К.: Т-во Знання України, 1996. – 336 с.
4. Вашенко Л. Шкільна валеологічна освіта: проблеми та шляхи її розв'язування //Біологія і хімія в школі, 2000. – № 1. – С. 33-36.
5. Вашенко О. Формування в молодших школярів навичок здорового способу життя //Початкова школа, 2002. – № 2. – С. 58-60.
6. Горашук В. Соціально-педагогічний статус валеологічної науки //Рідна школа, 1998. - №1. – С.70-71.
7. Грибан В.Г. Валеологія: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 256 с.
8. Грушко В.С. Основи здорового способу життя. Навчальний посібник. Тернопіль, 1999. – 368 с.
9. Сазоненко Г., Карпуніна В., Корнієнко О. Наш досвід валеологічної освіти // Біологія і хімія в школі, 2000. – № 4. – С.27-29.

Подано до редакції 01.02.08

УДК 371

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ К БУДУЩЕЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Харькова Наталья Николаевна*

*ассистент кафедры гуманитарных наук*

*Армянский филиал РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

**Актуальность проблемы.** Дошкольный возраст – период овладения ребенком социального пространства человеческих отношений. Дошкольный возраст – этап в жизни ребенка от посещения дошкольного учреждения к учебе в школе.

Одной из функций дошкольного учреждения является подготовка ребенка к будущей учебной деятельности, развитие восприятия, памяти, мышления. Формирование и совершенствование познавательных процессов в дошкольном детстве обеспечивает не только интеллектуальное развитие ребенка, но и его подготовку к учению в школе. В последние десятилетия одним из предметов, к изучению которого готовят дошкольников, стал иностранный язык, это и определяет **актуальность** данной статьи – «Обучение иностранным языкам в системе подготовки дошкольников к будущей учебной деятельности».

- формування стійких переконань щодо пріоритету здоров'я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей;

- виховання бережливого, дбайливого та усвідомленого ставлення до власного здоров'я як однієї з найвищих людських цінностей, потреби самопізнання та всебічного самовдосконалення;

- ознайомлення учнів з основними принципами та закономірностями життєдіяльності людини в природному та соціальному середовищах, спрямованої на збереження життя і зміцнення здоров'я;

- ознайомлення учнів з основними принципами, шляхами й методами збереження життя і зміцнення усіх складових здоров'я;

- навчання методам самозахисту в умовах загрози для життя;

- навчання методам самооцінки і контролю стану і рівня здоров'я;

- розвиток життєвих навичок учнів, спрямованих на заохочення вести здоровий спосіб життя.

Все це сприяє тому, щоб в учнів формувалося свідоме ставлення до свого життя і здоров'я, щоб вони змогли оволодіти основами здорового способу життя, життєвими навичками безпечної для життя і здоров'я поведінки.

**Висновки.** Таким чином, у нашій країні валеологічна освіта вводитьсь і через навчальний курс і через інтегровані зв'язки з іншими дисциплінами. Поширення валеологічних знань охоплює практично усі верстви населення, починаючи з дошкільнят, відкриває шляхи до формування особистості, здатної керувати своїм здоров'ям, підтримуючи його на високому рівні. Валеологічні знання покликані закладати надійну базу для створення здорової сім'ї, народження здорових дітей, для профілактики СНІДу, алкоголізму, тютюнопаління та інших згубних звичок і захворювань.

Актуальність валеологічної освіти обумовлена необхідністю докорінно змінити споживацький підхід людей до свого здоров'я і визначити як основний пріоритет престижність здоров'я. Тому що, саме престижність здоров'я – показник високої культури нації, турбота про підростаюче покоління – ознака цивілізованої нації, яка дбає про майбутнє свого народу. Здоров'я – це не тільки злагоджена робота і досконалість будови людського організму, відсутність хвороб, психічних і фізичних вад. Це стан абсолютного добробуту. Здорова людина живе в гармонії з природою, з оточуючими людьми, сумлінна, доброзичлива, сповнена гідності і активного бажання зробити навколишній світ кращим без шкоди для всього живого.

**Резюме.** У статті висвітлено актуальність стану валеологічної освіти у системі загальноосвітніх навчальних закладів України, пріоритетним завданням якої є збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління та молоді шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я.

**Ключові слова:** валеологічна освіта, здоровий спосіб життя, навчальні програми, навчальні заклади.

**Резюме.** Статья посвящена вопросам актуальности валеологического образования в системе общеобразовательных учебных заведений Украины, приоритетными вопросами которого есть сохранение и укрепление здоровья

«mathematical knowledge», that is a structure of associate components: ability to determine composition and organization of elements and parts of whole and to be oriented on the substantial signs of objects and phenomena; ability to determine intercommunication of object and objects, to see their change in time; ability to operate according to the logic laws, to find on this basis of conformity and tendency of development to the law, ability to conduct the boolean operations realized, argued).

#### Література

1. Блонский П.Л. Решение задач. - Избр. психол. произв. - М.: Просвещение, 1964. - С. 260-263.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Под ред. А.Н. Леонтьева, Д.Р. Лурия. - М.: АПН РСФСР, 1956. - 448 с.
3. Коменский Я.Л. Материнская школа / Под ред. А. А.Красновского. - М., 1947. - С. 33-92.
4. Костюк Г.С. Начально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ За ред. Л.М.Проколенко. - К.: Рад. школа, 1989. - С. 300-307.
5. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1974. - 358 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч.: В 2-х т. - Т.1. - М., 1976. - С. 237 - 247.

Подано до редакції 12.02.08

УДК 681.3.004:37

## ТВОРЧЕСКИЙ СОЮЗ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

*Самойленко Наталия Борисовна*  
*Севастопольский городской гуманитарный университет*

*«I'm not a teacher, only a fellow traveler of whom you asked the way.*

*I pointed ahead, ahead of myself, as well as you. »*

*George Bernard Shaw.*

В настоящее время при изучении любой дисциплины, и иностранного языка в частности, важным является не только развитие интеллектуальных, но и творческих способностей студентов. В нашем вузе процесс обучения иностранному языку строится согласно принципам сотрудничества и совместного творчества педагога и студента. На занятиях применяются различные учебные технологии. Поиск новых образовательных технологий в основном ориентирован на личностные качества студентов и их интерес к изучению иностранного языка.

В образовании на современном этапе применяются следующие педагогические технологии:

• *Исследовательская* (проблемно-поисковая) Характерной чертой этой технологии является реализация педагогом модели «обучение через открытие».

• *Коммуникативная* (дискуссионная) Особенностью этой технологии является наличие дискуссий, характеризующихся различными точками зрения по изучаемым вопросам, сопоставлением их, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения.

• *Имитационного моделирования* (игровая). Характерной чертой этой технологии является моделирование жизненно важных профессиональных затруднений в образовательном пространстве и поиск путей их решения.

• *Психологическая* (самоопределенческая). Характерной чертой этой технологии является самоопределение обучаемого к выполнению той или иной

образовательной деятельности.

• *Деятельностная.* Характерной чертой этой технологии является способность ученика проектировать предстоящую деятельность, быть ее субъектом.

• *Рефлексивная.* Особенностью этой технологии является осознание учеником деятельности: того как, каким способом получен результат, какие при этом встречались затруднения, как они были устранены, и что чувствовал ученик при этом.

Наибольшего эффекта, с точки зрения совместного творческого процесса, позволяет достичь **проектная работа**, в которой деятельность студентов организована для решения таких целей:

1. Повышение личной уверенности каждого участника проектной деятельности, его самореализации и рефлексии.

2. Развитие осознания значимости коллективной работы, сотрудничества для получения результатов процесса выполнения творческих заданий.

3. Развитие исследовательских умений.

Указанные цели достигаются через особую организацию взаимодействия участников проектирования. Поэтому при проектировании могут быть учтены характерные черты моделей.

**Проектная технология (проектный метод) объединяет следующие технологии:**

• *проблемно-исследовательская технология* - исследовать проблемы и проблемные ситуации;

• *имитационного моделирования технология* - приобретать опыт решения жизненно важных проблем;

• *рефлексивная технология* - уметь осуществлять анализ уже совершенной деятельности;

• *деятельностная технология* - быть субъектом предстоящей деятельности: осознать и определять цели деятельности, проектировать как, и с помощью чего можно их достичь;

• *самоопределяющая технология* - уметь самостоятельно и обоснованно делать выбор, самоопределяться в деятельности, способах, средствах, путях решения;

• *коммуникативная технология* - уметь общаться, вести диалог, осуществлять конструктивную критику и поиск решения.

**Метод проектов** в последнее время приобретает все больше сторонников. Он позволяет идти к образовательной цели через детальный анализ проблемы, который должен завершиться практической разработкой. Чтобы добиться хорошего результата, необходимо научиться самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных предметных областей [2, с.45].

Разработку проекта можно разделить **на этапы.**

*I этап* – «*Мотивация*» – установка на проблему, осмысления цели, создания ситуации общения с преподавателем.

*II этап* – «*Информационное обеспечение*» – поиск информации, с

Важливым элементом реформування змісту педагогічної освіти в даному напрямку було впровадження з 1994 року в навчальний процес загальноосвітніх шкіл нової навчальної дисципліни «Валеологія». Звичайно, це не єдиний шлях навчити дітей бути здоровими, але один із можливих і важливих. Введенню цієї навчальної дисципліни передувала велика і кропітка підготовча робота. У 1994 році було розроблено Концепцію неперервної валеологічної освіти в Україні, яка побудована на гуманізації навчально-виховного процесу, комплексному, особистісно-діяльнісному підходах, що передбачають насамперед захист дитини і її здоров'я в духовному, фізичному й психічному аспектах. З метою її реалізації підготовлено проект базового змісту дисципліни, розроблено кілька варіантів навчальних програм для дітей, учнівської молоді, спрямованих на формування валеологічного світогляду. Структурно вони охопили усі ланки системи освіти і виховання: дошкільні заклади, загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, середні технічні професійні заклади, коледжі, гуманітарні й технічні вузи, університети, літні оздоровчі табори [6, с. 71].

Після введення навчальної дисципліни «Валеологія» валеологічна освіта в українській школі набула різних форм, стала, так би мовити, різномодельною:

- багатопредметна модель передбачає максимальну валеологізацію змісту дисциплін як природничого, так і гуманітарного профілів;

- одно предметна модель, за якої досягнення основної мети валеологічного навчання й виховання відбувається за навчальним планом і програмою дисципліни «Валеологія»;

- змішана модель, що поєднує дві попередні за їх основними позитивними ознаками, включаючи й позаурочну валеологічну роботу з дітьми і батьками, громадськими організаціями; на сьогодні вона найперспективніша [4, с. 34].

Валеологічна освіта носить інтегрований характер. Елементи валеології знайшли своє впровадження у змісті таких навчальних дисциплін, як біологія, географія, екологія, фізична культура, українознавство, людина і світ та інших дисциплін гуманітарного циклу.

У шкільних навчальних програмах, незважаючи на різні принципи їх побудови, були виділені для вивчення такі основні теми: «Загальні відомості про здоров'я, ріст і розвиток людини», «Рухова активність», «Основи харчування», «Основи гігієнічного догляду за тілом», «Психологічні аспекти діяльності школяра», «Сім'я і здоров'я», «Екологія і здоров'я», Перша медична само- і взаємодопомога в разі травм і нещасних випадків», «Важливість для здоров'я формування корисних звичок», «Вплив на здоров'я алкоголю, паління, наркотиків», «Попередження СНІДу» тощо.

Валеологізація змісту загальної середньої освіти також розширила свої можливості через введення до навчальних планів нових обов'язкових навчальних дисциплін «Основи безпеки життєдіяльності» та «Основи здоров'я». Першочерговими завданнями цих дисциплін є:

- формування в учнів мотивації до дбайливого ставлення до життя і здоров'я;

Деякі аспекти розвитку валеологічної освіти в Україні знайшли відображення у працях А. М. Алексюка, С. У. Гончарука, Л. Г. Коваль, П. П. Кононенка, В. К. Майбороди та ін. З'явилися наукові праці в яких з'ясовуються передумови, основні складові, шляхи та засоби розробки і послідовного запровадження інтегративного підходу до структурування й викладу валеологічних знань (О. Є. Мисечко, О. Г. Штепа, Р. С. Туревич, В. І. Нечет та ін.) [3, с. 6].

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Аналіз наявних публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми свідчить, що мало висвітленими залишаються питання про впровадження у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл дисциплін валеологічного спрямування, які формують у підростаючого покоління свідоме ставлення до свого життя і здоров'я, стійкі переконання щодо здорового способу життя.

**У даній статті аналізується** актуальність стану валеологічної освіти у системі загальноосвітніх навчальних закладів України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Останнє десятиліття минулого сторіччя характеризується значним поступом у формуванні та становленні валеології на Україні. Адже розвиток сучасного суспільства спрощується змінами всіх аспектів життя, що змушує по-новому, більш широко подивитися на проблему здоров'я. Саме валеологічні знання – це шлях до здорового способу життя, до оздоровлення суспільства, підвищення ефективності праці і значних збережень на охороні здоров'я.

Наша держава активно сприйняла світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту. Серед найважливіших стратегічних завдань національних програм «Освіта (Україна ХХІ століття)» і «Діти України» були визначені всебічний розвиток людини і становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я [7, с. 9]

З 1994 року в Україні діє програма «Крок за кроком», яка використовує педагогічні методики, побудовані на особистісно-орієнтованому навчанні дітей. Одним з найважливіших напрямів цієї програми є формування культури здоров'я молодшого школяра та сприянні його нормальному фізичному розвитку [5, с. 58].

У 1995 році Україна взяла участь у міжнародному проекті Європейської Комісії, Європейського Бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я та Ради Європи «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». Основна мета проекту – це відпрацювання моделей такої діяльності в закладах освіти, яка б сприяла збереженню та зміцненню здоров'я школярів та вчителів шляхом створення відповідного соціального та фізичного середовища, цілеспрямованої роботи по формуванню валеологічної свідомості, здорового способу життя. В цьому ж році впровадження міжнародного проекту розпочалося у 24 навчальних закладах, затверджених спільними наказами Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти України (від 07.02. 1995 р. № 25/31). Протягом наступних семи років значна частина загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів з більшості областей України долучилася до роботи за проектом.

