

ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА
ФАКУЛЬТЕТ СУСПІЛЬНИХ НАУК ТА
МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

МАТЕРІАЛИ

Третьої всеукраїнської наукової
конференції
з міжнародною участю

ДОСЯГНЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ГУМАНІТАРНИХ НАУК В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

(м. Сімферополь, 26 квітня 2013 р.)

ЧАСТИНА I

Сімферополь - Дніпропетровськ 2013

УДК

ББК

Д

Рецензенти:

д-р політ. наук, проф. Шепелев М. А.

д-р філос. наук, проф. Огороков В. Б.

Друкується за рішенням Вченої ради

факультету суспільних наук і міжнародних відносин

ДНУ ім. Олеся Гончара (Протокол № 9 від 25 квітня 2013 р.)

Редакційна колегія:

д-р філос. наук, проф. Токовенко О. С. (науковий редактор), член-кор. Національної АПН України, д-р філос. наук, проф. Гнатенко П. І., д-р істор. наук, проф. Городяненко В. Г., д-р політ. наук, доц. Тупиця О. Л., д-р філос. наук, проф. Осетрова О. О., к. політ. наук, доц. Пащенко В. І. (відповідальний секретар).

Д – **Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні: Матер. III Всеукр. наукової конфер. з міжнар. участю** (м. Сімферополь, 26 квітня 2013 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2013. – ч. 1. – 217 с.

У збірнику подано матеріали Третьої Всеукраїнської наукової конференції з міжнародною участю «Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні», яка відбулася 26 квітня 2013 р. Коло обговорених проблем: політичні науки в Україні та світі, зовнішня політика України та міжнародні відносини, досягнення філософії та культурологія, проблеми та перспективи історичної науки в Україні, соціологія та соціальна робота, регіонознавство та краєзнавчі дослідження.

Для науковців, викладачів вищих навчальних закладів, а також аспірантів і студентів гуманітарних факультетів.

ISBN

УДК

ББК

© Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара, 2013

© Колектив авторів

Азаркина Е. В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Одна из самых актуальных потребностей общества – формирование новой модели образования и новой модели специалистов, которые отвечали бы потребностям стремительно меняющегося времени, национально-государственному развитию Украины. Независимо от профиля будущих специалистов психолого-педагогическая наука должна выполнить одну из главных своих задач – сформировать у будущих специалистов основы инновационного поведения, дать им набор социальных технологий, которые бы позволяли в конкретной социальной среде реагировать на постоянные изменения этой среды и принимать опережающие решения. Необходимо учитывать сложность и высокую направленность внешней среды, противоречивые явления в экономике и обществе, кризис ценностей. Система образования и воспитания – главный источник приумножения интеллектуального потенциала общества. Главное положение в этой системе занимает преподаватель. Исследование личности вузовских преподавателей гуманитарных предметов показывает, что личность преподавателя оказывает как прямое так и косвенное влияние на обучаемость студентов. Прямое влияние на обучение оказывают свойства педагогических способностей. Владение дидактикой не заменяет педагогическую изобретательность, педагогическую эмпатию, искусство слова, педагогические способности. Прямое воздействие на студентов оказывает убежденность преподавателя в истинности знаний и их социальной значимости, которая проявляется в эмоциональном аспекте его речи, что легко усваивается слушателями. Убежденность преподавателя – важнейший фактор убеждения студентов. Увлеченность преподавателя своим предметом способствует активному самообразованию преподавателя, и вольно или невольно заражает студентов тем же самым. Косвенное влияние на обучаемость студентов оказывает личная привлекательность преподавателя, которая определяется высокой моральной воспитанностью (ответственность, объективность, доброжелательность, чуткость, внимательность в сочетании с требовательностью). Особенно импонирует студентам простота обращения преподавателя к ним, доступность и открытость характера, остроумие, способность к шутке. Указанные качества личности преподавателя вызывают у студента симпатию, которая стимулирует и его внимание на лекции, и ответственное отношение к предмету. Кроме того, они создают преподавателю авторитет, который представляет собой дополнительное условие для эффективного обучения. Авторитет выполняет функцию катализатора обучения. Важным качеством является способность преподавателя воспринимать студента как личность, помочь ему осознать себя как личность. Подготовка современного специалиста требует придания ему динамичности, конкурентоспособности, готовности к частым гибким сменам профессиональной стратегии. Все это должно быть заложено уже в период обучения и непосредственно зависит от уровня развития профессионального мышления, интеллектуальной готовности к профессиональной трудовой деятельности. Развитию мыслительной деятельности может способствовать

сочетание приемов обучения, направленных не только на слушание и восприятие, но и на действие по применению знаний в аналогичной и новой ситуациях. Процесс выбора наилучшего учебного процесса, его организации, методов и условий деятельности студента определяется как оптимизация обучения. Влияние внутригрупповых отношений приобретает особую актуальность для педагогической практики высшей школы, которая показывает, что далеко не все студенты в должной мере способны проявлять волевые качества в учебной и воспитательной работе, в самоорганизации, а также не уровне обычного коммуницирования.

Благодаря изменениям в общественном сознании появились новые ценности в образовании - саморазвитие, самоусовершенствование, самообразование. Необходимо помочь студентам преодолеть защитные системы человеческой психики и открыть секреты наиболее рационального обучения. Таким образом, в решении проблем подбора, обучения и подготовки специалистов и руководителей, формировании мировоззрения студентов, отвечающего требованиям современного производства и уровню сложности современных социальных институтов, все большее значение приобретает знания о структуре и характере организационно-психологической деятельности, ее психологических особенностях, принципов и путей формирования соответствующих способностей личности, а также профессиональное воспитание.

Апарина Ю. И.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Исследование профессиональной речи учителя имеет богатую традицию в отечественной и зарубежной дидактике и методике преподавания иностранного языка: в работах ученых представлены основы овладения вербальными средствами обучения (З. М. Бибалегова, И. Л. Бим, И. Н. Верещагина, Н. Д. Гальскова, Н. П. Каменецкая, А. Д. Климентенко, З. Н. Никитенко, И. В. Рахманов, В. Л. Скалкин, Г. М. Уайзер, Г. В. Рогова, З. И. Цырлина, Л. Ш. Фридман, Н. Д. Фландерс); речевое поведение педагога, речевая деятельность учителя и создаваемая им атмосфера взаимопонимания в контексте педагогического общения рассматривалась следующими исследователями (Э. Г. Вольтер, Е. Хантер, И. Семеонова, Г. Лозанов), структурно-функциональной модели речевого воздействия учителя, в том числе учителя иностранного языка, также уделялось внимание (А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, С. Я. Ромашина, Д. Шпанхель).

Такой аспект как коммуникативное воздействие с целью организации индивидуального подхода к учащимся, выходит на первый план в контексте модернизации образования и компетентностного подхода в подготовке учителя.

Внимание к вопросам эффективности речевого воздействия учителя на личность школьников усилилось неслучайно. Анализ проблем современной начальной школы (Р. П. Мильруд, Е. Н. Соловова), опыта подготовки педагогических кадров в педагогических колледжах и вузах показывает, что общая профессиональная готовность будущего учителя к осуществлению гуманистической позиции имеется. Однако собственный опыт работы в школе и наблюдение за речевым поведением студентов в ходе педагогической практики свидетельствуют о недостаточной эффективности вербального воздействия учителя – фасилитатора, управленца, партнера. Дидактическая речь состоит из жестких штампов, авторитарного стиля управления учением, речевые действия учителя не всегда доступны ученикам, не адаптированы к их лингвистическому

уровню, не учитывают возрастные и индивидуальные особенности. Незнание путей эффективного речевого воздействия с учетом индивидуальных особенностей учащихся, неумение упрощать или усложнять речевые действия в зависимости от реализации коммуникативных функций и выражения коммуникативного намерения, и при этом влиять на сохранение мотивации к изучению предмета и процессу учения в целом, - вот далеко не полный перечень проблем с которыми сталкивается учитель иностранного языка. Отсутствие теоретических знаний и практических навыков по адаптации дидактической речи значительно осложняет процесс развития, обучения и воспитания учеников. Только учитель, способный осуществить индивидуальный подход посредством коммуникативного воздействия способен для достижения наибольшей эффективности обучения на уроке создавать обстановку интеллектуального напряжения в сочетании с психологическим комфортом. Таким образом, мера и степень вербального воздействия выходит на первый план.

Учителю иностранного языка необходимо отчетливо представлять себе индивидуальные особенности каждого из своих учеников с точки зрения их наилучшей восприимчивости к обучению данному предмету. Мы часто слышим и читаем о необходимости учитывать индивидуальные особенности учеников в процессе обучения их иностранному языку. Что же следует под этим понимать? Говоря об индивидуальных особенностях к обучению, мы подразумеваем мотивацию, стиль обучения, стратегию обучения, возрастные характеристики, а также предшествующий опыт в изучении иностранного языка, да и обучения в целом. Это целый ряд факторов, которые влияют на отношение ученика к изучению иностранного языка, на то, как они его изучают, как они будут реагировать на различные стили и подходы к обучению, а также насколько успешны они окажутся в итоге на пути изучения иностранного языка. [2, с.64]

Говоря о мотивации, мы подразумеваем совокупность идей и чувств, побуждающих нас делать что-то в зоне ближайшего развития, что будет в дальнейшем способствовать реализации наших планов в зоне отдаленного развития. Мотивация влияет на причины поступков людей, а также на деятельность, направленную на осуществление задуманного. При изучении иностранного языка значение мотивации трудно переоценить. Рассмотрим возможные факторы, влияющие на формирование мотивации.

- Возможность продвижения в социальной жизни (лингвистические классы, стажировки).
- Интерес к культуре страны изучаемого языка.
- Обретение чувства самоуверенности и успешности.
- Одобрение со стороны социального окружения.
- Желание полноценно общаться с представителями иноязычных культур.
- Положительные эмоции, получаемые от самого процесса обучения.

Для каждого ученика характерен свой предпочтительный стиль обучения, тот способ, используя который, ему проще и комфортней запоминать информацию и овладевать навыками иноязычной речи. Этот доминирующий индивидуальный стиль обучения влияет на то, как учащийся лучше всего изучает и усваивает предлагаемый материал. Большое значение на формирование индивидуального стиля обучения влияют физические и психологические особенности ученика, его стиль мышления и способ общения с окружающими. Приведем несколько примеров различных стилей обучения.

Визуальный стиль обучения – учащийся наилучшим образом осваивает материал посредством наблюдения.

Аудиальный стиль обучения – ребенок предпочитает слушать и воспринимать материал на слух.

Кинестический стиль обучения – наилучшее усвоение достигается в процессе двигательной активности, а также посредством тактильных ощущений.

Групповой стиль обучения – ребенок хорошо усваивает материал, работая в группе.

Индивидуальный стиль обучения – наибольший результат дают индивидуальные занятия.

Дедуктивно - индуктивный стиль обучения – успех достигается при наличии возможности делать самостоятельные логические выводы, осуществлять выбор.

Импульсивный стиль обучения – наилучший эффект достигается при возможности проявления моментальной реакции.

Аналитический стиль обучения – ученик лучше усваивает информацию путем осмысления предложенного материала, делая выводы из личных умозаключений.

Автономный стиль обучения – учащийся предпочитает самостоятельно решать, что и как ему изучать (крайне редко встречается в школьном возрасте).

Из вышеприведенного списка становится очевидным, что учащиеся с различными стилями обучения не одинаково усваивают предлагаемый материал. Соответственно педагогу следует обучать своих учеников, учитывая их индивидуальные особенности. Однако, необходимо иметь в виду, что учащиеся могут не попадать не под одну из упомянутых выше характеристик, или, наоборот, комбинировать в себе несколько стилей обучения. Решить подобную непростую задачу поможет мастерство учителя.

Стиль обучения тесно связан со стратегиями обучения.

Говоря о стратегиях обучения, мы имеем в виду пути, осознанно или бессознательно выбираемые и используемые учениками для освоения иностранного языка.

Эти выбранные пути помогают учащимся в решении учебных задач, помогают определить, что именно необходимо усвоить и как это сделать. Использование верной стратегии в нужное время может в значительной степени способствовать более успешному усвоению иностранного языка, а также позволит сформировать навыки самостоятельного и продуктивного обучения. Приведем примеры некоторых стратегий обучения.

- Запоминание новых слов путем многократного повторения.
- Экспериментирование с новыми словами путем активного употребления их на занятиях иностранным языком.
- Активное применение иностранного языка в различных ситуациях коммуникативного общения.
- Практика магнитофонной записи собственной речи с последующим прослушиванием, коррекцией произношения и употребления грамматических конструкций, самооценка.
- Запоминание новых слов и фразеологических оборотов путем повторения за говорящим (учителем или другим учащимся).
- Самостоятельное определение необходимого объема информации для запоминания и последующего овладения им.
- Осмысливание всевозможных путей запоминания новых слов из каждого урока.
- Выписывание каждого нового слова на отдельном листке для последующего многократного повторения их при каждом удобном случае.
- Подбор ассоциативных терминов, облегчающих процесс запоминания новых слов и конструкций.

Для каждого учащегося комфортны различные стратегии обучения. Исследования в этой области показывают, что применение индивидуальных способов усвоения новой информации изучающими иностранный язык, прежде

всего, зависит от их индивидуальных особенностей, характера и типа высшей нервной деятельности. Это означает, что лучших стратегий нет и быть не может. Однако исследования в данной области наглядно демонстрируют, что применение различных стратегий в значительной степени способствует более успешному усвоению иностранного языка, а так же то, что учащиеся могут быть обучены применению различных стратегий.

Выбор стратегии обучения в значительной степени зависит от интеллектуальной, эмоциональной и физической зрелости изучающего иностранного языка. Ученики младших классов имеют разный уровень психологической зрелости, что означает необходимость использования широкого спектра средств коммуникативного воздействия.

Разумеется, каждый учащийся индивидуален, и может не соответствовать приведенным выше характеристикам. Мы лишь приводим общие тенденции, характерные для возрастной группы учащихся младших классов. Но, учитывая все упомянутые различия, мы видим, что каждый ребенок индивидуален, а следовательно, нуждается в особом подходе, выраженном посредством коммуникативного воздействия. [3, с.92]

Ученики младшей школы, возможно, не имеют предшествующего опыта изучения иностранных языков. Именно поэтому так важно сформировать позитивное отношение к предмету «иностранного языка», любовь к иноязычной культуре. В этом случае нельзя недооценивать важность использования дидактического коммуникативного воздействия на личность младшего школьника.

Прочие характеристики изучающих иностранный язык могут варьироваться. Не бывает так, чтобы ученики одного класса владели иностранным языком на одном уровне, различна их мотивация и лингвистические способности. Возможно, они застенчивы, робки, любопытны, чувствительны. Все эти личностные качества повлияют на то, как каждый из учащихся будет вовлечен в различные виды учебной деятельности на занятии. [2, с.87]

Осуществление индивидуального подхода к каждому учащемуся возможно благодаря осуществлению коммуникативного воздействия педагога на занятиях иностранным языком.

Под коммуникативным воздействием учителя мы понимаем универсальное речевое средство по созданию на уроке оптимальных условий для продуктивного взаимодействия (сотрудничества и сотворчества) учителя с учащимися которые достигается благодаря полифункциональной структуре комплексного воздействия и ее коммуникативным качествам (вариативности, грамотности, аутентичности, модальности, коннотации, аттрактивности).

Коммуникативное воздействие может быть использовано в учебной деятельности, которая определяется как процесс приобретения человеком новых знаний, умений, навыков или изменения старых, как деятельность обучаемого по овладению обобщенным способом учебных действий и саморазвития в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящее в самоконтроль и самооценку и охарактеризована по а) функциям дидактического коммуникативного воздействия (информативной, организующей, оценочно-корректирующей, стимулирующей, контролирующей, фасилитативной); б) составным элементам адаптивности речи (модальности, коннотация, аутентичность, вариативности); в) степени адаптации (максимальная: при низком уровне сформированности учебной деятельности и минимальном уровне владения знаниями, умениями и навыками по предмету; средняя: при достаточной степени сформированности учебной деятельности и среднем уровне знаний, умений и навыков по предмету;

усложненная: при высоком уровне сформированности учебной деятельности и высокой степени владения предметом, когда учитель посредством дидактической речи выводит учеников на более высокий уровень овладения знаниями, умениями и навыками по предмету).[1, с.52]

Коммуникативное воздействие выражается в способности педагога реализовывать комплексное речевое воздействие адекватно наличным показателям обучающей ситуации: цели и задач воздействия, объекта (обучающихся) и предмета (содержания образования) воздействия и включает в себя весь репертуар функций обучающего воздействия педагога.

Список использованной литературы:

1. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи учителя: учеб. пособие / Ю.И. Апарина, С.Я. Ромашина. – Москва: ООО «Офсет-Экспресс», 2010. – 98с.
2. Mary Spratt, Alan Pulverness. The Teaching Knowledge Test Course. Cambridge University Press.- 2010. – 288 p.
3. Amidon E. I., Hunter E. Improving teaching. The analysis of classroom verbal interaction. N.Y., 2011.- 144 p.

Бабаева И. А.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА АУТЕНТИЧНЫХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПОРОЖДЕНИЕ ТЕКСТОВ

Высокие показатели результативности в порождении иноязычных научно-технических текстов находятся в прямой зависимости от корректного отбора учебно-методических материалов. Однако, как показывает практика, быстрое устаревание информации ведет к постоянной нехватке отвечающих всем требованиям учебно-методических материалов. Аналогичные аутентичные пособия не могут предусмотреть специфический язык, нередко выступающего основой для изучения иностранного языка. Также следует иметь в виду, что при отборе того или иного учебного пособия важно учитывать цели и задачи, которые оно решает. Следовательно, не теряет своей актуальности проблематика создания и обновления отечественных пособий по профессиональному иностранному языку и адаптация аутентичных учебно-методических материалов.

В современной методике обучения иностранному языку одним из важнейших элементов содержания обучения является текст, что объясняется тем, что в обучении иностранным языкам в техническом вузе работа с научно-техническими текстами приобретает первостепенное значение в способности обмена информацией - понимании, передаче содержания и выражения смысла.

Научно-технический текст представляет собой особую единицу коммуникации с единой системой терминологии, имеющей однозначное толкование и понимание среди специалистов определенной профессиональной сферы. Основной особенностью технического текста является то, что язык в таком тексте в первую очередь является средством передачи информации, поэтому знание предмета при чтении такого текста становится более важным, чем знание языка, которое, в свою очередь, должно распространяться на знание специальных терминов [1. С. 110].

Отбор учебно-методических материалов зависит от принципов отбора аутентичных научно-технических текстов, направленных на формирование умений порождения текстов. В теории и практике обучения принцип трактуется как «исходное начало, положение, на котором построена какая-нибудь теория, концепция или система». Реализация дидактических принципов нацелена

на прочное, сознательное овладение необходимым минимумом знаний, на формирование умений применять полученные знания в жизни, на всестороннее развитие индивида [2. С. 30].

Для того, чтобы выбрать соответствующий текстовый материал, преподаватель должен верно оценить лингвистическую ценность представленных текстов. Прежде всего, освоение языковой стороны текстовых материалов направлено на обеспечение расширения потенциального словаря студентов в процессе чтения оригинальных текстов по специальности. Неотъемлемой частью лексической системы научно-технической литературы являются термины. Анализ языкового материала предпочтительнее проводить на аутентичных текстах. Следовательно, при выборе аутентичных текстов по специальности необходимо руководствоваться принципом аутентичности.

Аутентичный учебный материал отличает наличие познавательной информации, в частности, приобретение зарубежного опыта в ведущих отраслях науки, различных технологиях и т.д. Кроме того, методически аутентичные тексты отличает доступность, поскольку отбор аутентичного материала напрямую зависит от степени сформированности профессиональной компетенции профессиональной подготовки студентов. Таким образом, методически правильно подобранные аутентичные научно-технические тексты направлены на достижение развития умений понимать аутентичную информацию исходного текста.

Принцип информативности. В существующем мире глобальной сети интернет можно наблюдать непрерывное нарастание информации; ведутся бесчисленные разработки в различных отраслях наук, делаются открытия, происходит усовершенствование современных технологий и т.д. Однако научный прорыв имеет и обратную сторону, а именно - влечет за собой быстрое устаревание информации, вследствие чего перед педагогами встает необходимость быть компетентным на достаточном уровне для того, чтобы отобранный учебный материал мог представлять для обучающихся определенный интe-рес, новизну содержания, иное освещение известных фактов и т. д.

При отборе текстов важную роль играет учет профессиональных знаний, поскольку иноязычная информация по специальности должна вызывать «наличие стимула к творчеству и поиску, сравнению и анализу явлений» [3. С. 32]. В противном случае несоответствие уровня информации уровню компетентности обучающихся снижает интерес, а также может порождать отрицательное отношение к изучению иностранного языка в целом. В связи с этим встает необходимость решения проблемы, связанной с читательскими предпочтениями аутентичной научно-технической литературы обучающихся.

Не меньшее значение имеет принцип доступности текстов, непосредственно связанный с мотивацией деятельности. «Только при чтении таких текстов обучающийся может ощутить свое продвижение вперед» [4. С. 34]. Доступность определяется как условие, при котором студент может сосредоточиться на содержательной стороне [4. С. 35].

Критерием определения роли и места учебных материалов в процессе обучения является, прежде всего, степень профессиональной и языковой компетенции студентов [4. С. 35], от которой зависит уровень научной сложности научно-учебной литературы. Учебные тексты способны целенаправленно адаптировать студентов к чтению собственно-научных текстов, обеспечивая тем самым готовность к порождению иноязычных научно-технических текстов обучающимися, поскольку, как отмечается, «тексты, представляющие определенные трудности как по содержанию, так и по языку ... активизируют работу мышления, а также формируют навыки, необходимые для преодоления

затруднений, возникающих при самостоятельной работе с литературой на иностранном языке [5. С. 37].

Суммируя вышеизложенное, можно сделать выводы о том, что аутентичность научно-технических текстов позволяет в полной мере раскрывать их языковую сторону за счет пополнения вокабуляра терминологической, общенаучной и общепотребительной лексикой; изучать грамматические явления, которые также могут зависеть от жанра научного произведения (аннотация, статья, техническое описание, патент и т.д.), от композиционной части (введение, заключение), от подязыка науки (геология, математика, информатика и т.д.) и т.п. [5. С. 33]; выявлять структурные особенности порядка слов, структуры синтагм, предложений и абзаца.

Познавательную ценность имеет также ознакомление с логико-композиционным построением жанров / типов текстов (реферативная статья, резюме, инструкция, патент и др.) соответствующей специальности, что означает «овладение различными способами организации мысли» [5. С. 36].

Принцип информативности способен раскрывать структурно-смысловые компоненты порождаемого текста в ходе изучения соответствующей литературы с последующей выработкой новой информации на основе уже известной.

Принцип доступности позволяет определить целесообразность, соответствие потребностям учебно-методического материала для определенного этапа обучения.

Вышеизложенные принципы отбора учебно-методической литературы в достаточной мере способны формировать умения порождения иноязычных научно-технических текстов по причине того, что данные принципы рассматривают поверхностный (лингвистический) и глубинный (структурно-смысловой) уровни, свойственные тексту. Собственно процесс порождения текста способствует развитию познавательных процессов, в частности, мышления и речи, а также способствует формированию навыков и умений в исследовательской деятельности, развитию процесса самообучения, результатом таких видов деятельности является творческая деятельность обучающихся, внешним проявлением чего могут быть разного рода открытия, изобретения, инновации и т.д.

Список использованной литературы:

1. Похабова В. М. Особенности формирования и понимания научно-технического текста / В.М. Похабова // Мировая культура и язык: взгляд молодых исследователей. Материалы IX российской научной конференции преподавателей, аспирантов, студентов вузов и учащихся старших классов альтернативных учебных заведений / Под ред. З.М. Богословской. – Ч. 1. – Томск: ТПУ, 2009. – 177 с.
2. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для филол. фак. вузов / М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа., 1981. – 159 с.
3. Матухин Д. Л. Основные принципы отбора аутентичных материалов, направленные на формирование социокультурной компетенции взрослых / Д.Л. Матухин // Межкультурная коммуникация: теория и практика : сб. ст. VIII Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции образования» / Под ред. Н.А. Качалова – Ч. 2. – Томск: ТПУ, 2008. – 184 с.
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов / С.К. Фоломкина. - М. : Высш. шк., 1987. – 207 с.
5. Хлабутина Л. А. Учет специфики функционального стиля научной

и технической литературы при углубленном обучении языку специальности / Л.А. Хлабутина // Известия Томского политехнического университета «Язык и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты» / Под ред. Н.А. Качалова – Вып. 4. – Томск: ТПУ, 2002. – 153 с.

Баранова В.

ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ДНЗ

Ще наприкінці 70-х років ХХ ст. Н. Ветлугіна розробила ідею комплексних занять, які допомагали встановити зв'язок малювання, музики, художнього слова з метою знаходження найвиразніших засобів для зображення дитиною життєвих явищ.

Започатковуючи дослідження, нами було передбачено на етапі пошукового експерименту з'ясувати стан розвитку зв'язного мовлення та зображувальної діяльності дітей дошкільного віку у практиці дошкільних навчальних закладів. З цією метою було проведено аналіз чинних програм з навчання і виховання дітей дошкільного віку. Аналізу підлягали такі програми: Базовий компонент дошкільної освіти, «Малюємо», «Дитина», «Дитина у дошкільні роки», «Я у світі», «Впевнений старт», «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти».

Аналіз мовленнєвих розділів у чинних програмах для ДНЗ засвідчив наявність завдань, пов'язаних із розвитком зв'язного мовлення у процесі образотворчої діяльності, крім програми «Я у світі». Це зумовлює вихователів планувати й передбачати завдання з розвитку мовлення на заняттях з образотворчої діяльності.

Як зазначив аналіз чинних програм з розділу «Образотворче мистецтво», в кожній з них прописано завдання, які повинні спонукати вихователя до чітко продуманих завдань на кожному занятті з розвитку мовлення, тобто конкретно визначати завдання, поряд з образотворчими, такі, що стосуються мовленнєвого супроводу образотворчої діяльності.

Наступним етапом експерименту було вивчення ставлення вихователів старших груп до використання образотворчої діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей. З цією метою було проведення анкетування вихователів старших груп ДНЗ м. Одеси та області (Б. Дністровський, Біляївський, Миколаївський, Іванівський, Овідіопольський райони). Загалом в опитуванні взяли участь 130 осіб.

Проведене анкетування показало, що сучасна практика ДНЗ, на жаль не використовує образотворчу діяльність дітей дошкільного віку як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення дітей. Отже, у сучасній педагогічній практиці виникла суперечність між наявністю великих потенційних можливостей образотворчої діяльності для розвитку зв'язного мовлення дітей і відсутністю методологічного забезпечення зазначеної роботи, що і призвело до неготовності вихователів до роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей у процесі образотворчої діяльності.

Започатковуючи констатувальний етап дослідження, було розроблено відповідні критерії і показники.

Як відомо, критерії це певні показники, вимоги, орієнтири, норми, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність гіпотези. Критерії використовуються для перевірки гіпотез: про приналежність вибірки генеральній сукупності,

про достовірність (або відсутність відмінностей між вибірковими середніми арифметичними, дисперсіями, про зв'язки між ознаками, які вивчаються, про достовірність впливу [3, с. 181].

Показник – це ознака, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку. Вони поділяються на процесуальні, які розкривають як зовнішній бік навчально-виховного процесу (дії, вміння), так і внутрішні його особливості (мотиви, оцінки, результат діяльності) [4].

Було виокремлено такі критерії:

Когнітивно-збагачувальний критерій з показниками:

- обізнаність дітей з різними видами мистецтва;
- обізнаність дітей зі матеріалом для образотворчої діяльності.

Комунікативно-відтворювальний критерій з показниками:

- вміння пояснити процес виконання майбутньої образотворчої діяльності;
- вміння скласти зв'язну розповідь за змістом свого малюнка чи виробу (опис, розповідь);

- вміння використовувати у зв'язній розповіді образні вирази, прислів'я.

Креативно-продуктивний критерій з показниками:

- вміння планувати й пояснювати майбутню образотворчу діяльність за власним задумом;
- вміння скласти творчі розповіді у зв'язку зі своїм малюнком;
- вміння використовувати знайомі художні тексти у творчих розповідях за своїми малюнками (виробами).

Оцінно-рефлексивний критерій з показниками:

- вміння аналізувати оцінювати результати своєї роботи з використанням відповідної лексики;
- вміння аналізувати та оцінювати роботи своїх однолітків з використанням відповідної лексики;
- вміння обґрунтовувати свої оцінні судження.

На підставі визначених критеріїв і показників було визначено рівні розвитку зв'язного мовлення дітей в образотворчій діяльності: високий, достатній, задовільний і низький.

До кожного показника за кожним критерієм було дібрано діагностичні завдання. Дослідження проводилось у дитячих навчальних закладах м. Одеси. Завдання виконувались кожною дитиною групи старшої вікової групи індивідуально.

Як свідчать отримані дані більшість дітей 44,4% ЕГ та 42% КГ були на задовільному рівні. Діти мали проблеми з визначенням жанру твору, видом мистецтва (наприклад змішувалися поняття графіка та живопис), не пам'ятали авторів знайомих творів мистецтва. Використовували у своєму мовленні речення дуже прості за складом. Наприклад Таня М.: Тобі знайома ця картина? Так. Яка вона за жанром? Марина. Хто її написав? Не знаю. Що зображене на картині? Море. Які фарби переважають? Сині, темні. А що тобі хочеться сказати, коли дивишся на цю картину? Нічого.

21,2% ЕГ та 22,4 % КГ дітей мали значні труднощі з виконанням завдань.

На достатньому рівні були 28,8% ЕГ та 29,5% КГ дітей. Діти висказувались більш вільно, використовували у своєму мовленні відповідну лексику, чітко визначаючи види та жанри мистецтва. Називали авторів знайомих картин. Але потребували додаткових уточнюючих запитань вихователя.

Тільки 5,6% ЕГ та 6,5% КГ дітей виконали завдання без зайвих зусиль. Діти використовували у своєму мовленні лексику образотворчої спрямованості, образні вирази. Добирали прислів'я відповідно до змісту малюнка. Демонстрували навички планування своєї образотворчої діяльності та вміння пояснити її. Також

із задоволення аналізували свої роботи та роботи однолітків.

Отже, дані експерименту засвідчили незадовільний стан сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в образотворчій спрямованості.

Список використаної літератури:

1. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. — К.: Наук. думка, 1983
2. Словник української мови. – Т.1. – К.: Наукова думка, 1970. – 790 с.

Бигар Г.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Процес розбудови незалежної Української держави вимагає оновлення змісту та методів виховання людини третього тисячоліття на засадах гармонізації суспільного та сімейного виховання. Сім'я є основним середовищем життєдіяльності дітей, провідною ланкою їх соціалізації. Саме у сім'ї дитина засвоює прийняті у суспільстві норми та цінності, готуючись стати його повноправним членом. Проте, в сучасних умовах погіршення матеріального становища населення, девальвації загальнолюдських та культурних цінностей, дестабілізуючого впливу алкоголізму та наркоманії на стійкість сімейних стосунків, екологічних проблем та інших негативних чинників – все це призводить до збільшення кількості неблагополучних сімей, дітей, що опинилися без батьківського піклування; зниження кількості зареєстрованих шлюбів, рівня народжуваності, збільшення кількості розлучень.

Проблема взаємодії сім'ї та школи завжди залишалася у полі зору видатних педагогів-класиків та сучасників, серед яких Т. Бенюх, І. Білецька, Н. Волкова, О. Воронович, О. Доукіна, Л. Домнюк, О. Ковтун, Я. Корчак, Т. Кравченко, М. Листопад, А. Макаренко, О. Максимович, Л. Повалій, В. Поставий, І. Рибальченко, О. Савченко, І. Сарженко, С. Сіроштан, Л. Сидор, Т. Ксидан, М. Стельмахович, Л. Сухарева, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Фіцула, О. Хромова, О. Шквар та ін. Проте проблеми співпраці школи і сім'ї у вихованні молодших школярів ще не є достатньо розробленою.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») серед пріоритетних напрямів реформування освіти визначено, що в основу національного виховання мають бути покладені такі чинники: принцип єдності сім'ї і школи, наступності і спадкоємності поколінь, організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу, забезпечення діяльності педагогічного всеобучу батьків [1].

Концепція сімейного і родинного виховання також наголошує на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку».

Однак виправлення кризової ситуації з вихованням молодого покоління Української держави можливе лише спільними цілеспрямованими зусиллями педагогів і батьків, родин учнів. Тому в розбудові виховних систем шкіл реформування підструктури взаємин із батьками є чи не найважливішим.

У сім'ї та школи спільна мета — виховати всебічно розвинену гармонійну особистість, здатну реалізувати себе в професійному, громадянському і сімейному аспектах.

Кінцевий результат спільної виховної діяльності сім'ї та школи – сформовані в дитини потреби в здоровому способі життя, розвинений інтелект і широкий усебічний розвиток, інтелігентність у спілкуванні, естетичне сприйняття світу. Принципи та підходи, які мають працювати на кінцевий результат, реалізуються в школі, але важливо, аби все життя дитини – її виховання і розвиток – базувалося на єдиній основі й у школі, і в батьківському домі.

Сім'я завжди була святинею людського духу, благородних емоційних переживань, хранителькою моральних звичаїв і традицій організації побуту та соціальних відносин, пам'яті предків, невтомною плекальницею родоvodu, совісті та честі поколінь, прикладом для наслідування.

І найголовніше: основою сім'ї є любов, яка власне породжує і зберігає сім'ю, примножує і зміцнює її [3, с. 15].

Основою школи є соціальна норма, яку опановує, засвоює і привласнює дитина в процесі шкільного життя й у просторі шкільних відносин.

В ідеалі ці дві суспільні інституції збагачують дитину досягненнями, які виробила культура, за принципом доповнюваності й тим самим сприяють її гармонійному та усебічному розвитку.

Сім'я і школа – потенційні природні партнери у вихованні дітей – часто виявляються реальними супротивниками, а поміж ними в епіцентрі ворожих взаємин і агресивних висловів – дитина, яка вимушена пристосовуватися, лавірувати, лицемірити, брехати, що й призводить до проявів аморальної поведінки.

Попри все, гострота проблеми взаємодії школи і сім'ї в сучасних умовах може бути знята за певних умов. Необхідно, аби суб'єкти взаємодії усвідомили й перетворили реально існуючі зв'язки і на цьому ґрунті вибудовували основи культури та професіоналізму, такі необхідні для розв'язання проблем дитини.

Останнім часом психолого-педагогічна наука робить спроби окреслити шляхи відмови від традиційних і запропонувати нові підходи в розв'язанні проблем взаємодії сім'ї та школи, виховання дітей та підлітків. Досить вдалою є пропозиція російського вченого Т. Фальковича прийняти як вихідні наступні положення [2, с.126]:

1. Педагог не повинен здійснювати «роботу з батьками», оскільки не має відповідних повноважень, не отримує відповідної платні. Водночас педагоги мають усвідомити: культура передбачає недоторканість родини й невтручання в сімейні взаємини. Втручатися в життя сім'ї можливо у виняткових випадках, коли нехтуються інтереси дитини, коли її здоров'я, життя, добробут перебувають у небезпеці з вини батьків, інших дорослих членів сім'ї.

2. Школа – не рідний дім, а сім'я ніколи не замінить школи. Звідси виходить, що логіка шкільного та логіка сімейного виховання не тотожні. Розводячи виховні сфери школи і сім'ї, педагог має враховувати психологію дитинства й дорослішання дитини і, певним чином зближуючи ці дві сфери, у жодному разі не намагатися підмінити собою батьків і не інструментувати шкільне життя як життя родинне.

3. Школа не є частиною ринкового простору, оскільки не надає послуг, не торгує крамом, не обслуговує батьків. Школа – інститут соціальний, її призначення – передавати, як естафету, духовні надбання людства й учити дитину жити у світі матеріальних продуктів культури. Школа вільна від батьківських вказівок і настанов в організації своєї професійної діяльності. Школа незалежна від батьків у побудові життєдіяльності школярів. Однак і шкільна, і сімейна сфери не існують ізольовано в житті дитини, яка, приходячи до школи, репрезентує світ своєї родини, умови життя, спектр соціальних взаємин, звички, манери поведінки, рівень інтелекту зрештою [3, с. 216-217].

Школа завжди прагнула до взаємодії з сім'єю. Це знаходило своє відображення в корекції сімейного виховання, у педагогічній просвіті батьків, у безкінечному «листуванні» з батьками з приводу навчання і поведінки їхніх дітей, у викликах батьків до школи тощо. Контакт з батьками як взаємодія може бути встановлений лише за умови, що обидва суб'єкти усвідомлюють: тільки спільними зусиллями можна створити умови для розвитку та виховання дитини, допомогти їй у набутті необхідного соціального досвіду.

Визначальна умова взаємодії цих двох суб'єктів – батьків і педагога – вичерпне уявлення про зміст виховної діяльності один одного, можливості порозуміння щодо завдань і засобів виховного впливу заради благополуччя дитини, адекватність виховних дій до запланованого кінцевого результату.