использованием Интернет и периодики.

*III етап* – «Первичная обработка информации студентом» – первичный анализ материала, исходя из собственного опыта и имеющихся знаний.

*IV етап* – «Обработка информации вместе с преподавателем» - сбор информации, определение конкретного набора поисковых задач.

*V етап* - «Дополнительный сбор информации» - формирование умения сопоставлять имеющиеся знания и новую информацию.

*VI етап* – «Осмысление, сравнение, анализ и коррекция»- интеллектуальный рост человека, становления личности через анализ, сравнение, умение делать обобщения, проводить коррекцию.

*VII етап (заключительный)* – «Защита проекта» – совершенствование навыков публичного выступления и работы в режиме презентации.

Сотрудничество преподавателей и студентов в условиях осуществления проектной работы на занятиях английского языка имеет ряд особенностей.

Спецификой иностранного языка является обучение речевой деятельности. Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, необходима активная устная практика для каждого студента группы. Метод проектов может позволить решить данную учебную задачу, превращая занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются значимые и доступные для студентов проблемы.

В основе проекта лежит *проблема*. Для ее решения студентам требуется не только знание языка, но и владение достаточным объемом разнообразных предметных знаний. Также студенты должны владеть определенными интеллектуальными (работа с информацией, ее анализ, обобщение и выводы), творческими (выработка идеи, вариантов решения проблемы, прогноз последствия предложенного решения), коммуникативными (ведение дискуссии, умение слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, излагать свою мысль) умениями.

Технология выполнения проекта дается на русском языке, реальная же работа студентов осуществляется на английском языке. Сначала определяют, какой проект будет выполняться: индивидуальный, парный или групповой. Если проект парный или групповой, то происходит формирование микрогрупп по интересам, распределение ролей заданий в соответствии с уровнем знаний, желаемой практической деятельностью в рамках проекта. Существуют различные типы проектов: исследовательский, информационный, объектно-ориентировочный и др. Роль преподавателя состоит в *формулировке учебных задач*; он указывает, где можно найти материал. Кроме того, совместно планируется вся серия занятий, на которых предлагается использовать проектную работу [5, с. 72].

В творческий союз студенты вовлекаются постепенно. Для этого им необходимо ознакомиться с дополнительной литературой по заданной теме, разработать план ответа. Основным принципом обучения иностранному языку по проектной методике является *личностная ориентация учебного процесса на интересы и цели студентов*. Задача преподавателя состоит в том, чтобы *помочь студентам усвоить информацию, выразить свое отношение к миру,*

событиям.

Защита проекта осуществляется на одном из последних занятий по теме. Презентации проекта осуществляется, как правило, в устной форме, при этом учитываются: содержательная сторона выступления, умение реагировать на вопросы оппонентов защиты, оформление работы [9, с. 14].

При рассмотрении оформления принимается во внимание: 1) грамотность, 2) логичность изложения материала, 3) аккуратность, 4) наличие наглядной, иллюстративной части. Форму презентации студенты выбирают сами [4, с. 10].

Таблица 1

**Основные требования к учебному проекту**

I Организационный этап	<ul style="list-style-type: none"> <li>Разрешение конкретной, социально значимой проблемы исследовательской, информационной, практической</li> <li>проектирования самого проекта, с определения вида продукта и формы презентации</li> </ul>
II Исполнительский этап	<ul style="list-style-type: none"> <li>поиск информации</li> <li>создание продукта</li> </ul>
III Результативный этап	<ul style="list-style-type: none"> <li>презентации продукта</li> <li>защиты самого проекта</li> </ul>
П О Р Т Ф О Л И О	

*Примеры удачно выбранных продуктов проектной деятельности:*

- Популярное пособие «Право на каждый день» (брошюра с рекомендациями и видеофильм)
- Частотный словарь английского молодежного сленга
- Главы из учебника будущего «Биология и экология» 2500 года издания
- Экологические программы мониторинга питьевой воды, состояния радиационного фона и воздушной среды в микрорайоне.

*Оформление проектной папки.*

В состав проектной папки (**портфолио проекта**) входят:

- паспорт проекта
- планы выполнения проекта и отдельных его этапов
- промежуточные отчеты группы
- вся собранная информация по теме, в том числе ксерокопии и распечатки из Internet
- результаты исследований и анализа
- записи всех идей, гипотез и решений
- отчеты о совещаниях группы, проведенных дискуссиях, «мозговых штурмах» и т. д.
- краткое описание всех проблем, с которыми приходится сталкиваться проектантам, и способов их решения
- эскизы, чертежи, наброски продукта
- материалы к презентации (сценарий)

впровадження курсів з охорони здоров'я в усі ланки освітніх закладів цих країн. Визнано, що отримання знань з питань охорони здоров'я і здорового способу життя важливе для всіх вікових груп населення, але найважливішим воно є для молоді, оскільки вона найлегше може адаптуватися до змін способу життя, і саме від неї залежить майбутнє кожної країни. Цим пояснюється пріоритетність, яку Рада Європи визнає за розвитком спеціальних освітніх дисциплін, що формують у школярів і студентів свідому мотивацію здорового способу життя.

У країнах східної Європи і СНД цей напрям отримав назву валеологічної освіти.

Питання валеології піднімали у своїх працях М. І. Пирогов, І. І. Мечников, М. М. Амосов. М. І. Пирогов проаналізував всі компоненти здоров'я (духовний, соціальний, соматичний). Прямим продовженням його положень є вчення про «ортобіоз» (правильне життя), створене І. І. Мечниковим, де він наголошував на необхідності наукового обґрунтування правил індивідуального людського життя. У своїх працях «Етюди про природу людини» (1904) та «Етюди оптимізму» (1907) вчений неодноразово пропонував ряд профілактичних та гігієнічних засобів боротьби з передчасною старістю, кінцевою метою якої є досягнення повного і щасливого життєвого циклу, що закінчується спокійною природною смертю. Одним із передвісників і засновників валеології в Україні, хоча сам він у своїх працях ніколи такого терміну не використовував, можна вважати М. М. Амосова. Вчений одним із перших заговорив про те, що здоров'я потрібно «вимірювати», а не характеризувати методом «від зворотного» – через хворобу. Хоча справою його життя була хірургія, а проблема здоров'я – всього лише хобі у своїй книзі «Роздуми про здоров'я» він сформулював короткі логічні ідеї укріплення здоров'я і продовження довголіття. «Сучасна цивілізація пропонує людині для здорового й тривалого життя набагато більше можливостей, ніж обмежень. Потрібно вміти ними користуватися: відкидати надлишки їжі і тепла, поповнювати брак фізичних навантажень і нейтралізувати надмірні психічні подразники» [1, с. 159].

«Батьком» же валеології по праву вважається І. І. Брехман, саме він обґрунтував необхідність і важливість нової науки. Перша методологічна стаття вченого була опублікована в журналі «Питання філософії» в 1982 році. А в 1987 році у видавництві «Наука» вийшла його перша монографія «Введення у валеологію – науку про здоров'я» [2, с. 71].

**Сучасні дослідження валеологічної науки базуються на** розробках В. П. Войтенко, Н. Г. Севастьянової, В. В. Козловської, А. В. Масалтіна та інших. В роботах даних авторів поєднуються філософські, психологічні, релігійні, екологічні, медико-біологічні, соціальні аспекти понять «здоров'я», «хвороба», «психосоматичний стан» та розглядаються методи, формування, розвитку, корекції та підтримання здоров'я [9, с. 27].

Основні поняття валеології, здоров'я індивіда, особливості впливу на організм людини фізичних навантажень, роль різноманітних факторів у збереженні здоров'я, основні засоби його зміцнення тощо подані у працях Г. Л. Апанасенка, Л. О. Попової, В. Г. Грибана.



5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
6. Карелин А.А. Психологические тесты. В 2-х т. – Т. 2. – Владос, 2003. – 430 с.
7. Орлов А.Б. Склонность и профессия. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – М.: Феникс, 2003. – 56 с.
9. Черникова Т.В., Шашкова З.В. ПрофорIENTATIONная поддержка молодежи: в 2 ч. – Волгоград, 2001. – 120 с.

Подано до редакції 03.03.08

УДК 37.02/613

## ВАЛЕОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Філас Тамара Іванівна*

*аспірантка кафедри соціальної педагогіки*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки*

**Постановка проблеми.** Питання, які піднімаються у даній статті є надзвичайно актуальними, враховуючи те, що сучасна епоха, для якої характерний прискорений суспільний розвиток, пов'язані з ним глобальні соціальні, економічні та технологічні зміни, ставить перед людиною дуже складні завдання. Це – постійна адаптація до умов життя, що суттєво відрізняються від тих, до яких були пристосовані покоління наших предків. Це передусім відбивається на здоров'ї сучасної людини. На популяційному рівні зменшуються функціональні резерви організму, знижуються його реактивність і резистентність, порушуються процеси самоорганізації та самовідтворення, відбуваються інші руйнівні процеси. Внаслідок погіршення екологічних умов, виникають мутації на генному та хромосомному рівнях, в результаті яких виникають тяжкі захворювання та народжуються діти з фізичними й розумовими вадами. Велика кількість людей, особливо молоді, легковажно ставиться до свого здоров'я, зловживає палінням, вживанням алкогольних та наркотичних речовин, що призводить до зменшення тривалості життя, зростання смертності дітей та ін. Однією із вагомих причин такого ставлення до власного здоров'я є низька культура населення. Відсутність культури здоров'я, споживацьке відношення до медицини, фармакології, обмеженість знань – це все ознаки невігластва, до боротьби з чим треба залучати з дитинства. Провідним фактором, що визначає здоров'я індивіда, є його ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Загальновідомо, що стан здоров'я на 50% залежить від способу життя, на 20 % – від оточуючого середовища, на 20 % – від генотипу і лише на 10% – від рівня розвитку медичного обслуговування [8, с.3].

Сучасна медицина не в змозі повною мірою розв'язати проблему здоров'я нації. Її метою є лікування хворої людини, та, по можливості, здійснення профілактичних заходів, направлених на запобігання захворювання. Вона розглядає різні відхилення (фізіологічні, психологічні) у стані організму, проте найменше її цікавить людина, яку можна назвати здоровою. Через об'єктивні і суб'єктивні причини така особа залишається поза увагою лікарів.

Ще у 1981 році рішенням Мадридської конференції міністрів охорони здоров'я Європейських країн було визначено пріоритетним освітнім напрямком збереження і зміцнення здоров'я населення. У 1988 р. Комітет міністрів країн-членів Ради Європи розробив детальні рекомендації щодо

- другие рабочие материалы и черновики группы.

*Грамотно составленная проектная папка позволяет:*

- организовать работу каждого участника проектной группы
- создать удобный коллектор информации и справочник для работы над проектом
- объективно оценить ход работы над завершённым проектом
- судить о личных достижениях и развитии каждого участника проекта
- сократить время поиска информации при проведении в дальнейшем других, близких по теме, проектов.

*Система оценки проектных работ*

Для выработки системы **оценки проектных работ** предварительно требуется ответить на следующие вопросы:

- Будут ли включаться самооценки участников проектных групп в общую оценку проекта?
- Предполагается ли присуждение мест (I, II, III) или номинаций (за лучшее исследование, за лучшую презентацию и т. д.)?
- Как будет происходить оценка проектов - по предметным секциям (например, лингвистической, естественнонаучной, гуманитарной) или «единым списком»?

*Проблемными местами при оценке проектных работ обычно являются:*

- Предметная компетентность жюри. Оно должно обязательно включать в свой состав специалистов по всем предметам, отраженным в проектах данной секции.
- Разрешение ситуации «Все приложили усилия, но не все получили места и номинации». В этом случае лучше обнародовать рейтинговые оценки всех представленных проектов, чтобы свой итоговый балл видели и те проектанты, которые не удостоились наград.

Критерии оценки должны быть выбраны, исходя из оптимальности их числа (не более 7 - 10) и доступности для каждого студента. Оцениваться должна не столько презентация, сколько *качество проекта в целом*. Очевидно, что критерии должны быть известны всем проектантам задолго до защиты.

Таблица 2

<i>Пример 1 (первые четыре критерия - оценка проекта, остальные - оценка презентации)</i>	<i>Пример 2</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самостоятельность работы над проектом</li> <li>2. Актуальность и значимость темы</li> <li>3. Полнота раскрытия темы</li> <li>4. Оригинальность решения проблемы</li> <li>5. Артистизм и выразительность выступления</li> <li>6. Раскрытие содержания проекта на презентации</li> <li>7. Использование средств наглядности, технических средств</li> <li>8. Ответы на вопросы</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Важность темы проекта</li> <li>2. Глубина исследования проблемы</li> <li>3. Оригинальность предложенных решений</li> <li>4. Качество выполнения продукта</li> <li>5. Убедительность презентации</li> </ol>

Таким образом, работа над проектом позволяет сделать следующие

**Выводы:**

1. Благодаря проекту повышается самооценка студента, обогащается его социальный и духовный опыт, студент приобщается к творчеству, развивая свою личность.

2. Проектная работа помогает решить проблему мотивации, формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом.

3. Проектная работа приобщает студента к практическому владению иностранным языком, способствует развитию устно-речевых и лексических навыков, совершенствованию умений и навыков письменной речи, позволяет реально оценивать свои языковые возможности.

4. Выполнение проекта позволяет повысить успеваемость за счет обобщения, закрепления и повторения учебного материала, организации его практического применения, устранения пробелов в образовании.

**Резюме.** В статті розглянуте питання про нові педагогічні технології, які допоможуть вирішити завдання щодо навчання сучасної людини і котрі треба визначити залежно від цілей освіти та інтересів розвитку людини.

Описані етапи роботи методом проектів, досвід роботи викладача по застосуванню технології методу проектів на прикладі вивчення іноземної мови.

**Резюме.** В статье рассмотрен вопрос о новых педагогических технологиях, которые помогут решить задачи обучения современного человека и которые надо определить с учетом поставленных целей образования и интересов развития личности.

Описаны этапы работы методом проектов, опыт работы преподавателя по использованию технологии методов проектов в обучении иностранному языку.

**Summary.** The article highlights a question about new pedagogical technologies, which will help to solve tasks of teaching of the modern person and which are necessary to be defined in accordance with the aims of education and interests of the person's development.

The steps of project work, the teacher's experience of using project work technology in teaching foreign language are described.

#### Литература

1. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс: Пер. с англ. – 2-е изд. доп. – М.: Мир, 1986. – С.326.
2. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. Изд-во РСФСР, 1922. – С.178.
3. Козлакова Г.О., Самойленко Н.Б. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій // Вища освіта України. – №2, 2007. – С.36-41
4. Самойленко Н.Б. Рабочая учебная программа спецкурса « Основы профессиональной подготовки учителей к использованию метода проектов в педагогической деятельности»/ Под редакцией д.пед.н. Козлаковой Г.А.– Севастополь: СГГУ, 2007. – 18 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Палат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – С.272.
6. Самойленко Н.Б. Приемы и учебные стратегии, что помогают учащимся осознать себя как личность// «Вісник програм шкільних обмінів».- 2005.-№24. -С.16-19.
7. Самойленко Н.Б. Особливості навчання учнів, що виявляють розвинені інтелектуальні здібності.// Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».Філософія.Психологія.Педагогіка: Зб.наук.праць.-Київ:ІВЦ «Політехніка», 2005.-№3.- Ч.2 – С.102-108.
8. Самойленко Н.Б. Метод проектів в педагогічній діяльності// «Горизонты образования».- Севастополь, 2007.-№3.- 170 с.-С. 96-100
9. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое

профессиональной ориентации реализуются в первую очередь в образовательных учреждениях, а соответственно и несет всю ответственность за качество профессионального самоопределения личности и будущего развития общества в целом.

**Выводы.** На современном этапе существует множество противоречий, проблемных аспектов, которые затрудняют, ограничивают свободу деятельности, не давая при этом возможности получить эффективные результаты, вследствие чего особенно возрос вопрос о внедрении системы профильного обучения, создании учебных учреждений нового типа, модернизации программ обучения и разработки комплексной системы профессионально - ориентационной работы, непрерывно осуществляемая на протяжении всего времени обучения с учетом возрастных особенностей, уровня образования, профессионально - ориентационной подготовки, способностей, возможностей, интересов и личностных качеств учащихся. Профессиональная ориентация представляет собой сложную систему, и необходимо указать, что эффективность данной работы будет зависеть от реализации полного комплекса аспектов теории во взаимосвязи с методической стороной профессионально - ориентационного самоопределения.

**Перспектива исследования.** Заключается в дальнейшей разработке рекомендаций по совершенствованию подготовки старшеклассников к выбору профессии. Полученные результаты могут быть использованы классными руководителями, школьными практическими психологами, работниками внешкольных учреждений, преподавателями ВУЗов при работе с проблемой профессионального самоопределения старшеклассников.

**Резюме.** В статье рассматривается проблема единства практики и междисциплинарной теории профориентационной работы, ее влияние на выбор профессии учащимися. Автор анализирует современную научную и учебно-методическую литературу по данной проблеме.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, осознанный выбор профессии, система профессиональной ориентации.

**Резюме.** У статті розглядається проблема єдності практики і міждисциплінарної теорії профорієнтаційної роботи, її вплив на вибір професії учнями. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу з даної проблеми.

**Summary.** The article considered the problem of unity of practice in inter-discipline theory of professional-orientation work, its influence to the choice of profession by the pupils.. The author analyses modern scientific and education methodic literature on this problem.

#### Литература

1. Гриншпун С.С. Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе // Школа и производство. – 1994. - № 6. – С. 11 – 12.
2. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков: Изд-во Псковского областного института усовершенствования учителей, 1999. – 158 с.
3. Жариков Е.С., Золотов А.Б. Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда. – Кишинев, 1990. – 336 с.
4. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 325 с.

координации интересов, целей и деятельности.

Таким образом, очевидно, что перед образовательной структурой объективно стала задача построения реально и эффективно действующей системы профессионально - ориентационной работы. Так же очевидно, что система профессионально - ориентационной работы должна быть построена на новых научных основаниях как комплексная и отвечающая основным требованиям с упреждением не менее чем на 2-3 года, с опорой на богатый опыт профессионально - ориентационной деятельности, но отнюдь не должна быть реанимирована в ее прежнем варианте.

Проектируемая система профессиональной ориентации является подсистемой системы образования. Следовательно, она органично связана с последней по системным законам, представляет с нею целостное образование и может быть вычленена, в известном смысле, лишь искусственно. Иными словами существовать самостоятельно, вне системы образования, система профессиональной ориентации не может [8; 168].

Вместе с тем, система профессиональной ориентации не может содержаться полностью только внутри системы образования. Иные субъекты социальной сферы (ведомства, предприятия, организации, учреждения, властные структуры и др.), кровно заинтересованные в эффективной профессиональной ориентации подрастающего поколения как в долгосрочной основе надежного развития предприятия, административной единицы города и города в целом предполагаются естественными и полноправными партнерами в создании, обеспечении эффективного функционирования и развития системы профессиональной ориентации. Итак, система профессиональной ориентации носит трансфертный характер [8; 112].

Совершенно очевидно, что профессионально - ориентационная деятельность в школе должна носить системный характер. Остановимся на общем описании основных структурных элементах этой системы.

В основе построения системы профессионально - ориентационной работы в школе, как утверждает Симоненко В.Д., должна быть положена содержательная концептуальная модель профессионально - ориентационной деятельности. В явном виде такой модели сегодня пока не существует. Однако есть фрагменты, подходы и теории, на основании чего искомая модель может быть достаточно быстро разработана группой компетентных специалистов.

Также целесообразно использование профессионально - ориентационной концепции образовательного процесса. Взгляд на использование возможностей процесса обучения для профессионально - ориентационной деятельности показывает, что наиболее целесообразно в этом контексте использование идей содержащихся в материалах «Стратегия модернизации содержания общего образования».

Педагог должен переориентироваться с подготовки ученика в ВУЗ на формирование ключевой компетентности - компетентности в сфере профессионального самоопределения. Осознание этого понятия может послужить системообразующим фактором для культурной перестройки учебного процесса (мелкомасштабной, но имеющей системный характер).

Трудно противоречить тому, что все первоочередные задачи

пособие для работников общеобразовательных учреждений.- М.: Аркти, 2004,-С.4.

10. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.

11. Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson / – Oxford University Press, 1991. – P.23.

Подано до редакції 21.02.08

УДК 796.015.4:65.01

## УПРАВЛЕНИЕ В СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ: АНАЛИЗ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ

*Светова Алена Олеговна*

*Донецкий национальный университет.*

**Постановка проблемы.** В обширном перечне разделов современной теории и методики спортивной тренировки и физического воспитания занимают особое место. Без преувеличения можно сказать, что данная область знаний, несмотря на высокую востребованность, разрабатывается не так интенсивно как требует веление времени. Управление в спортивно-педагогических системах затрагивает проблемы взаимодействия людей в количественно ограниченных пределах, которые условно обозначаются как «малые группы». К ним относятся как спортивные организации, ведомства на уровне районных, городских, областных и частично государственных уровнях, так и спортивные клубы, клубные команды в различных видах спорта, секции, экипажи, учебные, оздоровительные группы, классы и др.

**Цель** нашего исследования – изучить динамику развития управления в спортивно-педагогических системах. Задача работы – выявить модели образования спортивного коллектива и механизмы его формирования, обозначить выход из возможных конфликтов.

**Анализ исследований и публикаций.** Изучение литературы по данному вопросу позволило нам уяснить, что данная проблематика исследуется давно как в отечественной, так и зарубежной спортивной педагогике. Данную тематику изучают: Петровский А.В., Кричевский Р.Л., Белов В.Г., Вачков И.В., Генов Ф., Жаров К.П., Бубка С.Н., Захаров В.Н., Поспелов Д.А., Хазацкий В.Е. и др.

**Изложение основного материала.** Так, согласно концепции разрабатываемой А.В. Петровским [1, с.240] в качестве критериев построения типологии групп берётся степень опосредованности межличностных отношений в группе с содержанием совместной деятельности и общественно-социальную значимость её с точки зрения уровня «позитивности-негативности» достижений. Исходя из критериев развития группы – это движение в своеобразном континууме, положительными и отрицательными полюсами которого являются коллектив и отдельные спортсмены, представляющие его. В центральной точке располагается, так называемая, диффузная группа, поведение которой можно назвать нейтральным, а представители её занимают позицию опосредования межличностных отношений в совместной деятельности.

Подобная схема группового развития позволяет реализовать принцип деятельности и вывести анализ проблемы за пределы отдельно взятой малой группы и рассматривать её в более широком аспекте. В данном случае

происходит оценка уровня развития группы по критериям: низкий-средний-высокий уровень. В то же время, не всегда правомерно оценивать спортсменов по таким критериям. Из практики спортивной тренировки известны случаи, когда спортсмен с низким уровнем индивидуальной подготовки может в коллективной игре добиваться более высокой результативности. Следовательно, разделение спортсменов, членов коллектива, группы по указанным критериям должно носить весьма приблизительный характер. Здесь в силу вступают и другие личностные качества спортсменов - мотивация, волевая подготовка, уровень притязаний, мобилизация и др.

Другой позицией в оценке динамики группового развития является предложенный Р.А. Кричевским [2, с.27] параметрический подход. В его основу положено представление о психологических параметрах группы, как критериях с отличительными признаками её развития, как коллектива. К числу таких параметров относятся: содержание нравственной направленности группы - интегративное единство её целей, мотивов, ценностных ориентации; организационное единство группы; групповая подготовленность к совместным действиям игроков, спортсменов; психологическое единство - интеллектуальная, эмоциональная, волевая коммуникабельность, построенная на высоком уровне специально-физической и технической подготовки; процесс межличностного познания и взаимопонимания в группе; межличностные контакты эмоционального характера; стрессоустойчивость и надёжность группы в экстремальных ситуациях [3, с.356].

В зависимости от выраженности каждого из параметров, группа располагается по уровню развития физических, технических, тактических, психологических, интеллектуальных качеств. Но средние значения их должны иметь свои допуски в диапазоне «min-max» значимости. Приближение уровня специальной подготовленности спортсменов к средним значениям группы позволяет вести речь о группе, как коллективном субъекте деятельности. Такая группа-кооперация отличается развитой и успешно реализуемой организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества.

Заслуживают внимания и особенности динамики коллективообразования во время учебно-тренировочных сборов, когда комплектуется сборная команда с привлечением игроков, спортсменов различных клубных команд. Здесь наблюдается неравномерный, пульсирующий характер движения группы от «не коллектива» к коллективу, сопровождающегося наличием различных динамических форм коллективообразования и разнообразием их сочетания: прямо восходящей, пульсирующе-восходящей, прямого и пульсирующего характера, прямо нисходящей и пульсирующе-нисходящей.

Этапность развития группы не ограничивается вышеприведенным описанием. Анализ во многом зависит от общих представлений о команде, от видения картины разворачивающегося группового процесса. Возможность двухмерного рассмотрения команды, группы предполагает выделение двух основных сфер их жизнедеятельности: деловой («инструментальной») и эмоциональной («экспрессивной»). Одна из них получила известность в ряде исследований [4, с.47-53]. Предложенная авторами, двухмерная или

В научных исследованиях Елисеева О.П. по профессионально - ориентационным проблемам используются методы психологии, педагогики, экономики, социологии, медицины. Поэтому нельзя пока утверждать, что профессиональная ориентация представляет собой самостоятельную науку. Это междисциплинарное научное направление, призванное решать прикладные задачи оптимального регулирования процесса профессионального самоопределения личности в ее интересах и в интересах общества [2; 36].

Рассмотрев некоторые аспекты теории, в результате необходимо указать, что эффективность профессионально - ориентационной работы будет зависеть от реализации полного комплекса аспектов теории во взаимосвязи с методической стороной системы профессионально - ориентационного самоопределения.

Профессиональное самоопределение рассматривается не как единый акт выбора профессии, но как процесс развития личности. Это проявляется в том, что профессиональное самоопределение предполагает внутреннюю активность человека в выборе стратегии движения к профессии и в формировании собственного индивидуального плана профессионального самоопределения, а в дальнейшем - в достижении успеха в выбранной профессиональной деятельности, т. е. предполагает наличие такой корневой характеристики личности, как ее субъектность.

На фоне динамичного технологического обновления в любой производственной сфере актуальной становится подготовка человека не только к выбору профессии, достижению успеха в избранной профессиональной деятельности, но и формирование готовности (и приобретение соответствующих умений) к освоению другой профессии (к профессиональной переподготовке), т. е. формирование предпосылок для приобретения профессиональной мобильности [7; 87].

Особенно акцентируется роль и значение общего образования, которое играет ключевую роль в развитии личности человека и формировании качеств определяющих его профессиональную траекторию, и в дальнейшем его профессиональную и социальную успешность и мобильность.

Динамично меняется структура социально-производственной деятельности: сокращается объем занятости в одних сферах профессиональной деятельности, увеличивается в других, постоянно возникают новые профессии, исчезают или трансформируются традиционные. Страна живет в ситуации рынка. Система профессиональной ориентации не может игнорировать этот капитальный факт.

Очевидно, что необходимо учитывать социологические зависимости и прогнозы для профессионализации заказа в адрес образовательной системы и выстраивать профессионально - ориентационную деятельность на основе этих данных. Возникла и продолжает развиваться реальная потребность работодателя в квалифицированной рабочей силе.

Изменилась система управления. Ее административно-командный характер претерпевает видимые изменения в направлении демократизации, повышения степени свободы и ответственности низового звена (учреждения, предприятия). Существенно усложнились способы межведомственной

концепции». Здесь широко использовались тесты. Несовершенство этих тестов, их неправильное использование, а также ряд других причин привели к тому, что идея диагностического исследования была заменена другой, так называемой «воспитательной концепцией». Последняя нередко противопоставлялась первой как единственно правильная. Однако и тогда уже было ясно, что и диагностика, и воспитание – одинаково важные и органически связанные направления практической работы по профессиональной ориентации учащихся [3; 320].