Список використаної літератури:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.) // Освіта.-1994.-№12. – С.65-72.
2. Програма формування педагогічної культури батьків / За ред. В.Г.Постового. – К.: ДЦССМ, 2003. – 218с.
3. Родинна педагогіка: навчально-методичний посібник / А.А.Марушкевич. –К.,2002.-216с.

Бігунова Ю. В.

СТРУКТУРА ТА СУТНІСТЬ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Україна історично склалася та існує як багатонаціональна держава. Це завжди віддзеркалювалося на її соціально-економічному, політичному та культурному житті. Тому на перший план освітньої, кадрової та молодіжної політики регіонів виходять проблеми збереження і розвитку надбань народів, що населяють Україну, а також пошук ефективних шляхів взаємодії різних етнокультур, особливо в контексті зближення людей різних національностей та запобігання міжетнічних конфліктів, які мають місце на тлі політичного життя нашої держави [1, с. 1].

У зв'язку з цим виникає необхідність теоретичного осмислення сутності етнокультурної діяльності вчителя історії, що забезпечує рівноправні відносини етнокультур в межах мультикультурного співтовариства на принципах співпраці та толерантності.

Проаналізувавши наукову та педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що етнокультурна діяльність є складним інтегрованим поняттям, яке включає в себе теоретичну та практичну готовність до педагогічної діяльності у поліетнічному соціумі.

Наша науково-дослідна робота здійснюється у регіоні Південної України, особливістю національного складу населення якого є багатонаціональність.

І тому майбутній вчитель історії на Півдні України має бути готовим до роботи в такому етнічно, культурно та релігійно розмаїтому соціумі.

Слід зазначити, що сутність і структура етнокультурної діяльності розглянута недостатньо. Враховуючи це, ми спробували визначити сутність цього поняття у контексті етнокультури та діяльності й побудувати її структуру.

Розглядаючи питання етнокультури, неможливо поза увагою лишити визначення терміну “етнос”, як складового поняття етнокультури.

У науковій літературі робилося чимало спроб охарактеризувати як етноси в цілому так і їх окремі компоненти.

Так, видатний російський історик і географ Л. М. Гумільов досліджував етнос, як специфічну форму існування виду *Homo Sapiens* [2, с. 35-36].

За словами С. А. Арутюнова, етнос – стійка сукупність людей, що склалася на певній території, які володіють загальними відносно стабільними особливостями культури (включаючи мову) і психіки, а також усвідомленням своєї єдності і відмінності від усіх інших подібних утворень (самосвідомістю), фіксованому в самоназві (ентонім) [3, с. 27].

За твердженням Ю. В. Бромлея, етнос – це наявність спільних рис у окремих просторово роз'єднаних груп людей, що належать до однієї національності [4, с. 37].

Зауважимо, збагнути проблему етнокультури неможливо без аналізу феномена культури.

Так на думку А. П. Пономарьова, сутність етносу проявляється насамперед в його культурі. Трансформація етносу, зокрема набуття ним національних ознак, пов'язана в тому числі зі зміною етнічної культури, в структурі якої з'являються національно-державні цінності [5, с. 117].

Цієї думки дотримується і С. А. Арутюнов, який пише, що будь-яка форма культури, будь-який прояв культури так чи інакше пов'язані з етносом, так як вони мають деякі поширення серед представників даного етносу [3, с. 6-7].

Етнокультура, як зауважує О. М. Чебан, є підґрунтям, на якому зростають етнічні спільноти та національні культури. Етнокультура – це світ матеріальних і духовних цінностей, тобто світ, наповнений людськими смислами, які визначають суспільну сталість. Отже, етнокультура є визначним аспектом суспільного буття, з чого випливає важлива проблема співвідношення категорій культури, етнокультури і суспільства як системи [6, с. 11].

Таким чином, етнокультура – це совокупність традиційних цінностей, відносин та особливостей поведінки, втілених у матеріальній, духовній, соціальній життєдіяльності етносу, що склалася в минулому, розвивається в історичному часі та постійно збагачують етнічною специфікою культуру в різних формах самореалізації людей.

В ході дослідження ми зупинилися на аспекті поняття «діяльність», без якого неможливо розкрити питання, пов'язане з етнокультурною діяльністю.

Слово “діяльність” зазвичай вживають, не формалізуючи його і не вдаючись у деталізацію сенсу. Словосполучення педагогічна діяльність, професійна діяльність, виробнича діяльність, наукова діяльність, навчальна діяльність і т. п. залучаються для того, що б описувати щось більш загальне, ніж просто дії або роботу, або працю.

Розглядали “діяльність” у своїх працях класики психології С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, А. М. Волков та ін.

О. М. Леонтьєв у своїй фундаментальній праці “Діяльність. Свідомість. Особистість” визначає діяльність як молярну, не адитивну одиницю життя тілесного, матеріального суб'єкта. У більш вузькому сенсі, тобто на психологічному рівні, це одиниця життя, опосередкованої психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що воно орієнтує суб'єкта в предметному світі. Іншими словами, діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток [7, с. 65].

Відомий психолог А. М. Волков описував діяльність, як специфічну форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення [8, с. 121].

У педагогічному словнику діяльність трактується як найважливіша форма прояву життя людини, його активного ставлення до навколишньої дійсності. До діяльності людина спонукається різними потребами, відображають у його свідомості у вигляді образів відповідних їм об'єктів і дій, ведучих до задоволення цих потреб [9, с. 327].

Аналіз наукових досліджень показав, що етнокультурна діяльність майбутніх учителів історії – це частина професійної діяльності вчителя, що характеризується сукупністю уявлень, знань про ту чи іншої етнічну культуру, яка реалізується через уміння, навички та моделі поведінки, що сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії.

Етнокультурна діяльність майбутнього вчителя історії являє собою необхідний рівень сформованості у нього сучасних загальнокультурних і професійних знань, умінь, навичок, розвитку особистісних якостей і здібностей, що дозволяють організувати педагогічну діяльність у відповідності з національними особливостями та культурними традиціями педагогіки та психології певних етнічних груп і спільнот.

Список використаної літератури:

1. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах полі етнічного середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.04 / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.
2. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли / Лев Николаевич Гумилев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 495 с.
3. Арутюнов С. А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие – Peoples and cultures. Their development and interaction / Сергей Александрович Арутюнов. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
4. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Юлиан Владимирович Бромлей. М.: Наука, 1973. – 283 с.
5. Пономарьов А. П. Українська етнографія: Курс лекцій: [посібник для студентів вищих навч. закладів] / А. П. Пономарьов. – К.: Либідь, 1994. – 320 с.
6. Чебан О. М. Етнокультурне у свідомості поліетнічного соціуму (на серіалах Придунав'я): дис. ... канд. пед. наук: 09. 00. 03 / Чебан О. М. – Одеса: ПДПУ імені К.Д. Ушинського, 2003. – 177 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2004. – 352 с.
8. Волков А. М. Деятельность: структура и регуляция: Психол. анализ/ А. М. Волков, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцева. – М.: Изд-во МГУ, 1987 – 215 с.
9. Педагогический словарь. В 2-х томах. / Академия педагогических наук. – М.: Изд-во АПН, 1980. – Т. 1. – 774 с.

Богданова В. Ю.

ОДИН ИЗ ПУТЕЙ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время ученые сходятся во мнении, что традиционные формы обучения устарели и требуют модернизации. Небезызвестно, что идея проблемности в обучении разрабатывалась С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Богоявленским, Н. А. Менчинской, А. М. Матюшкиным, М. А. Даниловым, М. Н. Скаткиным, Т. В. Кудрявцевым, Д. В. Вилькеевым, Ю. К. Бабанским, М. И. Махмутовым, И. Я. Лернером, З. И. Калмыковой и др. В педагогической литературе имеется ряд подходов к определению понятия «проблемное обучение» (В. Оконь, И. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и др.).

На наш взгляд, наиболее оптимальным является подход, предложенный М. И. Махмутовым, который под проблемным обучением понимает такой тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная

поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [7, с.63].

Системообразующим фактором в организации процесса проблемного обучения является принцип проблемности. Принцип проблемности, как считает М. И. Махмутов — это категория дидактики (исходное положение), отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения и характеризующая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей учащихся и их воспитания [7, 8].

Учителю начальных классов для модернизации современного урока необходимо знать концепцию теории урока, заключающуюся в выделении основных элементов и составных частей, структуре урока. Выделение этапов урока, определяемых как ожидаемый результат, ориентированного на зону ближайшего развития младших школьников.

С точки зрения решения дидактических задач выделяются следующие структурные элементы урока: актуализация прежних знаний учащихся (что означает не только воспроизведение ранее усвоенных знаний, но и применение их часто в новой ситуации, стимулирование познавательной активности учащихся, контроль учителя); усвоение новых знаний и способов действия (в значении более конкретном, чем понятие «изучение нового материала»); формирование умений и навыков (включающее и специальное повторение, и закрепление).

По цели организации занятий уроки в начальной школе разделены на уроки изучения нового материала; совершенствования знаний, умений и навыков; обобщения и систематизации; комбинированный; контроля и коррекции знаний, умений и навыков. Каждый из этих пяти типов урока в начальной школе реализует принцип проблемности. Три обобщенные дидактические задачи, которые в разной степени решаются на каждом занятии, являются структурными элементами проблемного урока в начальной школе. Последовательность данных компонентов не всегда одинакова: в ходе урока их последовательность часто меняется, она может быть различной в зависимости от типа и вида урока.

Рассмотрим каждый структурный компонент урока с учетом реализации принципа проблемности. Для моделирования этапа урока актуализация знаний учителю начальных классов необходимо: установить внутрисубъектную преемственную связь прежних и новых понятий; соблюсти условие системности усваиваемых знаний, способов действия и основ познавательной самостоятельности учащихся; продумать элементы методической подструктуры урока для актуализации; продумать элементы логико-психологической подструктуры для актуализации (воспроизведение и осознание, и возможно первичное восприятие); выбрать прием для создания проблемной ситуации; обозначить учебную проблему; продумать виды самостоятельной поисковой деятельности и подготовить к осознанному восприятию объяснений.

Моделируя этап урока формирование новых понятий и способов действий, учитель начальных классов выделяет важнейший элемент этого компонента – усвоение, раскрывает для себя понятие «формирование»: 1) деятельность учителя начальных классов по объяснению нового материала, 2) организация деятельности младшего школьника по самостоятельному раскрытию сущности

нового языкового понятия; выбирает одно из предлагаемых значений или их сочетание; продумывает способы объяснения (рассказ, лекция, беседа и др.); предполагает способ «самообъяснения» ученика (анализ, работа с книгой, самостоятельное наблюдение, сочинение, решение нестандартных задач и др.); выстраивает этапы усвоения нового знания или способа действия (восприятие, осознание, осмысление, обобщение, систематизация).

Для подготовки к реализации этапа урока формирование умений и навыков учитель начальных классов должен знать полный перечень умственных и практических действий и операций; использовать только что усвоенные знания и способы деятельности на практике; подобрать познавательные задачи, учебные проблемы.

Логико учебно-познавательного процесса, уровни проблемности структурно и процессуально отражает логико-психологическая подструктура урока в начальной школе. Психологами доказано, что процесс усвоения всегда начинается с восприятия и осознания факта, явления и т.д. Затем логические операции сравнения, сопоставления, аналогии, объяснения приводят к пониманию и осмыслению сущности нового знания. Обобщение отдельных свойств, признаков дает возможность систематизации изученного. Этим процесс усвоения как бы завершается: новое знание включается в систему ранее усвоенных понятий. Эти элементы подструктуры внешне выражены следующим образом: воспроизведение, восприятие, понимание, обобщение. Логико-психологическая подструктура урока является связующим звеном между дидактической структурой и методической подструктурой современного урока.

Поскольку показателем проблемности урока является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности, то естественно, что они и представляют внутреннюю методическую структуру современного урока, которую определяют проблемные методы обучения: проблемное изложение, частично-поисковый метод, исследовательский метод.

Таким образом, методическая подструктура урока включает этапы поисковой деятельности младших школьников: 1) возникновение проблемной ситуации, анализ и постановка проблемных вопросов; 2) использование известных способов решения; 3) расширение области поиска новых способов решения; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности решения.

Если число компонентов дидактической структуры постоянно, то число элементов методической подструктуры – величина переменная. Методическая подструктура, число элементов в ней, их последовательность определяются учителем начальных классов, исходя из общей дидактической структуры урока и дидактических целей. Однако характер методической подструктуры урока зависит не только от содержания его общей дидактической структуры. Методическая подструктура отражает основные этапы обучения и организации урока.

При реализации принципа проблемности в модернизации современного урока, на наш взгляд, учителю начальных классов следует соблюдать следующие правила: 1. При постановке целей урока конкретно определить цель умственного развития младших школьников на данном занятии. 2. При подготовке урока структуру содержания учебного материала привести в соответствие с требованиями принципа проблемности. 3. Выбор методов обучения и применение их сочетания осуществлять с учетом структуры содержания и его логики, уровня обученности младших школьников. 4. Сочетание приемов и способов обучения должно обеспечивать сочетание репродуктивного и продуктивного усвоения материала младшими школьниками, стимулирование эмоционального отношения, волевого усилия и умственного поиска, возбуждение интереса и потребности в познавательной самостоятельности. 5. Систематический контроль за ходом

обучения должен быть по уровню усвоения знаний, применения приемов проблемного учения.

Таким образом, реализация принципа проблемности позволит модернизировать современный урок в начальной школе. Совокупность всех правил, условий, вытекающих из этого принципа, является теоретическим знанием учителя начальных классов о научно обоснованном моделировании современного урока в начальной школе.

Список использованной литературы:

1. Артемьева Г. В. Проблемное обучение в курсе обществоведения.- М., 1973.
2. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышение эффективности учения школьников. - Ростов-на-Дону, 1970.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
4. Кудрявцев Т. В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения. – В кн.: О проблемном обучении / Под ред. Т.В. Кудрявцева. – М., 1967, вып. I.
5. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М., 1974.
6. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975.
7. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с. – с.72-76.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику. –М., 1990.
9. Реутова Л. П. Теория обучения младших школьников: учебно-методическое пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений по специальности «Педагогика и методика начального образования».- Армавир: РИЦ АГПУ, 2010. – 232 с.

Борисенко Л. Л.

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

З упродовженням Болонського процесу в країнах Західної і Центральної Європи активізується інтерес до компетентнісного підходу у професійній освіті. Теоретичною базою проведеного нами дослідження виступили положення європейських експертів Організації економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР), експертів програми «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (DeSeCo), результати наукових пошуків вчених В. Лугового, М. Євтуха, В. Байденко, О. Глузмана, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського щодо сутності й характеру ключових компетентностей. У рамках означених позицій є можливим окреслити контури компетентнісної моделі майбутнього економіста, яку представлено системою таких компетентностей: науково-дослідницької, саморозвитку, професійної, комунікативної, полікультурної, соціальної, інформаційно-технологічної. У системі цих компетентностей закладено загальні напрями повноцінного особистісного і професійного функціонування фахівця та його зростання в сучасному суспільстві, що знаходить своє відображення в освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього фахівця-економіста. Серед компетентностей, якими повинен оволодіти випускник зафіксована дослідницька, що вимагає від майбутнього фахівця:

– вміння володіти прийомами наукових досліджень з використанням сучасних методів системного наукового аналізу;

– вміння діяти в сучасному інформаційному середовищі, володіти технікою

швидкого читання і сприймання інформації з наукових публікацій;

– вміння володіти сучасними методиками обробки наукової інформації та її систематизації,

– вміння вибудови наукової інформації у полідисциплінарні тематичні конструкти; зіставлення різних схем вирішення проблеми та створення системи способів її розв'язання; здійснювати аналіз аргументів з точок зору різних підходів.

– вміння виділяти і формулювати наукову новизну, теоретичну і практичну значущість наукового дослідження, бачити конкретні напрями впровадження результатів дослідження в практику економічної діяльності.

Отже, оволодіння майбутніми фахівцями вищевказаними вміннями актуалізують необхідність створення системи формування науково-дослідницької компетентності студентів економічних спеціальностей, яка є складовою професійної компетентності.

З огляду на викладене, необхідно з'ясувати сутність понять «компетенція», «компетентність». Компетенція – це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини. Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності (І. Зимняя) [1]. Поняття «компетенція» пов'язане із змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях. Компетентність виявляється в успішно реалізованій у діяльності компетенції і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності. У компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок, а також особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда [5]. Таким чином, професійна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яку трактують як її властивість, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності у певній галузі. Відповідно, науково-дослідницька компетентність співвідноситься зі сферою науково-дослідницької діяльності майбутнього фахівця та є складовою професійної компетентності.

Оскільки компетентність пов'язана зі здатністю фахівця ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях, знаходити оптимальні рішення, вміннями здійснювати дослідження певної науково-практичної проблеми, то умовою формування професійної компетентності є науково-дослідницька робота студентів.

Як відомо, науково-дослідницька робота студентів спрямована на одержання суспільно значущих нових знань про певні об'єкти, процеси або явища і має у своєму процесі певні етапи (стадії): етап планування (проектування) дослідження, етап застосування методів до об'єкта дослідження з метою отримання потрібних результатів, етап формулювання та інтерпретації результатів дослідження. Науково-дослідницька робота студентів є одним із важливих засобів підвищення якості підготовки і професійного виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності сучасні останні досягнення науково-технічного та соціально-економічного прогресу. Залучення до науково-дослідницької роботи студентів дозволяє також використовувати їхній творчий і трудовий потенціал для вирішення актуальних задач економіки країни.

Основними завданнями науково-дослідницької роботи студентів є :

– оволодіння студентами науковими методами пізнання, поглиблене і творче засвоєння програмного матеріалу;

– навчання методиці й засобам самостійного вирішення наукових і технічних задач, стилю й навичкам праці в наукових колективах, ознайомлення з методами організації їх роботи, сприяння успішному вирішенню актуальних наукових і технічних задач.

За останнє десятиріччя з'явилася низка ґрунтовних праць, автори яких з'ясовують особливості організації та методики науково-дослідницької діяльності у вищій школі. Окремі аспекти студентської науково-дослідницької роботи розглядали О. Крушельницька [2], І. П'ятницька-Позднякова [3], В. Труш [4], Г. Цехмістрова [6], В. Шейко [7]. Наукові праці цих авторів присвячені розвитку і становленню наукової роботи у вищих навчальних закладах; теорії і практиці організації науково-дослідницької роботи студентів на матеріалах університетів України.

Науково-дослідницька робота студентів з психолого-педагогічного наукового напрямку у Київському національному економічному університеті здійснюється за трьома основними напрямками: науково-дослідницька робота у навчальному процесі; науково-дослідницька робота студентів у позанавчальний час; науково-організаційні заходи: конференції, конкурси, олімпіади тощо.

Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

– формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;

– надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;

– розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;

– прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;

– розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;

– необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;

– розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;

– створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Викладений матеріал розкриває суттєві особливості науково-дослідницької роботи студентів. Аналіз й узагальнення вітчизняного і світового досвіду дозволяє окреслити роль науково-дослідницької роботи студентів в підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх економістів та формуванню у них професійної компетентності. Науково-дослідницька компетентність як складова професійної компетентності забезпечує кожному суб'єкту навчального процесу можливість розкрити свій інтелектуально-творчий потенціал; сприяє вихованню в майбутнього економіста науково-дослідницького пошуку щодо розв'язання практичних та наукових проблем, прагнення вивчити їх більш глибоко, повно та досконало, розкрити їх вичерпно, з різних боків і підходів, що активізує процес самореалізації особистості економіста як професіонала-дослідника.

Список використаної літератури:

1. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

2. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень студентів / О. Крушельницька: [Навч. посібник]. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.
3. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі / І. С. П'ятницька-Позднякова – К.: Центр навч. літ-ри, 2003. – 116 с.
4. Труш В. Є. Науково-дослідницька робота як механізм розвитку та реалізації творчого потенціалу студента /В. Є. Труш, О. В. Волкова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць.– 2010. – № 1(2). – С. 185-189.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 55-61.
6. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень /Г. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – 132 с.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності /В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко: [Підручник]. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2003. – 234 с.

Воронина М. А.

ИЗУЧЕНИЕ ВСЕМИРНОГО НАСЛЕДИЯ ЮНЕСКО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В течение последних лет все большую актуальность приобретает изучение в высшей и средней школе Всемирного наследия ЮНЕСКО, в Список объектов которого входят выдающиеся культурные и природные ценности, составляющие достояние всего человечества. Основным правовым документом, давшим старт и регламентирующим ведение этого списка, стала Конвенция об охране Всемирного культурного и природного наследия, принятая в 1972 г. на Генеральной конференции ЮНЕСКО, и вступившая в силу в 1975 г., когда число государств, ратифицировавших ее, достигло 20. Россия, присоединившаяся к Конвенции в 1988 г., ныне входит в первую десятку стран мира по числу объектов Всемирного наследия, расположенных на ее территории.

В российских вузах, занимающихся подготовкой педагогических кадров, изучению Всемирного наследия уделяется неоправданно мало внимания. Пожалуй, единственным исключением является Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. С-Петербург), где более 10 лет кафедра методики обучения географии и краеведению, совместно с другими кафедрами РГПУ ведет большую научно-методическую работу по изучению Всемирного природного и культурного наследия в образовании [1]. Учеными и методистами этого вуза разработаны программа курса «Всемирное природное и культурное наследие», рекомендованная к изучению в качестве самостоятельного курса в IX классе [2]; программа элективного курса «Всемирное природное и культурное наследие» (10-11 классы); опубликованы учебно-справочные пособия соответствующей тематики [3,4]; проводятся Всероссийские семинары по изучению Всемирного наследия. Отдельным направлением этой научной школы является изучение Всемирного наследия с использованием современных информационных технологий. Сотрудниками вышеупомянутой кафедры создана компьютерная ГИС «Всемирное наследие», включающая базы данных (графические, картографические и др.), систему визуализации, систему управления, системы ввода и вывода информации [1, с.71]. Опыт ученых-методистов РГПУ, бесспорно, является интересным и заслуживающим более пристального изучения и корректного заимствования.

В Школе педагогики Дальневосточного федерального университета (до 2011 года – Уссурийский государственный педагогический институт), где на протяжении более двух десятилетий ведется подготовка учителей географии (в настоящее время бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование») изучение Всемирного наследия является очень важной содержательной частью образовательного процесса. Знакомство с этой предметной областью в аудиторное и внеаудиторное время позволяет решить многие учебно-воспитательные задачи вузовского обучения, способствует формированию целого ряда общекультурных и профессиональных компетенций, и, в конечном итоге, позволяет реализовать высокую цель гуманизации высшего педагогического образования.

Автор этих строк имеет собственный опыт изучения данного, исключительно важного мировоззренческого раздела, с которым считает возможным поделиться в настоящей статье.

Следует обозначить несколько направлений изучения в педагогическом вузе Всемирного природного и культурного наследия ЮНЕСКО.

Во-первых, возможно и необходимо включать соответствующие вопросы как отдельные темы при изучении различных географических дисциплин. Как показывает опыт, они очень органично вписываются в разделы «Мировые природные ресурсы. Рекреационные ресурсы мира», «География международного туризма» (дисциплина «Общая экономическая и социальная география»). На старших курсах, при изучении «Экономической и социальной географии зарубежных стран», студенты-географы Школы педагогики, выполняя творческие индивидуальные проекты «Электронный паспорт государства», включают раздел «Объекты Всемирного наследия» в медиа-презентацию, посвященную той или иной страны. Часто расположенные на ее территории объекты Всемирного наследия используются для оформления визитной карточки страны (Великая китайская стена как символ КНР, Тадж-Махал как «лицо» Индии, пирамиды Гизы как визитная карточка Египта).

К Всемирному наследию ЮНЕСКО студенты обращаются и при подготовке к семинарским занятиям. Так, при изучении темы «Экологические проблемы США и опыт их решения» студенты 4 курса готовят сообщения и медиа-презентации о национальных парках этой страны, входящие в Список объектов Всемирного природного наследия.

Во-вторых, географию Всемирного наследия можно изучать как самостоятельную дисциплину. В Школе педагогики ДВФУ такая дисциплина включена в план магистерской программы «Географическое образование». Вопросы географии Всемирного культурного наследия составляют большую часть курса «Цивилизационная география», которая изучается во втором семестре. На практических занятиях магистранты представляют медиа-презентации «Всемирное наследие крупных регионов мира (отдельных стран)». Структура такой презентации содержит сведения о Всемирном наследии ЮНЕСКО, условиях и критериях внесения объектов в Список Всемирного наследия, количестве объектов, находящихся в данном регионе (стране), соотношении природных и культурных объектов. Если описывается регион, то выстраивается ранжир стран-лидеров по числу объектов Всемирного наследия. В заключительной части приводится характеристика отдельных объектов с пояснением автора презентации относительно принципа их подбора (самые известные, или напротив, почти неизвестные; включенные в список в числе первых, или пополнившие его в последние 2-3 года и т.д.).

В-третьих, объекты Всемирного наследия человечества часто выступают в качестве главного предмета исследования при подготовке курсовых и дипломных

работ студентов-географов. В течение последних лет на кафедре географии Школы педагогики было защищено около 10 ВКР соответствующей тематики: «Объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО в зарубежной Европе», «Объекты Всемирного природного и культурного наследия на карте США» и т. п. Все выпускные квалификационные работы, затрагивающие эту тематику, в обязательном порядке содержат главы или параграфы, посвященные методике изучения объектов Всемирного наследия в общеобразовательной школе – в виде элективных курсов, отдельных уроков или внеучебных мероприятий.

Наконец, изучение Всемирного природного и культурного наследия является важной составной частью программы курсов повышения квалификации учителей географии «Традиции и инновации школьного географического образования в свететребований ФГОС нового поколения», которая ежегодно реализуется в Школе педагогики ДВФУ. География Всемирного наследия ЮНЕСКО рассматривается в модуле «Актуальные проблемы современного регионо-, страно- и краеведения» в виде тематического раздела «Путешествие по экзотическим уголкам планеты». Здесь перед аудиторией выступают преподаватели Школы педагогики, посетившие те или иные объекты Всемирного наследия. Неослабевающий интерес слушателей вызывают сообщения об Ангкор Вате, Кёльнском готическом соборе, исторических центрах Страсбурга, Люксембурга, храмовом комплексе в Абу-Симбеле, других объектах. Выступления сопровождаются демонстрацией фото, любительских видеофильмов, карт, сувениров, буклетов, путеводителей. Кроме знакомства с выдающимися объектами – памятниками природы или культуры – учительская аудитория неизменно обсуждает возможности включения такого материала в программу общеобразовательной школы по географии и использования его при проведении уроков, конкурсов, викторин, олимпиад, Недели географии.

Изучение Всемирного наследия ЮНЕСКО в высшей школе в значительной мере способствует расширению общекультурного кругозора, формированию географической культуры, реализации идей патриотического, экологического, нравственно-эстетического воспитания. При этом разработка методического сопровождения данной предметной области в отечественном высшем педагогическом образовании представляется пока явно недостаточной.

Список использованной литературы:

1. Соломин В. П., Баранов А. С., Финаров Д. П. Изучение Всемирного наследия в высшей и средней школе – важнейшее инновационное направление гуманизации образования // География и экология в школе XXI века. – 2008. - №8.
2. Финаров Д. П., Соломин В. П., Любимов В. Ф., Любимова Т. А. Программа курса «Всемирное природное и культурное наследие» // География в школе. – 2000. - №2.
3. Всемирное природное и культурное наследие в образовании: учебно-справочное пособие / Под ред. В.П. Соломина. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
4. Всемирное наследие Санкт-Петербурга: учебно-справочное пособие / Под ред. В. Ф. Любимова. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.

Горшкова В. В.

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ В ОСВОЕНИИ ЦЕННОСТЕЙ И ИХ СМЫСЛОВ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА - ВУЗ»

В системе вуза отмечаются существенные отличия воспитательно-образовательной деятельности от реализации её в средней общеобразова-

тельной школе: цели воспитания специалиста - акцент на профессиональном развитии; возраст и социальный статус воспитанников - студенты в возрасте от 17 до 25 лет; характер взаимосвязей внутри системы - отношения преподаватель-студент, студент-преподаватель, преподаватель-администрация совсем иные, чем в школе; продолжительность пребывания в учебном заведении воспитанников - 5-6 лет [1, с.66]. В вуз приходят, абитуриенты, как правило, бывшие школьники, не только с мотивированностью к выбору профессии, но и системой значимых социальных и межличностных отношений, нравственным сознанием и поведением, сформированностью основ саморазвития и самовоспитания.

Учитывая, что воспитание – длительный, многофакторный процесс, актуализируется проблема преемственности воспитательных воздействий в системе «школа - вуз», понимаемая:

- как построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования;

- как согласованность учебных программ различных уровней образования.

Человек растёт, развивается, взрослеет чрезвычайно стремительно. Он рождается с определенным потенциалом потребностей, эмоций, памяти и т. д. Школа раннего развития (дошкольное образование) обеспечивает формирование у ребенка моральных норм, приобретение им социального опыта, необходимый и достаточный уровень физического, социального, познавательного и эстетического развития, памяти, внимания, мышления, воображения для равного старта, который позволит успешно обучаться в начальной школе.

Начальная школа формирует у школьников умение учиться путём овладения организационными, вербально-логическими, познавательными и контрольно-оценочными умениями и навыками; способствует обретению личного опыта культуры поведения в социальном и естественном окружении, сотрудничеству в разных видах деятельности.

Среднее и старшее звено общеобразовательной школы обеспечивает дальнейшее становление личности ребенка, его интеллектуальное, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, физическое развитие; вводит учащихся в систему наук, знакомит с основами научных знаний.

Дополнительное образование позволяет детям, юношеству, молодёжи реализовать свои склонности и способности, порой не связанные с каким-либо конкретным предметом.

На ступени профессионального образования (среднего, высшего, послевузовского) повышенное внимание уделяется внутреннему потенциалу человека, созданию образовательного пространства, способствующего профессионально-творческому саморазвитию, усиливая всё то, что обучающиеся приобрели на предыдущих ступенях обучения.

К образованию сегодня относятся как к сквозной линии, проходящей через всю жизнь человека, в соответствии с чем, переосмыслено значение

общего и профессионального образования как основных компонентов отечественной системы непрерывного образования.

Особое значение в поступательном развитии личности обучаемого отводится воспитанию, которое рассматривается как система, состоящая из логически связанных и скоординированных компонентов (целей, задач, содержания, методов, средств, форм, результата).

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, программа воспитания обучающихся на всех ступенях непрерывного образования строится на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как патриотизм, социальная

солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, образование, традиционные религии России, искусство, природа, человечество и направлена на воспитание высококонравного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу своей страны как свою личную, осознающего ответственность за её настоящее и будущее, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации, подготовленного к жизненному самоопределению.

В словарях ценности трактуются как «специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы)» (философский); «как положительная или отрицательная значимость объектов и явлений окружающего мира для человека, определяемая их вовлечённостью в сферу человеческой жизнедеятельности» (Российская педагогическая энциклопедия); «как общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться» (Большой энциклопедический словарь).

С одной стороны, ценности природно-социальны, так как обусловлены опытом в связи с рождением человека и его положением в обществе, в системе социализации и воспитания, системой усвоенных им от окружения значений. С другой стороны, они одновременно индивидуальны, в них сосредоточен неповторимый жизненный опыт родителей, семьи этого человека, своеобразие его интересов и потребностей, его привычки. Но здесь нет речи о природных ценностях, имеющих онтологическую значимость. Поэтому важно не только способствовать становлению новой системы ценностей, позволяющей людям быстрее адаптироваться в модернизирующемся российском обществе, но и не растерять по пути в цивилизованное будущее духовные идеалы, ценности Мироздания, выражающиеся в удивительной целесообразности всего сущего.

В этом подходе к их исследованию нами усматривается возможность более глубокого функционирования ценностей во внутреннем плане человека, в его переживаниях, поступках, что проявляется в освоении смыслов ценностей, выявлении их смыслового содержания.

Смысл - это то, ради чего человек живет. По мнению А. Н. Леонтьева, «смысловой единицей жизни» может быть цель, мотив, потребность, чувство, позиция и т.д. Человек не выдумывает смысл, а находит, обнаруживает, выбирает его среди ценностей жизни и культуры [2, с.180]. Однако только после того, как эти ценности переживаются человеком, смысл их становится его достоянием. Создать, запрограммировать смысл заранее, до того, как проблема попала в реальное смысловое поле субъекта, невозможно.

М. С. Каган подчеркивает, что смысл появляется там и тогда, когда он появляется в пространстве «как способ обнаружения субъектом значения объекта для своего субъектного бытия, иными словами - как придание ценности всему, что входит в пространство культуры из мира природы и, тем более, всему, что создается самой культурой, и в виде «второй культуры», и в виде различных форм внеприродного, имматериального, иллюзорного, творимого фантазией небытия» [3, с. 53] .

Но смысл не следует отождествлять со значением, подчеркивает А. Н. Леонтьев. Значение - это знание, и смысл может выражаться в значении. Значение, однако, становится смыслом только тогда, когда оно начинает являть отношение человека к тому, что отражается в знании, начинает переживаться личностью в чувствах и эмоциях. Следовательно, можно сказать, что смыслообразующая функция представляет собой присвоение человеком значений, превращение их в личностные, эмоционально наполненные побудители [2, с. 183].

В отечественной науке ценности определяются в их социокультурной

значимости. Однако исследования их на интегративной основе познания (концепция В. А. Вединапиной) позволяет утверждать об их онтологической сущности и природной обусловленности их в мире и человеке [4, с. 87].

Ценности в системно-целостном соотношении «мир - человек» и «человек - мир» - явление сложное и многомерное. Прежде всего, определяются ценности высшего порядка, ценности вселенского пространства:

Мудрость – Добро – Красота – Истина и их доминанта – Справедливость.

В плане социального становления человека раскрываются ценности, в которых отражается ментальность народа:

семья – обычаи – традиции – нация и доминантой их является Родина.

И наконец, в русле онтогенеза выделяются ценности, содержательность которых может наполняться и индивидуальными усилиями человека:

любовь – вера – надежда – совесть и доминантой их является счастье.

Все данные ценности являются общечеловеческими, поскольку для каждого человека они предопределены и проявляются в сфере его бытия, т.е. являются смысловыми приоритетами.

Возникает естественный вопрос: «Как донести эти сложные вопросы до подрастающих поколений?». И. А. Колесникова, например, считает возможным обратиться к феномену воспитания, которое можно определить как «целенаправленное порождение в педагогическом взаимодействии динамики смыслов и способов бытия человека, актуализирующих его человеческое качество» [5, с. 142]. «Воспитание - прежде всего работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, с его эмоционально-волевой и рефлексивной сферами. С тем, что позволяет ребенку, подростку, молодому человеку, взрослому осознавать, оценивать и усовершенствовать себя как главный фактор, обуславливающий качество собственного бытия, делая при этом основным критерием деяний совесть» [5, с. 144]. Задача воспитателя сводится к помощи в обнаружении, извлечении, раскрытии, прочтении, интерпретации этого смысла. Обнаружение, раскрытие смысла имеет место тогда, когда воспитатель исходит из признания наличия смысла в тех или иных проявлениях жизни воспитанника и пытается этот смысл обнаружить. Это означает, что он пытается понять эти жизненные проявления, исходя из них самих. Интерпретация выступает в качестве средства раскрытия или придания смысла.

По мнению Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича, задача образования состоит в том, чтобы открыть ребенку мир ценностей, ввести его в пространство культуры, где «живут» ценности. Ценности науки, истории, культуры, природы и т. д. могут быть представлены детям, а смыслы - нет [6, с. 43]. Смыслы могут быть лишь выработаны, открыты, обнаружены в результате поиска, вследствие собственных духовных исканий. Ценности только тогда становятся смыслами, когда они «прожиты» личностью. Смыслы человек проживает сам: в своих мыслях, переживаниях, намерениях, поступках, отношениях, творческих делах и других «смысловых единицах жизни», которые должны быть включены в содержание обучения и воспитания [7, с. 79]. Следовательно, можно сделать вывод, что освоение человеком смыслов должно осуществляться в соответствии с возрастными особенностями, постепенно усложняясь на всех этапах непрерывного образования: от общего понимания ценностей – к освоению смыслов ценностей – к пониманию онтологической сущности и природной обусловленности ценностей в мире на интегративной основе их познания, в чём обнаруживается глубокая индивидуальная внутренняя работа - отношение личности к жизненным ценностям - являющаяся следствием активности человека.

Наличие устойчивой ценностной системы – важнейшее условие сохранения как внутреннего (психического), так и внешнего (социального) мира. Можно

сказать, что система ценностей – это структура, которая позволяет из поколения в поколение воспроизводить ценностное ядро, составляющее базис прогрессивного становления личности и целенаправленного развития мира.