К методологическим вопросам профессиональной ориентации относятся и вопросы определения и развития системы профессиональной ориентации.

В систему профессиональной ориентации входят следующие основные компоненты: цели и задачи, основные направления, а также формы и методы профессионально - ориентационной работы с учащимися.

Цель системы профессионально - ориентационной работы, по мнению Захарова Н.Н., – это подготовка учащихся к обоснованному выбору профессии, удовлетворяющему как личные интересы, так и общественные потребности [4; 35].

При неизменной общей цели конкретные цели и задачи работы каждой школы зависят от потребностей кадров в тех или иных профессиях, степени остроты этих потребностей, от возможностей и условий в данном регионе или городе. Успешная реализация поставленных целей и задач в значительной степени зависит и от качества работы по каждому из этих направлений.

В настоящее время система профессионально - ориентационной работы включает в себя деятельность по следующим направлениям (Ильин Е.П.):

1. Профессиональное просвещение: включает профессиональную информацию, профессиональную пропаганду и профессиональную агитацию.

2. Предварительная профессиональная диагностика: направлена на выявление интересов и способностей личности к той или иной профессии.

3. Профессиональная консультация: нацелена в основном на оказание индивидуальной помощи в выборе профессии со стороны специалистов – профессиональных консультантов.

4. Профессиональный отбор (подбор): с целью выбора лиц, которые с наибольшей вероятностью смогут освоить данную профессию и выполнять связанные с нею трудовые обязанности.

5. Социально-профессиональная адаптация.

6. Профессиональное воспитание: ставит своей целью формирование у учащихся чувства долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства [5; 459].

В работе по различным направлениям Черникова Т.В. и Шашкова З.В. определили круг форм и методов профессионально - ориентационной работы:

- рассказы о профессиях;
- консультационные беседы;
- организация выставок учебных заведений с презентацией специальностей;
- проведение Дней открытых дверей в ВУЗах;
- встречи с представителями данных профессий;
- экскурсии на предприятия и т.д. [9; 42].

двухфакторная модель посвящена изучению стадий временного развития тренинговых, профессиональных и других групп. Динамика группового процесса строится с учётом условий, в которых формируется группа: наличие двух сфер (измерений, факторов) групповой активности - делового решения групповой задачи и межличностной активности - развитие групповой структуры, а также положения группы в гипотетической последовательности развития, то есть в соответствующей стадии. Согласно этой модели в каждой из указанных сфер предполагается прохождение группой четырёх последовательно сменяющихся этапов. К *сфере межличностной активности* относятся: 1) стадия «проверки и зависимости», предполагающая ориентировку членов группы по характеру действий друг друга и поиск взаимоприемлемого межличностного поведения в группе; 2) стадия «внутреннего конфликта», основная особенность которой - нарушение взаимодействия и отсутствия единства между членами группы; 3) стадия «развития групповой сплочённости», достигаемая посредством постепенной гармонизации отношений, исчезновения межличностных конфликтов; 4) стадия «функционально-ролевой» структуры, связанная с образованием ролевых функций в группе, являющихся своеобразным «резонатором», посредством которого, «проигрывается» групповая задача [5, с.240]. В *сфере деловой активности* выделяется: 1) стадия «ориентировки в задаче», т.е. поиск членами группы оптимального способа решения задачи; 2) стадия «эмоционального ответа на требования задачи», состоящая в противодействии членов группы требованиям, предъявляемым содержанием задачи, как несовпадение личных намерений индивидов с предписаниями поставленных задач; 3) стадия «открытого обмена релевантными интерпретациями», понимаемая как этап групповой деятельности, на котором имеет место максимальный информационный обмен, позволяющий партнёрам глубже понимать намерения друг друга и предложить альтернативную трактовку информации; 4) стадия «принятия решений» - этап, характеризующийся конструктивными попытками успешного решения задачи командой, группой [6, с.189].

Обращает внимание связь между обеими сферами групповой активности и их взаимовлиянием. Возможно, их развитие идёт параллельно - изменение одной сферы сопровождается изменениями в других. Здесь важно выделить кака из сфер является первичной или существенной на данном этапе развития группы. Ряд авторов считает, что таким существенным элементом является динамика лидерства, определяющая развитие не только структурных элементов группы, но и показатели её целостного развития.

Специфика деятельности спортивно-педагогических образований всегда имеет выраженный целевой характер, предполагающий четко организованное включение спортсменов в процесс учебно-тренировочной и соревновательной активности, особенно при решении заранее заданных и освоенных тактических вариантов поведения. На фоне такой игровой активности, эмоциональная активность выступает как соподчинённая функция. Следовательно, развитие межличностных отношений, их упорядоченность, структурированность в сфере двигательной активности может существенно опережать по своей

эффективности аналогичный процесс в эмоциональной сфере. Указанные «ножницы» в более сглаженном виде могут наблюдаться и в случае достижения группой поставленных целей, когда интенсивность свободного эмоционального общения может существенно возрастать. Возникает ситуация, когда специфика задаваемых целей оказывает решающее влияние на темпы развития и соподчинённость сфер активности малых групп.

Важным условием развития и соотношения сфер внутригрупповой активности является способ организации членов команды в процессе реализации конкретной специализированной групповой деятельности, обусловленной требованиями, предъявляемыми содержанием тренировочной работы и её характеристиками. Естественно учебно-тренировочный процесс футболистов, хоккеистов, волейболистов, экипажа гребцов, парусников существенно отличается не только содержанием, но и характером нагрузки. В системном отношении, в одном случае деятельность может ставить её участников в условия взаимозависимости, когда действия одного спортсмена обуславливают действия других членов команды и наоборот. Такая взаимосвязь детерминирования действий создаёт «модель группы взаимодействия». В других случаях реализация групповой деятельности осуществляется членами команды независимо друг от друга и создаётся «модель группы содействия» (командные соревнования в современном пятиборье, в марафонском беге, спортивной гимнастике и т.д.). Здесь резонно отметить, что специфика организации членов группы, команды способна влиять и на развитие внутригрупповых отношений в зависимости от вида спорта. В одном случае индивидуальная реализация своей специальной подготовленности, в другом коллективная реализация групповых действий.

Вместе с тем, учёт отношений в двух указанных сферах не всегда может являться достаточным для характеристики уровня группового развития. Необходимо введение дополнительного параметра, дающего представление о связи конкретной малой группы с другими малыми группами, как аналог структурно-функциональной организации системы. Речь идёт о выявлении показателя развития межгрупповых отношений как индикатора включения малой группы в систему целей более высокого порядка, подчиняющих индивидуальные цели отдельных спортсменов [7, с.512].

В этом отношении представляет интерес рассмотрение генезиса малых групп на начальных этапах их формирования. *Первая*, начальная стадия характеризуется ориентационными тенденциями в поведении начинающих спортсменов. На этом этапе формируются представления занимающихся о группе и друг о друге. Первые межличностные взаимодействия очень осторожны и ведут к образованию диад. Тренер, преподаватель воспринимается как единственный авторитет в группе. *Вторая* стадия - период формирования групповых норм, начинается складываться групповое самосознание. На данной стадии возможно неравномерное развитие группы в игровой и эмоциональной сферах. *Третья* стадия, получила название «стадия конфликта», когда наблюдаются столкновения между отдельными членами группы в силу переоценки ими своих возможностей и стремления решать все проблемы самостоятельно, не консультируясь с тренером или

профориентационной работы через трудовое воспитание школьников. Педагогические основы профориентационной работы классных руководителей изучали Л.П. Бондаренко, Г.П.Бондаренко, С.К. Копытовым, М.П. Маланюком, А.М.Ткаченко. Вопросы психологии профессионального самоопределения изучали В.А. Бодров, Е.А. Климов, А.Ф. Кудряшова Н.А., И.Д. Ладанов, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров, В.Б. Сысенкова, В.М. Звонарева, А.А. Смирнов, П.А. Шавир. Системе работы профориентации со старшеклассниками, что вооружает школьников необходимыми знаниями для ориентации в мире профессий, умением оценивать свои индивидуальные особенности посвящены работы А.Б. Боровского, Л.А. Йовайши, Т.М. Потапенко, Г.В. Шокина, Л.Д. Дениско, Г.Д. Заболотного, С.М. Кочерги, В.Ф. Остапенко, В.В. Синявского, Б.О.Федоришина, О.О. Ящишина, С.Я. Карпиловской, П.И. Шевченко.

**Изложение нового материала.** Система профориентации на современном этапе ее развития призвана обеспечить:

1) координацию действий государственных органов, школы, семьи, органов профессионально-технического, среднего специального, высшего образования и других социальных институтов, участвующих в ее осуществлении;

2) непрерывное и своевременное решение научных и организационных вопросов, связанных с профориентацией;

3) комплексное проектирование воздействий профориентационного характера на личность школьника с учетом социально-экономического прогноза [1; 46].

Для дальнейшего раскрытия теории по профессионально - ориентационной работе будем опираться на определение, которое дал Карелин А.А.: «Профессиональная ориентация - это научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессий, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества» [6; 323].

Исследователями было обращено внимание на необходимость разработки теории, и лишь относительно недавно стала ощущаться потребность в разработке методологических вопросов профессиональной ориентации.

Под методологией профессиональной ориентации Захаров Н.Н. подразумевает «учение об основных положениях, структуре и методах исследования научных проблем профессионально - ориентационного самоопределения и о совершенствовании практических методов воздействия на молодежь с целью оптимизации интересов личности и общества в вопросах выбора профессии» [4; 31].

К основным положениям, оказывающим существенное влияние на постановку всей профессионально - ориентационной работы относятся идеи концептуального характера. Одна из них – идея организации профессионально - ориентационной работы, основанной на диагностическом исследовании личности, тщательном учете интересов и способностей, необходимых для правильного выбора профессии. Эта идея была распространена до середины 30-х годов и носила название «диагностической

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ТЕОРИЯ И ЕДИНСТВО ПРАКТИКИ ЗАЛОГ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

*Турчина Людмила Александровна*

*ст. преподаватель кафедры гуманитарных наук, директор филиала  
Армянский филиал РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

**Постановка проблемы.** Сегодня Украина стоит на пороге новых реформ - происходят кардинальные изменения характера и цели труда. Рынок труда выдвигает все новые и новые требования: интенсивность, высокий профессионализм, выносливость, ответственность, формирование новых хозяйственных структур как государственных, так и частных, переподготовку и перемещение значительных масс людей. Профессионал высокого класса сегодня - это человек, который способен быстро воспринимать нововведение в короткие сроки, менять профессию в условиях изменчивой экономики. Эти изменения выдвигают новые требования к такому социальному институту как система образования. Модернизация образования в Украине обуславливает качество профессиональной подготовки учеников.

В связи с этим, сегодня, возникают новые потребности в современном содержании и технологиях образования, в быстром и эффективном освоении тех областей знаний, которые совсем недавно не имели никакого значения для потребителей образовательных услуг, непрерывном повышении своего интеллектуального потенциала, профессиональной мобильности.

Одним из заданий современной школы и высших учебных заведений есть профессиональное ориентирование на осознанный выбор профессии, что отображено в нормативных государственных документах: Конституции Украины, Законе Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI столетии, Национальной программе «Дети Украины», Концепции 12-летнего общего среднего образования, Концепции общего среднего образования по созданию организационно-методических предпосылок для перехода старшей школы на профильную учебу, Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения, положении из организации профильной учебы.

**Актуальность** данной проблемы заключается в качественно новом подходе к профессиональной ориентации, где сама профессиональная ориентация должна представлять собой единство практики и междисциплинарной теории. При этом важное значение имеет теория: ведь именно в ней преломляются те или иные идеи, которые затем помогают превратить практическую работу в научно-практическую.

**Цель статьи** – является попытка исследовать проблему единства практики и междисциплинарной теории профориентационной работы, ее влияние на выбор профессии учащимися.

**Анализ последних исследований.** В.С. Батулин, С.К. Копытов, М.П. Маланюк, М.М. Фибула рассматривали психологические аспекты

преподавателем. *Четвёртая* стадия, характеризуется как переходная, от состояния конфликта к состоянию сбалансированности в отношениях между игроками. Общение становится более конструктивным и открытым, чем на предыдущих этапах, появляются элементы групповой солидарности и сплочённости в команде. *Пятая* стадия группового развития, характерна возникновением сложившейся группы с отчётливо выраженным чувством «МЫ», в котором проявляется забота друг о друге всех членов команды, интерес к ней и сплочённость. На этой стадии наблюдается тенденция к интеграции групповой и индивидуальных целей, причём ведущими становятся цели, связанные с достижениями команды. В плане сфер групповой активности преобладает рабочая, деловая сфера. Можно считать, что это наиболее удобный для тренера этап функционирования команды. На *шестой* стадии, ситуация меняется, доминирующую роль играет сфера эмоциональной активности, резко вырастает значение отношений типа «Я - ТЫ», личные взаимодействия становятся особенно тесными, происходит переоценка групповых норм. Отношения между игроками напоминают семейные. *Седьмая* стадия - актуализация; относится к высшему этапу групповой, командной «зрелости», когда уровни деловой и эмоциональной сфер выравниваются и степень взаимодействия игроков наиболее высокая. Группа становится открытой упорядоченной системой, когда негативные внешние влияния не изменяют сплочённости команды. Внутри команды решаются проблемы проявления и решения конфликтов. Признается разнообразие индивидуальных стилей игры, поведения. Единодушные становятся единственным признаваемым путём принятия решений и расхождение во взглядах допускается до того момента, когда не выработана общая точка зрения на проблему [8, с.95-103].

Следует подчеркнуть, что выделение обсуждаемых моделей тех или иных стадий развития группы имеет весьма приблизительный характер и вносит определённую произвольность в оценку этапности образования спортивно-педагогических систем. Тем более что порядок реализации стадий может быть вариативным.