В последние годы можно наблюдать социально разнообразные последствия модернизации общества, реализующееся в известном положении о том, что каждое общество диктует свои условия жизни и свои требования к морали, нормам жизнедеятельности личности: вслед за экономическим кризисом последовали социальная нестабильность, дезориентация населения, метание от одних ценностей к другим (например, от ценностей коллективизма к ценностям индивидуализма). Можно согласиться с мнением К. Хорни о том, что как исключительной привилегией, так и тягостной обязанностью человеческих существ является их способность осуществлять постоянный выбор, необходимость ежесекундно принимать различные решения. Человек разрывается между разными желаниями, убеждениями, ценностями и находится в состоянии конфликта [8], тип, сфера и напряжённость которых, согласно К. Хорни, в значительной степени определяются цивилизацией, в которой мы живём. Если цивилизация стабильна и имеют прочно установленные традиции, ценности, идеалы, тогда варианты возможных выборов ограничены, диапазон возможных отдельных конфликтов узок. Но если цивилизация находится в состоянии быстрого изменения, где бок о бок сосуществуют крайне противоречивые ценности, а образ жизни разных людей расходится все сильнее, то выборы, которые приходится делать человеку, весьма многообразны и трудны [8, с.196].

Сейчас наблюдается как бы смешение разных систем ценностей. Но при этом отчетливо просматриваются две тенденции: первая выражается в постепенном вытеснении на периферийные сферы доминировавших ранее в духовной жизни традиционных ценностей. Суть второй тенденции состоит в том, что переход к новым отношениям, установкам осуществляется порой на волне поверхностного овладения новым.

Для каждого из россиян ясно, что в периоды кризисов личность может обрести опору лишь в собственных силах и решениях, в своем самосознании и собственных усилиях, но при этом не следует забывать о «всеединстве» поколений, о кровных связях, которые отличаются святостью.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

- вопросы духовно-нравственного становления обучающихся должны преемственно рассматриваться при переходе от одного уровня образования к последующему;

- восхождение личности к духовно-нравственным ценностям рассматривается нами как постепенно усложняющаяся система теоретического и практического освоения действительности, позволяющая человеку на разных этапах его жизни и образования выявлять смыслы духовно-нравственных ценностей на интегративной основе системно-целостной организации их во взаимоотношениях «мир - человек», «человек - мир», выявлять функции ценностей в жизнедеятельности, расширять и обогащать реальное смысловое поле становлением ценностных ориентаций, ценностных отношений. Всё это, по нашему мнению, позволило бы подрастающему поколению, молодёжи более избирательно, осознанно определять и корректировать цели жизнедеятельности в соответствии с ценностями объективного (общечеловеческого) плана, определять собственные ценностные ориентации в их русле и реализовывать собственные ценностные отношения, включаясь в общественно-полезную практическую деятельность, поисковые и творческие проекты и др.;

- чем раньше закладываются, «программируются» смыслообразы, определяющие приоритетность духовно-нравственных ценностей, ценностных

орієнтацій, цінностних отношеній, тем осознаннее проявляється его активність и убєдительнее становяться самоопределение и самоосуществление человека.

Список использованной литературы:

1. Коробкова В. В. Особенности воспитательной системы педагогического вуза в современных условиях // Пути совершенствования и развития воспитательной системы вуза: Материалы научно-практической конференции вузов Пермской области (18 ноября 2003 г.) /Отв. ред. В. В. Коробкова. - Пермь: ПГПУ, 2003. - 146 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценности. - СПб.: Петрополис, 1997. - 205 с.
4. Вединыпина В. А. Соотношения «мир-человек» в их системно-целостной организации // Успехи современного естествознания. - 2005. - № 1. - С. 86 - 88.
5. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. вузов / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова ; под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. - 4-е изд. - Москва : Академия, 2008. - 336 с.
6. Бондаревская Е. В. Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. - Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. - 560 с.
7. Борытко Н. М. Пространство воспитания - образ бытия: Монография / Научн. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград: Перемена, 2000. - 225 с.
8. Хорни К. Наши внутренние конфликты.... / Пер. с англ. В. Светлова. - М., [б.и.], 2007. - 224 с.

Гудзь В. В., Таравська Я. В.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Метою даної доповіді є розгляд деяких питань теорії і практики виховання національної свідомості студентської молоді в ході навчально-виховного процесу. Проблема знайшла достатнє висвітлення у науковій літературі, але самі підходи до неї і висновки неоднозначні, що залежить від методологічних позицій та ідеології авторів [1]. Питання історичної пам'яті, як одна із складових системи духовних цінностей народу, є одним із чинників національної ідентичності, але не належить до пріоритетів Болонської системи освіти. Підкреслюється, що Болонська декларація – «Це вже конкретний крок до реальної глобалізації освіти...» [2. С.22]. Як на нас, недооцінений аспект національного, патріотичного виховання і у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття). Проте, сприймаючи загальнолюдські цінності, ми не повинні забувати рідну традицію. Адже українське націєтворення, без якого неможливі і високі соціально-економічні здобутки, далеко не завершене, а «...реалізація всесвітнього ідеалу повинна здійснюватися без згладжування національних відмінностей, без заперечення національної душі» [3, с.18].

Історична пам'ять є елементом світобачення і водночас засобом збереження – попри всі апокаліпсис історії – етнічної самосвідомості, як чи не єдиної обов'язкової ознаки етносу. У свою чергу, національні цінності є складовою одвічної тріади народної виховної традиції, виховного ідеалу, який Григорій Ващенко визначав у триєдиній сутності «Бог – Батьківщина – Родина» [4]. Одним

із прикладів розвинутої історичної пам'яті є сучасне відновлення єврейської національної ідентичності, культурної і державної цілісності в Ізраїлі. Відповідно, наслідком історичного безпам'ятства, маргіналізації населення є тривала руїна України, ерозія народної душі, що проявилася в розповсюдженні психології байдужих «незнаечків», описаних О.Олесем.

Якщо врахувати історично сформовану на прикордонні імперії пластичність української вдачі та фактичну відсутність викладання історії України в радянській школі, то зрозуміло, які страшні відзнаки у національному менталітеті залишила епоха інкубування маргіналізованих «совків» – булгаковських шарікових і швондерів. Під час вивчення історії України ми нагадуємо, з яким боєм писав у «Щоденнику» про духовне каліцтво багатьох своїх соплементників, які ніколи не вивчали своєї історії, Олександр Довженко.

Для Південної і Східної України, де, як і скрізь, крім Кримської автономії, переважають етнічні українці, але місцеві ради впроваджують російську мову, залишається актуальним судження Михайла Бердяєва: «...великий самообман – бажати творити без врахування національності». То ж за теперішніх умов, за наявності синдрому малоросійства у значної частини владних структур, бачиться – як засіб лікування ерозії національної душі – повсякденна цілеспрямована дія на людей правдивим словом, направленим на пробудження історичної пам'яті, національної гідності кожної людини через засоби масової інформації, через системи культури, освіти і виховання, літературу тощо.

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького ведеться спрямована робота в цьому напрямі на заняттях з історії та культури України. Висвітлення подій боротьби з іноземною навалюю: половецькою, монгольською, турецькою, польською, російською та ін. сприяє національному самоусвідомленню студентів, а приклади героїчної боротьби за свободу – вихованню національної гідності і патріотизму.

Наприклад, історія бойових подвигів і мужності Данила Галицького, Івана Сірка, Максима Залізняка доповнюється вивченням патріотичного подвижництва і творчого доробку Петра Могили, Григорія Сковороди, Вячеслава Чорновола та ін. супроводжувані відеоматеріалами події і факти героїки відродження української козацької державності 1649 р., визвольних змагань 1917-1920 рр., Другої світової війни та ін. Водночас разом із студентами міркуємо, чому відсутні в Україні вітчизняні художні фільми про звиятиг козаків, повстанців Холодного Яру чи дисидентів комуністичної доби.

В ході вивчення колоніального періоду історії України ми наголошуємо на націєтворчій діяльності Тараса Шевченка з його вертикально-інтегруючим зверненням до «мертвих і живих і ненароджених» в Україні і не в Україні сущим та горизонтально-інтегруючим закликком «Учітесь, читайте, чужому навчайтесь й свого не цурайтесь». Майбутні педагоги, особливо з Криму, нерідко вперше дізнаються про переслідування носіїв української мови і культури як у царські, так і більшовицькі часи, про цілеспрямовану русифікацію, депортації та етноцид народів імперії. Важливою для пробудження етнічної самосвідомості, історичної пам'яті є історія української революції 1917-1920 рр. із її героїчними сторінками, вписаними в історію Українськими січовими стрільцями, юними добровольцями під Крутами, воїнами армії УНР у Базарі тощо.

Справедливим є обурення студентів злочинами сталінського режиму: репресіями, голодоморами, депортаціями. На наш погляд, велику націєтворчу роль відіграло рішення Верховної Ради України про визнання голоду 1932-1933 рр. геноцидом українського народу, заходи по розшуку прізвищ і вшануванню жертв голодомору, які проводяться і студентами МДПУ імені Богдана Хмельницького. Палкий відгук у студентів знаходять розповіді про подвиги радянських воїнів

і підпільників, бійців національного руху опору у роки Другої Світової війни. Сприяє розвитку патріотизму доведена до студентів інформація із архівів СБУ про діяльність на Східній Україні, зокрема, в Запорізькому краї, поряд з радянським підпіллям, націоналістичного. Значний ефект у вивченні цього матеріалу досягається засобами екскурсій у музеї, переглядом відеоматеріалів, науково-пошуковою роботою в історичному гуртку «Клію» тощо.

Наголошуючи на національних пріоритетах, прагнемо дотриматись принципів об'єктивності, історизму у вивченні історії УРСР, запобігти однобічності в оцінці подій радянської історії. Значення позитивних прикладів для виховання молоді добре розуміли творці комуністичних легенд про Павлика Морозова чи Павку Корчагіна. Сподвижницьке життя українських патріотів: члена ОУН Олени Теліги і члена КПУ Миколи Хвильового, безпартійного Василя Стуса – відомі приклади героїзму і гідності синів і дочок нашого народу. На подібних прикладах, замість нинішніх, накиннутих нам фільмами про Рембо, Катерину II чи «Брата» має виховуватися наша молодь.

Для цього максимально використовуються документи, дискусії, практикуються інтерактивні методи навчання, проблемна постановка лекцій і питань семінарів. Враховуючи специфіку Болонського процесу, особлива увага надається самостійній роботі студентів, зокрема, повному забезпеченню її навчально-методичними матеріалами та комп'ютерами.

Головним критерієм в оцінці історичних подій на заняттях з історії України визначається право народу на самостійний історичний розвиток, на соборність і державність. Головною метою – формування професійних навичок, наукового світогляду, активної громадянської позиції, історичної пам'яті майбутніх педагогів. Адже немає патріотизму без історичної пам'яті, яка утримує в собі і співпереживання кривди народної, і гордість славними звитягами чи культурними здобутками нації.

Саме могутній інстинкт національного будівництва підтримував в умовах найбільш тяжких її національне щеплення, творив майже невловими комбінації, які, зрештою, підтримували зв'язок українських територій, ендосмос і екзосмос народного життя в їх роз'єднаних частинах та незмінно об'єднував їх в моменти пробудження національного життя. Такою, за Михайлом Грушевським, є база національного розвою, без якої немислима інтеграція в світовий освітньо-культурний процес [5, с.77]. Збереження цієї бази, матриці ментальності нації, прямо залежить від історичної пам'яті як складової національної свідомості і національної гідності. Проте ми застерігаємо від національної пихи, ксенофобії, наголошуючи на природній рівності всіх народів і окремих людей в аудиторіях, під час етнографічних та історичних практик, наукових експедицій з дослідження етносів Північного Приазов'я.

Отже, враховуючи українські умови, перехід на Болонську систему навчання з її уніфікованими критеріями не означає перехід до абстракції і голого об'єктивізму в історичній науці. Поєднати національні культурні цінності, історичний досвід українського народу із світовим культурно-історичним досвідом і адекватно донести їх до студентів залишається злободенним завданням. Адже, як зауважив Дмитро Донцов, «Нація, яка забуває або нехтує своєю минувиною, неминуче веде свою країну до краху» [6, с.9]. Загалом ми поділяємо висновок Тетяни Воропай: «Оскільки ми будуюмо націю, національну державу саме тут і тепер, ми повинні одночасно формувати й репрезентувати у світі сучасну українську ідентичність – не патріархально-архаїчно-фольклорну, а цілком модерну. Виходити в цьому формуванні потрібно з сьогоднішніх та завтрашніх завдань, а не тільки з вчорашніх та позавчорашніх реалій. Це не означає зрідатися свого минулого, це означає вчитися на його уроках» [1, с.134]. Безумовно. при цьому,

формування «українськості», якої ще, за соціологічними опитуваннями, нерідко бракує студентській молоді, не має нівелювати у масовій свідомості цінностей демократії і міжнаціональної толерантності.

Список використаної літератури:

1. Воропай Т. С. Національна ідентичність як теоретична і практична проблема сьогодення//Розвиток демократії та демократична освіта в Україні. Матеріали II міжнародної наукової конференції (Одеса, 24-2 травня 2002 р.). – К., 2003. – 728 с.
2. Крижко Василь, Мамаєва Ірина. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. – К., 2005. – 224 с.
3. Афанасьєва Л. В., Букреєва І. В. Формування національних духовних цінностей в рамках історичної освіти //Науковий вісник МДПУ. Історико-філософська серія. -- Вип. 1 – Мелітополь, 2001. – 132 с.
4. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. – Дрогобич, 1992. – 190 с.
5. Копиленко О. Українська ідея М. Грушевського: Історія і сучасність. – К., 1991. – 238 с.
6. Донцов Дмитро. Дух нашої давнини. – Дрогобич, 1991. – 342 с.

Дакукина Т. А.

ФОНОВАЯ ЛЕКСИКА ОРИГИНАЛЬНЫХ НЕХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ

В настоящее время культура во всём многообразии значений этого слова становится целью и содержанием обучения как иностранному языку в целом, так и отдельному его аспекту переводу. На наш взгляд, при переводе оригинального нехудожественного текста является важным понимание и осмысление социокультурной информации как части культуры страны изучаемого языка. С позиции диалога культур как жизненной философии любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру. Обучение переводу оригинальных нехудожественных текстов взаимосвязано с изучением культуры немецкого народа. Важную роль в восприятии и осмыслении социокультурной информации играет кругозор обучаемых, который сформировался под влиянием его собственного социокультурного опыта, приобретённого в родной культуре. Именно поэтому родной мир обучаемого не только не должен игнорироваться при изучении иностранного языка, а, более того, учитываться при конструировании учебных заданий.

Перевод социокультурной информации – это сложный мыслительный процесс, в ходе которого идёт активная переработка лексических элементов в смысловые, представляющая собой многочисленное перекодирование.

В процессе перевода оригинальных нехудожественных текстов возникают ситуации, когда содержание текста в целом понятно, но требуется уточнение отдельных непонятных для переводчика языковых явлений, которые в его жизненном опыте ранее не встречались. Отсюда возникает либо частичное непонимание содержания текста, либо полное непонимание происходящих событий.

В данном случае речь идёт о том языковом материале, который маркирован национально-специфическими индикаторами на уровне семантики. Эти слова отличаются от эквивалентных иноязычных слов своими лексическими фонами: слова сопоставляемых языков, значения которых совпадают по своим

существенным признакам, но различаются по второстепенным [1]. Это есть лексика, несущая фоновую, то есть дополнительную информацию. На первый взгляд, семантическое своеобразие фонových слов не всегда осознаётся, так как они как будто свободно переводятся на русский язык, хотя на самом деле скрывают чисто национальную языковую деятельность.

Большинство исследователей рассматривают фоновые знания именно как совокупность знаний о мире и культуре, создающих условия для успешного взаимопонимания (Ахманова, Гюббенет, Томахин и др.), как «социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь» [2, 3]. Согласно этой точке зрения, фоновые знания рассматриваются как экстралингвистическое явление, неотъемлемо сопровождающее коммуникацию, как «невербальный компонент речевого общения» [4]. Говоря словами Г. Д. Томахиной, «фоновые знания в широкой трактовке – это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения» [3].

Самым приемлемым определением фоновой лексики, на наш взгляд, является: лексические единицы, обозначающие предметы, присущие обоим сопоставляемым культурам, но обладающие отличающимися лексическими фонами.

Представляется, что структура фонových знаний выглядит как некая система из узлов и связей между ними. Если принимать такое строение системы хранения фонových знаний, можно с большой долей достоверности предположить, что у разных людей будут различаться: содержание информации в узлах; «глубина» или «полнота» информации при условии совпадения содержания знаний в аналогичных узлах; последовательность и «устойчивость» связей [5].

Именно эти различия обуславливают возможные расхождения в понимании и переводе оригинальных нехудожественных текстов даже в рамках одной культуры, а, особенно, представителями разных культур. Это необходимо знать для адекватного выбора приёмов перевода при передаче фоновой информации с языка оригинала на язык перевода.

Владение приемами перевода специфических культурных компонентов фонových знаний является одним из основных навыков профессиональных переводчиков.

Из всего списка существующих в научной литературе приёмов перевода национально-маркированной лексики наиболее подходящими, на наш взгляд, являются:

- экспликация или описательный перевод – это одно из основных средств прагматической адаптации и актуализации фонových знаний при переводе (Konfekt – шоколадные конфеты лучшего качества, чаще всего, с оригинальной начинкой, в коробках). По определению, экспликация (от лат. explicatio – разъяснение) – «тенденция естественных языков к открытому, явному словесному выражению семантических компонентов» [4]. При описательном переводе лексическая единица иностранного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение. Экспликация может проводиться с помощью:

- добавления поясняющих элементов;
- описательного перевода;
- параллельного перевода;
- восстановления целого из части;
- полного изменения формы при сохранении содержания высказывания;
- внетекстовых ссылок, сносок и примечаний, а также некоторых других приемов;

- объяснение как приём уподобляющего перевода (Marmelade – часто употребляемый у немцев продукт для приготовления бутербродов, особенно на завтрак);

• пословный перевод с пояснением в сноске (den Brief frankieren – франкировать письмо). Его можно использовать для сохранения колорита и одновременно для передачи плана содержания.

Каждый из приёмов перевода фоновой лексики имеет определённые достоинства и недостатки, которые, однако, могут быть компенсированы путём комбинирования разных приёмов.

Универсальные фоновые знания не будут представлять дополнительных трудностей, поскольку в каждом языке для их выражения существуют языковые универсалии и соответствующие лексико-грамматические приемы. В свою очередь национально-специфические фоновые знания очень часто являются основной преградой на пути взаимопонимания. Поэтому именно национально-специфические или страноведческие фоновые знания при обучении иностранному языку являются ключевыми в процессе обучения переводу.

Всё сказанное выше подтверждает, что процесс перевода оригинального нехудожественного текста носит интересубъективный характер взаимодействия индивидуальных когнитивных систем автора и реципиента. Это – диалог, отражающий их познание окружающей действительности, предполагающий такие диалектически взаимосвязанные виды деятельности, как понимание семантических связей компонентов знакового пространства; раскрытие содержания текста и его смысловой структуры с опорой на понимание взаимосвязи элементов данного знакового континуума, а также понимание и осмысление лингвокультурной информации.

Список использованной литературы:

1. Шумагер Е.И. Этноконотированная лексика и её особенности // Коннотативные аспекты семантики в немецкой лексике и фразеологии: Межвуз. темат. сб науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Розен. Калинин: Изд-во КГУ, 1987. С. 132-137.
2. Ахманова О. С., Гюббенет И. В. Вертикальный контекст как филологическая проблема // Вопросы языкознания. №3. М., 1977. С. 47-54.
3. Томахин Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе. № 4. М., 1980. С. 84-88.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа, 1986. 214 с.
5. Игнатьева И. Г. Система фоновых знаний: переводческие аспекты // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения / Отв.ред. Л. Г. Веденина. М.: МГИМО-Университет, 2005. С.134-145.

Данюк О. М.

ФОРМУВАННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ УЧНІВ ДЮСШ

Стаття висвітлює вплив факторів, що формують стійкий інтерес учнів до систематичних занять спортом та сприяють плинності учнівського складу. При плануванні підготовки займаючихся різними видами єдиноборств важливе значення має визначення рівня плинності займаючихся в спортивних секціях, які дозволяють своєчасно корегувати наповненість спортивних груп. Проблема плинності учнів немає достатнього висвітлення в науково-методичній літературі. У певній мірі її розкривали в своїх роботах Алексеев А. В., Переверзін І. І., вивчаючи спортивні інтереси населення. Саме тому дана тема набуває особливої актуальності в наш час

Ключові слова: спорт, спортивне тренування, спортивний інтерес, етапи

підготовки.

Постановка проблеми. Час, в який ми живемо, потребує від усіх нас високої працездатності, відповідальності, ініціативності – це якості, при вихованні яких, напевно чи можна обійтися без фізичної культури.

Тому сьогодні ставить перед вітчизняною спортивною наукою завдання: всебічно дослідити, осмислити закономірності та перспективи розвитку фізичної культури в період розбудови незалежної держави і на цьому ґрунті розробити програму реформування національної системи фізичного виховання.

На сьогоднішній день розробляються і здійснюються певні заходи для підйому і розвитку фізичної культури та спорту, щоб заняття фізичними вправами, спортом та туризмом стали повсякденною потребою кожної людини, а особливо молоді та дітей.

Однією з перших і основних проблем фізичного виховання нашої країни є формування стійкого інтересу до занять фізичною культурою та спортом в учнів, які займаються в позашкільних установах, зокрема в ДЮСШ.

Ріст популярності спортивної боротьби по всьому світу за останні роки не випадковий. Вона являється чудовим засобом гармонійного, фізичного розвитку людини і прикладної підготовки. Підготовка спортсменів розрядників – важливе направлення навчально-виховної роботи в спорті [2].

Дитячо-юнацькі спортивні школи являються одним із початкових етапів цього трудомісткого процесу.

У цьому процесі закладено багато великих і малих завдань. Найголовніші з них: забезпечення високого рівня здоров'я і всебічного фізичного розвитку; оволодіння спортивною технікою і тактикою; виховання високих моральних і волевих якостей; виховання спеціальних фізичних якостей необхідних борцеві [1].

Важливу роль в підготовці спортивних резервів відіграє система відбору перспективних юних спортсменів.

Центральним моментом в організації відбору є вирішення таких питань: скільки дітей варто переглянути? Наскільки ретельно це варто робити? Що ефективніше: переглянути тисячу дітей дуже ретельно або 10 тисяч менш ретельно?

Ідеалом є шлях вивчення не фенотипологічних показників (тобто тих, які проявляються ззовні, наприклад м'язова сила, швидкість і т.д.), а реальних морфологічних, фізіологічних, біохімічних, біофізичних та інших характеристик і механізмів, що визначають індивідуальні відмінності та рухові можливості.

Саме тому перед вченими і тренерами стоїть невідкладне завдання - відшукати таке унікальне сполучення здібностей, що зустрічається вкрай рідко й забезпечує досягнення найвищого спортивного результату. Наприклад, дуже важливо визначити у борців, що відбираються (але це дуже важко, а часом просто неможливо зробити), будову й функціональні особливості нервово-м'язового апарату: співвідношення повільних і швидких рухових одиниць, повільних і швидких мотонейронів, швидкість проведення й частоту імпульсації, стомлюваність зазначених вище двох типів мотонейронів, композиційний склад м'язів (або процентне співвідношення швидких і повільних волокон). Ці та інші характеристики нервово-м'язового апарату визначають швидкісно-силові можливості довільних рухів борців, від яких багато в чому залежать їхні спортивні досягнення. Отже, майбутнє в початковому доборі борців належить виявленню не зовнішніх фенотипологічних показників, а внутрішніх морфофункціональних характеристик і механізмів організму, від яких залежить прояв типових борцівських якостей [3].

Спортивний талант розшукати вкрай важко. Це складно ще й тому, що швидкий ріст спортивних досягнень на початкових етапах тренування не гарантує високих

результатів на етапі демонстрації найвищих досягнень.

Але це ще не все. Труднощі пошуку талановитих дітей збільшується необхідністю обліку швидкості перетворення дитини в дорослого. Важливо знати при цьому, що швидкість цього процесу нерівномірна: крива біологічного розвитку різко піднімається під час статевого дозрівання (пубертатного стрибка), причому в одних дітей (акселератів) пубертатний стрибок виникає в 12-13 років, а в інших (ретардантів) – значно пізніше, в 14-16 років. Тому акселерати, незважаючи на однаковий паспортний вік з ретардантами, на 2-4 роки випереджають останніх у темпах біологічного розвитку. Отже, раннє настання пубертатного стрибка створює можливість об'єктивного добору в секції дійсно обдарованих людей. Часто через це акселератів помилково приймають за більше обдарованих, а ретардантів у секції не приймають або, прийнявши їх, не приділяють належної уваги під час занять.

Це приводить до того, що через деякий час не справджуються надії, покладені на відібраних акселератів, і ретарданти починають обходити їх. Напевно, цим фактом пояснюється прагнення деяких тренерів зараховувати в секції «середнячків» як більше перспективних, хоча вони й повільно просуваються на початкових щаблях спортивної майстерності.

Таким чином, проблема початкового добору дітей у секції боротьби зараз не може бути ефективно вирішена через недолік накопичених наукою знань і факторів. Тому з огляду на складність рішення даної проблеми, доцільно використовувати непрямі наукові факти і передовий досвід тренерської практики [4].

Після того, як було набрано групи, приступають до тренувального процесу.

Тренування борця – систематичний цілорічний процес, покладений на розв'язання завдань виховання, навчання та підвищення функціональних можливостей організму спортсмена.

Мета статті. Вивчити вплив факторів, що формують стійкий інтерес учнів до систематичних занять спортом.

Висновки. Аналіз літературних джерел дозволив встановити, що однією з основних проблем фізичного виховання є формування стійкого інтересу до занять фізичною культурою та спортом в учнів, які займаються в позашкільних установах, зокрема в ДЮСШ.

Переважаю більшість дітей, які взяли участь в анкетуванні до систематичних занять фізичною культурою та спортом залучили близькі родичі, друзі, однокласники. На жаль, дуже низький відсоток учнів, яких залучив до занять спортом вчитель фізичної культури – лише 7,8% самбістів і 7,14% дітей, які займаються універсальним боєм. Серед опитаних дзюдоїстів жоден учень не дав позитивної відповіді на дане питання.

Основним мотивом дітей до занять фізичною культурою та спортом є досягнення високих спортивних результатів: дзюдоїсти – 50%, самбісти – 43,47%, універсальні бійці – 57,14%.

Бесіди на спортивні теми в переважній більшості опитаних дітей проводять вчителі фізичної культури та батьки.

Більшість дітей роботу тренера оцінюють на «відмінно» та «добре», але 8,7% самбістів оцінили роботу тренера на «задовільно».

52,17% самбістів та 85,71% учнів з універсального бою почали б краще ставитися до занять спортом за умови удосконалення матеріальної бази ДЮСШ.

По мірі підвищення рівня спортивної майстерності починаючи з етапу спортивного вдосконалення, плинність дітей зменшується і в усіх видах спорту коливається від 5,5% – 6,6%.

Причиною плинності дітей на етапах початкової підготовки є невизначеність у необхідності займатись даним видом спорту.

Вибір занять фізичною культурою та спортом поступається різноманітним видам діяльності, провідне місце серед яких займають комп'ютерні ігри.

Список використаної літератури:

1. Алихамов И. И. О становлении технико-тактического мастерства / И. И. Алихамов // Спортивная борьба. Ежегодник. – 1982. – С. 7 – 10.
2. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. / Б. А. Ашмарин М.: 1978. – 226с.
3. Бобров А. А., Карашук А. Ф., Студеникин М. Ю. Совершенствование технического мастерства в подготовительной части тренировочного занятия по дзюдо в условиях, приближенных к соревновательному поединку А. А. Бобров, А. Ф. Карашук, М. Ю. Студеникин // Сборник научных трудов молодых ученых и студентов. – М.: 2000. – С.4 – 10.
4. Бойко В. Ф., Данько В. Г. Управление и контроль в тренировочном процессе борцов./ В. Ф. Бойко, В. Г. Данько – К.: УТУФВС, 1997.

Дронжек Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы показал, что уже с младшего дошкольного возраста дети начинают в своем поведении ориентироваться на принятые нравственные нормы, а в старшем дошкольном возрасте уже способны следовать им и, что особенно важно для формирования в последующем правового сознания, объяснять смысл нравственной нормы и значимость её выполнения. В старшем дошкольном возрасте возникает психологические предпосылки (Ж. Пиаже, С. Г. Якобсон и др.) для формирования различных этических представлений: о дружбе (А. В. Булатова, Т. А. Маркова), о милосердии (И. А. Князева, Т. В. Черник), о чувстве долга и справедливости (Р. Н. Ибрагимова, А. М. Виноградова).

Дети 6-7 лет вполне осознают и чувствуют несправедливость как по отношению к себе, так и по отношению к другим (любимым героям мультфильмов, к друзьям, родителям). Опираясь на такое проявление чувства справедливости, возможно рассчитывать на понимание ребёнком не только прав и обязанностей любого человека, но и своих.

Интеллектуальные возможности детей дошкольного возраста позволяет сформировать представления и понятия, отражающие существенные связи и зависимости различных областей действительности (А. В. Запорожец, Д. В. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Н. Поддьяков, Н. Е. Веракса и др.)

Все сказанное выше свидетельствует о возможности начального правового воспитания детей старшего дошкольного возраста [1].

Правовое воспитание в собственном узком смысле этого слова представляет собой процесс организации деятельности ребенка и непосредственного влияния на него педагога и товарищей. В педагогике сложилась система методов воспитания, которые используются во всех воспитательной работы, в том числе и в правовом воспитании школьников [2].

В соответствии с этим можно выделить следующие основные группы методов правового воспитания в зависимости от того, что именно в процессе становления нравственно-правовых качеств они преимущественно обеспечивают:

– методы формирования правового сознания: убеждение, доказательство;

беседы, лекции, рассказы, диспуты на правовые темы; обсуждение печатных материалов, произведений литературы и искусства, имеющих правовую тематику; внушение.

– методы формирования мотивов, навыков, привычек правомерного поведения и опыта правоохранительной деятельности: единые требования; приучение; пример; организация правоохранительной деятельности учащихся; использование творческой игры; соревнование;

– методы поощрения и наказания для стимулирования правомерного поведения.

Названные методы формирования правосознания, правомерного поведения и стимулирования на практике выступают в тесном единстве. Кроме того, в различных воспитательных ситуациях отдельные методы могут выступать как средства воспитательного воздействия или как методические приемы. Это зависит от содержания и объема воспитательной задачи, конкретной тактики воспитателя, способа организации того или другого воспитательного мероприятия.

Права детей сегодня стали «модной» темой. Однако это мало способствует изменению правовой культуры, которой Украина, к сожалению, не может похвастаться. Наша страна встала на путь становления правового государства, а в цивилизованном демократическом обществе права и интересы человека должны быть поставлены на первое место. Необходимым условием этого является информированность людей, знание ими своих прав и обязанностей. Благодаря правам человек получает возможность не только что-либо делать, действовать, но и требовать соблюдения своих прав.

Эффективность осуществления правового воспитания старших дошкольников возможна в контексте общей системы нравственного воспитания при следующих условиях: использовании в комплексе разнообразных средств и методов воспитания, позволяющих детям глубже осознать гуманную сущность прав человека, его обязанностей, норм и правил поведения; создании в группе детей атмосферы, стимулирующей проявление гуманных чувств и уважительных отношений; обеспечении преемственности воспитательных усилий педагогов и родителей [3].

Средства воспитания правовой культуры детей дошкольного возраста разнообразны: любая совместная деятельность, игра, социальная и культурная атмосфера города или поселка, в котором живет ребенок, искусство, средства массовой информации [4].

Правовое обучение необходимо начинать в дошкольном возрасте, так как уже с первых шагов юного гражданина должны формироваться нравственно-правовые качества личности, эмоции и поведение. Все граждане должны знакомиться с законами нашего государства, четко и ясно представлять свои права и обязанности и учиться защищать свои права.

Система правового воспитания призвана обеспечить целенаправленное формирование у молодого поколения уважения к закону, способствовать включению молодых людей в решение государственной задачи укрепления законности, обеспечения прав человека и гражданина, повышению их активности в избирательном процессе, создавать условия для развития у них стремления к будущей правоохранительной и правоприменительной деятельности.

Вопрос защиты маленького человека от всех форм насилия остается важным и значимым, его нельзя рассматривать как модное направление педагогической деятельности и нельзя забывать в потоке множества дел.

Список использованной литературы:

1. Борисова О. Правовое образование дошкольников. / О. Борисова // Ребенок в детском саду. – 2002. — № 4.

2. Доронова Т. Защита прав и достоинства ребенка в дошкольном учреждении и в семье // Дошкольное воспитание, - №8, - 2001, - С.6-9
3. Формирование основ нравственно-правовой культуры у детей старшего дошкольного возраста/ [составитель В. Т. Квасовка] – Мозырь:ООО ИД «Белый Ветер», 2008
4. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М, - 1986, - 88 с.

Ежов В. С.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНФОРМАЦИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Время разительных общественных перемен связано с проблемой обогащения опыта духовного общения людей; с потребностью гармонизировать в мировоззрении свой внутренний и внешний миры на уровне космического начала. Академик Казначеев В. П. считает, что направленность познания на более важное устройство Вселенной несёт в себе «глубокий гуманистический смысл как обоснование единства Истины, Добра и Красоты» [1, с. 83].

Радикальные преобразования в российском обществе в условиях динамичного развития научно – технического прогресса, в частности развития нанотехнологий, компьютеризации, телекоммуникаций и информатики, в центре внимания философов – эстетической мысли оказывается вопрос о месте и роли человека в современной техносфере, о перспективах его развития как специалиста и субъекта культуры, определяющего во многом лик цивилизации будущего [2, с. 87]. Дефицит носителей культурных традиций в нашем обществе очевиден. Основной причиной бездуховности является нерешенность данной проблемы. Отсутствие смысла жизни, высших ценностей бытия порождает особенностей у молодых людей состоянии «экзистенциального вакуума» (В. Франкл). В настоящее время – это скорее пестрота идей, их размытость, отсутствие социально – значимых идеалов, неопределенность. Профессиональная деятельность инженера расставила специфические акценты в освоении культурных ценностей. Она накладывает отпечаток на восприятие их содержания и значения. «Даже при всем уважении и даже восхищении деятельностью ученого, мощью и красотой создававшихся им теорий, последние не смогут пролить свет на жизнь саму по себе, они всегда должны оставаться именно тем, чем они являются – объективными объяснениями мира, который должен быть представлен без всяких ссылок на наш непосредственный личный опыт» [3, с. 16 – 17].

Повышение эстетической культуры будущего специалиста поддерживает единение общеобразовательной и общекультурной подготовки с профессиональной; связано с развитием Я – концепции, которая может быть определена как совокупность ценностных представлений индивида о самом себе и эффективно – эмоциональное отношение к этим представлениям. Она формирует стремление личности к рефлексии, самопознанию, самооценке и самовоспитанию во имя высших ценностей. Специалист расширяет эстетическое созерцание, развивает профессиональное мышление, воспринимает и наслаждается красотой. Эстетические позиции инженера активизируют его как познавательные способности, так и нравственно – духовную свободу. Свобода есть человеческая субстанция красоты. Суть культуры – это «путь и работа высшего освобождения» (Ф. Гегель).

Поиск современной модели подготовки специалиста в высшей школе требует пристального внимания к формированию его личности, отвечающего

духу времени в новом столетии. Возникла необходимость целенаправленной гуманитаризации и гуманизация образования в технических вузах, когда были осознаны издержки технократических подходов в подготовке инженера с ориентацией на прямую вещественную пользу (В. Даль). Студенты технического вуза формируют инженерно – математический склад мышления. При становлении у всех студентов научной картины мира, в центре которой должен быть эстетически развитый человек. В связи с этим перед высшей технической школой встает задача существенного поднятия уровня эстетической культуры инженера. Для этого необходим пересмотр имеющихся и введения новых дисциплин с обязательной ориентацией на практические занятия по созданию элементов красоты будущей своей деятельности. Эстетизация научно – технического прогресса диалектически проявляется в воздействии на культуру общества. Технократическая культура (Б.Библер) должна приобрести гуманистическую ориентацию, накапливая эстетический потенциал. «Эстетический потенциал культуры – это результат высокой информативности, избыточного содержания эстетических идей и художественных образов, их прогностической и креативной направленности, поисковой значимости и разнообразия совершенных и целостных» [4, с. 16].

Как показывает практика обучения студентов, уровень усвоения ими системы человек – машина не способствует развитию всех возможностей интеллекта, субстанциональных возможностей мозга. Рациональная однобокость его развития притупляет эмоционально – эстетическую сторону целостное восприятия окружающего мира и межличностное общение. Здесь традиционно сильно эмоционально – эстетическое, мировоззренческое влияние личности педагога.

В преподавании гуманитарных дисциплин особо уделяется внимание проблеме формирования когнитивных и креативных способностей, воспитанию культуры чувств у студентов. Важно найти методические пути изложения содержательного материала, например, в спецкурсах «Эстетическая культура человека» и «Техническая эстетика» [5]. Так при формировании специалиста конструктора – дизайнера творческая деятельность изобретателя выступает как личностный мотив эстетически значимой стороны созидания объекта, экстерииоризации процесса эстетической рефлексии. Ибо увлечение работой ЭВМ, интернетом может привести к своеобразной «компьютерной наркомании» у молодых людей. В современных условиях неопределённости глубинная сущность личности, внутреннее бытие её размывается на «модусы самости» (С. Франк). Так важно включение в учебный материал конкретно – образных представлений из мира художественной деятельности, искусства, где властвует принцип Красоты! При этом возникает потребность в воспитании самостоятельного мышления у студента, свободного выбора истоков формирования своего мировоззрения при изучении учебных дисциплин. Разумеется, для этого необходимо стремление создать определенную систему образования с учетом сегодняшних трудностей.

Формирование эстетического начала особенно ярко проявляется в диалоговом общении преподавателя со студентами, выборе ими желаемых тем для обсуждения, а также при написании рефератов, посещении картинной галереи, художественного музея, спектаклей в театрах и их обсуждение с актёрами, написание отзывов. В этом процессе прослеживается и уровень эстетического развития студента, творческое осмысление и переживание мира, культура чувств, наличие идеалов. Велико влияние эстетического воспитания на развитие чувственно – эмоционального и рационально – интеллектуального и волевого на человека при выявлении природных дарований и задатков. «Сегодня многочисленными, в том числе и генетическими исследованиями доказано и

показано, что в научном арсенале современного человечества нет более мощного средства воздействия на все процессы взаимодействия человека с миром, нацеленные на достижение гармонии, эстетике нет равных» [6, с. 139].

Взрестетической теории выделяются такие уровни развития эстетического сознания: предэстетический, узко специализированный, собственно эстетический. Учет этих особенностей при формировании эстетического сознания личности каждого студента поможет более конкретно и точно находить необходимые формы в подготовке специалиста высшей школы. В этом плане важно учитывать наличие у обучаемого межполушарной церебральной асимметрии. Следует учитывать, что различие между «правым» и «левым» полушариями мозга – это различие не столько в способах кодирования (или раскодирования) презентацируемой из вне информации (имеется ввиду художественно – избирательной или условно – знакового кода), а прежде всего различие в эстетическом содержании художественных образов, доступной мозгу информации: либо контурно – непосредственной (чувственно – целостной), либо линейно – дискретной (дискурсивной) в своей непрерывности и прерывности. Это позволяет через методические приемы конкретизировать механизмы становления когнитивного потенциала конкретного студента, связав их со сменой доминирующих способов восприятия и обработки когнитивной информации. Здесь важно мастерство педагога.

Иначе говоря, дозирование для студентов эстетико – художественной или логики – вербальной информации способствует повышению их интереса к излагаемому материалу, его осмыслению и осознанию, повышению его познавательных способностей, развитию эстетических чувств. Разумеется, что эстетико – художественная информация, развивая ассоциативность мышления, воображение и фантазию человека, по особому реализуется в технической сфере. Однако несомненна ее роль в развитии общих способностей специалиста. «Именно художники могут выйти за пределы научно – технического описания мира и предложить новые стратегии исследования бытия» [7, с. 80]. Эстетическая сторона мыслепобразующей деятельности развивает в творчестве ассоциативное мышление, воображение и фантазию, способствует поиску новых идей. Радость общения в мире творческих людей дает духовное наслаждение, гармонизирует человеческие отношения. В свою очередь подобная наличная ситуация рождает углубленный уровень познания в разрешении назревших проблем, развивает и обогащает профессиональное мышление будущего специалиста. «Сегодня формирование целостной личности специалиста требует от педагогики высшей школы внедрения аксиологических оснований нового мироотношения» [8, с. 128].

В этой связи все более настоятельной необходимостью является дальнейшая реализация процесса гуманизации образования, насыщения его творчески свободным эстетическим содержанием. Исторический эффект инженерной деятельности в утверждении не только социального заказа, но и личного начала сопряжены. Диалог технической культуры и общечеловеческой в сознании и духе инженера обогатит его панорамное видение мира, укрупнит индивидуальность, выявит доброту, сформирует недискурсивное мышление, воспитывает открытость к полноте бытия (целостности и универсальности), реализует эстетику гуманизма поступка.

Список использованной литературы:

1. Классическое естествознание и современные науки. – Новосибирск, 1995.
2. Проблемы гуманизации математического и естественнонаучного знания. Сб. Научно – аналитический обзор. – М., 1991.
3. Эстетическое воспитание в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1981.
4. Крылова Н. Эстетический потенциал культуры. – М., 1980.

5. Ежов В. С. Эстетическая культура человека // Учебное пособие. – СибГУТИ, Новосибирск, 2003. – 174 с.
6. Киященко НИ. Признаки коллапса российской эстетики и неотложные меры борьбы с ним. I Овсянниковская международная конференция (ОМЭК I). Эстетика: прошлое, настоящее и будущее. Москва, МГУ, 21 – 22 ноября 2005года. Воспоминания и научные доклады. М., МГУ, 2007. – 340 с.
7. Медникова Г.С. Синтез научной и художественной информации как основа формирования новой парадигмы миропонимания. – Научное искусство: Тезисы I Международной научно – практической конференции. МГУ им. М.В.Ломоносова, 04 – 05.04.2012. Под ред. В.В.Миронова. / Science Art: Abstracts of Papers of the International Conference, Lomonosov Moscow State University, 04-05.04.2012. Ed. V.V.Mironov.– М.; МИЭЭ, 2012.– 308 с.
8. Артамонова Е.И. Основания современного образования: гуманистические смыслы и ценности. – Культура и научный поиск в новом мире: парадигмы, концепции, стратегии, практика./ Казначеевские чтения, №3,2012. /Сборник научных трудов участников Международной научно – практической конференции. – Под. общей редакцией академика В. П. Казначеева. – Новосибирск: ЗСО МСА, 2012г. – 383 с.

Карчава О. В., Ефимова А. Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЕЙШИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Общение является чрезвычайно сложным и емким понятием. Часто оно трактуется как взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности. С позиции отечественного деятельностного подхода, общение - это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [1].

Человеческое общение может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Оно многообразно как по содержанию, так и по форме проявления. Общение может варьировать от высоких уровней духовного взаимопроникновения партнеров до самых свернутых и фрагментарных контактов.

Психологи относят потребность в общении к числу важнейших условий формирования личности. В связи с этим потребность в общении рассматривается как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды, причем последняя служит одновременно и источником формирования данной потребности [2].

Поскольку человек существо социальное, он постоянно испытывает потребность в общении с другими людьми, что определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. Межличностное общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом.

Общение как вид деятельности может иметь самостоятельное значение и прямо не обслуживать никакую другую деятельность.

Взаимодействующие при этом личности удовлетворяют свою потребность в

общении друг другом, в обмене информацией.

Функция процесса общения – это познания людьми друг друга. Известный советский психолог А. А. Бодалев называет это явление социальной перцепцией. Это сложный, во многом уникальный процесс, в котором участвует вся личность человека, все психологические процессы — восприятие, ощущение, память, мышление, воображение, воля, внимание.

Единство собственной личности и личности партнера — вот что чрезвычайно важно в общении, и именно этого люди иногда не хотят понимать. А. А. Бодалев отмечал: «Процесс мысленного воссоздания чувств и намерений разворачивается у индивида в ходе непосредственного взаимодействия его с другим человеком. Деятельность воображения в этом случае протекает на основе прямого восприятия индивидуумом поступков, экспрессии, содержания речи, качества деятельности другой личности». А это, конечно же, требует высокой культуры познания человека человеком. Необходимо помнить, что общение с людьми — это еще и обязательно взаимопознание, и если оно будет проходить успешно, то повысится общая и эмоциональная удовлетворенность им. Надо уметь смотреть как в зеркало в другого человека [3].

Общение – это широкое понятие, которое включает в себя следующие аспекты: перцептивный, интерактивный и коммуникативный. Для нас представляет интерес коммуникативный аспект педагогического общения. Мы считаем его одним из наиболее значимых критериев для успешной педагогической деятельности.

Сфера педагогического труда относится к так называемому социоэкономическому типу, или такому виду профессиональной деятельности, в котором ведущую роль играет процесс общения. Общение является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания. Без общения нет ни обучения ни воспитания. Вся педагогическая деятельность целиком и полностью строится по законам общения. И уж конечно, мастерство профессионала-педагога невозможно представить без высокого уровня развития коммуникативной культуры.

Отмеченные выше сущностные характеристики общения имеют место и в педагогической деятельности, но специфика педагогического общения определяется назначением этой деятельности, направленной на реализацию целей развития личности. В. Н. Соковнин отмечает, что достаточно социально зрелой может быть только такая педагогика, которая осведомлена о закономерностях общения [4]. Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с учащимися, общаться с ними и руководить их деятельностью. В психолого-педагогической литературе говорят о коммуникативных способностях учителя, необходимых для осуществления плодотворной педагогической деятельности.

Конечно, способность к общению с учащимися не развивается без любви к ним. Опыт педагогической деятельности показывает, что для успеха ее недостаточно только знания учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы. Ведь все его знания и практические умения могут передаваться учащимся только через систему живого и непосредственного общения с ними. Сам процесс общения педагога и учащихся выступает как неперемное условие и содержание профессиональной педагогической деятельности. Под профессионально-педагогическим общением мы понимаем систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Педагог выступает как активатор этого процесса, организует его и управляет им [5].

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций

педагогического общения, А. А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение - такое общение преподавателя (и шире – педагогического коллектива) с учащимися в процессе обучения, которое «создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, препятствует возникновению психологического барьера, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в студенческом коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя» [6]. В процессе педагогического общения осуществляется обучение приемам и способам умственной деятельности, формирование мыслительных процессов, управление процессами учения, обучение приемам работы, постоянное поддержание заинтересованности учащихся на самом уроке, мотивационное обеспечение учебного процесса, нормативных взаимоотношений с коллективом и с учителем, снятие эмоциональной напряженности.

Таким образом, педагогическое общение — это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности.

Педагогическое общение в большей части достаточно регламентировано по содержанию, формам, а потому оно не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности в общении. В нем отчетливо выделяются ролевые позиции педагога и обучаемых, отражающие «нормативный статус» каждого. Их содержание определяется уставными документами, учебными планами и программами.

Педагогическое общение представляет собой социально-нормативные формы взаимодействия педагогов и учащихся. Цели, содержание, нравственно-психологический уровень общения и ценностные отношения, которые должны актуализироваться в нем, для педагога выступают как социально заданные. Однако поскольку общение протекает непосредственно, лицом к лицу, то оно приобретает для участников педагогического взаимодействия личностное измерение. Педагогическое общение как процесс жизнедеятельности педагога и обучаемых «втягивает» в себя личность каждого из них.[7].

Итак, педагогическое общение – это особенный вид общения, специфика которого обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями субъектов этого общения. Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность педагога и учащегося. В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как к цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности.

Список использованной литературы:

1. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов [Текст] - М.: Академия, 2002. – С. 342-345.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. [Текст] - М.: 1979. – С. 88-89.
3. Бодалев А. А. Психология общения. [Текст] - М.: Педагогика, 1983. – С. 92- 93.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). [Текст] - М.: Просвещение, 1979. – С. 45-46.
5. Григорьева Т. Г., Линская Л. В., Усольцева Т. П. Основы конструктивного общения: Метод. пособ. для преподавателей. [Текст] - Новосибирск, М: 1997. – С. 22-24.

6. Кан-Калик В. А. «Педагогическая деятельность как творческий процесс». М.: НИИВШ, 1977. –С. 56-58.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. [Текст] - М.: Педагогика, 1999. – С. 29-31.

Захарова Т. В., Моисеева А. А.

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Наиболее важным и значимым в воспитании ребенка, в развитии его эмоциональной сферы является формирование социальных эмоций и чувств, которые способствуют процессу социализации человека, становлению его отношений с окружающими.

По мнению А. В. Запорожца, социальные эмоции – это эмоции, которые приобрели устойчивость и социальную направленность и отражают стремление сделать нечто полезное не только для себя, но и для других людей, для окружающих взрослых или сверстников [6].

А. А. Реан дополняет данное определение положением о том, что социальные эмоции связаны с переживанием человеком своего отношения к окружающим людям и возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений. Социальность эмоций предполагает, с одной стороны, приобретение их детьми в процессе взаимодействия с взрослыми и сверстниками, в результате чего приобретенные ребенком социальные ценности, требования, нормы и идеалы, соединяясь с его эмоциональной сферой, становятся органической частью его личности. С другой стороны, являясь внутренним достоянием личности, социальные эмоции становятся содержанием побудительных мотивов ее поведения [5].

В ряде психологических исследований, проводимых под руководством Т. Д. Марцинковской, установлено, что социальные эмоции влияют на характер общения дошкольников со сверстниками и связаны с развитием базовых эмоций и эмотивностью детей. Поэтому этот вид эмоций позволяет облегчить не только процесс вхождения ребенка в общество, но и процесс осознания себя, своих отношений с другими людьми, а также лучше оценить себя, свои переживания и выразить их в приемлемой для данного общества форме [5].

Сами по себе, социальные эмоции являются сложным структурным образованием (системой), включающим в себя нравственные (моральные), эстетические, интеллектуальные эмоции и чувства (подсистемы). Кроме того, социальные эмоции одновременно входят в состав более сложных образований (надсистем), таких как: 1) социальное здоровье; 2) социальный и эмоциональный интеллект; 3) нравственная сфера личности; 4) социальное поведение. В связи с этим, изучение и формирование социальных эмоций должно осуществляться на основе понимания их сложной иерархии.

Формирование социальных эмоций как компонента эмоционального и социального интеллекта предполагает развитие способностей к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, к достижению высокой эффективности в решении задач за счет использования различных стратегий мыслительной деятельности. А. И. Савенков выделяет эмоциональный и социальный интеллект в качестве предикторов жизненного успеха личности, связывая их с психологией одаренности и высоких достижений [7].

Характеризуя концепцию социального интеллекта, А. И. Савенков выделяет три группы описывающих его критериев: когнитивные, поведенческие и эмоциональные. В группу когнитивных критериев входят социальные знания, социальная память, социальная интуиция и социальное прогнозирование. В группе поведенческих критериев выделены социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация, способность к саморегулированию и способность эффективно работать в условиях стресса. В группу эмоциональных критериев включены эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль; сопереживание; степень склонности к психологическому заражению и собственные суггестивные возможности; эмпатия, способность развить вчувствования в событие, объект искусства, природу; установление эмоциональных связей с другими, разделение состояния другого или группы [7].

С целью изучения особенностей проявления социальных эмоций у детей с общим недоразвитием речи было проведено экспериментальное исследование на базе БОУ ВО «Череповецкий центр психолого-медико-социального сопровождения» г. Череповца Вологодской области. В нём принимали участие дети с заключением ПМПК – общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития, посещающие общеобразовательные дошкольные учреждения.

В ходе констатирующего эксперимента были использованы методики авторов: А. Д. Кошелевой «Изучение влияния художественной литературы на эмоциональный опыт дошкольников» [9], Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной «Изучение социальных эмоций» [8], проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой [4] и методика И. Б. Дермановой «Сюжетные картинки» [1].

В процессе исследования было выявлено, что у детей дошкольного возраста с нарушениями речи имеется определенная специфика в понимании, узнавании и интерпретации эмоций. Они не дифференцируют сходные эмоции, затрудняются в осознании и выражении как своего, так и чужого эмоционального состояния, у них недостаточно развита выразительность речи, имеются трудности восприятия графических изображений эмоций. Наблюдается инверсия эмоций, слабая сформированность эмоционального предвосхищения.

Дети с ОНР не всегда эмоционально реагируют на прочитанное, выражают равнодушие и отсутствие интереса к сюжету сказки, не понимают противоположной трактовки образа героя, путают положительных и отрицательных персонажей, не сопереживают тому или другому персонажу, затрудняются определить эмоциональное состояние в разных фрагментах сказки. Чувства детей к героям сказки неустойчивы.

Исследование показало, что у дошкольников с ОНР отмечаются неадекватные отношения к нравственным нормам, они затрудняются дать моральную оценку этих норм, не всегда адекватно эмоционально реагируют на них, зачастую эмоциональные реакции отсутствуют (Т. В. Захарова, А. А. Моисеева) [2], [3].

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о недостаточной компетентности дошкольников с речевым недоразвитием в сфере социального и эмоционального интеллекта.

В перспективе предполагается разработка практико-ориентированной модели мониторинга когнитивного и поведенческого компонентов социального интеллекта и создание моделей формирования социальных эмоций и их предпосылок на разных возрастных этапах у детей с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Список использованной литературы:

1. Диагностика эмоционально-нравственного развития /Под ред.

- И. Б. Дермановой. – СПб, 2002.
2. Захарова Т. В., Моисеева А. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию социальных эмоций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации: материалы Всероссийской научно – практической конференции. - (24 мая 2012 г.): в 2 ч., Ч. 2 – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2012. - С. 45-47
 3. Захарова Т.В., Моисеева А. А. Особенности формирования эмоционального аспекта социального здоровья у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // ХLI Неделя науки СПбГУ: материалы научно-практической конференции с международным участием. Ч.XXI. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – с.20-21.
 4. Орехова О. А. Эмоциональная диагностика эмоций ребенка. Типология развития. – СПб., 2008.
 5. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А. А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.
 6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. /Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. - М., 1986.
 7. Савенков, А.И., Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха//Вестник практической психологии образования. - 2006. - №1(6). - с.30-39.
 8. Урнтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. - М., 1998.
 9. Эмоциональное развитие дошкольника. / Под ред. А. Д. Кошелевой. - М., 1985.

Зелінська С. О.

ВКЛЮЧЕННЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ У ЗМІСТ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ГІРНИЧОГО ПРОФІЛЮ

Основною проблемою професійної освіти є перехід від суто академічної діяльності студента до реального засвоєння професійної діяльності. Це зумовлено відсутністю міцного зв'язку теоретичного навчання з майбутньою гірничою практикою. Тому виникає нагальна необхідність створення проміжної ланки між навчальною і професійною видами діяльності – квазіпрофесійної, тобто такої діяльності студента, яка є навчальною за своєю формою і професійною за змістом. Вона передбачає трансформацією змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності.

У професійній підготовці майбутнього інженера-гірника використання квазіпрофесійних ситуацій особливо актуалізується у зв'язку з особливостями фаху, які полягають у широті його функціонального спектру – навчального, виховного, творчого. Саме в цих площинах професійної діяльності майбутнього інженера гірника виникає безліч проблемних ситуацій, розв'язання яких неможливе без попередньої підготовки.

У наш час квазіпрофесійну підготовку, як форму навчально-професійної діяльності і водночас як ігрову технологію досліджували А. Вербицкий, Н. Бакшаева, В. Король, Ж. Фрицко. Проблемам ігрових технологій присвячено праці А. Балаева, Я. Бельчикова, М. Бірштейн, В. Галушко, Ю. Друзь, В. Коваленко, М. Крюкова, А. Смолкіна. Розглядаючи квазіпрофесійну діяльність в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців дослідники пояснюють її як форму,

метод і засіб навчання. Однак таке широке смислове навантаження цієї категорії дає змогу розглядати її як технологію навчання, завдяки якій можна досягнути бажаної мети через відтворення та рольове моделювання реальних ситуацій майбутньої професійної діяльності.

Найважливішими формами діяльності являються: навчальна діяльність з традиційними заняттями (лекція, семінар); навчально-професійна діяльність - включає практичні заняття, виробничі заняття; квазіпрофесійна діяльність - це моделювання реальних професійних ситуацій різного роду діяльності людей за допомогою ділової гри, проблемної ситуації та інших ігрових форм, застосування кейс-методу.

А. Вербицький та Н. Бакшаєва виділяють базові форми діяльності навчальну, квазіпрофесійну, навчально-професійну та професійну діяльність [1].

Умовна послідовність базових форм діяльності, їхнє місце в процесі професійної підготовки слід будувати з урахуванням необхідної діяльності, а точніше виконання педагогічної функції для найкращого прояву того чи іншого методичного вміння [3].

А. Вербицький здійснивши глибокий аналіз основних тенденцій розвитку професійної освіти, прийшов до висновку, що ситуація, яка склалася в освіті, в якій домінує донині жорстке, авторитарне управління в якому, студент виступає „об'єктом” навчальних впливів, не забезпечує умов для розвитку активної позиції студента в навчально-пізнавальній діяльності, ускладнює процеси його професійного самовизначення, нарешті, ускладнює процеси переходу від абстрактної, заданої в теоретичній формі моделі професійної діяльності фахівця, до реальної, конкретної діяльності [2].

Запропонований А. Вербицьким підхід до вдосконалення підготовки фахівців передбачає створення умовних (квазіпрофесійних) ситуацій майбутньої трудової діяльності з метою забезпечення змістового та мотиваційного компонентів отримання теоретичних знань і відпрацювання елементів професійної діяльності з використанням наукової теорії [1].

Досить важливим є і той факт, що квазіпрофесійну діяльність можна вважати опосередковано керованою формою діяльності. Засобами управління, за допомогою яких педагог спрямовує, регулює і контролює навчальну, а точніше, квазіпрофесійну діяльність студентів, є засоби і прийоми проектування управління в межах вивчення педагогічних дисциплін, що включає в себе низку компонентів, кожен із яких має досить велике значення [3].

Н. Фрицко пропонує реалізувати форми квазіпрофесійної діяльності в межах спеціального методичного практикуму, спрямованого на моделювання цілісного предметного та соціального змісту професійної діяльності, коли засвоєння досвіду застосування теоретичних знань здійснюється під час моделювання студентами та викладачами навчально-професійних ситуацій, що забезпечують умови трансформації засвоєних знань у професійно значимі вміння, дають зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього фахівця [3].

Квазіпрофесійна діяльність є перехідною стадією від навчальної до професійної діяльності гірника. Майбутній інженер гірничого профілю не виконує власне професійну діяльність, а імітує її.

Квазіпрофесійна діяльність для майбутнього інженера гірничого профілю - це відтворення в аудиторних умовах відносин людей зайнятих на гірничодобувному підприємстві на основі аналізу конкретних екологічних ситуацій, проведення ділової гри.

Ця технологія забезпечує формування професійних умінь і навичок студентів гірничого профілю, розвиває креативне мислення в рамках освітнього середовища,

дозволяє виробляти нестандартні управлінські рішення в рамках реальних виробничих ситуацій, сприяє розвитку комунікативних навичок, розвиває навички та вміння студентів, пов'язаних з вибором конкретного рішення. При використанні в навчанні квазіпрофесійних технологій студентам надається можливість проявити самостійність, творчий підхід до вибору способів пошуку інформації у відповідності з наявними та отриманими на заняттях знаннями та вміннями.

Аналіз навчально-методичної літератури дозволяє узагальнити зміст поняття квазіпрофесійної діяльності майбутніх інженерів-гірників, яка розуміється як проміжна, пропедевтична взаємодія викладача та студентів, яка передбачає теоретичне практико-орієнтовне навчання (моделювання цілісних педагогічних процесів початкової освіти) через ігрові та проектні форми і методи. Особливостями використання у змісті фахових дисциплін є впровадження засобів навчання, методичне та змістове наповнення екологічного середовища, що оптимізує, удосконалює цілісний процес професійної підготовки майбутніх інженерів-гірників.

В рамках дисципліни „Хімія” ми провели заняття на тему: „Дослідження стічних вод вуглеводобувних підприємств м. Краснодон”. Показали можливість залучення кожного студента в самостійну дослідницьку творчу діяльність і застосування екологічних знань у повсякденному житті. Закріплення та поглиблення знань про властивості хімічних сполук. Що сприяє розвитку умінь складати порівняння якісних реакцій, розв'язувати розрахункові задачі прикладного характеру, експериментально визначати якісний склад водних розчинів, самостійно проводити дослідження, планувати роботу в групі.

У процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін за переліком програми оберемо такі дисципліни: „Фізика гірських порід”, „Матеріалознавство”, використовувалися екологічні ілюстрації, як матеріал для критичного аналізу. Студенти склали на основі аналізу екологічних текстів узагальнений портрет майбутнього інженера гірничого профілю, виділяли аксіологічні основи екологічної культури, а це активізує сприйняття матеріалу і розвиває образне мислення.

Наприклад, на практичних заняттях з дисципліни „Основи екології” у гірників було встановлено позитивну взаємозалежність, за допомогою імітаційної гри „Екологічна кризова ситуація на гірничо-видобувному підприємстві”. Завданням гри було зібрати кількісні та якісні дані щодо погіршення екологічного стану гірничого підприємства, викиди шкідливих хімічних речовин у воду, ґрунт, повітря та інші проблеми на гірничому підприємстві. Студенти самостійно, без вказівок викладача, розділились на групи, відповідальні за конкретні проблемні питання, у яких було виділено тимчасового лідера.

Таким чином, зважаючи на те, що квазіпрофесійна діяльність утворює додаткові контексти і має другорядне значення в системі освітніх просторів, квазіпрофесійна діяльність майбутнього інженера гірничого профілю зобов'язана своєю появою неможливості перенесення структур реальної професійно-екологічної обстановки в стіни вищого технічного навчального закладу. Орієнтиром кінцевого результату роботи виступає не заздалегідь визначена професіограма інженера-гірника, а високий рівень готовності до професійної діяльності, сформованість індивідуального екологічного стилю, що забезпечує її ефективність.

Список використаної літератури:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
2. Вербицкий А. А. Теория контекстного обучения как основа педагогических

- технологий / А. А. Вербицкий // Завуч. – 1998. – № 5. – с. 96 - 110.
3. Фрицко Ж. С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Ж. С. Фрицко // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступу до журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930> – 24.htm.

Илакавичус М. Р.

ПОНЯТИЕ «ЭФФЕКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ» В СФЕРЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образовательная практика - значимый для культуры вид социальной практики. Понятие «социальная практика» активно используется в современном гуманитарном знании. А. А. Дьяков произвел анализ представленных в философском дискурсе толкований и разбил их условно на три блока [1], в каждом из которых соответственно оно описано как социальный феномен, категория социальной теории; как отражающее концепт коммуникативности в контексте социальной философии; как понятие, отражающее прежде всего коммуникативную природу социальности. В центре последнего - роль практического действия в социальных структурах, проблемы повседневности и коммуникативного жизненного мира (П. Бурдьё, Э. Гидденс, Ю. Хабермас). А. А. Дьяков предложил концептуальную схему, позволяющую проследить историческую трансформацию понятия («праксис-практика-практики»). «Практики» - концепт постнеклассического понимания социального мира, согласно которому именно они являются основанием социального порядка, его устойчивости. Образовательные практики не являются исключением.

В исторической ретроспективе за передачу значимого социального опыта подрастающему поколению отвечала община, религия, общество, государство. При этом в каждый исторический период развивающаяся личность взаимодействовала с множеством образовательных сред (эта черта реальности зафиксирована в градации образования как формального, неформального и информального). Сегодня вариативность, относительность как черты постнеклассической картины мира обуславливают существование принципиальной множественности образовательных практик, причем формальный сектор не является актором-лидером по результативности. Актуализируется модель открытого образования, в рамках которой личностно предоставляется возможность адаптироваться к многообразию социальных запросов, реализовать ее интересы, дать возможность выхода на различные уровни образовательного результата. Эта особенность отразилась в термине «индивидуальная образовательная траектория», фиксирующем свободу выбора личностью уникальной совокупности образовательных практик из множества предлагаемых. И в этом являет себя главное требование к современному образовательному процессу - гуманистическая ориентация.

Преодоление технократической парадигмы определяет современный взгляд на образование как необходимое условие обретения призвания. Преобразуя себя, человек движется по направлению к идеалу себя. Процесс этот мучительный, ибо, как писал Г. С. Батищев, человек изначально не является подлинно состоявшимся, однако благодаря онтологической свободе, он имеет возможность «восполнить свою сущностную неполноту через культурное становление и самообретение»[2]. В противном случае существует опасность утратить даже то, что было даровано или отвоевано ранее.

В личностном целеполагании сложнейшим образом переплетено как

стремление соответствовать требованиям общества к личности, так и желание самореализоваться, основанное на длительной работе внутреннего мира. При этом чем старше он становится, тем большее внимание уделяет выбору социальных институтов, форм, методов, с помощью которых будет происходить процесс образования. Так налаживается осознанный процесс самосовершенствования, невозможный без целеполагания, без анализа, рефлексии, процедуры самоидентификации в множестве других участников образовательной деятельности, определяющий выстраивание индивидуальной образовательной траектории [3]. Этот процесс активизирует и развитие образовательных практик, способных отвечать выставляемых к ним личностью требований, то есть, с нашей точки зрения, эффективных.

Категориальное определение «эффективный» заимствовано из экономических наук и означает положительное соотношение полезного результата и затрат. Синоним «результативный» определяется как имеющий положительный результат. Каковы же критерии эффективности конкретной образовательной практики?

Сфера нашего научного интереса – сектор неформального образования, сущностно оформившийся в принципиальном противопоставлении формальному сектору, намеренно человекоцентрированный. Это становится понятным при ознакомлении с определением неформального образования, данным Европейской организацией образования взрослых. Согласно ему, это специально организованная деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения.

Мировая практика организации неформального образования закрепила за ним славу инновационной площадки, успешные практики которой затем заимствуются формальным сектором. Все черты неформального образования опосредованы достижениями гуманистической психологии, философии экзистенциализма. Оно реально личностно ориентировано. Трудно представить себе неформальное образование, не учитывающее интересы и цели участников (так именуется в этой сфере субъекты, что акцентирует обязательную двудоминантность взаимодействия). Именно в нем проверялись на жизнеспособность краткосрочность, гибкость расписания; принципиальная возобновляемость процесса, в том числе, и на новом уровне. Отсутствие итоговых сертификатов наиболее ярко проявляет субъектность участников, их нацеленность на реальный, личностно значимый результат.

Определение результативности, эффективности в образовании как социальной сфере, нацеленной на содействие человеку в преодолении сковывающих социально-ролевых ожиданий окружающих, в его успешном поиске своей укорененности в мире, в выработке собственного мировоззрения, авторства жизненного пути (В. И. Слободчиков), является проблемой. Сложность, многомерность внутреннего мира личности, многотрудность всех процессов само- (самоопределения, самостроительства, самообразования и т. д.) не позволяют допустить простых, если не сказать примитивных определений.

Технократический подход в любой деятельности предполагает сравнение результата с заранее принятым эталоном. При его применении в описываемой области происходит «разъятие» целостности человека на составляющие, изучаемые отдельно друг от друга. Ориентация процесса неформального образования на эталон превращает его в процесс формирования –

воспроизведения образца. Несомненно, в части курсов, нацеленных на овладение какими-либо профессиональными умениями, алгоритмическими последовательностями действий, ознакомление с новой информацией такие образцы могут быть применимы и не вызовут отторжения. Однако помимо подобных видимых результатов, в неформальном образовании выделяются и иные глубинные эффекты, поскольку неформальный сектор в большей степени работает не со знанием, а с личностными смыслами. И поэтому эффективность наиболее адекватно может быть описана с помощью качественных характеристик, опосредованных процессами субъективной реальности человека - пространства со-бытийной общности, рефлексивного сознания.

Показательны результаты исследования В. И. Ярыша [4], моделировавшего культурно-развивающую среду в сфере неформального образования взрослых (ремесленная студия). Погружение в традиционную культуру обусловило интересные образовательные эффекты: мотивированность на дальнейшее самообразование, освоение педагогической позиции, вовлечение в данную сферу родственников, знакомых, корректировку жизненных планов вплоть до смены профессии. В контексте нашего исследования подобные эффекты напрямую указывают эффективность разработанной образовательной практики, поскольку она активизировала глубинные процессы субъективной реальности участников.

Таким образом, гуманитарный взгляд на неформальное образование как «территорию» обретения целостности, восхождения к полноте собственной реальности, само- и жизнестроительству определяет его эффективность как антропопрактики по наличию следующих характеристик:

- предоставления участнику возможности самостоятельно конструировать индивидуальный образовательный маршрут;
- активизация развития у участников потребностей и запросов к дальнейшему самообразованию;
- актуализация процессов ценностно-смысловой сферы личности участников.
- выход на авторскую позицию по отношению к своей жизнедеятельности.

Тогда эффективными будут определены такие образовательные практики неформального образования, которые направлены на сопровождение личностного развития как необходимого ресурса социального развития в гуманитарном его понимании.

Статья написана в рамках гранта РГНФ №13-06-00011.

Список использованной литературы:

1. Дьяков, А. А. Социально-философский анализ коммуникативных оснований социальной практики: автореф. дисс... к.филос.наук /А. А. Дьяков. – Саратов, 2012. – С.2-4.
2. Батищев, Г. С. Найти и обрести себя/ Г. С. Батищев // Вопросы философии. - 1995. - №3. - С.103.
3. Попов, А. А. Социально-философские основания современных практик открытого образования.: автореф.дисс... д-ра филос.наук/ А. А.Попов. – Томск, 2009. – 49 с.
4. Ярыш, В. И. Обучение взрослых традиционным народным ремеслам в неформальном образовании: автореф. дисс... к. пед. наук/ В.И. Ярыш. - Великий Новгород, 2010. - 28 с.

Княжева І. А.

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ В МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Конкурентоспроможність і мобільність майбутнього викладача на ринку праці великою мірою залежить від якості його методичної підготовки. У більшості сучасних досліджень (К. Авраменко, С. Архангельський, Л. Арчажнікова, Н. Дем'яненко, І. Кобиляцький, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, Л. Сущенко, Л. Хомич, В. Шарко та ін.) методична підготовка розглядається як самостійний складник, структурний компонент системи професійної підготовки педагога, що має якісну визначеність і відіграє роль системоутворюючого фактору у відборі її змісту.

Методична підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей наряду підготовки («Педагогічна освіта») і спеціальності («Дошкільна освіта»). Вона передбачає вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання навчальних предметів, проходження викладацької (асистентської) практики.

Методична підготовка зближує загально-педагогічний і спеціальний напрями вузівської професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології, що дозволяє їм поєднувати теоретичні знання з уміннями їх застосовувати для вирішення відповідних практичних завдань, забезпечує розуміння теорії і досвіду навчання та володіння необхідними для його відтворення педагогічними методиками і технологіями, єдність теорії та практики в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи. Її суттєвим завданням, одним із видів методичної діяльності майбутнього викладача є аналіз навчального заняття як суттєвої одиниці педагогічного процесу.

Як відомо аналіз (від грецького analysis — розкладання, розчленування) представляє собою взаємопов'язані й взаємозумовлені методи вивчення певних явищ, процесів, дій, наслідків, в результаті яких відбувається виділення в досліджуваному явищі певних частин, елементів з наступним їх розглядом як окремих частин одного цілого. Педагогічний аналіз поєднує в собі функції керування, контролю і координації. Він спрямований на вивчення фактичного стану справи, обґрунтованості застосування різноманітних засобів, методів і прийомів для досягнення намічених цілей і завдань, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу та з'ясування можливостей переведу досліджуваного явища в якісно новий стан.

Аналіз навчального заняття представляє собою систему правил і операцій, необхідних для вивчення процесу здійснення навчального заняття, його ефективності та причин, що впливають на його результативність. Дослідники (Т. Андрющенко, І. Зимня, І. Карпов, Ю. Львова, Н. Морева, Ю. Пасов та ін.) підкреслюють багатоаспектність і різновекторність аналізу навчального заняття. Виокремлюють такі види аналізу навчального заняття, як от:

- оцінний (спрямований на визначення ступеню реалізації основних цілей і завдань заняття);
- структурний (виявляє доцільність логіки домінуючих структур і наявність внутрішнього взаємозв'язку й упорядкованості основних компонентів заняття);
- дидактичний (спрямований на визначення якості реалізації принципів, форм організації навчання його методів і прийомів);
- порівняльний, коли порівнюються декілька занять, відібраних за певною схожістю (вид заняття, тема, концептуальний підхід, методика проведення тощо);
- системний (розгляд заняття як єдиної дидактичної системи);
- психологічний (передуючий, поточний, ретроспективний) [1] може мати на меті вивчення психологічних особливостей викладача і студентів, їх діяльності і взаємодії;

- аспектний (передбачає розгляд окремої сторони, аспекту заняття: дидактичного, психологічного, виховного, методичного) тощо.

Відзначимо, що аналіз навчального заняття передбачає його комплексний розгляд, де його різноманітні аспекти тісно пов'язані, а виділення одного з них (методичного, предметного, психологічного тощо) носить умовний характер.

Визначимо основні принципи аналізу навчального заняття: об'єктивності (відійти від суб'єктивних схем, виділяти суттєве і несуттєве, урахувувати якісні і кількісні характеристики тощо); етичної коректності; взаємозв'язку і взаємодії (розгляд заняття як цілісної структури, всі елементи якої мають зовнішні і внутрішні зв'язки); розвитку (основний результат – якісні й кількісні зміни особистості студента); принцип детермінізму (розгляд заняття як цілісної динамічної системи); активності; людиноцентризму (головний чинник – людина, аналіз – інструмент покращання діяльності); виховного впливу (виховна сутність усіх елементів навчального заняття) [2].