Данная проблема, несмотря на её важность, в целом изучена недостаточно. Отличительными признаками экстремальности являются ограниченность индивидуальных и групповых возможностей, стрессовые ситуации, условия изоляции команды, группы от внешнего мира, неблагоприятная соревновательная обстановка, злоупотребления спортивными функционерами или тренером своими правами по отношению к спортсменам и др. Особенностью общения спортсменов в экстремальных ситуациях является практика реализации трёх основных факторов, как профилактика обострения межличностных отношений: ознакомление, дискуссия и ролевая ориентация [9, с.496]. Максимальная выраженность таких стадий наблюдается в тех случаях, когда члены команды до вхождения в её состав недостаточно хорошо знали или не успели узнать друг друга. Первая из выделенных стадий - *ознакомление*, представляет собой относительно короткий промежуток времени и характеризуется развитием ориентировочных и исследовательских реакций членов группы. Спортсмены в этот период проявляют значительный интерес друг к другу, ведут себя сдержанно и

корректно. Большую продолжительность имеет следующий этап - *стадия дискуссий*. Члены группы интенсивно общаются, пытаются выяснить, позиции друг друга по многим вопросам методики тренировки, технической и тактической подготовки, по бытовым, жизненным проблемам. Причём их общительность обусловлена не только стремлением лучше познакомиться и составить определённое представление о других спортсменах, но и с их личностными особенностями, степенью готовности к экстремальным ситуациям, опытом поведения в них и т.д. Результатом обсуждений, дискуссий является возникновение структурной основы группы с признаками функционально-ролевой дифференциации и элементами объединения. На *стадии ролевых ориентации* характерно, с одной стороны, объединение группы в ещё неопределённую целостную систему, обладающую соответствующими индивидуальными характеристиками отдельных спортсменов. С другой стороны, в то же самое время, в группах у спортсменов могут развиваться деструктивные процессы и наиболее сплочённые из них выглядят более эмоциональными, чем недостаточно сплочённые. Возникающие в группах конфликты, переходят иногда в кратковременные открытые столкновения. Преобладание эмоций в команде связано, прежде всего, с недостатком тактической информации или снижением сыгранности игроков команды, имеющих различный уровень физической или технической подготовленности. Фактор экстремальности оказывает исключительно высокое влияние на эмоциональный фон развития внутригрупповых отношений, не позволяя дифференцировать стабильные и вариативные их компоненты с индивидуальными возможностями членов группы, снижая при этом эффективность выступления команды в соревнованиях. Этим ещё раз подтверждается сложность развития и формирования группы, команды, которые даже на высоком уровне мастерства спортсменов характеризуются определёнными противоречиями в виде различных внутригрупповых конфликтов, обычно по незначительным поводам [10, с.416].

Разработка частных аспектов образования группы имеет существенное значение для понимания структурно-функциональной деятельности спортивно-педагогических систем. Получаемая по данному вопросу информация представляет определённый интерес для практики спортивной тренировки и позволяет надеяться на построение в будущем более совершенных моделей динамики группового процесса.

1) Взаимодействие элементов функционирования в спортивно-педагогических системах - лидерство и нормативно-ролевые аспекты групповой структуры являются базовыми характеристиками малой группы. Формирование нормативно-ролевой функции в групповой активности позволяет предложить модель процесса развития малой группы, предполагающей четыре этапа группообразования [11, с.616]: 1) формирование экспрессивных норм и разностатусных ролей спортсменов (период «апатично-иерархического» состояния группы); 2) возмущение, как форма разрушения наличной ролевой структуры игроков, как результат возникновения внутригрупповых разногласий; 3) формирование функциональных норм,

2. Использование командного метода разработки управленческих решений способствует эффективному функционированию высших учебных заведений в процессе введения изменений.

3. Суттєве зростання навантаження у роботі керівників є наслідком впровадження змін у ВНЗ.

4. Отримані дані можуть бути використані при подальших теоретичних та практичних дослідженнях процесів управлінської діяльності керівників вищих навчальних закладів в умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні.

**Резюме.** Ефективне функціонування вищих навчальних закладів неможливе без процесів введення змін. Чільне місце у цьому процесі займає керівний склад освітніх організацій. У статті, на основі проведеного емпіричного дослідження, здійснюється аналіз діяльності управлінського персоналу в умовах соціально-економічних змін.

**Ключові слова:** вищі навчальні заклади, соціально-економічні зміни, управлінський персонал, керівники, управління змінами.

**Резюме.** Эффективное функционирование высших учебных заведений невозможно без процессов введения изменений. Главное место в этом процессе занимает руководящий состав образовательных организаций. В статье, на основе проведенного эмпирического исследования, осуществляется анализ деятельности управленческого персонала в условиях социально-экономических изменений.

**Ключевые слова:** высшие учебные заведения, социально-экономические изменения, управленческий персонал, руководители, управление изменениями.

**Summary.** The effective functioning of higher educational establishments is impossible without processes of introduction of changes. A main place in this process occupies leading complement of educational organizations. In the article, on the basis of the conducted empiric research, the analysis of activity of managerial staff is carried out in the conditions of socio-economic changes.

**Keywords:** higher educational establishments, socio-economic changes, managerial staff, leaders, management changes.

#### Література

1. Аврамова Е.М. Время перемен: социально-экономическая адаптация населения / Науч. ред. И.Е. Дискин. – М.: Изд-во ИСЭПН РАН, 1998. – 229 с.
2. Карамушка Л.М. Особливості сприйняття працівниками освітніх організацій психологічних умов підвищення ефективності управління змінами в освітніх організаціях // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип.1. – Кам'янець-Подільський: Видавель Зволейко Д.Г., 2007. – С. 58-68.
3. Сидоренко О.Л. Проблеми реформування системи вищої освіти в Україні: Наук.-практ. посіб. для працівників системи освіти. – Х., 2000. – 52 с.
4. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.
5. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений. – СПб: Питер, 2001. – 256 с: ил. – (Серия «Эффективный тренинг»).
6. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.
7. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004.– 264 с.– Бібліогр. в кінці розд.

Подано до редакції 08.02.08



Наступним вагомим моментом введення змін у освітніх організаціях стало зростання фахової підготовленості управлінського персоналу (так вважають 35,0 % опитаних). Це, насамперед, пов'язано з тим, що у процесі розробки та впровадження нововведень керівники нерідко працюють у незнайомих ситуаціях, обставинах, які вимагають застосування якісно нових знань, умінь та навичок. Покращення фахової підготовки сприяє зростанню рівня компетентності, ініціативності, активності, рішучості управлінського персоналу.

Діяльність управлінського персоналу вищих навчальних закладів практично не змінювалася, на думку учасників дослідження, при здійсненні ділового спілкування (57,6 % опитаних), навчанні керівного складу (61,7 %), прийнятті управлінських рішень (54,2 %), використанні стилів управлінської діяльності (49,2 %), формуванні рівня соціального забезпечення управлінського персоналу організації (54,6 %), здійсненні етичних основ діяльності (67,2 %), забезпеченні проходження менеджерами освіти професійної кар'єри (69,5 %). Це свідчить про певну систематичність та сталість здійснення управлінських функцій керівниками вищих навчальних закладів. Високі духовні, моральні принципи у роботі менеджерів освітніх організацій забезпечують належний рівень культури ділового спілкування, етичної діяльності. У роботі з науково-педагогічними працівниками найбільш використовуваним виступає демократичний стиль керівництва. Для такого стилю характерним є творча співпраця керівника з колективом, уважне ставлення до пропозицій персоналу, врахування досвіду, новаторських підходів працівників, інтересів колективу [6, с. 182-183].

Щодо здійснення роботи у команді, то 65,0 % опитаних стверджують, що і у цьому випадку відчутних змін не відбувалося. Це, на нашу думку, пов'язано з тим фактом, що керівний персонал одних структурних підрозділів (факультетів, кафедр) плідно співпрацює з іншими структурними підрозділами (науковий відділ, навчальний відділ, інші факультети, кафедри тощо). Також усі загальні питання розвитку та ефективного функціонування закладу розглядаються колегіально на засіданнях ректорату, вченої ради.

Негативними результатами введення змін, на думку опитаних, стало збільшення навантаження у роботі (24,4 %) і виявів професійного стресу та синдрому «професійного вигорання» у діяльності менеджерів освітніх закладів (35,0 %). Перше пояснюється тим, що задля впровадження змін управлінському персоналу необхідно докладати більше інтелектуальних, моральних сил, розробляти нові методи та методики. Частково, з першої випливає і друга негативна зміна: психологічні і фізичні перевантаження управлінського персоналу в процесі соціально-економічних змін постають потужним стресогенним фактором, спричиняють виникнення синдрому «професійного вигорання» (виснаження моральних і фізичних сил) [7, с.11, 42].

#### **Висновки.**

1. Результати проведеного дослідження, свідчать про необхідність навчання управлінського персоналу щодо подолання стресових ситуацій і синдрому «професійного вигорання» (у рамках спеціально створених тренінгів, семінарів, консультацій).

которым сопутствует растущая гармонизация отношений спортсменов по группе, команде; 4) этап выполнения и реализации наигранных вариантов комбинаций, когда происходит образование функциональных ролей с установлением гибкой взаимозависимости отношений между спортсменами.

Вместе с тем, о динамике развития команды возможно судить и по изменениям, имеющим место в отдельно взятой форме групповой активности: функциональной или экспрессивной. Примером одномерного подхода может быть модель развития малой группы, ориентированной на решение задач функционального типа. Модель предполагает решение таких задач на следующих этапах [12, с.116]: 1) латентный - этап ознакомления с задачей; 2) адаптационный - соотносятся возможности членов группы, команды с условиями, требованиями задачи и в зависимости от этого происходит их функциональное соподчинение; 3) интерактивный - этап объединения общих усилий, координации индивидуальной и групповой стратегии и тактики действий; 4) этап освоения требуемых решений, адекватных поставленной задаче.

Примером схемы, отражающей собственно эмоциональную динамику группообразования, является последовательность фаз развития межличностного контакта, предложенная И.П. Волковым [13, с.294]. Он выделяет: 1) фазу первичного восприятия и опознания, когда происходит формирование первого впечатления о партнере; 2) фазу сближения, направленную на формирование оценки и самооценки у спортсменов, развитие рефлексивных отношений, актуализацию установки на совместные действия; 3) фазу совместного действия, ведущую к принятию игроками межличностных ролей и определению статуса в общении; 4) фазу «сцепления», характерную укреплением чувства общности «МЫ-КОМАНДА», связанного с формированием норм общения и включением механизмов взаимовлияния.

Такой детальный анализ развития эмоциональных отношений, несмотря на определённую гипотетичность, приближает нас к реальной схеме группообразования в командных видах спорта.

Критически оценивая вышеизложенные на примере мини-моделей динамики группового процесса спортивно-педагогических систем, становится очевидным сложность их реального протекания. В то же время, системный подход к функционированию малых групп позволяет выделить информативные ориентиры, позволяющие создать ряд подходов, более полно и адекватно моделирующих развитие группового процесса. Это выделение существенных структурных элементов, определяющих формирование обратных связей в функциональной системе, какой является команда.

Анализ построения группообразования показывает, что содержание развития малых групп отражает внутренние процессы и их обусловленность от внешних влияний. Касаясь механизмов группообразования возможно выделить несколько наиболее разработанных механизмов [2, с.79]: 1) разрешение внутрисупергрупповых противоречий; 2) «идиосинкразический кредит»; 3) психологический обмен.

Изучения группового развития указывают на наличие нескольких типов внутрисупергрупповых противоречий. Во-первых: они возникают между

возрастающими потенциальными возможностями группы и её актуальной деятельностью. Во-вторых, между растущим стремлением членов группы к самореализации и самоутверждению, с одновременно усиливающимися тенденциями включения личности в групповую структуру и интеграцией индивидуальной активности с групповой. Обнаруживается скачкообразный переход группы с одного уровня развития на другой, как результат обострения противоречий и их необходимого последующего разрешения.

В спортивно-педагогических системах можно наблюдать и иные направления формирования механизмов групповой динамики. Развитие группы можно представить как результат столкновения противоречивых тенденций, периодически возникающих вследствие рассогласования поведения лидера с ожиданиями команды, группы. Подобные рассогласования приводят группу к дестабилизации личностных отношений и даже к конфликту. Разрешение конфликта может заканчиваться наступлением «фазы гармонии», характеризующейся стабилизацией отношений и оптимистической направленностью межличностного восприятия членов команды, после чего появляются новые «возмущения» в системе, связанные с очередными противоречиями между тренером или лидером команды с отдельными игроками. Только по мере прохождения группой серии конфликтных фаз и выработки у спортсменов общих критериев оценки объективных реальностей, структура группы и межличностные отношения стабилизируются [7, с.495].

**Выводы.** Таким образом, изучив научную литературу и изучив заявленную нами проблему, мы пришли к ряду выводов. Во-первых, состояние спортсмена не в последнюю очередь зависит от выбранной модели коллектива; во-вторых, команда как системное явление имеет стадии своего развития и экстремальные ситуации; в-третьих, данная проблема весьма актуальна и требует своего дальнейшего изучения.

**Резюме.** Сучасна спортивна педагогіка вимагає постійного розвитку і вдосконалення механізмів управління в спортивно-педагогічних системах. У статті розглядаються критерії побудови типології спортивних груп, моделі розвитку команди, стадії розвитку команди або групи в екстремальних умовах, механізми групової динаміки в спортивно-педагогічних системах, вирішення внутрішньогрупових протиріч.

**Ключові слова:** спортивно-педагогічна система, типологія спортивних груп, групова динаміка, група в екстремальних умовах, внутрішньогрупові протиріччя.

**Резюме.** Современная спортивная педагогика требует постоянного развития и совершенствования механизмов управления в спортивно-педагогических системах. В статье рассматриваются критерии построения типологии спортивных групп, модели развития команды, стадии развития команды или группы в экстремальных условиях, механизмы групповой динамики в спортивно-педагогических системах, разрешение внутригрупповых противоречий.

**Ключевые слова:** спортивно-педагогическая система, типология спортивных групп, групповая динамика, группа в экстремальных условиях, внутригрупповые противоречия.

освіти, змін як форми, так і змісту освітньої діяльності, вихованні керівників нового типу, здатних професійно та якісно виконувати покладені на них обов'язки [3, с. 3; 4, с. 3].