Пропонуємо таку методичку системного аналізу лекційного заняття:

Що оцінюється	Оцінка в балах				
	1	2	3	4	5
Зміст навчального матеріалу:					
науковість					
доступність					
цілісність					
відповідність навчальній програмі					
поєднання теоретичного аналізу з практичним досвідом					
виховна спрямованість					
наявність ілюстрації яскравими, переконливими прикладами, фактами					
зв'язок з профілем підготовки студентів					
чітке визначення мети заняття і його місця в структурі навчального предмету					
відповідність навчального матеріалу темі і завданням заняття					
логічність викладу навчального матеріалу					
наявність зв'язку навчального матеріалу з особистим досвідом студентів					
якість розробки конспекту заняття					
структурна упорядкованість заняття					
Викладення нового матеріалу:					
володіння змістом навчального матеріалу					
доказовість і аргументованість викладу навчального матеріалу					
використання наочності					
емоційність викладу інформації					
наявність новизни у змісті матеріалу					
стимулювання інтересу з боку студентської аудиторії					
використання особистого досвіду студентів					

Що оцінюється	Оцінка в балах				
оптимальність вибору методу викладання					
домінування пояснювально-ілюстра-тивного методу викладу матеріалу лекції					
домінування частково-пошукового методу викладу нового матеріалу					
домінування проблемного методу викладу матеріалу лекції					
доступність і виразність мови викладання					
активізація пізнавальної діяльності студентів					
залучення студентів до формулювання головних думок і положень					
наявність міжпредметних зв'язків					
наявність зворотнього зв'язку					
підтримка активного сприйняття студентами навчального матеріалу					
раціональне використання навчального часу					
закріплення висновків з навчальної теми, повторення їх у різних формулюваннях					
активність студентів на занятті					
використання традиційних методів навчання					
використання інноваційних методів навчання					
Поведінка викладача:					
постійний контакт з аудиторією					
педагогічний такт					
доцільна вимогливість					
упевненість					
культура мовлення					
контакт з аудиторією					
переконлива, жива манера ведення заняття					
самовладання в непередбачуваних ситуаціях					
здатність до співпраці зі студентами					
уміння розподіляти увагу між всіма студентами					
урахування мотивації навчальної діяльності студентів					

За умови отримання 85 балів і вище, навчальне заняття проведене на високому рівні; 84-65 балів – на середньому; 64-45 балів – на задовільному рівні.

Аналіз навчального заняття, окрім покращання викладання в цілому, сприяє усвідомленню, об'єктивізації педагогічної діяльності, самопізнанню і саморозвитку як викладача, який проводив аналіз, так і того, чия діяльність аналізувалася. Аналіз виступає каналом по обміну досвідом, фактором набуття професіоналізму, методичної культури; не лише інструментом критики, а й визнання особистісних і професійних досягнень та перемог майбутнього викладача.

Список використаної літератури:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004 – 384 с.
2. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. – 3-е изд., стер. – М : Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

Коновалова Л. С.

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ИЗУЧАЮЩИХ ФИЛОСОФСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Развитие творческих способностей студенчества – одна из важнейших задач подготовки специалистов высшей квалификации. Творческий подход к выполнению своих профессиональных обязанностей – основа производственного процесса в условиях информационных технологий. Он охватывает деятельность от стандартного решения простого задания до полной реализации уникального потенциала индивида в конкретной сфере. Творчество включает в себя элемент нового, предполагает новизну в организационной и производственной деятельности, способности разрешения проблемных ситуаций, критическое отношение к достигнутым результатам.

Развитию творческого мышления способствует изучение философии. Она закладывает навыки логического мышления, научной мировоззренческой позиции, умение использовать универсальные философские категории в анализе самосознания, различных видов деятельности личности и многогранных проявлений общественной жизни.

Многолетние исследования процесса формирования творческих способностей студенчества были посвящены анализу структуры творческого процесса, разработке форм и методов развития творческих способностей.

Целью написания данной статьи является стремление осмыслить роль эстетического фактора в формировании творческих способностей студенчества в процессе изучения философских дисциплин (философии, логики, этики, эстетики) и желания поделиться накопленным опытом.

Ключевыми словами статьи являются: творчество, структура творческого процесса, эстетическое чувство, эстетическое развитие.

Эстетическое чувство – часть духовного мира человека, включающего в себя широкую гамму нравственных, мировоззренческих, идеологических, социальных, национальных, профессиональных знаний, ценностных установок, идеалов и предпочтений.

Эстетическое чувство всегда обуславливается потребностью духовного совершенствования личности. Эстетическая потребность предопределяет как эстетическое чувство, так и практические волевые действия и поступки. Это чувство – результат духовной развитости человека. Эстетический опыт человека, практика духовного производства и потребления, говоря словами Маркса К. выступает «как потребность, как побуждение и как цель». (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 12 с 715)

Уместно сослаться на творческий опыт большинства великих мыслителей и ученых, обладавших высокой эстетической культурой, считающих эстетическое чувство эвристическим принципом науки и творчества.

Станиславский К. С. писал: «Наука лишенная эстетики, сушит ее, религия без эстетики не трогает души, война не облагороженная эстетическим чувством

превращает рыцарей в убийц, революция без эстетики принимает уродливые формы и превращает свободы в распущенность. Эстетика облагораживает и оживляет все, к чему она прикасается» (Станиславский К. С. Соч. т. 6 М., 1958. с. 64)

Между эстетическим чувством и творческим трудом человека есть взаимозависимость. С одной стороны эстетическое чувство является побудителем к созданию более совершенного продукта труда соответствующего идеалу, а с другой растущее мастерство, опыт, объем знаний служат основой более полного воплощения в продукте труда эстетического идеала. Можно утверждать, что эстетические чувства выступают как один из стимулов к труду.

Эстетическое чувство тесно связано с мыслительной способностью человека, так как всегда возникает необходимость соотношения явления и предметов окружающего мира с общими представлениями о прекрасном.

Возникшие эстетические чувства становятся не только идеальным, внутренне побуждающим началом, духовной потребностью в творческой деятельности, но и указывает цель творчества, потребность в конкретном материале необходимом для воплощения сложившегося субъективного образа.

Эстетические чувства, потребности, вкус формируются многообразием форм и средств воздействия на интеллект студента. Мы остановимся на курсах философии, среди которых в деле формирования эстетического особое место по праву занимает эстетика.

Курс эстетики в вузе может и должен использоваться не только для расширения знаний в области культуры и искусства, но прежде всего для развития эстетического чувства, потребности и вкуса. С этой целью при изложении теории важно как можно больше привлекать иллюстративного материала (фрагменты кинофильмов, поэзия, изобразительное искусство, музыка и т.д.). «Эстетическое восприятие не пассивный, созерцательный акт, а творческий активный процесс. Оно не ограничивается только репродуцированием объекта, но имеет и продуктивные функции, заключающиеся в создании визуальных моделей. Каждый акт визуального восприятия, представляет собой активное изучение объекта, его визуальную оценку, отбор существенных черт, сопоставление их со следами в памяти, анализ и организацию в целостный визуальный образ» (Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие, Прогресс. М., 1974 с 89). Мы привели обширную цитату из работы Арнхейма Р., потому что наш опыт работы привел к подобным же результатам.

Рамки данной статьи не позволяют останавливаться на подробном изложении всех форм развития эстетического начала в сознании студентов. Приведу лишь несколько конкретных примеров иллюстрирующих универсальность искусства в деле формирования эстетического чувства. Восприятие искусства предполагает творчество, просветляет чувства.

В искусстве в предельно выраженной форме находят отражение нравственно-философские, гуманистические проблемы жизни и смерти, добра и зла, свободы и чести человека. Искусство – грандиозная лаборатория человечества. Примером проявления в творчестве гражданской позиции, нравственных убеждений, ценностных установок может послужить работа студентов архитектурного факультета над иллюстрированием творческого наследия скульптора Вадима Сидура в рамках празднования 90-летия со дня рождения. Студенты создали десятки рисунков работ этого мастера символического направления. Достаточно назвать несколько его скульптур: «Раненный победитель», «Треблинка», «Формула скорби», «Взывающий», «Погибшим от любви» и другие получившие мировое признание.

Эстетическое чувство – неотъемлемый компонент формирования архитектора. Широкий спектр технических, технологических, экономических, социальных,

экологических знаний, необходимость учета особенностей архитектурной среды, оценка пространственных и иных физических свойств городской среды должен сопровождаться ценностным, в том числе и эстетическим, отношением к этим факторам. На наш взгляд, формированию таких ценностей, в частности эстетических оценок послужили, наравне с научно-теоретическими конференциями, подборки иллюстраций различных стилей, национальных вариантов, авторских проектов в области архитектуры. В отборе произведений проявился индивидуальный вкус, эстетическая оценка культурного наследия человечества.

Многие разделы философии, этики, логики становятся более понятными для студентов если чтение этих курсов сопровождается примерами из искусства, эстетическое воздействие которых активизирует не только мышление но вызывает в воображении ассоциации, художественные образы, дополняющие содержание теоретических курсов.

Таким образом, в процессе изучения философских дисциплин эстетический фактор служит одним из стимулов формирования творческого мышления студента. Оно включает в себя усвоение идей, понятий, суждений (т. е. рациональную основу) и эмоциональное отношение, в том числе эстетическое.

Эстетическое чувство помогает раскрыть сущности бытия, все стороны жизни. Не только эстетическое наслаждение (красотой, гармонией, идеалом), но и эстетическое неприятие (боль, отчаяние, скорбь, недовольство) формируют личностную позицию студента, которая затем может проявиться в его творчестве.

Эстетические чувства, вкус приводят к развитию духовного стимула к творческому труду. Эстетические чувства порождают способность наслаждаться трудом, искусством, пробуждают творческие способности.

Философские дисциплины могут и должны выполнять воспитательную функцию. Эстетическое воспитание – это шлифовка сознания, интеллекта, формирование эстетических понятий и взглядов. «Эстетическое воспитание во многом как бы программирует эмоционально-оценочное отношение человека к действительности, привлекая для своих целей искусство, т. е. ту область, в которой эстетическое начало жизни конкретизируется с максимальной силой» (Овсянников М.Ф. Что изучает эстетика. М., 1976, с 29).

Эстетическая пассивность это результат невоспитанности, неразвитости. Для стимулирования творческой активности необходимо расширение диапазона эстетического опыта и в курсе изучения философских дисциплин.

Список использованной литературы:

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Прогресс, М., 1974.
2. Берков П. Н. Об эстетике творчества и эстетика восприятия. Лен-д., 1971.
3. Выгодский Л. С. Психология искусства. «Искусство», М., 1968.
4. Йон Хелевич. Все – творчество. М., Зерцало, 2009.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. т. 12, М., 1969.
6. Станиславский К. С. Соч. т.6, М., 1958.
7. Энгельмейер П. К. Теория творчества Либроком, М., 2010.

Кумпан М. Б.

**ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ В ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Будь-яка методика навчання реалізується у спеціальній системі, що виступає головним чинником, який забезпечує навчальний процес та досягнення успіху

в оволодінні мовою. Для формування англомовної лексичної компетенції учнів також необхідна система вправ. Проблему систематизації вправ розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, зокрема І. Бім, Н. Бориско, Н. Гез, П. Гурвіч, М. Ільїн, Р. Мартинова, Ю. Пассов, В. Плахотник, І. Рахманов, І. Салістра, В. Скалкін, Н. Скіяренко, О. Соловова, С. Шатілов, Г. Харлов, S. Blum-Kulka, P. Brown, R. Lado та інші.

Під системою вправ, слідом за Н. Гез, розуміємо організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру існуючих актів мовлення [1, с. 31].

Під вправою, слідом за С. Шатіловим, розуміємо спеціально організоване в навчальних умовах одно- або багаторазове виконання окремої або ряду операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [4, с. 55]. Саме вправа є тією методичною «цеглинкою», з якої зростає вся система вправ.

Тому метою нашої роботи було науково обґрунтувати та розробити систему вправ щодо формування англомовної лексичної компетенції (АЛК) учнів в театралізованій діяльності.

Вправи, що увійшли до розробленої системи вправ з формування АЛК учнів старших класів гімназій, відповідали вимогам щодо завдання вправ (вмотивованість, новизна, культурологічна спрямованість), їх виконання (ступінь керованості мовними / мовленнєвими діями учнів, наявність / відсутність опор) та контролю.

Для визначення типів та видів вправ з формування АЛК учнів старших класів гімназій ми визначили основні критерії відбору вправ. У сучасній методиці викладання іноземних мов не існує єдиної загальної класифікації вправ. У дослідженні ми спиралися на критерії класифікації вправ, запропонованих С. Ніколаєвою та Н. Скіяренко [3]. Критеріями виступили: 1) спрямованість вправи на прийом або видачу інформації, 2) комунікативність, 3) характер виконання, 4) участь рідної мови, 5) місце виконання.

За критерієм спрямованості вправи на прийом або видачу інформації розрізнялися рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні та продуктивні вправи. У дослідженні переважали вправи рецептивно-продуктивного та продуктивного характеру. Відповідно критерію комунікативності вправи поділялись на комунікативні (мовленнєві), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) і некомунікативні (мовні). Некомунікативні вправи передбачали знайомство із новими ЛО на початковому етапі навчання. Умовно-комунікативні вправи були спрямовані на первинне закріплення ЛО та автоматизацію дій з ними. Комунікативні вправи були спрямовані на розвиток вміння оперувати вивченими ЛО у мовленні, вживати вивчений лексичний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності на рівні вирішення складних творчих завдань, наближених до реальної комунікації. За критерієм «характер виконання» переважали усні вправи. Згідно критерія «участь рідної мови» переважали одномовні вправи. За критерієм «місце виконання» вправи виконувалися як під час уроку під керівництвом вчителя, так і в позаурочний час.

Система вправ відповідала трьом етапам формування АЛК учнів (когнітивно-збагачувальний, тренувально-творчий, творчо-імпровізаторський) і складалася з трьох підсистем: 1) мовно-тренувальні, спрямовані на набуття лексичних знань і формування лексичних навичок учнів; 2) мовленнєво-тренувальні, спрямовані на розвиток лексичних умінь і збагачення словникового запасу учнів; 3) творчо-комунікативні, спрямовані на застосування сформованих лексичних навичок і умінь у різні види мовленнєвої діяльності.

Вправи виконувалися на трьох рівнях – слова/словосполучення, фрази/

речення, тексту. Це забезпечувало поступовий перехід від ознайомлення учнів та автоматизації навичок й удосконалення їхніх умінь на рівні словоформи, вільного сполучення слів до вільного конструювання фрази / речення та згодом до ситуативного вживання засвоєного мовного матеріалу при висловлюванні своїх думок в усній чи писемній формах, а також контекстне розуміння такого матеріалу при читанні та аудіюванні.

Метою першої групи вправ було набуття лексичних знань, формування лексичних навичок. Рецептивне засвоєння лексичного матеріалу здійснювалося за рахунок взаємодії учнів з англomовною лексикою без опори на текст, за допомогою чого знімалися труднощі розуміння тематичної лексики і йшла підготовка до виконання завдань із більшим охопленням матеріалу. Для цієї групи вправ доцільним було використання переважно некомунікативних (неконтекстних), повністю керованих вправ зі слуховими чи зоровими формальними опорами. Вони могли непрямо повідомляти значення слова чи словосполучення або містити елемент здогадки і таким чином не тільки сприяти первинному закріпленню лексики, але й задіювати зв'язки з іншими аспектами мови (граматикою, фонетикою). У цих вправах вчитель так компопував матеріал, щоб забезпечити багаторазовий повтор нових слів в різних зв'язках із вже знайомими лексемами, що дозволяло учням запам'ятовувати ці слова в типових для них поєднаннях з іншими словами і сформувати навичку вживання слів. Навичка вважається сформованою, за словами Г. Городілової, якщо швидкість виконання мовних операцій іноземною мовою дорівнює швидкості виконання аналогічних операцій рідною мовою [2].

Це рецептивно-репродуктивні тиди вправ, до яких відносяться: презентаційні, впізнавальні, підстановчі, комбінаційні, трансформаційні, конструктивні, асоціативні - з використанням паралінгвістичних засобів.

У вправах цієї групи театралізована діяльність не виступала основним засобом навчання, тому що переважали некомунікативні вправи. Під час виконання таких вправ використовувалися лише елементи театралізованої діяльності, такі як застосування невербальних засобів комунікації (жести, міміка, пантоміміка), інтонаційні засоби виразності (темп мовлення (швидкість вимови складів, слів, фраз: прискорення — уповільнення темпу), паузи, наголоси, тональне забарвлення слів, ритм), що сприяє вираженню почуттів і емоцій за допомогою голосу.

До другої групи вправ було віднесено вправи мовленнєво-тренувальні. Мета – розвиток лексичних навичок та вмінь, збагачення словникового запасу учнів; інтеграція словникової роботи у різні види мовленнєвої діяльності, розвиток творчого потенціалу учнів. Вільне володіння мовою на високому рівні асоціюється, перш за все, з лексичними навичками та вміннями, які забезпечують функціонування лексики у мовленні, тобто володіння репродуктивними лексичними навичками: виклик лексичних одиниць (ЛО) з довготривалої пам'яті, зовнішньо мовленнєве відтворення ЛО у потоці мовлення; миттєве сполучення даної одиниці з іншими словами, що створюють синтагму і фразу за правилами лексичної сполучуваності; та володіння рецептивними лексичними навичками, тобто навичками розпізнавання і розуміння ЛО активного і пасивного мінімумів при читанні та аудіюванні, навичками обґрунтованої здогадки про значення ЛО, що відносяться до потенційного словника при читанні та аудіюванні; навичками користування різними видами словників.

Представлені вправи поділялися на: 1) вправи з формування лексичних навичок у говорінні; 2) вправи з формування лексичних навичок у читанні та аудіюванні. Це були вправи із частковою театралізацією.

Представимо третю групу вправ – вправи комунікативно-творчі. Мета - продуктивне засвоєння англomовної лексики, удосконалення лексичних навичок,

інтегрування сформованих лексичних навичок і вмінь у мовленнєву діяльність. У склад цієї групи входили вправи на включення ЛО у просте і складне висловлювання, і вправ, які забезпечують поступовий перехід від удосконалення лексичних навичок до розвитку мовленнєвих умінь. Усі завдання, які виконуються на цьому етапі, є комунікативними, з мінімальним керуванням, вони призначені для індивідуальної та групової роботи. Такі вправи повинні містити мовленнєву ситуацію і мовленнєве завдання. Вправи включали: відтворення прочитаних сюжетів книг для домашнього читання або проглянутих фільмів; рольові ігри, сценарні ігри, театралізовані ігри.

Зазначені вправи сприяли формуванню в учнів продуктивних умінь самостійно, доречно й творчо використовувати ЛО в англomовному підготовленому та не підготовленому мовленні.

Впровадження творчих завдань з театралізованою спрямованістю на рівні тексту відшліфовували мовленнєву майстерність учнів, розвивали їхні вміння інтегрувати сформовані лексичні навички у контекстні висловлювання, що дозволяло давати оцінку тому, що відбувається, висловлювати власну думку за допомогою нових ЛО у поєднанні з раніше вивченими й словесно відображати бачення тієї або іншої проблеми, вели до саморозкриття й самоактуалізації учнів.

Запропонована система роботи реалізувалася та функціонувала в межах експериментальної моделі навчального процесу та впроваджувалася у процес навчання англійської мови в гімназіях протягом двох років.

Список використаної літератури:

1. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – №6. – С. 29-40.
2. Городилова Г. Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения / Г.Г.Городилова; под. ред. А. А. Миролюбова, Е. Ю. Сосенко // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М. : Русский язык, 1976. – С.39- 45.
3. Складенко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: зб. наук.пр. – К. : Київський держ. пед. ін.-т іноземних мов, 1992. – С. 9-14.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : Учеб. пособие / С. Ф. Шатилов. - М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

Ларионова М. В.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В ДОКОММУНИКАТИВНЫХ МЕТОДАХ

Методика обучения иностранным языкам относительно молодая, но активно развивающаяся отрасль знания. В ходе ее развития разрабатываются многочисленные подходы к обучению иноязычной лексики. Несомненно, каждый из этих методов обладает своими достоинствами и недостатками. Для более детального рассмотрения необходимо выделить основополагающие методические принципы наиболее распространенных методов обучения иноязычной лексике. Специфические особенности каждого из подходов обучения иноязычной лексике проявляется также в реализации этих методических принципов, т.е. в содержании учебного предмета, средствах, приемах и организации процесса.

Одним из самых старых методов является грамматико-переводной. Сторонники этого метода считали, что все изучение иностранного языка в

идеале сводится к тренировке ума и работе над логическим мышлением, что достигается в ходе систематического изучения и упражнения в грамматике. Эта цель четко прослеживается в изречениях великого лингвиста В. Гумбольдта: «При обучении языкам секция публичного преподавания будет распространять тот метод, который, даже если сам язык будет забыт, сделает начатое изучение языков на всю жизнь полезным не только для развития памяти, но и для развития ума, критической проверки суждений и приобретения общего кругозора. Цель преподавания языка — это сообщение знаний о его общей структуре» [Spranger Ed. W. V. Humboldt und die Reform des Bildungswesens]. Что же касается его ценности в овладении лексическим материалом, то она невысока, т.к. в рамках данного метода основное внимание обращалось на уровень владения и знания грамматического материала, а также перевод текста, и лишь иногда знание отдельных слов. Позднее вследствие растущих запросов со стороны практического применения в учебники добавлены диалоги для запоминания. Однако, это все равно не могло обеспечить даже элементарный уровень владения иностранным языком и базовый набор вокабуляра. Поэтому в начале XX века грамматико-переводной метод исчезает. Тем не менее, несмотря на все недостатки, кое-что из этого метода осталось до сих пор, например такие упражнения как перефразы, где может меняться время глагола, пассивная форма на активную и наоборот.

Позднее появляется другая вариация переводного метода — текстуально-переводной метод. Сторонники данного метода видели основную цель обучения в общем умственном развитии обучаемых на основе изучения аутентичных художественных произведений. Широкое применение практики обратных переводов также положительно сказалось на результатах обучения. Однако этот подход не привнес ничего нового в обучение лексике, но нельзя не отметить положительную тенденцию в использовании оригинальных иностранных текстов.

Грамматико-переводной и текстуально-переводной методы имеют много общего. Во-первых, в обоих методах перевод это основное средство семантизации и усвоения языкового материала. Во-вторых, ни характеризуются изолированным изучением лексических единиц и отрывом формы от содержания. Различие в том, что в грамматико-переводном методе акцент на грамматике, при этом содержательной стороне текстов и лексике не придается значение. В текстуально-переводном методе акцент смещен на содержание и особенности текстов, а грамматика изучается бессистемно, правила объясняются стихийно, от случая к случаю. Но ни в том, ни другом лексике не придается должное внимание.

В конце XIX века данные методы перестали удовлетворять потребности общества и постепенно теряют свое главенствующее место в обучении иностранным языкам. Таким образом, в конце XIX века произошло резкое изменение в методике преподавания лексических единиц. После грамматико и текстуально-переводным методам пришел прямой метод.

Название метода появилось вследствие того, что предполагалось напрямую связывать слова изучаемого языка с понятием, минуя слова родного языка. Основная цель при этом рассматривалась в обучении практическому владению языком. В общих чертах прямой метод характеризуется отказом от родного языка, вниманием к звуковому образу лексических единиц, индуктивным изучением грамматики, изучением лексики в предложении, и наконец, игнорированием процессов осознания учащихся при обучении, а также опора лишь на память и чувственное восприятие. Впервые в рамках метода учитывается различия в миропонимании у представителей различных народов.

Таким образом, данный принцип соотнесения иноязычных лексических единиц с самими предметами, минуя семантизацию на родном языке, представлялся

перспективным. Однако, из-за отсутствия продуманной методической системы и неоднородности данного методического направления в целом, прямой метод оказался неэффективным в области практического овладения языком.

Следующий метод, который получил распространение это устный подход (Ситуативное обучение). В его основе лежат принципы бихевиоризма и особенности структуры языка. Обучающийся путем многократных повторений заучивает наиболее распространенные и употребительные слова и конструкции языка и сразу же использует на практике, применяя их в конкретных ситуациях. Цель состоит в развитии навыков восприятия и понимания устной иноязычной речи и навыков говорения с использованием отобранного лексического и грамматического материала. В общих чертах подход характеризуется доминированием устной речи над письменной, минимизацией ошибок путем использования аналогий, тесной зависимостью слова от контекста. Принцип провозглашающий главенство устной речи над письменной получил свое развитие в работах приверженцев метода: «Речь — это и есть язык. Письмо же является лишь вторичным отображением языка» [Фриз, 1967]. В письменной речи не представлены произношение, интонация, ритм, ударение, поэтому язык наиболее полно проявляется в устной речи [Ладо, 1965].

Последующее развитие аудиолингвального метода происходило на основе концепций бихевиоризма (Уотсон), структурализма (Блумфилд), сравнительной психологии (Торндайк) и гештальт-психологии (Коффка). Основной целью обучения считается разноплановое овладение изучаемым иностранным языком, а именно всеми видами речевой деятельности.

Однако, прежде всего, данный метод известен, как метод обучения устной речи. Он внес в методику обучение устной иноязычной речи на основе речевых образцов, которые отражают модели, разработанные структурной лингвистикой. В рамках метода уделялось особое внимание ознакомлению с культурными традициями иноязычной страны, которое осуществлялось во взаимосвязи с овладением лингвистической стороной. Также были предприняты попытки построить некую методическую типологию лексики. Большим достижением стало признание и учет трудностей, вытекающих из особенностей родного языка при подготовке материалов обучения.

Специфической чертой аудиовизуального метода в обучении иностранной лексике было использование в системе новых технических средств и другое лингвистическое основание (Ф. де Соссюр) при сохранении психологических позиций свойственных для обоих направлений (бихевиоризм). Аудиовизуальный метод подразумевает восприятие и анализ лексического материала всесторонне и полностью на слух в виде образцов, реализуя принцип глобальности. Также метод предусматривает широкое использование в обучении лексике аудиовизуальных и технических средств в виде диафильмов и магнитозаписей (зрительно-слуховой синтез). В общем оба этих подхода направлены на формирование практических навыков овладения иноязычной лексикой; причем акцент на устной речи, посредством работы с лексическими моделями.

Однако, несмотря на свою популярность и эти методы имели свои недостатки, а именно непомерное увлечение лишь механическими упражнениями с лексикой, умаление роли родного языка, игнорирование индивидуальных черт обучаемых, малое количество речевых упражнений и отрыв от чтения и письма.

Также свое распространение получил естественный подход. Характерная особенность данного метода это опора на процесс естественного овладения иноязычной лексикой и языком в целом, в отличие от насильственного изучения и обучения. Акцентируется внимание на том, что обучающийся не может учить лексику хаотично всё подряд. Каждая последующая порция лексического

матеріала повинна непременно базуватися на уже відомому пройденому матеріалі і при цьому бути легко доступною для розуміння і засвоєння.

Таким чином, можна сказати, що в докомунікативних методах навчання лексики не відводиться належного уваги. Однак, несомненно, прослідковується тенденція зміщення акценту з оволодіння чисто теоретичними знаннями на оволодіння практичними навичками володіння іноземною мовою, при цьому поступово все більше уваги приділяється оволодінню лексичною стороною мови.

Список використаної літератури:

1. Spranger Ed. H. V. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. — Berlin, 1910.— S. 168.
2. Fries Ch. Teaching and Learning English as a foreign Language. - Ann Arbor, 1948.
3. Lado R. Patterns of Difficulty in Vocabulary// Teaching English as a Second Language. - New York, 1965.
4. Lado R. Language Teaching a Scientific Approach. -New York, 1964.
5. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. — М.: Филоматис, 2008. — 188 с.

Мардарова І. К.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Сучасні тенденції в дошкільній освіті, що пов'язані з інформатизацією суспільства, вимагають від вихователів обізнаності щодо продуктивного використання можливостей комп'ютера та комп'ютерних програмних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку.

Учені (А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Горвіц, С. Дяченко, В. Могільова, С. Новосолова, Г. Петку та ін.) зазначають, що комп'ютер може виступати засобом пізнання дитиною довкілля, але вихователь повинен раціонально використовувати комп'ютер у роботі з дітьми залежно від мети і змісту навчання, контролювати розумове навантаження дошкільників, дотримуватися гігієнічних, психолого-педагогічних норм та рекомендацій, щоб його використання було ефективним.

Д. Солпітер підкреслює, що комп'ютер не виступає яким-небудь «чарівним засобом», однак слід усвідомлювати, що за наявності відповідних програм забезпечення, він може позитивно вплинути на ставлення дитини до навчання і розвиток здібності щодо пізнання довкілля [1, с. 45].

Дослідницька діяльність дітей дошкільного віку мотивована прагненням дитини пізнавати нове, отримувати інформацію про якості, властивості предметів, явища довкілля. Дитяче дослідження передбачає постановку проблеми, висування гіпотези, складання плану дослідження, перевірку припущень (проведення експерименту) та формулювання висновків. Крім того, дослідницька діяльність потребує корегування дій залежно від результатів, отриманих дошкільниками під час експерименту (підтвердилось – не підтвердилось). Дослідницька діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі відбувається у процесі спеціального організованого навчання, засобом якого може виступати і комп'ютер.

Комп'ютер у поєднанні з мультимедійною проєкційною апаратурою надає можливість подавати дітям інформацію в наочній формі, створюючи нові способи та методи проведення занять.

Мультимедія (multimedia) – комплекс комп'ютерних програмних засобів, що синтезує в інтерактивному режимі текст, ілюстрації та звук [2, с. 30].

Мультимедійна презентація – це програма, що містить текстові матеріали, малюнки, відео-фрагменти, анімацію і звукове оформлення. Однією з програм, у якій можливо створювати презентації для дітей дошкільного віку, є Microsoft PowerPoint.

Діяльність дошкільника, збагачена комп'ютерними засобами, сприяє виникненню психічних новоутворень, а саме: теоретичного мислення, розвиненої уваги, здатності до прогнозування результату дії, проектних якостей мислення тощо, що призводять до значного підвищення, розвитку творчих здібностей дітей [3, с. 86].

Наведемо приклад презентації-експерименту за темою «Чому квітам потрібна вода?»

Мета: допомогти дітям у ході власних міркувань зробити висновок про залежність росту і стану рослин від догляду за ними. Гіпотеза: якщо квіти не поливати, вони загинуть.

Перший слайд – з'являється зображення Попелюшки, яка пропонує дітям доглядати за квітами в казковому саду (надається відповідне озвучення голосу Попелюшки).

Наступний слайд – фонове зображення саду з різними квітами (діти мають назвати всі квіти, які вони бачать на слайді). Потім старші дошкільники знаходять відповідні квіти у груповій кімнаті і називають їх.

Третій слайд – з'являється зображення Попелюшки та двох однакових квітів. Попелюшка починає доглядати за квітками, першу ставить на підвіконня, протирає їй листочки, поливає, другу – тільки ставить на підвіконня, а потім забуває про неї.

Наступний слайд – діти разом з Попелюшкою бачать, що та квітка, яку вона не поливала – зав'яла, а квітка, яку вона ретельно доглядала – розквітла (відповідні зображення). Роблять висновки про необхідність догляду за рослинами для їх росту і стану.

П'ятий слайд – Попелюшка пропонує дітям здійснити спостереження за станом рослин на ділянці дошкільного навчального закладу і намалювати квіти, що знаходяться на ділянці. Потім кожній дитині роздаються саджанці, діти повинні посадили їх на ділянці, доглядати за ними і через місяць – порівняти.

Слід зауважити, що використання сучасних комп'ютерних технологій як принципово нового інструменту діяльності дітей дошкільного віку допустиме лише за умови дотримання психолого-педагогічних, санітарно-гігієнічних і ергономічних умов. Розроблені мультимедійні презентації за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint, дозволяють подати дошкільникам інформацію про довкілля у цікавій і доступній наочній формі, сприяють успішному розвитку пізнавальної сфери дітей, їхніх інтелектуальних та творчих здібностей, виникненню у них здатності до прогнозування результату дій, уміння висувати елементарні гіпотези, виокремлювати в поданих об'єктах ознаки різниці і схожості, порівнювати за ними, визначати приховані прями та зворотні залежності у результаті суджень, міркувань, умовиводів тощо.

Список використаної літератури:

1. Солпитер Джуди Дети и компьютеры, настольная книга родителей / Джуди Солпитер. – М. : Бином, 1996. – 192 с.
2. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
3. Могилёва В. Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером : учеб. пособие для студ. образовательных учреждений сред. проф. образования / В. Н. Могилёва. – М. : Издательский

Марченко А. А., Бобьякова И. Р.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ГЕОГРАФОВ

Сегодня в нашей стране наблюдается новый всплеск интереса к вопросам этногеографии и географии религий. С широким развитием гуманитарного образования в нашей стране возросла социальная функция географических дисциплин. Многообразие народов, населяющих нашу страну, их культура представляют огромный пласт неизведанного богатства, сравнимого лишь с природными ресурсами России. Географическая наука сложилась на стыке естественных и общественных наук. Внутри географической науки место этногеографии можно определить как область пересечения географии населения, этнографии, демографии в поле экономической, социальной и политической географии. Естественно, что изучение географического пространства невозможно без выявления специфики условий жизнедеятельности людей, особенностей их материальной и духовной культуры, их самосознания.

Перед преподавателями гуманитарного вуза стоит одна из основополагающих задач – формирование у студентов-географов этнической и конфессиональной толерантности. Эту задачу необходимо решать как на специальных аудиторных занятиях, так и во внеаудиторной деятельности, в дополнительном образовании. Осваивая основные принципы, положения, факты определенной науки, человек находит необходимые ориентиры в собственных духовных исканиях и в организации практической жизни. Для становления будущего педагога как личности, для формирования его духовной культуры важное значение имеют знания по религиозной тематике. На географическом отделении факультета экологии и естественных наук МГГУ имени М. А. Шолохова их обобщает такая научная дисциплина как «Этногеография и география религий». Эта дисциплина представляет собой особую разновидность гуманитарного знания, изучающего основные понятия этнологии и этногеографии, раскрывающего расовый, национально-языковой и конфессиональный состав населения мира. В курсе уделяется внимание основным факторам развития географии этнических и конфессиональных конфликтов. География религий, будучи комплексным знанием о сложном предмете, носит системный характер, включает элементы различных смежных наук. Своим предметом география религий рассматривает закономерности размещения, функционирования и развития религии, ее теорию, взаимосвязь с другими областями жизни общества. Содержание религиоведческого знания, помимо философского, вбирает в себя и социологические, и исторические, и другие компоненты. Все проблемы, излагаемые в курсе, представлены с точки зрения обеспечения прав человека, достижения гражданского мира и межнационального согласия. Курс тем самым формирует гражданские качества личности, утверждает гуманистические ценности современного мира, гармонизацию межличностных отношений, как религиозных, так и нерелигиозных мировоззрений.

На аудиторных занятиях студенты-географы знакомятся с предметом этногеографии в системе наук, с методами этногеографических исследований, с теорией этногенеза Л. Н. Гумилева и с другими современными теориями этноса в России, с расами и языковой классификацией народов мира, с этническими конфликтами в современном мире, географией очагов современного

сепаратизма, основными путями снижения остроты этнических конфликтов. Определенное количество часов отведено на изучение конфессионального состава населения мира. В связи с тем, что общее количество часов невелико, нам представляется возможность расширить знания студентов за счет включения элементов дополнительного образования – тематической автобусно-пешеходная экскурсия. Экскурсия «Религиозные конфессии мира» – это традиционная форма образовательной деятельности, которая проводится по Москве в течении шести часов. В роли экскурсоводов выступают как штатные преподаватели, так и профессиональные экскурсоводы, так как ее проведение требует специальных знаний, навыков, подготовки, владения технологиями проведения экскурсионных поездок. К сожалению, таких профессионалов становится все меньше и меньше. Поэтому одной из задач при внедрении курса мы определяем как возможность заложить основы экскурсоведения, способствующие в будущей профессии организации религиозных путешествий с детьми. Проведение такой экскурсии предусматривает и еще одну цель – обозначить поле исследовательского интереса для студентов-географов. Результаты своей исследовательской деятельности студенты в дальнейшем используют в курсовых и выпускных квалификационных работах, а также в практической педагогической деятельности. Весьма важным фактором при организации и проведении такой экскурсии мы видим в соединении интересов студентов, преподавателей, общественных объединений, а также в снижении социальной напряженности в России, где на первое место выходят духовные и социальные факторы нации. Такой подход к расширению образовательных рамок по религиозным конфессиям мира в вузе в целом требует проектной разработки для получения толерантного взаимодействия разных по интересам и мировоззрению групп студентов. Мы знаем, что проблема духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи в России за последнее десятилетие освещена в таких программах, как: «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», Концепция федеральной целевой программы «Молодежь России» на 2011-2015 гг., Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы». Это означает, что воспитание должно строиться на основе традиционно присущих российской культуре ценностях, «исключая религиозный политический экстремизм в молодежной среде», и, в первую очередь, - это знакомство с религиозными традициями, являющимися основой культуры и оказывающими большое эмоциональное воздействие на человека. Скажем откровенно, не все студенты отправляются в такую поездку с огромным желанием и пониманием конечной цели. И все-таки, осваивая материал, студенты обретают определенную систему ценностей, утверждают на духовном пути, знакомятся с культурным наследием страны. Многие возвращаются одухотворенными, преображенными, отдохнувшими. Во время поездки у них происходит переоценка повседневных ценностей. Поэтому мы можем высказать и еще одну мысль: такая экскурсия имеет и идеологическую составляющую – смягчает социальную напряженность среди студентов и в обществе в целом. Как правило, такая экскурсия носит познавательный характер религиозного содержания. На протяжении всего времени студенты не только получают знания по заданной тематике, но и непосредственно посещают православный храм, мусульманскую мечеть, лютеранскую кирху, католический костел, синагогу. Происходит комплексное внедрение в проблему изучения конфессий мира: знакомство с архитектурными памятниками, музейными экспозициями, связанными с различными верованиями и культами, произведениями искусства как современных, так и ушедших в прошлое религий. Организация и проведение такого мероприятия превращает его в важный фактор обеспечения социальной

стабильности в современном обществе, способствует познанию человеческих ценностей, воспитанию гуманизма и культурному взаимопониманию людей. В процессе проведения экскурсии студенты изучают традиционные культуры, историю религий, национальные религиозные традиции, церемонии, в том числе с традициями строительства культовых зданий, с шедеврами иконописи, скульптуры, мозаики и декоративного оформления. Благодаря расширению своих знаний в период участия в экскурсионной программе, будущие педагоги-географы получают положительный эмоциональный заряд, который позволяет ощутить себя в новых жизненных ситуациях, обрести индивидуальный опыт принятия решений и оценки привычного окружения.

В настоящее время основным средством совершенствования общества становится познание, которое помогает человеку сформировать свое отношение к ценностям и на их основе выработать свое собственное мировоззрение. Наблюдается активное проявление интереса у студентов к своим историческим корням, религиям, священным и памятным местам, религиозным обрядам и церемониям.

Мы думаем, что глубокое познание этой сферы окажет плодотворное влияние на дальнейшую педагогическую деятельность наших выпускников. В 2010 г. в школах введено занятие по предмету «Основы религиозной культуры и этики». В связи с этим студенты, получив хорошее образование на нашем факультете, смогут преподавать и эту дисциплину, а также развивать среди обучающихся интерес к одному из направлений туристско-краеведческой работы, а именно: религиозно-образовательный туризм, как дополнительной форме постижения школьниками основ религиозной культуры и этики.

Многонациональность и поликонфессионализм России ставят перед будущими педагогами географии важнейшую воспитательную задачу, с одной стороны, а с другой стороны, знания, полученные на географическом отделении необходимы в области туризма и краеведческой работы, получивших в последнее время приоритетное развитие в современной общеобразовательной школе. Таким образом, знания конфессионализма России можно использовать в профильных классах старшей школы, при изучении наук как гуманитарного, так и естественно-научного цикла.

На наш взгляд, вопросы, поставленные в данной статье требуют широкого обсуждения в плане отбора содержания для данной дисциплины, разработки методики, новых форм и методов преподавания дисциплины, ее вариативности, разработки и внедрения пособий для самостоятельной работы студентов.

Марченко А. А., Сергеева Л. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация современного образования обуславливает необходимость формирования творческой личности. Данная проблема является одной из основных в подготовке будущего поколения к жизни. Современный мир предъявляет высокие требования к деятельности человека в различных сферах общества для успешного решения нетрадиционных задач. Поэтому в формировании творческих способностей детей с ограниченными возможностями повышается прежде всего роль учителя.

Благодаря внедрению в учебно-воспитательный процесс школьного обучения различных программ, осуществляется опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование у детей творческого воображения,

мышления, рефлексию, развитие креативности обучающихся. Программы развития предназначены для дальнейшего совершенствования и развития образовательного процесса в условиях Государственной программы г. Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.). Развитие образования г. Москвы («Столичное образование»). Они являются основой для деятельности педагогического коллектива школы и разработаны на базе действующего закона РФ в области образования, приоритетов развития образовательной среды и достижений современной науки в сфере образования. Модель основных результатов выполнения программы заключается в развитии инновационной образовательной инфраструктуры, в практическом применении педагогическими работниками школы инновационных образовательных технологий в процессе обучения и воспитания и самое главное – готовность выпускников к осознанному выбору индивидуальной образовательной траектории в профессиональном пространстве социума, владении навыками самоанализа, самооценки, самостоятельного планирования и получения желаемых результатов.

Важнейшим показателем качества образования и уровня развития школьника в условиях развивающего пространства и среды является согласованность дидактической, методической и антропологической составляющих, где дидактическую составляющую мы рассматриваем как концепцию и структуру образования, под методической – понимаем набор методик, в том числе компьютерных средств, а под антропологической – основные личностные образования и способности, которые формируются в педагогическом процессе. [1]

Анализируя развитие образовательного процесса в школе за последние годы, мы увидели, что все большую актуальность приобретает идея развития творческого потенциала обучаемых, то есть четко обозначилась функция на творческое саморазвитие школьников. Однако существует и множество проблем для реализации творческого развития детей с ограниченными возможностями – слабо выраженная направленность на индивидуальное развитие ребенка, недостаточная практическая и деятельностная направленность образовательного процесса, и, как следствие – отсутствие условий в большинстве школ для инклюзивного образования. Нужно отметить, что инклюзивная образовательная практика на сегодняшний день достаточно ограничена, экспериментальна и поэтому крайне неустойчива. Необходимо широкое изучение такого опыта и повсеместное его внедрение в школы России.

Одной из серьезных проблем педагогов, обучающихся детей с особыми образовательными потребностями, является их эмоциональное выгорание. Для профилактики эмоционального напряжения, связанного с работой с «особыми» детьми, необходима система профилактических мер по преодолению этого симптома. Идея инклюзивного обучения предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке, специальному компоненту профессиональной квалификации. В инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, педагогические мастерские, мастер-классы. Каждый учитель планирует свою деятельность самостоятельно, выбирает интересное, доступное, практико-ориентированное в содержании дисциплины, использует различные пособия, технические средства обучения, организует разнообразную деятельность детей, в том числе проектную, творческую, связанную с экскурсиями, внедрением дидактических игр в процесс обучения. Педагог вправе соблюдать гуманный принцип – самостоятельно определять индивидуальную программу обучения для детей с ограниченными возможностями.

Творчество – это форма деятельности человека, направленная на создание качественно новых ценностей, идей, открытие принципиально нового или

усовершенствованного решения какой-либо задачи. Творческое мышление развивается на основе самостоятельной деятельности человека.

Опыт творческой деятельности представляет собой новообразование в структуре личности и проявляется в ее возможностях осуществлять интуитивный продуктивный способ мышления, опираясь на способности.[2]

Развитие творческих способностей у детей-инвалидов не только возможно, но и является нормой. Вкладывая себя в творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности вызывает успех, который поддерживает интерес к процессу творчества. Творческая деятельность индивидуальна, а ее формирование и развитие – актуальная проблема в практике воспитания и обучения. Творчество отражает переживания ребенка, его стремления и желания. Дети с ограниченными возможностями имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Они менее самостоятельны, лишены широких контактов. Их мотивации сильно ограничены. Трудности порождают страх и тревожность. Поэтому познавательная активность снижена.

Надо отметить, что обучая школьников с ограниченными возможностями географии, надо выполнять ряд определенных условий. Необходимо обучать школьников логическому мышлению. Учить детей анализировать текст учебника, видеть структурную логику изложения материала, различать причины и следствия. В процессе обучения географии школьники должны владеть не только анализом, но и синтезом, умением обобщать изученный материал. Достигнуть всего этого учащиеся смогут только тогда, когда у них постоянно будет поддерживаться познавательный интерес к изучаемому, а на уроках будет создана обстановка здорового поиска новых знаний. И, как следствие - использование на уроках географии технологии проблемного обучения.

Школьники на каждом уроке должны испытывать определенную радость открытия – ведь это успех в развитии творческого мышления. Развивать творческое мышление можно только в процессе практической деятельности. Для этого необходима особая форма организации учебного процесса: дети должны быть поглощены проблемно- исследовательской деятельностью. Необходимо создавать такие учебные ситуации, при которых школьники смогут перенести свои накопившиеся знания и умения в новую учебную обстановку, видеть новые функции географического объекта, находить связи между компонентами природного комплекса, самостоятельно комбинировать ранее усвоенные способы в новые, искать новые способы решения проблемных ситуаций. В творческой деятельности школьник не должен следовать определенной системе. Такую систему каждый обучающийся создает для себя сам. Творческая деятельность – это деятельность, при осуществлении которой нет готовых решений.

В курсах географии особую роль в формировании опыта творческой деятельности играет методический аппарат, то есть система вопросов, заданий по организации усвоения содержания курса. Безусловно, немаловажную роль будет играть и оснащение кабинета географии: наличие в нем компьютерных средств обучения, широкий набор дидактического материала с творческими заданиями, дополнительная литература и т.д.

Одним из приоритетных условий для развития творческого потенциала у детей с ограниченными возможностями бесспорно играет личность учителя географии. Совершенно необходимым качеством для учителя является наличие активного положительного отношения к своей педагогической деятельности, желание заниматься ею, речь учителя, его увлеченность предметом. Бездушный, безразличный к своей профессии учитель никогда не поднимется в глазах любого ребенка. Учитель должен испытывать внутреннее удовлетворение от своей работы, несмотря на все сложности, трудности, а порой и неудачи.

Учителю необходимо тесное сотрудничество с родителями детей, более широкое, выходящее за рамки урока общение с учащимися. Необходимо создать целую систему работы по осуществлению и развитию опыта творческой деятельности среди детей с ограниченными возможностями. Самым большим признаком овладения школьниками этого опыта является умение самостоятельно анализировать определенную проблему, обнаруживать в ней противоречие, устанавливать причинно-следственные связи и т.п.

Многие учителя считают, что развивать в детях творческие способности совсем необязательно, они сами разовьются. Но это далеко не так. Для полноценного развития творческого потенциала прежде всего необходимо создавать специальные методические условия, особую эмоциональную атмосферу как в классе, так и во внеурочной деятельности. Школьники должны осознать необходимость изучения географии, чтобы это стало мотивом их учебной деятельности. Конечно, немаловажную роль играет эмоциональная обстановка каждого урока: наличие слайдов, видеофильмов, чтение стихов, прослушивание музыкальных моментов, информация о стихийных бедствиях и техногенных катастрофах, политических событиях, экологических проблемах. Этому способствует и использование в повседневной практике современных форм проведения уроков, выполнение учебных проектов, проведение нетрадиционных уроков, организация краеведческой исследовательской деятельности.

Таким образом, опыт творческой деятельности – это особый компонент содержания образования. Развитие творческих способностей имеет важное значение. Ребенок, участвуя в творческой деятельности проходит путь от интереса, через приобретение навыков к профессиональному самоопределению. В дидактике развитие творческого потенциала определяют как готовность личности к поиску решения проблем. Развитие творческих способностей у «особых» детей создают условия для дальнейшей социализации и реализации личности. Развитие инклюзивного образования процесс сложный, многогранный, затрагивающий научные и методологические ресурсы. Инклюзивное образование должно быть открытым, доступным. Чем больше партнеров, тем успешнее его результаты.

Список использованной литературы:

1. Веретенникова Л. К. «Влияние развивающего пространства среды и школы на формирование творческого потенциала детей и школьников в условиях инноваций»
2. Душина И. В. «Развитие опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру»

Марченко А. А., Дмитриева И. В.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПРАКТИКИ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

Современная образовательная политика в области географии большое внимание уделяет проблеме гуманизации географического образования. Изменения, происходящие в географической науке, ориентируют преподавателей ВУЗов на поиск путей интеграции теоретических знаний и практической профессиональной научно-исследовательской деятельности; усиление связи обучения с жизнью, самостоятельностью; развитие логического мышления, любознательности у студентов-географов. Известно, что воспитание любви к Отечеству начинается с любви к «малой Родине». Оно проходит ключевой нитью через процесс организации обучения и воспитания на географических факультетах гуманитарных вузов, является предметом модернизации содержания и методики

преподавания дисциплин, актуализируется в научно-исследовательской работе в период полевых и педагогической практик.

Гуманистическая составляющая комплексной полевой практики по экономической и социальной географии присутствует на всех этапах ее проведения. Она знакомит с основными приемами и методами первичных обследований экономико-географических объектов и их анализом, обеспечивает приобретение навыков самостоятельной исследовательской работы. Краеведческий подход в ее организации, связанный со всесторонним изучением местности, позволяет наблюдать студентам географическую действительность во взаимосвязях ее компонентов и использовать этот материал в школьной практике. Краеведческий подход в организации и проведении комплексной полевой практики - это не только изучение географии своего края, но и главное - изучение основ географической науки на краеведческой базе.

Полевые практики уже давно заняли значительное место в системе подготовки студентов-географов. Основная их дидактическая задача - это закрепление теоретических знаний и привитие навыков исследовательской деятельности, развитие географического мышления, умения анализировать взаимосвязи между природой и хозяйственной деятельностью. Одной из задач практики является обучение оцениванию, привитию навыков экономического и экологического анализа (можно еще добавить какого-нибудь) природных условий, влияния их на хозяйственную деятельность населения. Комплексная практика предоставляет возможность в режиме непосредственного участия познакомиться с основными приемами и методами первичных обследований экономико-географических объектов, обеспечивает приобретение навыков самостоятельной исследовательской работы, осознание практической значимости изучаемых вопросов. Учитывая особенность комплексной полевой практики, для ее организации и проведения, особую роль играют производственные экскурсии на промышленные объекты.

Промышленное предприятие, будучи объектом классификации в индустриальном производстве, является вместе с тем исходной базой для выявления типологических особенностей в размещении и производственно-экономических связях отдельных отраслей, различных локальных их сочетаний и в территориально- производственной структуре промышленности в целом. В этом отношении экономико-географическое исследование промышленного предприятия дает ценный материал для студентов: будущий учитель географии рассматривает такое предприятие как составное звено производственного территориального комплекса, изучает его производственную спецификацию, связи в территориальном разрезе и в динамике, с охватом природных условий, населения и хозяйства в целом. В этих условиях студенты анализируют причины и возможности возникновения предприятия, его производственную спецификацию, структуру, мощность, соответствие сырьевым, энергетическим, трудовым ресурсам, а так же условиям реализации готовой продукции; дают технико-экономическую оценку современному состоянию и перспективам развития предприятия. При этом важнейшим методическим приемом должно стать сочетание сбора имеющихся материалов с выполнением полевых исследований и наблюдений.

Экономическая направленность требует предварительной подготовки, сбора материала по четко определенному плану, чтобы студент мог дать заключение, оценить экологическую и иную (какую?) ситуацию, наметить пути ее оптимизации. Одним из условий достижения цели - детальная разработка индивидуальных заданий, контроль за их выполнением.

Используя промышленную экскурсию в качестве одной из форм комплексной

полевой практики, нами было организовано для студентов-заочников 4-го и 5-го курсов факультета «Экологии и естественных наук» отделения «География» МГГУ им. М. А. Шолохова посещение одного из промышленных предприятий Московской области - «Дулевский фарфоровый завод», основанный в 1832 г. купцом Терентием Кузнецовым, который менее чем за 20 лет сделал его ведущим фарфоровым предприятием России. Для создания фарфора, отличающегося благородной простотой, когда ослепительная белизна сочетается с великолепной позолотой и равномерным, насыщенным блеском глазури, а также для успешного сбыта этой посуды его основателям потребовалось использование иной росписи - более яркой и броской. Поэтому акцент был сделан на самобытность, народное творчество, национальные особенности и традиции, в результате которого родился неповторимый дулевский стиль - «агашки». От бесхитростных агашек и розанов, от народного письма по керамике пошли все дулевские рисунки, в них - душа Дулевского фарфорового завода. Современное предприятие, которое посетили студенты-практиканты является производством с непрерывным технологическим циклом, на котором работает около 1,5 тысячи человек. Оно по-прежнему - одно из крупнейших заводов в Европе, специализирующееся на выпуске высококачественного фарфора для широких слоев населения. Скульптура А. Г. Сотникова «Сокол», получившая золотую медаль и «Гран-при» в 1958 г. на всемирной выставке в Брюсселе, стала символом завода, а ее географическое изображение - торговой маркой предприятия. Изделия заводских художников украшают музеи, картинные галереи страны, пользуются спросом у коллекционеров всего мира. Дулевские фарфористы проводят большую работу по внедрению новых форм и рисунков. Над совершенствованием технологических процессов изготовления фарфора непрерывно работают технологи и теплотехники, конструкторы и механики завода. Завод поставляет свою продукцию в 75 регионов России, в 6 стран ближнего зарубежья, а также в США, Канаду, Норвегию. В процессе проведения экскурсии студенты-географы оценили природные и социально-экономические предпосылки возникновения и формирования предприятия, особенности его историко-географического развития, дали оценку физико- и экономико-географического положения завода, его макрорасположению, роли и месту предприятия в хозяйстве города, области, страны. Благодаря квалифицированному технологу - Эльвире Васильевне, студенты смогли узнать обо всех технологических стадиях производства, побывать в главных цехах, понаблюдать за технологическими связями. Ознакомились студенты и с основными средствами производства, его зданиями, сооружениями, транспортными средствами, станками, оборудованием и степенью их физического и морального износа. Была дана оценка и трудовым ресурсам предприятия - численность, половозрастной и этнический состав кадров, динамика численности кадров за последние пять лет; уровень образования и производственной квалификации рабочих и служащих, источники пополнения кадров. В процессе производственной практики были выявлены основные современные проблемы и направления дальнейшего развития предприятия.

Таким образом, комплексная полевая практика предоставляет большие возможности для воспитательной работы. Полевая практика привлекает абитуриентов, расширяет кругозор наших студентов. Меняются взгляды о экономике нашей страны, формируется представления и знания, воспитывается патриотизм и гордость за свое отечество и, как следствие, формируется профессиональная культура будущих педагогов-географов.

ДІАГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Діагностична діяльність педагога-музиканта в системі вищої музично-педагогічної освіти має свої особливості, пов'язані зі змістом та організацією навчального процесу.

До викладачів вищої музично-педагогічної освіти висуваються такі ж вимоги, як і до викладачів вищої школи взагалі: знання предмета й здатність знати й розуміти студентів. Однак, якщо друга складова в цій дуальній системі залишається незмінною, то перша має ту особливість, що викладачі індивідуальних дисциплін вищої музично-педагогічної освіти, як правило, є музикантами-виконавцями високого класу. Особливістю організації навчальної діяльності є також і те, що викладачі спеціальних дисциплін крім загальнопедагогічних проблем, вирішують художньо-творчі завдання, які виникають у роботі над музичним твором. Насамперед, вони обумовлені необхідністю розуміння його художньо-образного змісту шляхом прочитання нотного тексту, аналізу стилістичних особливостей, мелодійної й гармонійної мови, засобів музичної виразності й закономірностей виконання. Це становить перед викладачем вузу, у першу чергу, завдання – навчити студента розуміти зміст музики. Основою для змістовного прочитання музичного тексту повинен стати музичний аналіз. При цьому істотним є те, що аналіз не є самоціллю, а припускає інтегрування, синтез інформації, отриманої в ході аналізу, що, у свою чергу, дозволяє одержати образну характеристику твору як цілості.

На думку Р. Ф. Хайбуліної у розумінні музичного тексту виявляються взаємозалежні дві сторони – емоційно-почуттєва й інтелектуальна. Звідси музично-виконавський аналіз припускає:

- усвідомлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків твору й логіки розвитку музичного матеріалу, що дозволяє вибудувати теоретичну конструкцію, свого роду «схему» виконання, яка, однак, не є сталою;
- відношення виконавця до «подій» у музиці як до подій життя та їхнє власне емоційне «проживання»;
- осмислення переживання, що поєднує логічний й інтуїтивний початок у створенні музичного образу [3, с.58].

Отже, діагностиці підлягають ступінь розвитку пізнавальних здібностей студента, розумових операцій, їхнє відношення до навчально-пізнавальної діяльності й ін.

Найважливішим завданням сучасного педагога-музиканта є формування музичної культури особистості студента як головної й невід'ємної частини всієї його духовної культури. Отже, якість підготовки вчителя музичного мистецтва залежить від рівня підготовленості викладачів вузу, їхнього професіоналізму. У цьому плані відзначимо висловлення А. К. Маркової, яка вважає, що своєрідність педагогічної діяльності робить неприпустимим наявність вузькоспеціальної компетентності, а професіоналізм учителя визначається комбінацією всіх видів професійної компетентності [2]. Також, Є. А. Клімов вважає, що професіоналізм необхідно розглядати не просто як якийсь високий рівень знань, умінь і результатів людини у даній діяльності, а як певну, системну організацію свідомості, психіки людини [1].

Практика показує, що на музично-педагогічних факультетах навіть при наявності суворої навчальної програми викладач завжди може виявити

професіоналізм: знайти варіанти у виборі репертуару, методів і прийомів навчальної діяльності. Такі орієнтовані дії викладача в процесі навчання дозволяють знайти компромісний варіант навчальних дій, максимально враховуючи музичні переваги студентів, що також є проявом професіоналізму.

Практика викладання різних інструментів, вокалу, диригування має власну яскраво виражену специфіку, пов'язану зі спрямованістю на розвиток виконавської майстерності студентів, і в той же час є моделлю їх майбутньої педагогічної діяльності, даючи конкретні педагогічні орієнтири.

Інше найважливіше завдання педагога-музиканта як керівника, координатора освітньої діяльності студента – перетворення його об'єктної освітньої діяльності, особливо на початковому етапі навчання у вузі, (коли професійний образ створюється тільки ззовні), у суб'єкту.

Для вирішення цього завдання викладач повинен володіти навичками й методиками педагогічної діагностики, а також озброїти студентів методиками самопізнання. Для цього необхідно знати психологічні й психофізіологічні особливості студентів, які визначаються їхнім соціальним статусом, віком й характером навчальної діяльності. Володіючи методиками діагностики й знаннями, отриманими в результаті їх застосування, викладач може розуміти студентів, адекватно оцінювати їхні особистісні якості, а в результаті сприяти становленню суб'єктності студента.

Завданням викладача також є моделювання поведінки студентів за допомогою організації певної діяльності (навчальної, пізнавальної, концертної, концертно-просвітницької й ін.), у результаті якої вони вступають у міжособистісні відносини. Таку діяльність можна назвати найважливішим алгоритмом усього виховного процесу, соціалізації особистості. Оскільки, як відомо, надбанням людини стає те, що вона сама створила у процесі діяльності й пережила раціонально й емоційно.

Особливість діагностичної діяльності педагога-музиканта полягає й у тому, що він є діагностом та виконавцем рекомендацій, що впливають із результатів діагностики. Саме ця обставина накладає на педагогічну діагностику відбиток суб'єктивності й практичної орієнтації. Цілісний підхід до об'єкта діагностики як динамічної системи з метою її переведення на більш високий рівень функціонування й розвитку (тобто дослідження об'єкта з метою його перетворення) дозволяє зменшити ступінь суб'єктивізму.

Отже, при діагностиці, аналізі й оцінці результативності головну роль відіграють не кількісні показники (проведені заходи, передані знання, сформовані вміння, погляди й ін.), а одержання іншої якості педагогічного процесу, яке реалізується одночасно в його суб'єктах (педагог-студент) та предметі їх спільної діяльності (педагогічній взаємодії). При цьому дуже важлива оцінка не тільки аспекту знань, або аспекту діяльності. Набагато більш важливим показником є відносини, емоційна атмосфера освітнього процесу. А для цього потрібна особлива коректність та довіра у процедурах діагностики й оцінювання.

Список використаної літератури:

1. Климов Е. А. Психология профессионала : монография / Е. А. Климов. – М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма : монография / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
3. Хайбуллина Р. Ф. Некоторые особенности музыкально- исполнительского анализа в профессиональной деятельности учителя музыки / Р. Ф. Хайбуллина // Анализ музыки в контексте задач музыкальной педагогики: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) 18 мая 2011 г. – Уфа: Вагант, 2012. – с. 56-60.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРІВ

У філософсько-педагогічному словнику поняття «умова» має таке трактування; перше - як засіб у якому перебувають і без якого не можуть існувати; друге - як обставини, в яких щось відбувається. [1, 96 с.] Об'єднувальна ланка полягає в тому, що умови - це категорія відношення предмета й навколишнього світу, без якого він існувати не може. У педагогіці, під поняттям умови, мають на увазі обставини, фактори, сукупність заходів, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. Багато педагогів - дослідників розглядали педагогічні умови як такі, що сприяють успішному протіканню чогось, або як педагогічно комфортне середовище навчально-виховного процесу, що забезпечує професійно - творчий рівень діяльності. В процесі формування творчого потенціалу майбутніх концертмейстерів, під поняттям педагогічні умови потрібно розуміти сукупність необхідних обставин і заходів, що впливають на формування творчого потенціалу, та на здатність до самостійної постанови проблем у музичній діяльності, пошуку їх креативних розв'язань та реалізації. На основі аналізу науково-педагогічної літератури, та досвіду видатних педагогів і музикантів нами було визначено три умови, необхідні для формування творчого потенціалу концертмейстера:

1. Створення навчально - творчої атмосфери індивідуальних занять, як теоретичних, так і практичних видів роботи ;

2. Забезпечення творчих, професійно-якісних відносин між студентами та викладачем;

3. Занурення студентів в імітаційно - рольову професійну діяльність та підтримання їхньої творчої ініціативи.

Розглядаючи кожен з умов окремо, потрібно сказати, що мистецтво концертмейстерства є широко розповсюдженою областю діяльності піаніста, вона не менш важлива за своїм художнім значенням ніж діяльність соліста - співака або інструменталіста. Завдяки тому, що важкий підготовчий період залишається схованим, непоміченим, створюється переконання, що вміння грати в ансамблі або акомпанувати належить до розуміння «природного дарунка», і розвинути його не можна. Видатний музикант, педагог М. Крючков стверджує, що «концертмейстер створює власне трактування композиторського твору, відбирає варіант певного звукового втілення цієї інтерпретації, доносить до слухачів художній зміст музичного твору, захоплює й зацікавлює глядача своїм мистецтвом. Складність концертмейстерської діяльності обумовлюється її поліфункціональністю, концертмейстер є одночасно й актором, і режисером виконання» [2, 6 с.]

Розглянемо ці умови більш докладно: перша умова створення навчально - творчої атмосфери індивідуальних занять, як теоретичних так і практичних видів роботи. Насамперед потрібно відзначити, що ми розуміємо під поняттям навчально - творча атмосфера індивідуальних занять. Організація творчої атмосфери на уроках припускає таку форму проведення уроку, де діяльність студента спрямовано сприяє самовираженню, вирішенню проблем зрозумілим, індивідуальним способом. Спосіб подання досліджуваного матеріалу повинен нести в собі творчу установку, тобто бути спрямованим на творче мислення студента і містити в собі кілька варіантів для розв'язання. Створення на уроці вільної атмосфери для вибору розв'язання певних завдань можна назвати

навчально – творчою атмосферою. Проведення індивідуальних занять забезпечує ефективність процесу та можливість створювати творчу атмосферу виховання і навчання майбутніх концертмейстерів. Для цього необхідно, щоб теоретичний матеріал, який вивчається у концертмейстерському класі, вибудовувався за поступовим наростанням шляхом інформаційного, художнього, та технічного ускладнення матеріалу.

Охопивши усі напрямки й особливості досліджуваного твору того або того інструмента, спираючись на теоретичні види роботи у процесі підготовки, необхідно переходити до практичної діяльності. Для забезпечення навчально-творчої атмосфери на уроці потрібно на початковому етапі навчання визначити три пункти практичної роботи:

- надбання навичок одночасного виконання 3-х рядкового нотного тексту;
- виховання професійного ансамблевого мислення соліста й концертмейстера, єдиний темповий і динамічний розвиток;
- надбання навичок читання з листа та транспонування.

На початковому етапі навчання студент повинен вміти акомпанувати вокальні та інструментальні твори, вміти розуміти, як потрібно грамотно програти оркестрові партитури, вміти розбиратися в хорових музичних творах, а також вчитися читати з листа і вміти імпровізувати. Як стверджував відомий піаніст Карл Черні, «...піаніст повинен вміти акомпанувати, прелюдіювати, розбиратися в гармонії, теорії музики, транспонувати й обов'язково імпровізувати».[3] До цього можна додати те, що музикант ще повинен вміти імітувати звучання інструментів у тембровому відношенні. Створення навчально – творчої атмосфери на уроках сприяє розвитку складової практичної та теоретичної професійної підготовки, музичних здібностей, працездатності, музичного інтелекту та діалогічності. Всі ці якості є складовими творчого потенціалу концертмейстера, завдяки чому можна зробити висновок, що створення навчально - творчої атмосфери індивідуальних занять, як теоретичних, так і практичних видів роботи, є педагогічною умовою, що сприяє розвитку творчого потенціалу концертмейстера.

Наступна педагогічна умова – це забезпечення творчих, професійно-якісних відносин між студентами та викладачем. Розглядаючи цю педагогічну умову, ми ставимо питання про те, що можна назвати творчими та професійно-якісними відносинами. В процесі розвитку та формування майбутніх концертмейстерів, відносини між студентом та викладачем відіграють дуже важливу роль. Ці професійно - творчі відносини можна поділити на дві взаємно доповнювані обставини:

- 1) довірливо особистісні стосунки;
- 2) професійні рівень відносин між викладачем та студентом

У контексті навчального процесу викладач безпосередньо впливає на формування творчого потенціалу студента. Функції викладача полягають в тому, що він не просто повинен презентувати й сприяти засвоєнню комплексу певних знань, але й навчити самостійно вирішувати поставлені завдання. Виходячи з цього, викладач повинен уміти увиразнювати особливості кожного студента та розвивати його здатність до самостійного навчання. Уся складність процесу взаємодії між викладачем і його вихованцем безпосередньо зв'язана зі специфікою самої педагогічної праці. О. М. Новиков відзначає, що педагогіка «...відрізняється надзвичайною складністю об'єкта дослідження, який, мабуть, найбільш складний стосовно об'єктів усіх інших наук, оскільки піддається впливу величезної кількості найрізноманітніших факторів...»[4,43с.] Г. Г. Нейгауз писав, що:»...талановитий педагог і бездарний студент - настільки ж малопродуктивна комбінація, як бездарний педагог і талановитий студент. Подібне до подібного - це один із самих розумних принципів, при розгляді проблеми «вчитель і учень».

[3, 185 с.] Слід відмітити, що ефективність розвитку творчого потенціалу студента залежить від рівня педагогічної й творчої майстерності педагога. Педагог для студента - це творча особистість, майстер, наставник, радник, друг і приклад для наслідування. В процесі створення творчих, професійно - якісних стосунків у сумісній роботі із студентом відбувається поступовий розвиток та зростає професійний рівень студента та його комунікативність. Таким чином можна стверджувати, що забезпечення творчих, професійно - якісних відносин між студентом та викладачем сприяє розвитку компонентів творчого потенціалу, отже - це є педагогічна умова.

Наступна педагогічна умова - занурення студентів в імітаційно - рольову професійну діяльність та підтримання їхньої творчої ініціативи. Ця педагогічна умова складається із двох різнопланових етапів. Перший етап - створення цілісного художнього образу твору, та його інтерпретаційного аспекту, другий етап - репетиційний процес, як план концертного виступу. Розглядаючи цілісність образу твору, потрібно рекомендувати студентів різні варіанти сюжетної лінії твору. Змінюючи й «прив'язуючи» сюжетну лінію твору, необхідно, у ході розвитку змінювати алогічні й кульмінаційні моменти. Найпростіший прийом - посилення утрирування образу. Також потрібно користуватися способом порівняння й опори на стильові особливості твору. Така досконала робота над пошуком певного художнього образу розвиває у студента можливість креативного трактування музичних творів, сприяє розвитку професійної підготовки. Результативність у процесі навчання майбутніх концертмейстерів проявляється у підсумкових концертних виступах на іспитах. Концерти-іспити - це логічне завершення процесу музичного виховання, частин навчального матеріалу, що супроводжується контролем знань і вмінь. Під час підготовки, коли відбувається занурення студентів в імітаційно - рольову професійну діяльність, та підтримка їхньої творчої ініціативи, відбувається розвиток музичних здібностей, зростає професійний рівень студента, а це - складові творчого потенціалу. Таким чином, така обставина впливає на формування творчого потенціалу концертмейстерів і являється педагогічною умовою. Аналізуючи зазначене можна стверджувати, що визначені нами педагогічні умови сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх концертмейстерів.

Список використаної літератури:

1. Губський Є.Ф., Кораблева Г.В., Летученко В.А., Філософсько-енциклопедичний словник,/ ред. Є.Ф. Губський, Г.В. Кораблева, В.А.Летученко М.: ІНФРА, 1998р - 576 с.
2. Крючков М. Мистецтво акомпанементу, як предмет навчання./ М.Крючков - Л.: М.,1961р. - 72 с.
3. Нейгауз Г.Г. Про мистецтво фортепіанної ігри. Текст Методичний посібник /Г. Нейгауз. - М., 1988 р. - 202 с.
4. Новиков О.М. Методологія учбовий діяльності/ О.М. Новиков - М., 2005. - 176 с..

Немых О. А.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «РАДИОПРИЕМНЫЕ УСТРОЙСТВА СИГНАЛОВ С ЧАСТОТНОЙ МОДУЛЯЦИЕЙ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Радиотехника, как отрасль современной науки и техники, решает задачи, связанные с передачей информации посредством электромагнитного излучения. В настоящее время исследователи уделяют много внимания созданию различных радиотехнических устройств, в которых в качестве базового функционального

элемента используются однокристалльные частотно модулируемые приемники, т. к. они позволяют значительно упростить конструкцию данных устройств. Например, созданию приемника беспроводной системы оповещения, который предназначен для использования в составе комбинированной проводной-беспроводной внутренней трансляционной системы оповещения и вещания. Однако, несмотря на актуальность использования этих приемников в современных радиотехнических системах, их изучение не предусмотрено при подготовке преподавателей радиотехнических дисциплин. Возникает необходимость включения данного материала в содержание темы «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией».

В основу методики изучения данной темы положена концепция контекстного обучения, предложенная А. А. Вербицким. Контекст это система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность, наложение теоретических знаний на «канву» усваиваемой студентом профессиональной деятельности. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации.

В контекстном обучении используются три основные формы деятельности:

1) учебная (с ведущей ролью лекций и семинаров), предполагающая работу с текстом и переработку знаковой информации. Работа студентов опирается на учебный или профессиональный текст;

2) квазипрофессиональная (деловые игры, спецкурсы, спецсеминары), предполагающая выход за рамки знаковой информации, осмысление знаний, благодаря включению студентов в ситуацию решения профессиональных задач;

3) учебно-профессиональная (УИРС, НИРС, производственная практика, курсовое и дипломное проектирование).

В своем исследовании мы ограничились проектированием учебной деятельности.

Разработанная методика изучения приемников сигналов с частотной модуляцией на основе идей контекстного обучения включает:

- содержание и структуру темы «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией»;
- организацию деятельности преподавателя и студентов в процессе изучения приемников сигналов с частотной модуляцией;
- визуальный материал для предъявления студентам через технические средства обучения (схемы, рисунки, чертежи, графический дизайн, сочетание словесной и наглядной информации) перекодированной учебной информации по теме «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией».

В теме «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией» традиционно изучаются супергетеродинный приемник ЧМ-сигналов, приемник со следящей настройкой, ЧМ-приемник с фазовой автоподстройкой частоты. Мы предлагаем включить в этот перечень приемник беспроводной системы оповещения. С этой целью были проанализированы различные принципиальные схемы приемников беспроводной системы оповещения. В частности были рассмотрены:

- приемник, предназначенный для приема амплитудно-модулированных колебаний на фиксированной частоте 26945 кГц;
- приемник рассчитан на прием ультракоротких волн;
- приемник на микросхеме K174XA34.

В результате сопоставления рассмотренных вариантов радиоприемных устройств был сделан следующий вывод. Оптимальный вариант простого и надежного приемника беспроводной системы оповещения – это приемник на основе микросхемы K174XA34 (в качестве его базового элемента). Его

изучение и следует включить в содержание темы «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией». Приемник функционально состоит из следующих элементов - антенна, входная цепь (ВЦ), усилитель радиочастоты (УРЧ), однокристалльный приемник ЧМ сигналов (К174ХА34), кварцевый гетеродин, усилитель звуковой частоты (УЗЧ), система блокировки УЗЧ, динамическая головка. Основным достоинством данного приемника является применение системы полного шумоподавления. Также к достоинствам можно отнести применение полностью современной элементной базы и дискретных элементов, которые повышают технологичность, упрощают монтаж и уменьшают конструктивный объем устройства.

Ведущей формой организации учебного процесса в системе высшего профессионального образования является лекция. В концепции контекстного обучения выделяют следующие типы лекций:

- информационная,
- проблемная,
- лекция-визуализация,
- лекция вдвоем, лекция с заранее запланированными ошибками,
- лекция-пресс-конференция.

Тема «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией» является одной из первых в разделе «Устройства приема и обработки различных видов сигналов», поэтому при ее изучении, согласно рекомендациям концепции контекстного обучения, следует использовать лекцию визуализацию. («Лекцию-визуализацию лучше всего использовать на этапе введения слушателей в новый раздел, тему или дисциплину», - А. А. Вербицкий). Возникающая при этом проблемная ситуация создает психологическую установку на изучение материала, развитие навыков визуализации информации в других формах контекстного обучения.

В пользу лекции-визуализации свидетельствует и то, что способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессионально важным качеством представителей широкого круга профессий, если не всех специалистов. Формирование соответствующих возможностей с помощью метода визуализации не только на практических занятиях, но и на лекциях служит одним из способов отражения контекста профессиональной деятельности в учебном процессе. Метод визуализации способствует формированию профессионального мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения.