Керівництво змінами постає предметом діяльності тих осіб, які відповідають за тривалий та рівномірний розвиток освітніх організацій. Управлінська діяльність працівників вищих навчальних закладів, у цей час, спрямовується на введення різноманітних змін та нововведень, створення умов для розвитку освітніх закладів. Сам процес змін закладений у природі функціонування вищих навчальних закладів, які розвиваються випереджальними темпами, готуючи фахівців до нових умов діяльності у мінливому світі. Тому, менеджерам освіти необхідно намагатися керувати змінами, впливати на процеси їх впровадження та реалізації [5, с. 21].

У рамках проведеного дослідження здійснювався аналіз діяльності управлінського персоналу вищих навчальних закладів в умовах соціально-економічних змін. Учасникам опитування ставилося запитання щодо оцінки конкретних змін, що відбулися у діяльності управлінського персоналу освітніх закладів. Як показало дослідження (див. таблицю 1) 43,8 % опитаних позитивними наслідками введення змін визначили збільшення рівня заробітної плати управлінського персоналу. Чинник зростання заробітної плати у період змін впливає на піднесення психологічного, емоційного стану, ширше задоволення різноманітних особистих потреб.

Таблиця 1

**Оцінка впливів введення змін у вищих навчальних закладах на діяльність управлінського персоналу в період соціально-економічних трансформацій (у % від кількості опитаних)**

Зміни у діяльності управлінського персоналу	Позитивні зміни, %	Невизначені зміни, %	Немає змін, %	Негативні зміни, %
Збільшення заробітної плати	43,8	24,8	19,8	11,6
Зміни у фаховій підготовці	35,0	9,2	50,0	5,8
Зміни у діловому спілкуванні	28,0	9,3	57,6	5,1
Зміни у навчанні	27,5	8,3	61,7	2,5
Зміни у прийнятті управлінських рішень	26,3	8,5	54,2	11,0
Зміни у керівному складі	25,4	10,2	53,4	11,0
Зміни у стилі діяльності	25,4	14,4	49,2	11,0
Збільшення рівня соціального забезпечення	22,7	9,2	54,6	13,4
Зміни у етичних основах діяльності	21,0	5,0	67,2	6,7
Використання командного принципу роботи	20,5	10,3	65,0	4,3
Зміни у забезпеченні проходження професійної кар'єри	18,6	8,5	69,5	3,4
Збільшення навантаження у роботі	17,6	16,0	42,0	24,4
Збільшення виявів професійного стресу та синдрому «професійного вигорання»	7,5	6,7	50,8	35,0

«Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін» (науковий керівник – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України Карамушка Л.М.). Основними завданнями дослідження щодо здійснення ефективної діяльності управлінським персоналом у період змін у вищих навчальних закладах були:

1. дослідження змін у фаховій підготовці та здійсненні систематичного навчання;
2. аналіз стилів діяльності управлінського персоналу;
3. використання командних методів здійснення управлінської діяльності;
4. ефективне прийняття управлінських рішень [2, с. 58-59].

Дослідження було проведене у 2007 році у Кам'янець-Подільському державному університеті (м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.). Опитування проводилося серед 123 працівників названої установи. За посадами опитані розподілилися на дві групи: 36,6 % склали керівники вищого навчального закладу, 63,4 % – працівники. У віковому співвідношенні сформувався п'ять груп: до 30 років – 55,3 %, від 31 до 40 років – 18,7 %, від 41 до 50 років – 14,6 %, від 50 до 60 років – 10,6 %, більше 60 років – 0,8 %. За статтю учасниками дослідження стали 60,2 % осіб чоловічої та 39,8 % – жіночої статі. За рівнем освіти виявилася наступна ситуація: 65,0 % здобули вищу освіту, 30,9 % мали науковий ступінь кандидата наук, 1,6 % – доктора наук, 2,4 % мали незакінчену вищу, середньо-спеціальну або середню освіту.

У наукових публікаціях [1-7] висвітлюються процеси здійснення управлінської діяльності у вищих навчальних закладах у період бурхливих змін у економічному та соціальному житті освітніх організацій. Управління ж освітніми організаціями в цих умовах потребує якісно нових вимог до управлінського персоналу, який повинен не лише професійно орієнтуватися у процесах функціонування вищої школи, але й ефективно впливати на підлеглих, керувати їхньою діяльністю, створювати корисну взаємодію між працівниками. Оптимізація управлінської діяльності є однією із найважливіших заporук ефективного функціонування вищих навчальних закладів.

**Метою** даної статті є дослідження змін, що відбуваються у діяльності управлінського персоналу в нових умовах функціонування вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Система вищої освіти є одним із найважливіших соціальних інститутів у будь-якому суспільстві. Її становище, ефективність функціонування, суспільна вага виступають показниками рівня розвитку суспільства та держави. Тому природною постає увага до проблем вищої освіти серед науковців. Оновлення системи вищої освіти, методів її функціонування стало головною умовою розвитку інтелектуального потенціалу нації, демократизації українського суспільства. Суттєво зростає і особистісна складова у процесі формування вищої освіти, що призводить до змін у структурі взаємодії суб'єктів і функціональному призначенні системи. Це створює потребу у необхідності використання нових підходів у сфері

**Summary.** Modern sporting pedagogic requires permanent development and perfection of management mechanisms in sporting-pedagogical systems. In the article the criteria of construction of typology of sporting groups, models of development of command, stages of development of command or group, are examined in extreme terms, mechanisms of group dynamics in sporting-pedagogical systems, resolution of within-groups conflicts.

**Keywords:** sporting-pedagogical system, typology of sporting groups, group dynamic, group in extreme terms, within-groups conflicts.

**Література:**

1. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979.
2. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. – М.: Педагогика, 1985.
3. Мясичев В.М. Психология отношений. – М.: НПО «Модек», 1995.
4. Герчиков В. Миссия организации и особенности управления персоналом // Управление персоналом. – 1999. - № 12.
5. Паршиков А.Т. Спортивная школа как социально-педагогическая система. – М.: Советский спорт, 2004.
6. Галькович Р.С., Набоков В.И. основы менеджмента. – М.: ИНФРА – М, 1998.
7. Куц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Т.2. – М.: Прогресс, 1981.
8. Скрипкина Т.П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. – 2002. - № 1.
9. Гринберг Дж. Управление стрессом. – СПб.: Питер, 2002.
10. Переверзин И.И. Искусство спортивного менеджмента. – М.: Советский спорт, 2004.
11. Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению. – К.: МАУП, 2001.
12. Майенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организаций. – М.: ИНФРА – М, 1996.
13. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. – К.: Олимпийская литература, 2002.

Подано до редакції 14.03.08

УДК: 378:937

## **ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО МОВЛЕННЄВОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Сищенко Юлія Радіонівна  
викладач кафедри іноземної філології*

*Краматорський економіко-гуманітарний інститут*

Зміст професійно-орієнтованого навчання іноземній мові у вузі підпорядковується реалізації головної мети навчання, яка полягає в тому, щоб навчити студентів - майбутніх вчителів іноземної мови - користуватися мовою в ситуаціях повсякденного спілкування і моделювати ситуації мовленнєвого спілкування в навчальному процесі. До мовлення майбутнього вчителя, що являє приклад наслідування для своїх учнів і найчастіше є єдиним «носієм» мови, що вивчається в аудиторії, висуваються особливі вимоги. Його мовлення повинно бути автентичним, нормативним, виразним, а значить, містити якнайменше штамів і сталих зворотів. Як відзначає Н.Д. Гальскова, «клішоване мовлення в стандартних мовленнєвих ситуаціях лише створює ілюзію спілкування і не має нічого спільного з творчим мовленням...» [3, 48]. Однак креативність у мовленні може з'явитися тільки тоді, коли той, кого навчають, отримує певні знання, засвоїв набір структури, правил і в нього

виробиться навичка їхнього застосування. Дані знання, уміння, навички характеризують мовленнєву компетентність особистості. Мовленнєва компетентність включає два рівні: рівень нормативний і рівень креативний.

Під нормативним рівнем ми маємо на увазі знання студентами правил вживання іноземної мови й уміння оперувати ними в процесі оформлення своїх думок і декодуванні інформації, що виходить від партнерів по спілкуванню. Під поняттям креативний рівень ми розуміємо здатність студентів самостійно знаходити нестандартні рішення проблем, генерувати велику кількість оригінальних ідей у процесі вивчення іноземної мови і знаходити в остаточному результаті єдине вірне.

Мовленнєва компетенція характеризує мовленнєву компетентність. Мовленнєва компетенція – це адекватне використання мовних та екстралінгвістичних засобів у певних ситуаціях спілкування.

Мета нашої статті – представити результати діагностики вихідного рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів - майбутніх вчителів іноземної мови. Для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетентності в студентів початкових курсів нами були виділені наступні критерії:

1. **Нормативний.** Даний критерій визначає рівень володіння студентом набором граматичних структур та навичками їхнього вживання в мовленні, багатство активного словника і доречність його вживання.

2. **Емоційно-образний.** Даний критерій дозволяє визначити, наскільки образним і виразним мовлення студента, як часто він застосовує в мовленні виразні засоби та вживає емоційні граматичні конструкції.

3. **Креативний.** Визначає здатність студента за допомогою мовних засобів породжувати незвичайні ідеї, швидко і нестандартно вирішувати проблемні ситуації в спілкуванні.

4. **Мотиваційний.** Рівень зацікавленості студента в тому, що він робить, його самостійності й активності.

**Нормативний критерій** деталізується нами в таких показниках:

- Фонетична правильність. Даний показник передбачає швидкість і нормативність при створенні висловлювання.

- Граматична правильність. Даний показник передбачає автоматизованість, сформованість рецептивних і репродуктивних граматичних навичок, адекватне використання в мовленні різноманітних граматичних конструкцій.

- Лексична точність і виразність лексики. Вільне й адекватне використання у мовленні різноманітного лексичного матеріалу, багатство словникового запасу студентів.

**Емоційно-образний критерій** визначається такими показниками:

- Використання образних засобів в мовленні. Даний критерій характеризує частоту вживання виразних засобів: епітетів, метафор, порівнянь, фразеологічних зворотів, емоційних граматичних конструкцій.

- Інтонаційна виразність мовлення. Даний критерій визначається використанням різноманітних інтонаційних моделей для надання мовленню яскравості та прояву власних почуттів і переживань.

разные взгляды на понятия «компетентность» и «компетенция».

**Ключевые слова:** профессиональная (фаховая) компетентность, учитель географии.

**Резюме.** В статті розглядаються питання розвитку фахової компетентності вчителя географії. Як обов'язкові складові його професійного розвитку виділяються ключові компетенції. Узагальнено різні погляди на поняття «компетентність» і «компетенція».

**Ключові слова:** професійна (фахова) компетентність, вчитель географії.

**Summary.** Main directions technologies in the form professional competencies of geographer teachers dependent on environment and education. The importance training of the geographer teachers of out-of-class independent work it compulsory part her professional development, «competitions» and «competence».

**Keyword:** professional competention, geographer teachers.

**Література**

1. Батышев С.Я. и др. Профессиональная педагогика. – М.: Профессиональное образование, 1997. – 512 с.
2. Зимин В.Н. Повышение качества подготовки квалифицированных рабочих и специалистов через внедрение модульного компетентного подхода // Итоговая конференция международного проекта «ключевые компетенции в подготовке кадров»: материалы межрегиональной конференции инженерно-педагогических и руководящих работников учебных заведений начального профессионального образования. – Иркутск: РПКРО, 2004. – С.9-13.
3. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога: социологический анализ: Монография. – Екатеринбург: «СОФТ», 2003. – 187с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Дело, 1996 – 356 с.
5. Основы педагогического мастерства. / Под ред. доктора философ. наук профессора И.А. Зязюна. – К.: Головное из-во издательского объединения «Вища школа», 1987. – С. 8.
6. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003, № 5. – С.24-28.

Подано до редакції 12.03.08

УДК 371.11

## ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ДІЯЛЬНОСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ЗМІН

*Толков Олександр Сергійович*

*здобувач*

*Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ*

**Постановка проблеми.** Сьогодні вища освіта, що нерідко перебуває у стані трансформації, переживає напружений пошук нових форм та методів здійснення ефективного функціонування. Етапи її розвитку стали неможливими без компетентної, кваліфікованої діяльності управлінського персоналу [1, с. 4]. Керівники вищих навчальних закладів покликані реалізувати нові тенденції у сфері ефективного функціонування вищої освіти. У такій ситуації дослідження реальних процесів здійснення управлінської діяльності стає одним із першочергових завдань організаційної психології на сучасному етапі розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема здійснення ефективного управління вищими навчальними закладами України у період соціально-економічних змін залишається практично не дослідженою. З метою її розв'язання проводилося дослідження у рамках науково-дослідного проекту

учень розуміє просторові аспекти розвитку природи, населення, господарства; тільки в процесі вивчення географії школярі оволодівають картографічною грамотністю; вивчення географії розвиває особистісну установку кожного на бережливе ставлення до навколишнього середовища; розкриваються елементи економічних знань; розвивається комплексне бачення сучасного «обличчя» планети Земля; посилюється комунікативна функція географії так як географічні знання необхідні для контактів між людьми світового простору, використання засобів масової інформації, розвиток туризму тощо.

Володіння визначеними та іншими компетентностями розглядається В.Н. Зиміним як необхідна умова забезпечення якості професійної освіти. «Компетентнісний підхід не обмежується включенням в зміст професійної освіти ключових компетентцій. Процес професійного навчання направлений на створення умов, які забезпечують оволодіння компетентностями в області професійної діяльності» [2]. Аналізуючи основні підходи до трактування поняття «професійна компетентність», С.Я. Батищев відмічав, що «говорячи про той або інший підхід ми по суті говоримо про професійно-соціальну компетентність, де в основі лежить компетенція в області професійної діяльності, соціально-комунікативна компетенція, компетенція самоуправління» [1]. Саме тому професійна компетентність вчителя географії повинна включати не тільки уяву про вчительську професію (професійні навички, як досвід діяльності, вміння і знання), але також освоєні соціально-комунікативні й індивідуальні здібності, які забезпечують самостійність професійної діяльності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Виходячи з аналізу наукових публікацій, ми приходимо до розуміння професійної компетентності вчителя географії як інтегративної (системної) властивості особи, яка володіє такими якостями: глибокою усвідомленістю потреби в професійних і предметних знаннях; професійними вміннями і навичками; особистим досвідом; націленістю на перспективність в роботі; відкритістю до динамічного збагачення знань; впевненістю в собі; здатністю досягати значних результатів в професійній діяльності. Ми вважаємо, що фахова компетентність вчителя – це оволодіння знаннями, вміннями і навичками з конкретної предметної області (вчитель географії, біології, фізики тощо) та особистісними психолого-педагогічними якостями.

Отже, проведений нами аналіз такого складного і багатовимірного поняття як «фахова компетентність» та «компетенція» як його складова частина показав, що дана проблема активно вивчається вітчизняними і зарубіжними вченими. Різноманітні підходи до трактування поняття «професійна компетентність» разом утворюють єдине спрямування у його розвитку. Простежується смислова тотожність цих понять, не дивлячись на умовну різницю основних компонентів професійної компетентності і компетенції, а також неповне термінологічне співпадіння, що вимагає вивчення і доповнення.

**Резюме.** В статье рассматриваются вопросы развития профессиональной компетентности учителя географии. Как обязательные составные его профессионального развития выделяются ключевые компетенции. Обобщено

- Розмаїтість використання екстралінгвістичних засобів мови при побудові висловлювання. Даний критерій описує, яким чином жести, міміка можуть допомогти при декодуванні інформації та впливати на виразність мовлення.

Використання різноманітних інтонаційних моделей, логічного наголосу в рідній мові відбувається на підсвідомому рівні. У рідній мові майже завжди використовується психологічна інтонація, та, котра відображає емоційний стан людини і найчастіше додає особливого змісту висловлюванню [2, 156]. Інтонаційні моделі рідної й іноземної мов часто відмінні, і це створює значні труднощі при формуванні висловлювання іноземною мовою, позбавляє його емоційної забарвленості та виразності. Частота використання образних засобів у рідній мові набагато вища, ніж в іноземній. Як правило, людина, яка спілкується рідною мовою, частіше задумується над формою, за допомогою якої можливо передати зміст, впливати на емоційну сферу співрозмовника, домогтися потрібної реакції, тому в її мовленні набагато частіше використовуються метафори, порівняння, фразеологічні звороти. Увага людини, яка розмовляє іноземною мовою концентрується на змісті висловлювання, основна увага приділяється тому, щоб донести його зміст до слухача, користуючись при цьому максимально простими лексичними одиницями й уникаючи стилістично забарвлених засобів.

**Креативний критерій** включає такі показники:

- Здатність визначити проблему, тобто уміння підсумовувати інформацію та виділяти головне.

- Оригінальність. Даний показник демонструє уміння студентів породжувати нестандартні ідеї.

- Генерування великої кількості ідей. Даний показник передбачає активність і зацікавленість студентів у вирішенні поставлених задач.

Оцінка рівня мовленнєвої компетентності за **мотиваційним критерієм** передбачає наявність таких показників:

- Ініціативність – прояв інтересу до запропонованої роботи і виконання її не за вимогою, а через особисту зацікавленість.

- Активність у процесі мовленнєвої взаємодії. Означає бажання партнерів по спілкуванню довідатися про щось нове, висловити свою думку і проявити себе.

- Самостійність. Під даним показником ми маємо на увазі активність студентів під час пошуку вірного рішення поставленої проблеми й уміння їх обходитися без сторонньої допомоги.

Для проведення експерименту з кожного вищезгаданого критерію нами були розроблені методики для визначення рівня готовності до мовленнєвої діяльності в майбутніх вчителів іноземної мови.

Ми додатково розробили методики з кожного критерію. Розглянемо їх більш докладно.

В основу методики №1 покладено креативний критерій. Ціль методики – визначити початковий рівень розвитку творчих здібностей студентів, їхню ініціативність, самостійність. Дана методика використовує відомий тест Е.П. Торренса щодо діагностики невербальної креативності (творчого

рішення). Запропонований у методиці варіант тесту Е.П. Торренса являє собою низку малюнків з певним набором ліній, використовуючи які випробовуваним необхідно було домалювати картинку до деякого осмисленого зображення, при цьому можна давати будь-які варіанти відповіді й у будь-якій кількості. Під час проведення тесту необхідно враховувати, що креативність проявляється повною мірою тільки у сприятливих умовах. Неприятливі функціональні стани, складні умови проведення, недостатньо доброзичлива атмосфера тестувань різко знижують результати. При цьому ми намагалися уникнути відкритого обговорення предметної спрямованості методики, тобто не повідомили студентам про те, що тестуються творчі здібності (особливо творче мислення). За рекомендацією авторів тесту, ми представили його як методику на «оригінальність», можливість виразити себе в незвичній справі. Час тестування не був обмежений, орієнтовно на кожний малюнок відводилося по 1-2 хв. У тесті використовувалися такі показники креативності, як оригінальність – ступінь несхожості створеного випробовуваним зображення на зображення інших випробовуваних (статистична низька повторюваність даної відповіді) і унікальність – як кількість унікальних малюнків для даного випробовуваного.

В основу методики №2 були покладені нормативний та емоційно-образний критерії. Метою даної методики було визначення ступеню виразності мовлення студентів, багатства їхнього словникового запасу, уміння доречно і правильно використовувати граматичні конструкції, у тому числі й емфатичні. Для цього ми запропонували студентам 1-2 курсів обговорити два твердження, що суперечать одне одному, в усній формі в рамках запропонованої нами теми. На виконання завдання відводилося 3-4 хвилини, результати роботи студентів нами фіксувалися.

Методика №3 була розроблена на основі емоційно-образного, нормативного, а також креативного критеріїв і мала на меті визначити рівень володіння студентами граматичним матеріалом, оцінити якість лексичного запасу і здатність студентів до породження оригінальних ідей. Групі студентів пропонувалося написати твір на дві запропоновані нами теми. На виконання кожного завдання відводилося 1 година 20 хвилин. Оцінка робіт проводилася нами з погляду лексичної та граматичної виразності мовлення, а також наявності оригінальних, нестандартних ідей для рішення поставленої задачі.

На першому етапі експерименту нами була використана методика №1. Вона передбачала виконання тесту на діагностику невербальної креативності Е.П. Торренса. Студентам була запропонована низка малюнків з певним набором ліній, використовуючи які вони мали завершити зображення, зробивши його осмисленим. Аналіз виконання даної методики дозволив нам визначити рівень оригінальності та унікальності студентських робіт. Високий рівень оригінальності мають 60% робіт, але показник унікальності значно нижчий, лише 40% робіт можна визначити як унікальні, повторюваність зображення в цих роботах повністю відсутня. Студенти виявили готовність та інтерес до виконання творчих видів робіт.

Наступний етап нашого експерименту передбачав використання методики №2, метою якої було визначення ступеню виразності усного

дослідниками не було враховано те, що вона тісно пов'язана з фахом та професійним становленням, а особистісна самореалізація відбувається фактично в межах фаху, де будь-який вид компетентності функціонально вказує на достатню готовність особистості діяти адекватно умовам діяльності. Розглядаючи професійну компетентність вчителя, науковці не здійснюють конкретизації який предмет викладає вчитель в школі, які особливі якості фізика, мовника географа, хіміка слід розвивати задля формування в нього компетентності, творчості, педагогічної майстерності. Адже «вчительська професія – особлива за своєю сутністю, значимістю, протирічливістю. Діяльність педагога за суспільними функціями, вимогами до творчих сторін особистості, за складністю психологічної напруги близька до діяльності вченого, письменника, артиста. Особливість праці вчителя полягає ще й в тому, що об'єктом і продуктом її є «унікальний за своєю цінністю матеріал» – людина. І не просто людина, не її фізична сутність, а духовність людини, що росте, її внутрішній світ»[5 с.8]. Тому, на нашу думку, варто виділяти ще один, досить вагомий вид компетентності – фахова компетентність, особливості якої ми виокремимо на прикладі професійної діяльності вчителя географії.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Виділяючи ключові компетентності вчителя географії, які застосовуються безпосередньо для шкільної освіти, наголос хотілося б зробити на таких:

- географічна компетентність – вміння формувати в учнів географічну картину світу, яка є основою географічної культури (формування ціннісного відношення до географічного навколишнього середовища);

- комунікативна (яка тісно співвідноситься з мовною) компетентність – вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, невимушено спілкуватися;

- інформаційна компетентність – володіння інформаційними технологіями, вміння працювати з всіма видами інформації, створювати розгалужену ресурсну структуру, банки даних тощо;

- автономізаційна компетентність – вміння бути здатним до саморозвитку, самовизначення, самоосвіти, конкурентноздатності;

- соціальна компетентність – вміння жити і працювати з учнями і батьками, в трудовому колективі, в команді, приймати рішення і нести відповідальність за них;

- психологічна компетентність – здатність підпорядковуватися сучасній меті школи – реалізації принципу навчального виховання (на відміну від виховуючого навчання), вміння формувати в учнів міцні мотиви учіння, самовиховання, виховання культури почуттів тощо;

- моральна компетентність – готовність, здатність і потреба вчителя виховувати в учнів бажання жити за традиційними законами моралі й здійснювати це на власному прикладі.

Це далеко не весь перелік компетентностей сучасного вчителя географії, який доповнюється і видозмінюється в залежності від мети шкільної освіти. Тому варто зупинитися на головних результатах географічної освіти сьогодні: вивчення географії закладає основи просторового мислення, дозволяє оперувати географічними поняттями і термінами, з допомогою яких

З огляду на зроблений висновок про різницю у дефініціях «компетентність» і «компетенція» виявлено: компетентність також характеризується наявністю ключових позицій, що сприяє досягненню різноманітних важливих цілей та розв'язанню складних проблем у повсякденному, соціальному та професійному житті. До ключових компетентностей відносять: мовну, комунікативну, соціальну, інформаційну, соціокультурну, інтелектуальну тощо. Оволодіння ключовими компетентностями залежить від специфіки завдань, що виникають при вирішенні реальних проблем фахової діяльності. А.К. Маркова виділяє чотири види компетентності:

- спеціальна компетентність – здатність досягати високого професійного рівня, безперервний професійний розвиток;
- соціальна компетентність – здатність до спільної групової діяльності, володіння основними прийомами спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна компетентність – здатність до особистісних самовираження та саморозвитку;
- індивідуальна компетентність – здатність до самореалізації, індивідуальний розвиток у межах фаху, уміння правильно організувати свою діяльність [4, с.4].

Е.Г. Ісламгалієв розширює даний перелік такими видами компетентностей:

- стратегічна компетентність – передбачає глобальність та системність мислення, здатність до прогнозування, до бачення проблеми та шляхів її розв'язання тощо;
- функціональна компетентність – передбачає вміння приймати рішення та реалізувати їх, бути ініціативним, гнучким у роботі;
- управлінська компетентність – передбачає наявність організаторських здібностей, відповідальності, авторитетності;
- інтелектуальна компетентність – передбачає наявність аналітичного мислення та здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків, до самовисловлювання, саморозвитку та самореалізації, до протистояння професійним деформаціям тощо;
- ситуативна компетентність – передбачає вміння діяти відповідно до ситуації, складається з вимог, що витікають з різних ситуацій [3, 15-16].

Ми виділяємо ще поняття «соціокультурна компетентність» вчителя географії як розвиток його особливого планетарного типу мислення, формування власного духовного світу, залучення до цінностей нації та світової цивілізації, розвиток цілісної особистості, що обумовлено потребами професійної практики.

Перераховані елементи дозволяють сформулювати визначення поняття «професійної компетентності» – професійні знання, вміння і досвід їх застосування на практиці, що дозволяє вчителю географії вирішувати практичні педагогічні задачі і адаптуватися в сучасному суспільстві.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена доповідь.** Розділяючи компетентність на певні види,

мовлення студентів, багатства їхнього словникового запасу і розмаїтості граматичних конструкцій. Ми запропонували студентам завдання, яке містило два твердження, в рамках теми «Sport», що суперечили один одному. Наведемо приклади подібних тверджень:

Soccer is more exciting. vs. Baseball is. It has higher scores.

Sumo is much cooler than wrestling. vs. Sumo is just fat guys falling over.

Skiing is better to watch than skating. vs. Skating is a lot more interesting.

Men's sport is better than women's. vs. Many women's sports are better.

Студентам необхідно було вступити в діалог з партнером і відстояти запропоновану точку зору. Нами було відзначено, що практично всім студентам сподобалася ідея висловити свою думку в такий спосіб і вони охоче включилися в роботу. Однак, аналіз представлених студентами діалогів показав, що частота виникнення помилок фонетичного характеру в усному діалогічному мовленні студентів складає 24%, лексичного характеру - 40% і 51% складають помилки граматичні. Лише 20% студентів на практиці продемонстрували свою обізнаність з різноманітними інтонаційними моделями.

Аналіз робіт з погляду уміння студентів підбирати слова показав, що в основному студенти мають труднощі у виборі синоніми із синонімічного ряду, неправильно підбирають слово відповідно до його лексичного значення, роблять помилки в плані лексичної сполучуваності слів. Дуже часто нами спостерігався повтор тих самих слів, що свідчить про недостатньо багатий фонд активного словника. Ми також помітили, що більшість студентів хоча і виявили ініціативу й активність у виконанні завдання, але підійшли до даного питання досить формально. З погляду емоційної виразності студентських діалогів лише 15% з них містять виразні засоби мови, такі як епітети, метафори, порівняння, практично відсутні в їхньому мовленні ідіоматичні форми. Самі студенти пояснюють це недостатньо глибокими знаннями мови і досить високою розумовою напругою, що неодмінно виникає при необхідності думати не тільки про зміст, а ще і про форму висловлювань. Недолік емоційності і виразності своїх діалогів студенти компенсували тим, що використовували екстралінгвістичні засоби мови – міміку, жести. На їхню думку, це їм допомагало відчувати, що їх мовлення переконливе і сприймається співрозмовником правильно.