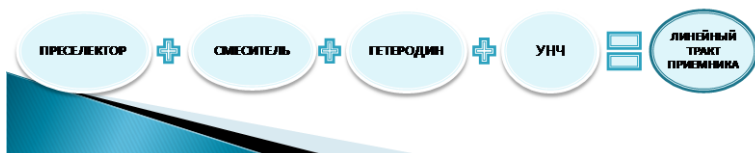
Содержание деятельности преподавателя и студентов в процессе изучения приемников сигналов с частотной модуляцией соответствует принципу «от преимущественной активности лектора – к активности лектора и слушателей». На лекции преподаватель комментирует подготовленные визуальные материалы, полностью раскрывающие тему данной лекции. К перекодировке информации привлекаются студенты, они помогают лектору в выборе и подготовке визуальных материалов, благодаря чему у них будут формироваться соответствующие умения, развиваться высокий уровень активности, воспитываться личностное отношение к содержанию обучения. Кроме того, студенты, как будущие преподаватели радиотехнических дисциплин, научатся оформлять информацию в визуальной форме, что является профессионально важной компетенцией преподавателей. В конце лекции преподаватель и студенты совместно формулируют вопросы для поиска ответов на семинаре.

На следующих двух слайдах показан фрагмент визуального материала для предъявления студентам через технические средства обучения перекодированной

учебной информации по теме «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией».

В состав приёмника ЧМ-сигналов также входят:

- преселектор, включающий входную цепь и УРЧ;
- амплитудный ограничитель;
- частотный детектор, используемый в приёмнике в качестве демодулятора ЧМ-сигналов, который создаёт напряжение или ток, повторяющие закон изменения частоты входного сигнала;
- фильтр нижних частот;
- усилитель низкой частоты.



При диапазонно-кварцевой стабилизации частоты гетеродин вместе с устройствами его стабилизации (опорным кварцевым генератором и цепями формирования колебания с требуемыми частотами) образуют синтезатор частот



Палійчук О.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО (КОМПЛЕКСНОГО) МЕТОДУ
НА УРОКАХ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ЕТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчальний предмет «Основи християнської етики» («Християнська етика в українській культурі», «Біблійна історія та християнська етика») – один з наймолодших в українській школі, зокрема початковій, а, відповідно, – найменш досліджений. Вивчення й наукового обґрунтування потребує організація навчальної взаємодії вчителя та учнів на уроці християнської етики, особливості використання методів, прийомів, засобів навчання тощо.

Специфіка навчального предмета «Християнська етика» в тому, що його зміст складають моральні цінності, норми і правила, тобто, від усіх інших предметів він відрізняється виразним морально-виховним спрямуванням. Урок християнської етики передбачає не просто ознайомлення учнів з певними поняттями, явищами та їх причинно-наслідковими зв'язками, – основним його завданням є прищеплення їм моральних цінностей християнства, намагання зробити Божі заповіді орієнтирами життя дітей. А це вимагає від учителя вмілого поєднання та використання на уроках християнської етики різноманітних методів та прийомів. Так, особливу роль на уроці християнської етики відіграє педагогічний прийом аналогії.

Аналогія – 1) подібність, схожість у чому-небудь між предметами, явищами, поняттями; 2) висновок, зроблений на підставі схожості, подібності у чому-небудь предметів, явищ, понять [1, с. 28].

Аналогія в навчанні – педагогічний прийом, який полягає в установленні схожості в якомусь відношенні між явищами й предметами вивчення, різними в решті відношень. Цінність аналогії полягає в тому, що вона полегшує засвоєння учнями матеріалу, активізує їхнє мислення, стимулює його до пошуків, наводить на припущення й здогадки, правильність яких перевіряється спеціальним дослідженням або досвідом [2, с. 25]. Застосування аналогії є проміжною ланкою між інтуїтивними і логічними процесами мислення. У розв'язанні творчих задач використовують як конкретні, так і абстрактні аналогії.

Оскільки молодшим школярам важко усвідомити зміст моральних категорій, принципів, правил, законів, збагнути їх прояви у реальному житті, – вчитель пояснює новий матеріал на основі встановлення аналогії між конкретними, знайомими учням предметами і християнськими цінностями. Проаналізувавши будову, функціональне призначення, властивості предмета, школярам легше перенести ці характеристики на нові абстрактні образи і, отже, усвідомити їх сутність, значення у житті. Безумовно, прийом аналогії буде дієвим при умові правильної побудови та вмілого ведення вчителем навчального діалогу – бесіди.

Тобто в даному випадку йде мова про застосування інтегрованого (комплексного) методу ознайомлення учнів з матеріалом морального характеру на уроках християнської етики, при якому і слово вчителя, і наочність – конкретний предмет, на основі розгляду якого за допомогою мисленого прийому аналогії і відбуватиметься пошук логічного висновку.

Прийом аналогії можна використовувати на різних етапах уроку християнської етики з різною метою. Він є ефективним засобом підготовки учнів до вивчення нового матеріалу – так званого «входження в тему». У такому випадку звичайний предмет стає для дітей символом певної моральної чесноти, правила поведінки.

Наприклад, при вивченні тем «Заповіді Божі – життєвий дороговказ», «Авторитет Бога у житті людини» (3 клас) вчитель показує дітям компас і запитує учнів про його призначення, розповідає про те, що стрілка компаса завжди показує на північ, тому подорожньому, де б він не був, завжди легко знайти дорогу.

- Діти, набагато важче робити моральний вибір. У нашому житті бувають ситуації, коли ми не знаємо, як вчинити, або не розуміємо, чи правильно вчинили. Інколи навіть наші рідні і друзі можуть давати нам зовсім різні, протилежні поради, і ми розгублюємося... Чи були у вас подібні випадки у житті?

- Отже, як і на місцевості, у духовному житті також потрібний компас – дороговказ. Як ви вважаєте, добре було б мати пристрій, який би стрілочками показував, що таке добро, а що таке зло? Що б це дало людям?

- А ви знаєте, що ми маємо такий компас? Його нам дав Бог. Він потурбувався про нас, не залишив нас блукати у темряві. Він не хоче, щоб ми загинули, а жили вічно та щасливо і завжди робили правильний вибір у житті. Тому сьогодні ми на уроці з Вами і познайомимося з життєвим дороговказом, духовним компасом...

На уроки з тем «Я у світі» або «Ми – одна родина» вчителю доречно принести букет польових квітів, перев'язаний стрічкою. Учні розглядають його. Квіти відрізняються кольором, формою пелюсток, запахом. Учителю звертає увагу на те, що всі разом вони творять красиву цілісність – букет. Тримається букет завдяки стрічці. Якщо вона розв'яжеться – букет розсиплеться. Різні квіти символізують різних людей на світі, різних народи, яких об'єднує віра в Ісуса Христа. Ісус Христос хоче, щоб з нас, християн, був красивий букет. Стрічка, яка всіх об'єднує, – це і є Він. Якщо людина буде з Христом, любитиме своїх ближніх, вона не випаде з Царства Божого.

Щоб пояснити учням сутність тієї чи іншої моральної якості чи негативної риси характеру, її впливу на душу людини, досить часто корисно провести з ними невеликий практичний дослід. Реальне спостереження за властивостями певних предметів, практичними діями вчителя, які супроводжує його пояснення та застосування прийому аналогії, – дієвий інтегрований метод, який швидко, чітко і досить красномовно розкриє дітям особливості духовного світу людини, підведе до важливих духовних висновків, заставить замислитися над власними вчинками.

Наприклад, при вивченні тем «Чистота думок і вчинків», «Життя у правді» можна провести з дітьми такий дослід. У кожного учня на парті аркуш паперу і ножиці. Учителю складає свій аркуш паперу навпіл, вирізує у ньому посередині невеличку дірку і просить це ж саме зробити учнів. Після цього він просить подивитися через цю дірку і назвати, що учні бачать.

- Чому ми так мало бачимо? Що зробити, щоб побачити більше?

- Складіть аркуш ще раз навпіл і зробіть дірку більшою. Що ви тепер бачите?

- Діти, а якщо б у нас не було ножиців і ми не могли б збільшити дірку, як дізнатися, що нас оточує? (Запитати в інших людей)

- Можна запитати. Але чи будемо ми впевнені, що вони кажуть правду?

- Уявіть собі, що по той бік аркуша душа людини. Можна побачити душу? А як дізнатися, яка людина?

- Дуже часто інші люди можуть багато розказати про іншу людину недоброго, а ми віримо. А потім і самі іншим це про неї розповідаємо, тобто обманюємо, зводимо наклеп на людину. А це великий гріх. Бо кожна людина – дитина Божа. Навіть коли вона вчинила недобрий вчинок, ми ж не знаємо, що тепер відбувається у її душі... Може, вона вже давно покалася і тяжко сумує за вчинене. А грішимо ми всі. Не можна дивитися на людину так само, як на світ крізь маленьку дірку в аркуші паперу, бо ми майже нічого не побачимо. Пам'ятайте про це. І коли у вас виникне бажання сказати про когось щось лихе, згадайте цей аркуш паперу, – може, ви дуже мало знаєте, може, все зовсім не так. І пам'ятайте, що і на вас можуть дивитися крізь дірку в аркуші паперу.

Таким чином, специфіка уроку християнської етики, його виховний характер, потребує від вчителя вмілого поєднання різноманітних методів і прийомів для реалізації поставлених завдань. Ефективним засобом їх досягнення є інтегрований метод, що являє собою поєднання бесіди (розповіді), прийому аналогії та практичного методу.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2009. – 1736с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ, 1997. – 376с.

Письменна Н. О.

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ

Історичні за своїм значенням процеси розвитку української державності, її інтеграції у європейське та світове співтовариство, демократизації сфер управління, формування громадянського суспільства визначають стратегічні засади реформування вищої, у тому числі галузевої освіти в нашій країні, переорієнтацію її пріоритетів з державних інтересів на інтереси людини, громади, нації, духовних запитів особистості. Вимоги сьогодення ставлять перед вищими навчальними закладами МВС України завдання підготовки різнобічно розвинених, збагачених кращими досягненнями національної та світової культури фахівців, готових до виконання службових обов'язків в умовах інформаційного, відкритого, ціннісно-плюралістичного суспільства, що динамічно розвивається, в особистостях яких органічно поєднуються висока професійна компетентність, розвинена здатність до творчого мислення та зрілість і непохитність моральної позиції.

Добре відомо, що на формування морально-етичної культури людини впливають різні за змістом, функціями та значенням зовнішні й внутрішні чинники, взаємодія яких зумовлює утворення ціннісно-сміслових орієнтацій (ставлень до дійсності), що постають як центральне «ядро» духовного світу особистості. Сформованість таких ставлень, їх морально-етичне наповнення можна вважати однією з найважливіших складових теоретичної та практичної готовності майбутніх працівників ОВС до виконання службових обов'язків [2; 3].

Значний потенціал щодо формування ціннісно-сміслових ставлень у курсантів ВНЗ МВС має викладання суспільствознавчих дисциплін. За своїм змістом усі суспільствознавчі дисципліни нерозривно пов'язані з проблемами прав і свобод людини, взаємовідносин держави й особи, сутності та соціальної ролі моралі тощо. Викладання цих дисциплін здатне забезпечити ціннісне самовизначення майбутніх працівників ОВС у перспективі реалізації їхніх громадянських і службових обов'язків, пов'язаних із протидією злочинності, захистом прав і свобод громадян та інтересів української держави, здатністю реалізовувати демократичні й гуманістичні принципи в правоохоронній діяльності. У процесі освоєння навчального матеріалу забезпечується поступальний розвиток основних компонентів ціннісно-сміслових ставлень: когнітивного – шляхом отримання нових знань, більш глибокого усвідомлення понять, категорій, дотичних до проблем етики; мотиваційно-ціннісного – формування ставлення до людини як до найвищої цінності, виховання поваги до прав, свобод людини і громадянина, людської гідності; діяльнісно-процесуального – формування вмінь і навичок практично реалізовувати знання про права людини, процедури їхнього захисту, вибір оптимальних дій щодо захисту гідності і честі особи тощо.

Проведені нами дослідження засвідчили, що ефективність роботи науково-педагогічних працівників, спрямованої на виховання у курсантів спеціалізованих ВНЗ ціннісно-сміслового ставлення до людини та розвиток їхньої морально-етичної культури в цілому значно зростає, якщо в процесі навчання та виховання

використовуються активні й інтерактивні методи: ділові ігри, диспути, міні-конференції, «круглі столи», брейн-ринги тощо, які активізують розумову діяльність і посилюють емоційно-вольові відгуки, стимулюють розвиток творчого мислення, створюють необхідний «простір» свободи для формування усвідомленої особистісної позиції.

Особливого значення у цьому контексті набуває використання інтерактивних форм і методів навчання. «Інтерактивність» можна визначити як двосторонню взаємодію тих, хто навчається, і тих, хто навчає, їх перебування у режимі бесіди, діалогу, спільної дії [4, 8]. Послідовне, на основі певної, науково обґрунтованої програми, застосування інтерактивних форм і методів навчання – це найкоротший шлях до перетворення курсантів з пасивних об'єктів педагогічних впливів на активних суб'єктів навчання та виховання [1, 160].

На відміну від методів навчання, які будуються на монологічній моделі комунікації, інтерактивні методи забезпечують впровадження діалогічної та полілогічної моделі спілкування, створюють підґрунтя для постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу [4, 6]. Ефективність впровадження інтерактивного навчання значною мірою залежить від психолого-педагогічних умов його реалізації: практичного забезпечення багатостороннього типу комунікації; створення сприятливої (доброзичливої, відкритої, взаємно-шанобливої) психологічної атмосфери на заняттях; встановлення та дотримання норм (правил) спільної праці тощо. Важливе значення має також чіткість планування основних етапів роботи, ясність очікуваних результатів, науково обґрунтований відбір конкретних методів і прийомів, що стимулюють до активного, творчого навчання та самовдосконалення.

Зауважимо, що особлива цінність інтерактивного навчання полягає в здатності ефективно забезпечити формування і закріплення навичок, які будуть корисними й постійно затребуваними в повсякденному житті та професійній діяльності майбутніх працівників ОВС. Мова йде, зокрема, про навички професійного спілкування, співпраці в колективі, ухвалення рішень в умовах обмеженого часу, прийняття на себе відповідальності за наслідки своїх дій тощо. На навчальних заняттях, на яких застосовуються інтерактивні форми і методи, курсанти удосконалюють уміння дискутувати; вчать практичній толерантності; розвивають уміння знаходити й застосовувати різні види інформації; підвищують рівень комунікативної культури; розвивають навички аналітичного та діалектичного мислення. Важливо й те, що інтерактивні методи навчання, сприяючи виробленню спільного групового рішення та розвитку навичок міжособистісного спілкування, навчають уникати конфліктних ситуацій у розв'язанні спірних питань, дають кожному змогу зробити особистий внесок у спільний результат та в подальшому користуватися результатом колективної праці.

Як приклад, зазначимо, що в процесі навчання групову роботу курсантів можна використовувати для аналізу правових ситуацій, опрацювання окремих положень законодавства, обговорення й ухвалення рішення з певного правового питання, складання юридичного документа, його аналізу тощо.

Таким чином, узагальнюючи наведені розмірковування, ми можемо зробити висновок, що важливе значення для формування та розвитку морально-етичної культури майбутніх працівників ОВС має вивчення суспільствознавчих дисциплін за умови перетворення курсантів на активних суб'єктів навчально-виховного процесу шляхом застосування інтерактивних педагогічних технологій, інтерактивних форм і методів навчання та виховання. Викладання суспільствознавчих дисциплін має допомагати майбутнім працівникам ОВС самоідентифікуватися, формувати свідоме ставлення до системи національних і

загальнолюдських цінностей. Зміст навчального матеріалу має бути відібраний таким чином, щоб впливати не лише на когнітивну, а й на емоційно-ціннісну сферу особистостей курсантів, забезпечувати комплексний вплив на розвиток основних компонентів їхніх ціннісно-смыслових ставлень. Досягненню поставленої мети має сприяти органічна єдність навчальних і виховних заходів, а також системна реалізація міждисциплінарних зв'язків між усіма суспільствознавчими дисциплінами, включеними до навчального плану.

Список використаної літератури:

1. Голубцова І. А. Впровадження інтерактивних технологій [Текст] / І. А. Голубцова // Організація навчально-виховного процесу. – 2007. – № 9. – С. 159–174.
2. Логінова Н. М. Формування професійно-правової компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. М. Логінова. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
3. Миськів Л. І. Проблеми морально-правового виховання курсантів ВНЗ МВС України [Текст] / Миськів Л. І. // Наше право. – 2008. – № 1. – С. 60–65.
4. Пометун О. І. Що таке інтеракція і навіщо вона потрібна у навчанні [Текст] / О. І. Пометун // Завуч. – 2005. – № 25. – С. 6–10.

Піц І.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Початкова школа – першооснова виховання та навчання. Її головне завдання – так організувати навчально-виховний процес, щоб кожен школяр, незалежно від своїх можливостей, міг успішно розвиватися, реалізувати себе в пізнавальній діяльності. Посилення акцентів на варіативність і особистісну спрямованість системи початкової освіти вимагає від вчителя пошуку сучасних ефективних методів і технологій навчання. Сформована система початкової освіти передбачає засвоєння учнями великого обсягу предметних умінь, проте на практиці робота щодо їх розвитку часто носить безсистемний характер, проводиться у вигляді епізодичних заходів або замінюється вербальним навчанням.

Модернізація сучасної школи, зокрема й початкової, передбачає орієнтацію освіти не лише на засвоєння учнем певної суми знань, але й на розвиток його особистості, пізнавальних і творчих здібностей. Школа покликана формувати цілісну систему універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів, тобто ключові компетенції, які визначають сучасну якість змісту освіти.

Таким чином, навчальний процес у початковій ланці освіти повинен бути організований таким чином, щоб учні могли не лише адаптуватися в швидко змінному світі, але й були здатними до перетворення цього світу, а отже – володіти не лише знаннями, але й уміти застосовувати їх у процесі власної самостійної наукової, дослідницької й творчої діяльності. Для сучасної початкової школи важливого значення набуває індивідуальна й самостійна робота учнів, формування у них умінь планувати свою роботу, виділяти проблему, модулювати мету майбутньої діяльності, спостерігати, порівнювати, експериментувати, виділяти головне і другорядне, уміти представляти результати своєї діяльності, адекватно оцінювати себе та своїх товаришів тощо. Це все пов'язане з формуванням у молодших школярів дослідницьких умінь, а також організацією

дослідницької діяльності.

Дослідницька навчальна діяльність – це діяльність учнів, організована педагогом із використанням дидактичних засобів, спрямована на виконання навчальних дослідницьких завдань, що вимагають пошуку пояснення і доказу закономірних зв'язків і відношень, що експериментально спостерігаються, або фактів, явищ, процесів, задач, що теоретично аналізуються; в якій домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання і внаслідок якої учні активно опановують знання, розвивають свої дослідницькі вміння й навички, формують пізнавальні мотиви й організаційні якості [1, 32].

Специфіка навчальної дослідницької діяльності в умовах шкільного навчання, на відміну від наукової діяльності вченого, полягає в тому, що учень здійснює не весь цикл дослідження, а виконує лише окремі його елементи. Наприклад, аналізує факти та явища, формулює дослідницькі завдання й мету дослідження, висуває гіпотезу, розв'язує завдання тощо. Крім того, в процесі роботи учень оволодіває експериментальним методом дослідження, методом моделювання досліджуваних явищ і закономірностей та іншими науковими методами.

Успішне освоєння дітьми комп'ютерних засобів дозволяє максимально наблизитися до досягнення цих цілей, оскільки в учнів з'являється можливість самостійно досліджувати проблему, яка їх цікавить, проявити фантазію, творчість у виконанні власної роботи.

Серед методів, які спрямовані на формування дослідницьких умінь школярів, варто відзначити метод проектів, оскільки він включає в себе сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів [2, 20]. У поєднанні з комп'ютерними засобами метод проектів – це потужний засіб формування в учнів розумових операцій, які впливають на активність та цілеспрямованість мислення, розвивають його гнучкість, сприяють розвитку культури логічного мислення і т. д.

Проте для того щоб комп'ютер не став марною іграшкою в руках молодших школярів, а його використання сприяло розвитку дослідницьких умінь слід дотримуватися наступних вимог до комп'ютерних навчальних програм, які б дозволили зробити таку роботу більш ефективнішою, а саме:

- необхідна чітка систематична організація роботи на комп'ютерах;
- завдання, які діти виконують на комп'ютері, повинні включати найбільш важливі ключові аспекти тем і спонукати учня аналізувати явища, проводити аналогії, розподіляти факти, їх характеристики і т.д. по групах або за кожною окремою ознакою;
- при відборі навчального матеріалу необхідно дотримання основних дидактичних принципів (систематичності і послідовності, доступності, науковості та ін.);
- управління комп'ютером повинно бути досить простим для дітей і не відволікати їх від виконання завдань [Дубова М. В. Организация проектной деятельности младших школьников с позиции компетентностного подхода. // Начальная школа плюс до и после. – 2010. - № 3. – С. 24-27 (с. 24)].

Участь в проектах у поєднанні з комп'ютерними засобами позитивно впливає на дослідницьку діяльність учнів, бо надає змогу підтримувати пізнавальний інтерес до тем, що вивчаються, у вигляді різноманітних заохочень – можливості побачити результати своєї роботи у вигляді мультимедіапрезентацій, діафільмів тощо. Проекти працюють в рамках уроків та факультативів, це свідчить про те, що діяльність учнів навчальна, вона є самостійною, бо вимагає пошуку та творчого підходу до поставленої мети, тобто застосування творчо-пошукових методів навчання, що в свою чергу вимагає активності учнів у роботі.

Список використаної літератури:

1. Галегова О. В., Нікітіна І. П., Шелехова В. В. Виховуємо юного дослідника. / О. В. Галегова, І. П. Нікітіна, В. В. Шелехова. – Х.: Країна мрій, 2007. – 240 с.
2. Логін В. Метод проектів у концепції сучасної освіти / В. Логін // Завуч. – 2003. - № 2. – С. 19-22.
3. Дубова М. В. Организация проектной деятельности младших школьников с позиции компетентного подхода. / М. В. Дубова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. - № 3. – С. 24-27.

Попов В. С.

АСПЕКТЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Наиболее многочисленная группа детей с ограниченными возможностями здоровья – это умственно отсталые дети. За период с 2001-2007 годы наиболее высокий показатель распространенности умственной отсталости в легкой степени выявлен в Красноярском крае – 219,9 на 100000 населения (средний показатель для РФ-88,4/ 100000) [5]. «В Красноярском крае рекордное количество коррекционных школ по сравнению с другими регионами страны. Для сравнения: в Новосибирской области всего 11 коррекционных школ, в Самарской –10-15. В Красноярском крае их 46. При этом в регионе 16 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, и общероссийскую статистику в 4-5 % коррекционных детей от общего числа край подтверждает» [6,с.1].

В 2010-2011 учебном году в Красноярском крае обучалось 4550 ребенка в 37 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII – вида [9]. Родители детей, не охваченных специальным образованием, особенно в сельской зоне, предпочитают обучать их по месту жительства, т.е. в общеобразовательных школах совместно с учащимися с сохранным интеллектом. На необходимость совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся учащихся указывал в своё время еще Л.С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [3, с. 258-259]. Поэтому закономерно, что интеграция умственно отсталых детей в общеобразовательную среду сегодня рассматривается как этап развития системы отечественного специального образования, связанный с переосмыслением обществом своего отношения к таким детям.

Сегодня особую актуальность приобретает опыт обучения умственно отсталых детей в условиях обычных общеобразовательных организациях, т. е. в условиях социально-образовательной интеграции, когда дети не только совместно проводят досуг, но и получают образование, пребывая определенное время среди сверстников с сохранным интеллектом на уроках. По мнению отечественных ученых в области специального образования наиболее адекватными условиями для проведения такой целенаправленной работы по интегрированному обучению умственно отсталых детей располагают общеобразовательные организации комбинированного типа, имеющие специальные (коррекционные) классы VIII-го вида [4].

Однако интегрированное обучение – это сложная проблема, и ее решение остро обозначило проблему специальной подготовки педагогических кадров.

В Комментариях к Периодическому Докладу о реализации Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка в 1993-1997 гг. отмечается, что «... учителя, ведущие занятия в таких (т.е. коррекционных – прим.автора) классах, далеко не всегда имеют необходимую квалификацию...» [1].

Целью специальной подготовки является обучение педагогов массовых школ в рамках курсов повышения квалификации как специальными академическими знаниями, так и специальными педагогическими умениями, которые обеспечат возможность овладения педагогической технологией обучения умственно отсталых детей в условиях социально-образовательной интеграции. Анализ практики дополнительного образования педагогов общеобразовательных организаций показал, что процесс повышения их профессиональной квалификации для интегрированного обучения имеет существенный недостаток – большой объем содержательной стороны специальных знаний при заданных временных параметрах реализуемой программы обучения. В этих условиях проблема оптимального усвоения учебной информации представляется чрезвычайно актуальной, что побуждает к поиску средств интенсификации обучения слушателей курсов повышения квалификации.

В поисках путей интенсификации усвоения педагогами интегрированного обучения информационного массива специальной педагогики и частных методик специального обучения мы обратились к технологии обучения, которая методологически опирается на контекстный подход. Контекстный подход ориентирует слушателей на применение теоретической составляющей обучения в качестве средства решения педагогических задач (контекстное обучение) [2]. Содержанием контекстного обучения является теоретическая подготовка слушателей, «наложенная» на будущую профессиональную деятельность, а целью – реальное повышение профессионализма слушателей в области интегрированного обучения.

Такая методологическая позиция позволила построить дидактическую основу технологии обучения слушателей двумя базовыми конкретными формами деятельности: лекциями с использованием интеллект-карт и практическими работами с квазипрофессиональной деятельностью, моделирующую в аудиторных условиях конкретные профессиональные ситуации (case-study).

Метод активного обучения case-study построен на основе реальных или вымышленных ситуаций (кейс-технология). Единицей работы слушателя стала учебно-диагностическая ситуация. Основная функция метода – научить слушателей решать специфические педагогические проблемы, обусловленные спецификой субъекта обучения, активно и самостоятельно отыскивая необходимые знания для решения ситуационной проблемы [7].

На кафедре коррекционной педагогики Красноярского краевого ИПК РО нами был составлен обучающий кейс на основе сюжетных учебных ситуаций по специальной педагогике, который используем с 2011 г. по настоящее время в повышении квалификации учителей интегрированного обучения. Слушателям предлагается комплекс учебных педагогических ситуаций по изучению состава детей, отграничению умственной отсталости от сходных состояний, реализации специальных требований к формам, методам и средствам обучения. В процессе обучения формируются практические умения, пониженным по сравнению с реальным уровнем сложности ситуациями, представленными в кейсе.

Второй метод интенсификации обучения слушателей, который мы используем – это интеллект-карты. Метод был предложен американским психологом Т. Бьюзеном [8]. Интеллект-карта имеет четыре существенные отличительные черты: объект изучения обозначен в центре карты, другие объекты изучения расходятся от центрального объекта изучения в виде ветвей первого порядка, которые обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами. От ветвей более первого порядка отходят изображения вторичных идей, от них – третичных и т.д. Все ветви формируют связанную узловую систему.

Это эффективный инструмент для проведения презентаций, запоминания

больших объемов информации, собственного обучения, создание ясных и понятных конспектов лекций. Использование интеллект-карт позволило уйти от неэффективного линейного обучения, при котором учебный материал трудно запомнить и теряется много времени. Обучающийся за незначительный период времени получает большой объем информации, позволяет обзирать всю учебную программу по дисциплине, структурно разграничив лекции и практические работы. При этом слушатель лучше понимает и запоминает учебную информацию, что очень важно, так как содержание специальной педагогики содержит много специфической терминологии и понятий.

Одним из самых эффективных приложений, которые находят интеллект-карты в преподавательском деле, является подготовка на их основе лекций. Такую лекцию легче подготовить, чем ее «линейный» вариант. Все содержание лекции оказывается в одной наглядной плоскости.

В качестве содержательно – структурной основы лекции интеллект-карта позволяет преподавателю обеспечивать идеальный баланс между импровизированной речью, одной стороны, и ясной и хорошо структурированной презентацией – с другой

Для оценки результативности используемой педагогической технологии в усвоении слушателями программы дополнительного профессионального образования «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных (коррекционных) классах VIII-го вида общеобразовательных школ» проводится внешняя оценка посредством анкетирования. Данные анкетирования представлены в табл.1.

Анализ таблицы показывает, что методы интенсификации учебного процесса результативны. Отмечается прирост слушателей, которые удовлетворены формой и методами обучения и считающих, что повысили уровень знаний в своей предметной области.

Аспекты интенсификации обучения имеет практическую значимость. Она даёт возможность преподавателям добиваться у слушателей оптимального качества знаний большого объема за короткий период времени и может успешно применяться в преподавательской практике любого вуза.

Таблица 1

Статистические результаты анкетирования слушателей

Критерии анкетирования	Исследуемый период-2011г. Методы активного обучения не применяли.	Исследуемый период-2012г. Использовали методы активного обучения	
		Дата анкетирования: 27.01.2012 г. Полностью соответствуют 96,4%.	Дата анкетирования: 02.03.2012 г. Полностью соответствуют 84,6%.
Соответствие обучения ожиданиям слушателей	Дата анкетирования: 23.11.2010 г. Полностью соответствуют 82,6%.	96,4%	84,6%
Удовлетворенность формой и методами обучения	82,6%	96,4%	88,4%
Повысили уровень знаний в предметной области	78,2%	100%	96,15%

обеспечила принятие и осознание целей последипломной подготовки педагогических кадров, активность и познавательную самостоятельность каждым слушателем, не противоречила принципам традиционной системы повышения профессиональной квалификации педагога. Используемые методы интенсификации обучения воспроизводимы, адаптированы к условиям дополнительного профессионального образования и оптимальны для усвоения.

Список использованной литературы:

1. Сопроводительное письмо к Альтернативному Докладу о реализации РФ Конвенции о правах ребенка в 1993-1997 гг. Комментарии VI-4. 23 октября 1998.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание. // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №4.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.4. Детская психология. Ч.2. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1984. С. 258-259.
4. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология, 1997. №4.
5. Михейкина О.В. Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2012. №3. с.29
6. Санников С. Невеселые рекорды // Вечерний Красноярск. 2010. №32 (273). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dislife.ru> (дата обращения: 22.02.13 г.).
7. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов // Исследовательский семинар: Метод ситуативного анализа в этико-прикладном исследовании и преподавании этики. КГУ, 2005.
8. Бьюзен Т. и Б. Интеллект-карты. Практическое руководство / пер.с англ. Е.А.Самсонова. Минск: Поппури, 2010.
9. Министерство образования и науки Красноярского края [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krao.ru/> (Дата обращения: 22.02.13 г.).

Прокоп І.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ – ГОЛОВНА ТЕНДЕНЦІЯ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ

Процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованих норм життя на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинути, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти викликам глобалізації життя.

У глобальному світовому суспільстві молодь не повинна втрачати свою індивідуальність, глибоке відчуття єдності з українським народом, повагу до його духовних, моральних і культурних надбань. Незалежно від своєї національності та світогляду, учень має змогу дізнатися про духовне коріння української нації, моральні традиції інших національностей, які складають єдиний народ України. Засвоєння основ знань про традиційні духовні, моральні і культурні цінності,

про духовну культуру української та інших національностей, які живуть в нашій державі, сприятиме взаємному порозумінню, консолідації українського народу, вихованню поваги до кожного, а також тих, хто має відмінні погляди.

Філософія і методологія освіти виконують важливу роль у справі формування свідомості молодого покоління. Та для різнобічного і гармонійного розвитку зростаючої особистості треба, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу і всього людства.

Основою сучасного виховного процесу є людина як найвища цінність. Головною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе. Набирає сили тенденція гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, котрий прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовуються на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі.

Сучасному вихованню має бути повною мірою властива випереджувальна роль у демократичному процесі державотворення, воно має стати засобом відродження національної культури, зупинення соціальної деградації, стимулом пробудження високих моральних якостей.

Нині значно розвинулись громадянські цінності виховання, освітні заклади стали відкритими для батьків, громадських організацій. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, узгоджуються їхні дії. Успішно здійснюються всеукраїнські заходи й акції з активізації моральної позиції дітей та учнівської молоді. Стан духовної культури і моралі суспільства як у світі, так і в Україні, викликає занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правових, моральних, соціальних норм і за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему.

Духовні чесноти українського народу втрачають свою дієвість. Упродовж останнього десятиріччя зруйновано традиційні для українців цінності, які гармонізують відносини людини з суспільством. Для досягнення матеріального життєвого успіху як головної мети пропагуються аморальні засоби. Це спричиняє загальну кризу моральності.

Сучасна психолого-педагогічна наука вважає джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки систему та ієрархію цінностей. Поняттям «цінності» позначають певну ієрархічну систему ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе суспільство і в здійсненні яких вбачає сенс свого існування [1, 91].

Кожен народ упродовж своєї історії виробляє свою систему цінностей, що віддзеркалює його характер, соціально-економічний стан, політичний устрій тощо. Радикальні зміни в житті народу завжди супроводжуються переоцінкою цінностей, що веде до зміни світогляду.

Очевидною є взаємна залежність між системою цінностей і стратегією та методами виховання. Цінності визначають зміст виховання, а стратегія та методи ставлять собі за мету прищепити молоді віру у прийняті цінності. Але в цьому симбіозі, переконаний О. Вишневський, все ж переважає система цінностей, бо вона йде від самого життя народу, від його історичного досвіду, від політичної ситуації, віри, потреб і прагнень до самореалізації тощо [1, 91]. Яку систему цінностей суспільство вибирає, таким мусить бути і характер виховання в сім'ї, школі, в суспільстві.

Практика виховання вимагає надійної й зручної класифікації цінностей. Ця проблема є предметом значної уваги сучасних українських педагогів. Один з

можливих і найбільш популярних на сьогодні підходів до вирішення проблеми класифікації цінностей розроблений вченими Академії педагогічних наук в науково-методичному збірнику «Цінності освіти й виховання» (1997). Він ґрунтується на врахуванні критерію сфер застосування цінностей. Тут найперше розглядається соціальне життя людини, що містить: сферу особистого життя, її життя в родині, стосунки в суспільстві (громаді), національно-державне життя, її ставлення до всіх людей на землі (сфера загальнолюдських стосунків). До цього органічно додається специфічна сфера ставлення людини до природи – як власної (здоров'я, краса тіла тощо), так і природи навколишньої, з якою вона фактично складає єдність. Відповідно до таких критеріїв розглядають шість груп цінностей:

- цінності особистого життя (воля, мудрість, урівноваженість, працьовитість тощо),
- цінності родинного життя (подружжя вірність, гармонія стосунків поколінь, гостинність, злагода між членами родини та ін.),
- громадянські цінності (державна незалежність України, патріотизм, почуття національної гідності тощо);
- абсолютні вічні цінності (віра, надія, любов, правда, справедливість, доброта);
- валеолого-екологічні цінності (увага до власного здоров'я, дбайливе ставлення до довкілля тощо) [1, 92].

Отже, життєдіяльність людини здійснюється у таких взаємозалежних сферах: людина, родина, спільнота, нація (держава), вселюдство. У кожній з цих сфер виробляється певна система цінностей. У здорової людини ця система має три рівні: на нижчому рівні – особисті та матеріальні цінності (власні потреби, задоволення); на середньому – культурні цінності (мистецтво, наука, загальнонародні надбання, правопорядок); на вищому – духовні цінності (ідеали, ціннісні настанови, обов'язок перед суспільством).

Засвоєння дітьми цих цінностей і трактується сучасними науковцями і практиками як мета виховання.

Система вартостей, в якій втілені цілі виховання, визначає зміст виховання. За визначенням В. Ягупова, зміст виховання – це система ідей, ідеалів, думок, цінностей, основних напрямів виховного впливу [2, 486]. Це те, підкреслює Н. Мойсеюк, що впливає із багатства суспільно-історичного досвіду, вартостей культури і використовується для потреб виховного процесу, тобто це система цінностей світової і національної культури, яку учні повинні засвоїти, зберегти і розвинути відповідно до поставленої мети і завдань виховання [3, 76].

Аналогічні визначення подаються в усіх сучасних педагогічних джерелах. Так, традиційно у нинішній педагогіці під поняттям «зміст виховання» розуміють систему наукових, духовних і професійних знань, навичок, умінь, а також норм і правил поведінки, оволодіння якими забезпечує формування гармонійно розвинутої, суспільно активної особистості – громадянина України, його прилучення до загальнолюдських, національних і професійних цінностей, набуття ним світоглядних, морально-етичних рис, розвиток його індивідуальності та підготовку до повноцінної духовної та професійної діяльності [4, 18].

Сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе.

Виховання здійснюють для ідентифікації вихованця із загально визначеними цінностями і якостями. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення.

Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчує, що сучасні дослідники

проблем виховання все частіше послуговуються поняттям «ціннісне ставлення», під яким розуміють: внутрішній зв'язок людини з реальністю, що характеризує особистість як активного суб'єкта (В. Мясіщева); особливий вид об'єктивних зв'язків людини з оточуючим і природним, соціальним і техногенним середовищем (Г. Люблінська). Ціннісні ставлення вміщують інформацію про співвідношення об'єктивних властивостей предметів з потребами суб'єкта, а відтак – інформацію про життєву значимість навколишніх предметів і явищ, про їх здатність задовольняти потреби й інтереси, приносити користь чи незадоволення.