Методика №3 застосовувалася на наступному етапі нашого експерименту. Ми запропонували групі студентів написати твір на тему «Teaching is not a profession, it's a passion», «My ideal teacher». На написання кожної роботи приділялася 1 година 20 хвилин. Спочатку ми оцінювали роботи з погляду правильності вживання граматичних форм і наявності в них різноманітних граматичних конструкцій. Виявилось, що в 54% робіт студенти не дотримуються правил граматики. У роботах лише 22% студентів було використано різноманітні граматичні конструкції, що допомагали їм уникнути надмірного вживання штампів у мовленні. Самі студенти відзначають, що теоретично вони знайомі з різноманітними граматичними конструкціями, однак у них відсутня практика їх вживання у вільному мовленні. У повсякденному спілкуванні вони воліють користуватися сталими зворотами.

Наступним нашим завданням було проведення аналізу роботи студентів з точки зору якості їхньої лексичної наповнюваності. Виявилось, що як у усному, так і в письмовому мовленні проблема полягає у невмінні студентів правильно підбирати слова у визначеному контексті. Помилки подібного характеру зустрічаються в 42% робіт. Цікаво, що в письмовому мовленні (на відміну від усного) студенти набагато частіше звертаються до використання виразних засобів мови – ця цифра складає 56%. Так, у 34% робіт зустрічаються метафори й у 22% - порівняння. Розмаїтість у вживанні синонімів і антонімів присутня у роботах 39% студентів. І лише 7% студентів включають у свої оповідання ідіоматичні вислови і фразеологічні звороти. Більш часте вживання емоційно-експресивних засобів мови в письмовому мовленні можна пояснити тим, що письмове мовлення, на відміну від усного, більш продумане, а також у ньому відсутній зворотний зв'язок зі співрозмовником і немає ніяких додаткових засобів впливу (паралінгвістичних засобів мови) на того, хто його сприймає. Тому особливо важливо підбирати слова і будувати фрази так, щоб зробити вплинути на читача.

Отримані нами результати дозволяють зробити висновок, що середній рівень сформованості мовленнєвої компетенції студентів в експериментальній групі складає 60%. Більше половини студентів, що взяли участь у даному експерименті, не повною мірою володіють граматичним матеріалом і мають потребу в ретельній роботі над збагаченням словникового запасу і розвитком зв'язного мовлення. Слід зазначити, що більшість студентів досить активно приступили до виконання завдання, виявили цікавість до робіт один одного.

Таким чином, отримані нами дані дозволяють зробити висновок про те, що в цілому мовленнєва компетентність сформована в 50% студентів - майбутніх вчителів іноземної мови, що прийняли участь у нашому дослідженні. Даний показник не є високим і свідчить про необхідність систематичної роботи репродуктивного і творчого характеру, націленої на розвиток усного і письмового мовлення на заняттях з іноземної мови.

**Резюме.** Стаття представляє результати діагностики вихідного рівня сформованості речової компетентності студентів - майбутніх учителів іноземного мови.

**Резюме.** Стаття представляє результати діагностики вихідного рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів - майбутніх учителів іноземної мови.

**Summary.** The article offers the results of the analysis of the level of development of students' speech competence.

#### Література

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. - М.:Флинта: Наука, 2002.- 186 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація. – К.: Академія, 2006.-256 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам.- М.: Глосса, 2000.-165с.
4. Дзержовська І. Навчання вчителів. Підручник для викладача- тренера.-Львів.: Літопис, 2002.-173с.
5. Дружинін В.Н. Психологія загальних здібностей. – Спб.: Питер Кому, 1999.-368 с.
6. Клепков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особистості: Навчальний посібник.- К.: Вища школа., 1996.-295 с.

Подано до редакції 05.03.08

досвіді, цінностях, здібностях, які здобути завдяки навчанню. Варто визначити, які ж компетенції і компетентності необхідно розвивати у вчителя географії задля його фахового становлення на високому рівні педагогічної майстерності.

**Аналіз останніх джерел та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Перш за все слід звернути увагу на те, що в педагогічній теорії зустрічається підхід, коли поняття «компетентність» визначається через визначення в ньому «ключових компетенцій», які забезпечують ефективну поведінку особи при здійсненні професійної діяльності і міжособистісної взаємодії [1, 2, 7 і ін.].

На нашу думку, саме ключові компетенції визначають компетентність вчителя географії, так як вони відповідають умовам реалізації професійної діяльності, які не обмежені, є специфічними, але в той же час до відповідного ступеня універсальними. Розуміється те, що «ключові компетенції» носять професійний характер і можуть визначатися як: знання (фахові, тобто географічного змісту, і знання про специфіку діяльності вчителя); уміння і навички (здатність виконувати професійні обов'язки), а також психологічна налаштованість на педагогічну діяльність (розвиток власного прагнення до педдіяльності, пізнавальних потреб і інтересів, самореалізації).

Крім того, слід відмітити також і неоднозначність підходу до виділення ключових компетенцій в загальному. Дж. Ровен [6], автор книги «Компетентність в сучасному суспільстві», на основі проведених досліджень, виділяє ряд компетенцій:

як здатність:

- працювати самостійно без постійного керівництва;
- брати на себе відповідальність за особистою ініціативою;
- проявляти ініціативу, не запитуючи інших, чи слід це робити;
- вживатися з іншими;
- освоювати які-небудь знання за особистою ініціативою (тобто враховуючи свій досвід і взаємозв'язок з навколишнім світом);

як вміння:

- аналізувати нові ситуації і застосовувати вже набуті знання для такого аналізу;

- приймати рішення на основі здорових суджень – тобто, не маючи необхідного матеріалу і не маючи змоги обробити інформацію автоматично;

- готувати бачити проблеми і шукати шляхи їх вирішення.

Є й інші класифікації ключових компетенцій:

- ключові компетенції спеціаліста (В.Н. Зимін [2]);

- ключові компетенції для загальної освіти, які розроблені А.В. Хуторським [7];

- ключові компетенції для педагогічної освіти (С. Я. Батищев [1]).

В практиці роботи ряду навчальних закладів використовується такий набір «ключових компетенцій» – вмінь: спілкуватися, співпрацювати (працювати в команді), вирішувати проблеми, здійснювати самоуправління, володіти інформаційними комунікаціями [2]. Отже, компетенції (за визначенням деяких науковців – елементи) є складовими сучасного поняття «компетентність вчителя».



process of foreign languages studying by the first – and second years students of economic specialties of Technical Universities.

#### Литература

1. Бурцева Э.В. Учебный проект как средство мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Улан-Удэ, 2002. – 25 с.
2. Джонс Дж. К. Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа / Дж. К. Джонс: Пер. с англ. – М.: Мир, 1976. – 369 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалифцир. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

Подано до редакції 17.03.08

УДК 378: 371

## КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ І КОМПЕТЕНЦІЇ У ФАХОВОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ

*Тімець Оксана Володимирівна*  
*кандидат педагогічних наук, доцент, зав. кафедри географії та екології*  
*Уманський державний педагогічний університет*  
*імені Павла Тичини*

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Зростання вимог до професійної діяльності вчителя вимагає якісно нового підходу до його підготовки, про що наголошується в Законі України «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті». Це можливо за рахунок переходу до ідей гуманістичного розвитку особистості, зміни вектору від фрагментарної до неперервної освіти, а також розвитку фахової компетентності вчителів.

Аналіз сучасної практики підготовки вчителів географії свідчить про наявність ряду суперечностей між потребою держави у висококваліфікованих спеціалістах і недостатньою теоретико-методичною базою їх забезпечення; між потребою у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в школі й недосконалістю підготовки вчителів до виконання власних професійних обов'язків, яка вимагає високого рівня їх фахової компетентності.

**Формулювання цілей доповіді (постановка завдання).** Розвиток фахової компетентності вчителя географії полягає у єдності теоретичного і емпіричного підходів до його здійснення, визначення змісту діяльності, який охоплює знання, принципи, норми виконання професійних обов'язків, активізацію самопізнання вчителя, що сконцентровані в його компетенціях. А.В. Хуторський [7] відокремлює поняття «компетентність» і «компетенція». Компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), які задаються відповідно до кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них, а компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає особисте відношення до неї і до предмета діяльності. Автор розділяє дане поняття, маючи на увазі під компетенцією деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки особистості, а під компетентністю – вже складену її особисту якість (характеристику). Отже, «компетентність» розуміється передусім як можливість мобілізувати в певній педагогічній ситуації отримані вчителем географії знання і досвід, а «компетенція» – як конкретна якість особистості вчителя, основана на знаннях,

УДК 371

## ОБОСНОВАНИЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА ТЕМУ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

*Терентьева Альбина Владимировна*  
*старший преподаватель кафедры иностранных языков*  
*Перекопского регионального факультета*  
*Херсонского национальноготеchnического университета*

**Актуальность исследования.** На пути интеграции Украины в общеевропейский простор, перед современной украинской высшей школой ставится задача перехода к формированию специалистов-профессионалов, которые объединяют не только глубокие фундаментальные знания и практическую подготовку, но и имеют возможность общения и самостоятельного приобретения новых знаний на языке европейских стран, английском, в том числе. Перечисленные факторы составляют социальный заказ системы профессионального экономического образования, в которой есть четко очерченная законодательная база: Национальная доктрина развития образования (2002 г.), Закон Украины «Про освіту» (1991 г.), «Про вищу освіту» (2002 г.), Государственную программу «Вчитель» (2002 г.), Указ президента Украины «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004 г.), Конвенція о признании квалификации высшего образования в европейском регионе (1999 г.), а также в национальной программе «Освіта» («Україна ХХІсторіччя»), в которых предусмотрены мероприятия, направленные на становление будущего специалиста.

Таким образом, в современных социально-экономических условиях владение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации становится необходимой составной частью профессиональной компетенции специалиста.

В системе языковой подготовки студентов вузов наряду с традиционными методиками (общей и специальной) используется метод проектов, который как новая педагогическая личностно ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании: особое внимание к индивидуальности человека, его личности; четкость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся, и является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Анализ научно-теоретической литературы, изучение педагогического опыта позволили выявить ряд **противоречий** процесса обучения иностранному языку на современном этапе. Основным является противоречие между преобладанием все еще традиционного подхода к содержанию и организации занятий по иностранному языку и наличием потребности введения новых педагогических технологий в обучение иностранному языку как наиболее адекватных социальному заказу общества и современным целям образования.

Вопросам обучения студентов иностранному языку посвящены работы И.Л. Бим, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, С.Ю. Николаевой та інших.) Использование технологии проектных подходов в обучении студентов иностранному языку исследовали О.А. Артемьева, Е.М. Борисова, А.Н. Волкова, Т. Говард, Д. Девей, Дж. К. Джонс, И.А. Зимняя, В. Килпатрик, В.П. Кузовлев, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, Т. Хатчинсон и др.) Применение метода проектов в обучении студентов отражено в работах Бурцевой Э.В. [1], Джонс Дж. К. [2], Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной, М.В. Моисеевой, А.Е. Петрова [3]. Однако вопрос обучения иностранному языку студентов экономических специальностей технических университетов с применением метода проектов специалистами не рассматривался.

Актуальность и недостаточная практическая разработанность данной проблемы обусловили выбор **темы исследования:** «Применение метода проектов в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей технических университетов».

#### **Связь работы с научными программами, планами, темами**

Данная тема является частью исследовательской проблемы кафедры педагогики Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) «Розробка інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього простору» (государственный регистрационный № 0103U004597).

**Объект исследования:** процесс обучения английскому языку студентов экономических специальностей технических университетов.

**Предмет исследования:** применение метода проектов в процессе обучения английскому языку студентов 1-2 курсов экономических специальностей технического университета.

**Гипотеза исследования** заключается в следующем: применение метода проектов в обучении английскому языку студентов экономических специальностей технических университетов будет способствовать:

- формированию и развитию внутренней мотивации студентов к более качественному овладению иностранным языком;
- повышению мыслительной активности студентов и приобретению навыков логического мышления по проблемам, связанным с реальной жизнью, расширению сферы иноязычного общения;
- языковому и речевому развитию студентов, совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции в целом;
- развитию индивидуальных особенностей студентов, их самостоятельности, совершенствованию первичной и вторичной языковой личности
- более результативному решению задач образования, развития и воспитания личности студента.

**Цель работы:** теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию применения метода проектов в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей технических университетов, доказать эффективность ее использования.

В соответствии с целью необходимо решение следующих **задач:**

1. Дать теоретическое обоснование метода проектов в процессе обучения иностранному языку в его психологических и дидактических аспектах на основе ретроспективного анализа научно-теоретической литературы по данной проблеме.

2. Исследовать и обосновать технологию применения метода проектов в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей технических университетов.

3. Разработать и апробировать в опытно-экспериментальной работе технологию обучения иностранному языку студентов экономических специальностей технических университетов с применением метода проекта.

4. Проанализировать собственный опыт применения метода проектов в процессе обучения иностранному языку студентов экономических специальностей технических университетов, выявить эффективность проектного обучения как новой педагогической технологии в системе образования.

#### **Методологические основы исследования:**

- психологическая теория самоактуализации личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс и др.)

- современные концепции обучения иностранному языку (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Е.С. Пассов и др.)

- концептуальные идеи проблемного обучения (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубенштейн и др.)

- технология проектного обучения (О.А. Артемьева, Е.М. Борисова, А.Н. Волкова, Т. Говард, Д. Девей, Дж.К. Джонс, И.А. Зимняя, В. Килпатрик, В.П. Кузовлев, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова, Т. Хатчинсон и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы в работе предполагается использовать следующие **методы исследования:** теоретические: контент-анализ философской, психолого-педагогической, методической и специальной литературы; моделирование педагогического процесса; теоретическое обобщение результатов исследования; эмпирические: педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент; диагностические: беседа, тестирование, анкетирование, создание специальных педагогических ситуаций; методы математической статистики.

**Резюме.** Данная статья является обоснованием диссертационного исследования на тему использование метода проектов в процессе обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей технических университетов.

**Ключевые слова:** Метод проектов, межкультурная коммуникация, профессиональная компетенция, личностно ориентированная технология, психологические и дидактические аспекты.

**Резюме.** Ця стаття є обґрунтуванням дисертаційного дослідження на тему застосування методу проектів у процесі навчання іноземним мовам студентів економічних спеціальностей технічних університетів.

**Summary.** The subject of this article: Using the method of projects in a