Список використаної літератури:

1. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси / О. Вишневецький. – Львів, 1996. – 238 с.
2. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Вид. 5-е, доп. і перероб. – К., 2007. – 656 с.
4. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації / За заг. ред. Є. І. Коваленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 136 с.

Радченко М. І.

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НА ЛЕКЦІЇ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Застосування комп'ютерних інформаційних технологій в навчанні - одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Саме сучасні комп'ютерні технології надають величезні можливості для розвитку процесу освіти. Ще К. Д. Ушинский помітив, що навчальний процес вимагає використання наочності. Він писав: «Педагог має подбати про те, щоб якомога більше органів чуття - око, вухо, голос, чуття мускульних рухів і, навіть, якщо можливо нюх та смак, взяли участь в акті запам'ятовування... За такого дружного сприяння всіх органів в акті засвоєння ви переможете найлінійшу пам'ять» [5, с. 218].

В сучасних умовах найбільшої популярності в навчальному процесі набувають мультимедійні технології, які забезпечують комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад, текстової, графічної, звукової, цифрової, анімації, відео, а також рухомих та нерухомих образів.

Як свідчать чисельні дослідження, застосування мультимедійних засобів, у більшості випадків, активізує пізнавальну діяльність студентів. Однак незнання викладачем правил та умов використання наочності, а також специфіки сприймання інформації при використанні мультимедійних засобів може призвести до гальмування навчального процесу та негативного оцінювання студентами результатів впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес. Тому проблема підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності викладача при використанні мультимедійних технологій сьогодні набуває особливо важливого значення. Отже, метою даної доповіді є визначення таких психолого-педагогічних особливостей мультимедійних технологій, які підвищують ефективність їх використання.

В широкому сенсі термін «мультимедіа» означає спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективної дії на користувача. Завдяки застосуванню мультимедіа в засобах інформатизації за рахунок одночасної дії графічної, звукової, фото і відео інформації такі засоби мають великий емоційний заряд і активно включаються

в індустрію розваг, практику роботи різних установ, домашнє дозвілля, освіту. Поява систем мультимедіа зробила революцію в багатьох областях діяльності людини. Одну з найширших сфер застосування технологія мультимедіа отримала у сфері освіти, оскільки засоби інформатизації, засновані на мультимедіа, здатні, у ряді випадків, істотно підвищити ефективність навчання.

Грамотне проведення мультимедійної лекції вимагає враховувати певні рекомендації з використання шрифтів, кольору, обсягу та розташування навчального матеріалу, розміру літер та інших особливостей подання наочної інформації, а саме: 1) заголовки повинні містити не більше 7 слів; 2) рядок навчальної інформації для кращого сприйняття повинен бути не довше восьми сантиметрів; 3) інформація на кольоровому тлі (жовтогарячий, жовтий колір) ефективніше впливає на глядача; 4) найбільш вдалим співвідношеннями кольорів можна вважати такі: червоні літери на жовтому тлі; червоні, зелені, сині та чорні – на білому, білі - на темносиньому; 5) за силою привертання уваги кольори розташовані наступним чином: жовтогарячий (найкраще привертає увагу), червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий; 6) текст в еліпсі сприймається краще, ніж у квадраті або колі; 7) найважливішу інформацію необхідно розташовувати у правій верхній частині слайда (сторінки); 8) найбільш важлива інформація має повторюватися в процесі лекції від 4 до 7 разів, оскільки таке повторювання виконує роль навіювання і є засобом ефективного впливу на тих, хто навчається; 9) при наданні теоретичної інформації, яка містить певні усталені позиції, визначення, закони тощо, бажано використовувати антиквені (давні, із зарубками) шрифти, такі як: Times, Times New Roman, Palatino тощо; 10) шрифти Sans Serif (без зарубок), такі, наприклад, як Arial, Modern, Univers та ін., мають малий емоційний заряд і асоціюються із практичністю й розсудливістю. Вони несуть у собі сучаний загальний початок, тому їх бажано використовувати при викладенні нової інформації, що спрямована на формування певних практичних навичок [9].

Отже, як зазначено вище, в процесі підготовки мультимедійної презентації викладач має дотримуватися певних вимог, які відображують особливості сприймання інформації, умови й правила застосування наочності. З метою аналізу якості мультимедійної презентації нами був складений перелік критеріїв, які розподіляються за 3-мя напрямками, а саме: дидактичному, емоційному та ергономічному (див. табл.1).

Таблиця 1.

Аналіз якості мультимедійної презентації

№ критерія	Назва	Оцінювання від 0 до 10
<i>1. Дидактичний аспект (дидактично обґрунтована підготовка презентації)</i>		
1.	Структурованість матеріалу	
2.	Ефективне використання часу	
3.	Виділення найважливішого	
4.	Організація уваги аудиторії (особливо в фазі її біологічного зниження)	
5.	Візуалізація процесу розв'язання проблеми	
6.	Ілюстративність	

№ критерія	Назва	Оцінювання від 0 до 10
7.	Зв'язне, розгорнуте коментування візуальної інформації	
8.	Різноманітність видів візуалізації	
9.	Оптимальний ритм подачі матеріалу	
10.	Оптимальна кількість повторення найважливішої інформації.	
<i>II. Емоційний аспект (забезпечення позитивного емоційного впливу)</i>		
1.	Враховання послідовності психологічного впливу (застосування формули реклами)	
2.	Збалансованість стилів викладання	
3.	Застосування гумору (іронічних контекстних ілюстрацій)	
4.	Оптимальне використання спецефектів, динамічних елементів	
5.	Чергування збуджуючих й заспокійливих впливів	
6.	Вибір кольору, адекватного навчальній меті	
<i>III. Ергономічний аспект (оптимальне для сприймання оформлення матеріалу)</i>		
1.	Оптимальна кількість слайдів	
2.	Доцільне використання шрифтів	
3.	Оптимальне кольорове співвідношення фігури та тла (відсутність колірного дискомфорту)	
4.	Оптимальна довжина заголовків.	
5.	Використання принципу доміанти	
6.	Правильне використання кольорів за силою привертання уваги	
7.	Оптимальне розташування тексту та ілюстрації	
8.	Оптимальне розташування статичних та динамічних зображень	
9.	Уникнення далеких планів і дрібних деталей	
10.	Оптимальне оформлення тексту	
11.	Уникнення великих текстових фрагментів	
12.	Читабельність тексту (розбірливість шрифтів позначень і написів)	
13.	Вибір найкращої позиції для розміщення інформації	
14.	Оптимальна кількість матеріалу на слайді (слів та речень)	
Разом:		

Цей список не є вичерпним, але він дає можливість аналізувати, оцінювати і порівнювати між собою різні мультимедійні презентації, що сприятиме підвищенню ефективності їх використання.

Отже, мультимедійні програмні засоби несуть в собі широкі можливості та дозволяють викладачу по-новому поглянути на методику побудови лекційних занять. Проте раціональне використання мультимедійних технологій в навчальному процесі неможливо без урахування психолого-педагогічестх особливостей сприйняття інформації, основних вимог до використання наочності. Освітлення основних підходів до проблеми підвищення рівнів психолого-педагогічесткої компетенції і інформаційної культури викладачів при використанні мультимедійних технологій і є основним напрямом наших подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Грущенко Л. Н. Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах / Л. Н. Грущенко, Н. І. Федоренко // Вісник Львівського ун-ту. – Львів, 2009. – Вип. 25. Ч. 2.– С. 133-141. – (Серія: Педагогічні науки).
2. Дементієвська Н. П. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8, вип. 1. – 238 с.
3. Дидактика: навч. посіб. / Малафіїк І.В. – К.: Кондор, 2009. – 406 с.
4. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі / Ю. О. Жук // Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології: колективна монографія. – К. : Атіка, 2005. – С. 195-204.
5. Вопросы истории образования/ Гришин В.А., Зятева Л.А., Петрова И.Л., Прядехо А.А., Сосин И.Я. – Б.: Издательство БГПУ, 1999. – 612 с.
6. Олексієнко Л.А. Використання засобів мультимедіа у різних видах навчальної діяльності студентів / Л.А. Олексієнко // Науковий вісник КУЕІТУ. - Нові технології № 4 (26) – 2009. – С. 216-234.
7. Салівон Т. Л. Підготовка педагогів до розробки навчальних занять з мультимедійним супроводом у класі інформаційно-комунікаційних технологій / Т. Л. Салівон. – Біла Церква, 2005. – 217 с..
8. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) / О. Г. Смолянинова. – Красноярск : КрГУ, 2003. – 140 с.
9. Сомова Н.Л. Основні психологічні закономірності сприйняття інформації, цвітуй шрифтів / Н.Л. Сомова [Джерело доступу] – edu.of.ru/attach/17/13047
10. Яцюк С. М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця / С. М. Яцюк // Вісник Київського міжнародного університету. – К. : КиМУ, 2005. – Вип. 7. – С. 253-265. – (Серія: Педагогічні науки).

Руденко Т. Б.

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЕКТОРІЙ

Підготовку майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій ми розглядаємо як цілісний педагогічний процес, який характеризується набуттям студентами відповідної системи знань, розвитком індивідуальних та творчих особливостей, формування на їх підставі відповідних умінь і навичок, які забезпечують позитивну мотивацію щодо здійснення ними ефективних заходів застосування індивідуальних освітніх

траекторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траекторій діяльності учнів розглядається нами як процес, результатом якого є підготовленість студентів до здійснення цієї діяльності.

Для діагностики рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траекторій нами було використано критеріальний підхід. У літературі подано декілька визначень поняття «критерій».

Критерій (у перекладі з грецької – criterion) – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [3].

Л. Білоусова під критерієм розуміє ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, а, порівнюючи з ним, можна встановити ступінь відповідності і наближення наявного рівня до еталону. При цьому критерій подається як система ознак, що дозволяють відрізнити один рівень від іншого [1].

І. Бізюкова визначає критерій як важливу й визначальну ознаку, що характеризує різні якісні аспекти явища, його сутність, а показник становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їх стан у динаміці [2].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що критерій є підставою для оцінки чогось. Зауважимо, що вибір критерію значною мірою зумовлений правильністю добору його показників, і навпаки.

У нашому дисертаційному дослідженні було обрано такі критерії, як-от: настановчий, змістовий, технологічний та оцінний.

За допомогою настановчого критерію визначалися показники мотиваційного компонента, які передбачали визначення ступеня наявності позитивної мотивації на педагогічну діяльність; спрямованості особистості на педагогічну діяльність; мотивації на навчання в цілому. Ми вважаємо, що без мотивації не може здійснюватися жодна діяльність, адже саме від позитивної та пізнавальної мотивації, інтересу до професії та її опанування залежить успіх майбутньої професійної діяльності.

За допомогою змістового критерію визначалися показники когнітивного компонента. Зазначений критерій передбачає збагачення знань студентів щодо організації творчої самостійної роботи, яка забезпечується застосуванням індивідуальних освітніх траекторій у навчально-виховному процесі, прагненням до постійного саморозвитку та самоосвіти, усвідомленням необхідності розвитку власного індивідуального стилю діяльності, спрямованого на успішність майбутньої педагогічної діяльності. Підсумовуючи вищезазначене, показниками змістового критерію визначаємо: наявність знань щодо організації творчої діяльності учнів; сформованість індивідуального стилю; наявність знань щодо організації навчання за індивідуально-освітніми траекторіями.

За допомогою технологічного критерію визначалися показники діяльнісного компонента. В основі технологічного критерію, в аспекті нашого дослідження, лежить сформованість умінь і навичок щодо застосування індивідуальних освітніх траекторій, які сприятимуть можливості здійснювати успішну діяльність у майбутньому. Професійне становлення може відбуватися лише у процесі діяльності, під час якої усвідомлюється необхідність у саморозвитку, самовихованні, умінням організовувати індивідуальну роботу учнів, створювати позитивну психологічну атмосферу взаєморозуміння, організовувати навчання за індивідуальними освітніми траекторіями тощо. Тому третій критерій визначається такими показниками, як-от: сформованість організаційних та комунікативних

умінь; наявність творчих здібностей; уміння приймати самостійні рішення.

Показники рефлексивного компонента визначалися оцінним критерієм, за яким оцінюється здатність учителя аналізувати й оцінювати власну педагогічну діяльність; контролювати і вносити корективи в навчально-виховну діяльність, спрямовану на застосування індивідуальних освітніх траєкторій; наявність самоконтролю, який передбачає такі дії, як самоаналіз, самостереження, самоперевірка, результати яких дають можливість майбутнім учителям віднайти свої найслабкіші та найсильніші боки та дійти до самовдосконалення. Отже, показниками оцінного критерію у нашому дослідженні виступають: сформованість рефлексивних умінь; уміння оцінювати саморозвиток і професійно-педагогічну діяльність; задоволеність діяльністю щодо організації занять за індивідуальними траєкторіями.

Рівні підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій були визначені за такою бальною шкалою: 5 балів – ознака виражена яскраво; 4 бали – ознака виражена достатньо; 3 бали – ознака виражена середньо; 2 бали – ознака виражена слабо; 1 бал – ознака виражена надзвичайно слабо. Відповідно до цього нами було обрано такі рівні: високий рівень прояву якості - 4,0-5,0 балів; середній рівень прояву якості - 2,5-3,9 балів; низький рівень прояву якості - 1,0-2,4 балів. Конкретизуємо змістову характеристику рівнів підготовленості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Високий рівень. У студентів цього рівня сформована позитивна мотивація на здійснення майбутньої діяльності та на навчання, що підкріплюється постійним бажанням пізнавати нове, прагненням до самовдосконалення, самореалізації, успішної діяльності. Вони виявляють високу наполегливість до здійснення поставлених професійних цілей, мають добре розвинені комунікативні й організаторські вміння, вміють організовувати діяльність як усього колективу, так і кожного учня окремо завдяки впровадженню індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі діяльності учнів, відповідно до їхніх інтересів чи обраної майбутньої професії. Такі студенти яскраво демонструють наявність інтелектуальних знань і охоче виявляють творчу активність та майстерність щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі, розробляючи нові завдання, спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей кожного учня. В таких студентів сформований свій індивідуальний стиль і вони постійно вдосконалюють його шляхом самоосвіти та прагненням до професіоналізму.

Середній рівень. Студенти з середнім рівнем підготовленості необ'єктивно оцінюють свою діяльність, їхні бажання, спрямовані на педагогічну діяльність здебільшого залежать від обставин, тобто їхні соціальні та матеріальні цінності домінують над потребами самовираження. Зазвичай не вміють спокійно й толерантно ставитися до чужої думки, чужих поглядів. Стосунки з довколишніми людьми мають нестійкий характер, ці студенти здатні на конфлікт. Такі майбутні вчителі не здатні впроваджувати в навчальний процес різні види творчої самостійної роботи, наприклад, дискусії, проектні роботи, презентації, а, отже, не вміють розробляти індивідуальні освітні траєкторії для учнів з різним рівнем успішності. Вони відчують труднощі у здійсненні моніторингу своєї діяльності, не займаються саморозвитком, навчально-виховну й позанавчальну діяльність виконують без особливої зацікавленості.

Низький рівень. Майбутні вчителі незацікавлені в роботі з учнями, не виявляють інтерес до педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток та розкриття індивідуальних здібностей учня. Не мають уявлення або мають лише елементарні навички щодо застосування індивідуальних освітніх траєкторій,

здійснюють діяльність методом випробувань і помилок, безвідповідально ставляться до виконання завдань, не зацікавлені в самовдосконаленні, не виявляють наполегливості в досягненні поставлених цілей. Такі студенти не відрізняються індивідуальними чи творчими особливостями, а, отже, не вважають обов'язковим виявляти індивідуальність кожної дитини, спрямовувати навчальну діяльність саме на розвиток дитини, її мислення, формування самостійності учня, вони не здатні створювати нестандартні навчальні і виховні ситуації, а, отже, в таких студентів відсутня творча фантазія та уява.

За результатами констатувального експерименту було з'ясовано, що більшість студентів мають низький (1 група – 44,0%, 2 група – 42,9%) і середній (1 група – 42,5%, 2 група – 43,7%) рівні сформованості підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій у навчально-виховному процесі. На високому рівні знаходиться однакова кількість респондентів 13,2 % 1 групи і 13,2 % 2 групи.

Отже, на підставі одержаних результатів ми доходимо висновку щодо необхідності цілеспрямованої роботи зі студентами з формування їхньої підготовленості до застосування індивідуальних освітніх траєкторій діяльності учнів у навчально-виховному процесі під час фахової підготовки.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – [2-е изд., доп. и перераб.] – М. : Просвещение, 1988 – 478 с.
2. Бизюкова И.В. Теоретические основы оценки работников управления производством: материалы семинара «Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих» / И. В. Бизюкова. – М. : МДНТП им. Ф. Э. Дзержинского, 1978. – 121 с.
3. Новый словарь иностранных слов. [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/29820/критерий>

Самойлов А. М.

КЛАСИФІКАЦІЇ ФАКТОРІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Девіантна поведінка вважається явищем полідетермінованим, тобто обумовленим системою взаємодіючих факторів. У медичній, психологічній, педагогічній, соціологічній літературі виокремлюють різні групи факторів, що викликають девіантну поведінку.

До числа різноманітних факторів, які обумовлюють генезис поведінки, що відхиляється від норм, як вважає Ю.А. Клейберг, відносять:

- соціальні чинники (соціально-економічні, культурні, політичні умови життя людини);

- психолого-педагогічні чинники (сімейне, соціальне, професійне виховання);

- індивідуальні чинники (психологічні передумови, що утруднюють соціальну адаптацію індивіда);

- особистісні чинники (активно-вибіркове ставлення індивіда до середовища спілкування та діяльності, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних дій сім'ї, школи, громадськості, колективів дозвілля, а також до особистісних ціннісних орієнтацій, здібностей, здатності до саморегулювання власної поведінки).

Інші автори (С. О. Белічева, О. М. Олександровська, Н. П. Пейзман, В. А. Доскін, І. А. Коробейніков, Г. Ф. Кумаріна, А. Є. Личко, Н. В. Морозова, М. М. Овчиннікова, Р. В. Овчарова, Г. М. Міньковській, В. Т. Степанов та ін.) також вказують на множинність взаємопов'язаних факторів, які обумовлюють виникнення девіантної поведінки.

У психологічній літературі достатньо відомою є класифікація факторів девіантної поведінки, що передбачає їх розподіл на: внутрішні - особистісна незрілість, низька автономність особистості, слабка «опірність» девіантному впливу, невротичні та психопатичні порушення; і зовнішні, соціальні - вплив сім'ї, школи, референтної групи.

Не менш поширеним у спеціальній літературі є диференціювання факторів, що виступають підґрунтям девіантної поведінки, в залежності від їхньої природи:

а) біологічні - генетична схильність (конституціональні психопатії, резидуально-органічні ураження головного мозку (мінімальні мозкові дисфункції, хронічні соматичні захворювання, дефекти аналізаторів);

б) соціально-психологічні - дисгармонійне виховання (гіпоопіка, гіперопіка, емоційне відкидання, суперечливе виховання, жорстоке ставлення до дитини, насильство в сім'ї), особливості мікросоціального оточення, хронічні психотравмуючі ситуації у сім'ї та соціумі, неврози, реакції особистості на усвідомлення психічної та фізичної неповноцінності; соціально-психологічні особливості підліткового віку («пубертатна криза»: криза ідентичності, цінностей, авторитетів, сексуальна), які відображаються у властивих цьому віку специфічних підліткових реакціях на вплив соціального середовища.

Вплив другої групи факторів є більш значущим за умов формування непатологічних форм девіацій, у той час як врахування дії першої групи є більш суттєвим під час діагностування патологічних форм. Однак частіше обидві групи факторів виступають у поєднанні, створюючи різноманіття і особливості проявів девіантної поведінки у різних категорій дітей .

Таке класифікування факторів становить певний інтерес для статистичних досліджень, однак обмежує можливості комплексного підходу до проблеми. У зв'язку з цим більш конструктивними можна вважати поліфакторні класифікації. Р. Карсон окреслює чотири групи чинників: психологічні, психосоціальні (міжособистісні), біологічні (генетичні) і соціокультурні. В. М. Астапов описує три групи факторів: а) психологічні (стійкість інфантильних рис особистості: переважа якостей незрілості над віковим розвитком), б) медико-біологічні (енцефалопатичні реакції, психологічна нестійкість , афективна збудливість, розгальмованість потягів, асинхронія психофізичного розвитку, статевого дозрівання); в) соціальні (несприятливі умови середовища, особливо мікросоціального, раннє виникнення педагогічної занедбаності як результат емоційно-вольової незрілості особистісної сфери, низький рівень пізнавальної активності, слабкість інтелектуальних можливостей, несприятливі умови середовища).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість узагальнити фактори виникнення девіантної поведінки у такій класифікації:

1) медико - біологічні - спадкові, вроджені і набуті захворювання різного роду, що провокують девіації;

2) індивідуально-психічні - сформовані до початку підліткового віку особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфери, особливості самосвідомості, темпераменту, характеру, що створюють передумови для формування відхилень у поведінці;

3) патогенне сімейне виховання;

4) неблагополучні особливості міжособистісних відносин з однолітками та іншими суб'єктами спілкування;

5) загальні несприятливі фактори соціокультурного розвитку суспільства.

Охарактеризуємо жовну групу факторів. Серед медико-біологічних передумов девіантної поведінки основне місце займають: ураження ЦНС; важкі соматичні захворювання раннього віку; хронічні соматичні захворювання; спадкова схильність до тих чи інших відхилень (синдром дефіциту уваги у дитини через

алкоголізм батьків); неврози і неврозоподібні розлади; затримка психічного розвитку; захворювання з передбачуваним фатальним результатом; раннє статеве дозрівання або його дисгармонія; дефекти аналізаторів та органів чуття; психічні захворювання (шизофренія, епілепсія).

До індивідуально-психологічних особливостей, що можуть визначати подальший розвиток девіантності особистості, можна віднести:

акцентуації (у деяких випадках патологічного характеру), неадекватну самооцінку; низьку самоповагу; інфантильність суджень; емоційну нестійкість; агресивність; деформації потребнісно-мотиваційної сфери; підвищену тривожність, фобії; конформність; відсутність відчуття безпеки; усвідомлення неможливості відповідати очікуванням сім'ї; нездатність впоратися з навчальним навантаженням; низький рівень вербального інтелекту; схильність до уникання відповідальних рішень, слабкість реакцій на осуд; слабкість функцій самоконтролю та саморегуляції; афективну збудливість, імпульсивність; невиразність шкільних інтересів, негативне ставлення до навчання.

Неблагополучна сім'я як один з найважливіших факторів формування відхилень у поведінці має широкий спектр характеристик, аналіз яких дозволяє зрозуміти витоки девіантності підлітків. Відсутність прихильності до дітей, постійні сварки, конфлікти в сім'ї, неправильний стиль виховних відносин у сім'ї (неприйняття дитини або гіпертрофоване, тривожно-ментальне, егоцентричне ставлення до неї), асоціальна поведінка батьків – все це провокує нестабільність дитячо-батьківських відносин, неможливість забезпечення базових потреб дитини, відсутність умов для гармонійного становлення її особистості.

У зв'язку з цим до групи індивідуально-психологічних особливостей, що є визначальними для появи девіацій у поведінці, можна віднести недоліки характеру, які проявляються в різних видах діяльності, ставленні до себе й інших людей, що є наслідком неправильного сімейного виховання: лінощі, відсутність бажання вчитися і працювати; пасивність поведінки, байдужість до навколишнього життя, несамостійність у будь-яких видах діяльності; неорганізованість, яка виявляється в схильності до дезорганізації, протидії, провокування неслухняності в інших, невмінні керувати власною активністю, несамостійності в організації власної діяльності або жорсткій самоорганізованості без урахування власних можливостей; недисциплінованості; впертості, брутальності; брехливості.

Негаразди у міжособистісних відносинах дитини поза сім'єю також можуть виступати фактором, що провокує девіації. Вони проявляються в:

образах, які мають системний характер, психологічних травмах, що завдає соціальне оточення: негативна оцінка здібностей підлітка з боку вчителів; зневажливе ставлення однолітків; самоізоляція молодої людини.

Окрему групу становлять несприятливі соціокультурні фактори, які створюють умови для формування девіантної поведінки: посилення міграційних процесів призводить до появи проблем із засвоєнням мови, культурних норм, направлення підлітка з сім'ї в інтернат чи спеціальну дитячу установу; зміна шкільного колективу; зміна місця проживання.

Аналіз різних підходів до класифікування факторів, що викликають ті чи інші види девіантної поведінки, дає можливість наголосити на комплексному характері їх детермінуючого впливу і підкреслити, що найбільш вираженою дія цих факторів є у періоди нестабільного розвитку суспільства.

Список використаної літератури:

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
2. Клейберг Ю.А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков. - Кемерово, 1996. - 133 с.

3. Шаповал М.Ю. Загальна соціологія / Загальна та наукова редакція О.П. Юренка. – К.: Український центр духовної культури, 1996. – 368 с.

Тодорцева Ю. В.

ОБГРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОДІАГНОСТИКА» ДЛЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВНЗ

За останні десятиліття теорія психологічної діагностики зробила великий крок уперед. Розвиток психодіагностики сприяє дослідженням в інших галузях психології, оскільки вона займається розробкою необхідного для досліджень інструментарію. Знання з курсу «Психодіагностика» є фундаментом інших психологічних знань, необхідних фахівцю за спеціалізацією «Соціальна робота» для виявлення та вивчення індивідуально-психологічних і індивідуально-психофізичних особливостей людини, а також більш глибокого розуміння спеціальних галузей психодіагностики, пов'язаних з подальшою професійною роботою. Вивчення даного курсу має важливе значення і для формування світогляду студентів. В процесі викладання психологічна діагностика представлена як галузь людської культури, і водночас як гуманітарна наука і практична діяльність.

Знайомство майбутніх соціальних працівників та психологів з основними тестовими методиками, що активно використовує сучасна психологія, ознайомлення їх з технікою проведення психодіагностичного дослідження, естетичними принципами діяльності практичного психолога, основними етапами конструювання тесту, допоможуть розвинути у майбутніх фахівців навички діалогічного проблемного мислення, уміння проводити багаторівневий аналіз особистості та її проблем, давати оцінку ефективності терапії в процесі та по її завершенню. Однією з найважливіших задач при вивченні дисципліни є формування у студентів психологічного мислення, психологічної культури, глибокого розуміння взаємозв'язку психічних властивостей і поведінки, законів та понять психодіагностики.

Основні завдання вивчення дисципліни полягають:

- у вивченні психодіагностики як наукової системи, побудованої на дослідженні та розробці методів розпізнавання та виміру індивідуально-психологічних особливостей людини, в розкритті внутрішніх зв'язків предмету психодіагностики;
- у формуванні орієнтації на постановку індивідуального діагнозу і формулювання прогнозу розвитку визначених особистісних якостей, розкритті природи психіки, свідомості, особистості та діяльності;
- в розумінні специфічності методик та використанні тестів як діагностичного способу оцінки особистості.

У рамках вивчення дисципліни «Психологічна діагностика» студенти повинні добути знань щодо історії вітчизняної та зарубіжної психодіагностики; особливостей загальних вимог до методик та їх користувачів; ознайомитись з класифікацією тестів та найпоширенішими помилками їх інтерпретації; основними етапами психодіагностичного процесу та конструювання тесту; вимогами до психометричної підготовки психолога; особливостями проведення масового психологічного дослідження. Показниками засвоєння студентами курсу виступають наступні вміння: користуватися психодіагностичними методами різної складності та організації стимульного матеріалу; формулювати психодіагностичний діагноз та оформлювати його залежно від ситуації

експертизи або ситуації клієнта; підбирати психодіагностичні методики залежно від діагностичного випадку; організовувати та проводити масове психологічне обстеження, оформлювати та структурувати отримані результати, робити кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Логіка і структура курсу «Психологічна діагностика» побудована на послідовному та сумісному засвоєнні теоретичних знань та практичних навичок. Блок практичних занять сприяє формуванню навичок роботи з психодіагностичними методами різних типів та різної складності, плануванню та організації психодіагностичного обстеження залежно від запитів практики. Курс передбачає самостійну роботу, яка постійно повинна виконуватися студентами. Серед видів самостійної роботи можуть бути наступні: домашня підготовка з теоретичного матеріалу; оформлення мануалу психодіагностичної методики, яка була предметом вивчення на практичному занятті; оформлення протоколів психологічної діагностики, які повинні містити дані про опитуваного, кількісні результати, отримані після проведення психодіагностичної методики та їх інтерпретацію. Контроль знань студентів здійснюється на кожному занятті. Обговорення кейсів впродовж практичних занять курсу, за такими галузями психодіагностики як професійна, сімейна, психодіагностика навчальної діяльності, використовується з аналізом та обробкою, які необхідні майбутньому соціальному працівнику, практичному психологу, менеджеру по підборі персоналу. Такий варіативний підхід дає можливість не тільки оцінити власний потенціал і знайти рішення проблеми, але й глибше ознайомитись з психодіагностичним інструментарієм, нестандартними інноваційними технологіями.

Виховні можливості вищої школи багато в чому підвищують евристичний та діалогічний види навчання. Реалізуючи їх, викладач за допомогою запитань і міркувань допомагає студентам знайти власне рішення навчального завдання, переорієнтувати навчальну діяльність на часткове відтворення послідовності роздуму за допомогою пошуку і відкриття пізнавальної проблеми. У ході діалогу й розв'язання пізнавальної проблеми проектується нове знання з опорою на особистий досвід студента й відповідні дидактичні технології. Саме тому у процесі викладання майбутнім соціальним працівникам курсу «Психологічна діагностика», ми дотримуємося принципу єдності теорії і практики як одного з найважливіших методологічних принципів психолого-педагогічного дослідження. Як відомо, практика – це критерій істинності того чи іншого теоретичного положення. Теорія, що не базується на практиці, є безплідною та марною. Теорія має за мету проложити шлях практиці. У свою чергу, практика, що не націлена науковою теоретичною базою, страждає стихійністю, відсутністю певної цілеспрямованості, малоефективністю. Розвиток практичних навичок студентів у межах вивчаємої ними дисципліни тісно пов'язаний з теоретичними досягненнями. Без глибокого та всебічного аналізу практичної діяльності майбутніх спеціалістів неможливо прокласти ефективні шляхи удосконалення освітніх процесів у вишах [1].

Серед етапів індивідуального становлення особистості майбутнього спеціаліста вирізняють:

а) входження (зустріч з професією, усвідомлення специфіки професійної праці, переживання перших вражень від обраної професії, спеціальності та ін.);

б) аналітичний пошук (організація діяльності й спілкування, подолання труднощів, що виникли, активізація професійно-ціннісних орієнтацій, домінування мотивів навчальної роботи і майбутньої професійної роботи);

в) утвердження (нагромадження досвіду професійних дій) [2].

Саме поступовим переходом від етапу до етапу в професійній підготовці студентів закріплюється їхня позиція щодо самих себе, якій властива потреба

в особистісному зростанні, нетрадиційному виконанні професійних функцій, стійкому інтересі до професійного самовдосконалення.

Модернізація професійної підготовки у ВНЗ неможлива без оновлення її структурних елементів, серед яких важлива роль відводиться: особистісно-гуманітарній орієнтації навчальної інформації, змісту освіти; системному баченню професійної діяльності; педагогічному діагностуванню й педагогічному моніторингу; становленню активної професійної позиції і творчого стилю діяльності; формуванню рефлексивної і комунікативної культури; засвоєнню методики творчої роботи та інноваційної діяльності; розвитку професійних здібностей, а також оволодінню мистецтвом менеджменту й маркетингу. Таким чином, реорганізація структурного і змістового компонента професійної підготовки студентів у вищій школі передбачає пошук нових підходів до організації навчальної роботи.

У процесі проведення практичних занять з курсу «Психодіагностика» для майбутніх соціальних працівників ми користуємось прийомом індукції, який пов'язаний з узагальненням результатів спостережень та експериментів, а також прямуванням думки від одиничного до загального. В індукції дані досвіду підводять до загального, індукують його. Оскільки досвід завжди нескінченний і неповний, то індуктивні висновки зазвичай мають проблематичний характер. Проте, на наш погляд, спосіб міркувань від окремих фактів до загальних висновків, від практики до теорії, дозволяє навчити майбутніх спеціалістів орієнтуватись і гідно діяти в сучасних соціокультурних і соціо професійних ситуаціях, сприяє розв'язанню суперечностей навчального процесу, досягненню гармонії між навчанням і викладанням. Озброюючи студентів знаннями, вміннями і навичками, необхідними для розв'язання професійних завдань, ми розвиваємо їхню активність, самостійність, ініціативу, творчість, стимулюємо емоційно-вольову сферу.

Список використаної літератури:

1. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учебное пособие / Г.А. Федотова. – Великий Новгород, 2006. – 112 с.
2. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.
3. Євтух М.Б. Теоретичні питання освіти та виховання / Микола Борисович Євтух. – Суми: Наука, 1999. – 224 с.
4. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: «Магистр», 1997. – 221 с.

Фесенко О. П.

РАЗМЫШЛЕНИЕ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ, ИЛИ ПОЧЕМУ
В РОССИИ ТАК ТРУДНО ВОСПИТАТЬ ЧИТАТЕЛЯ И ГРАЖДАНИНА
(НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ШКОЛА 2100»,
АВТОРЫ Р. Н. БУНЕЕВ, Е. В. БУНЕЕВА)

Реформы современного образования, в том числе, уровня начальной школы, проходят под эгидой воспитания гражданственности. Безусловно, это благая цель, особенно тогда, когда в стране отсутствует единая национальная идея, способная сплотить население и превратить его в организм, живущий и работающий не только для себя, но и во благо государства. В данном аспекте изучение в начальной школе предметов гуманитарного цикла должно стать основой воспитания

гражданских чувств, любви к родине, уважения к родной культуре.

Литературное чтение для младших школьников – это та база, которая помогает ребенку полюбить родную литературу как часть великого мирового наследия, которым можно и нужно гордиться. Если начальная школа в этом отношении потрудилась мало или некачественно, потом уже поздно что-то менять. Ученики перестают читать, книга для них – не источник наслаждения, а обязанность, тяжелая ноша. Поэтому содержание рабочей программы по литературному чтению должно быть чрезвычайно тщательно продумано. В противном случае последствия становятся просто плачевными. В связи с этим мы хотели высказать несколько критических замечаний по поводу содержания обучения в рамках литературного чтения по программе «Школа 2100» (Р. Н. Букнеев, Е. В. Бунеева) [Программа 2012].

Прежде всего, скажем о том, что авторы программы, безусловно, внимательно подошли к ее содержанию: с 1 по 4 класс ребятам предлагается знакомство с произведениями отечественных авторов (и надо признать - их гораздо больше, чем зарубежных, что является положительной особенностью программы). Однако если взглянуть на качество текстов, то возникает ряд вопросов. Бросается в глаза то, что учащиеся начальной школы практически не знакомятся с произведениями А. С. Пушкина. На протяжении всех четырех лет обучения вниманию школьников предлагается лишь «Сказка о рыбаке и рыбке» (2 класс), «Руслан и Людмила» (2 класс), «Сказка о царе Салтане» (4 класс), «Сказка о попе и его работнике Балде» (4 класс, внеклассное чтение), отрывки из «Бориса Годунова» (4 класс). В третьем классе и в первом – нет пушкинских текстов. Трудно объяснить необходимость знакомства с поэмой «Борис Годунов» именно в 4 классе (произведение написано не для детей, оно сложно воспринимается и еще сложнее осмысливается). При этом многократно авторы программы обращаются к стихотворениям Г. Остера, Б. Заходера, Г. Цыфьерова и т.д. С одной стороны, это чрезвычайно доступное чтение для школьников, но насколько его можно считать образцовым – сказать трудно. Как попали в программу образцы творчества Б. Сергуненкова, Б. Гребенщикова (точно не писавшего для детей) или М. Бородицкой – тоже остается загадкой. И почему Э.Успенского изучают дольше, чем А. С. Пушкина или А. Н. Толстого? Неужели это настолько глубокая литература, что требует детального содержательного осмысления?

Кроме того, учащимся начальной школы предлагается знакомство со стихотворениями И. Бродского, Б. Пастернака, И. Мандельштама, М. Цветаевой. Нет сомнения в том, что это великолепные образцы русской поэзии, но насколько они вписываются в круг чтения второклассника или третьеклассника? И почему Б. Пастернака необходимо читать в третьем классе, а «Телефон» К. Чуковского – в четвертом? Нам представляется, что «Телефон» прекрасно осваивается еще в дошкольном возрасте.

Критикуя перечень художественных текстов программы, признаем, что вполне определенная логика в последовательности и выборе произведения мировой литературы в ней, тем не менее, в ней есть. Во-первых, она соответствует ФГОС второго поколения [ФГОС 2011]. Во-вторых, в ней очень тщательно прописаны цель обучения и компетенции. Во главу угла авторы ставят формирование грамотного читателя – человека, «у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания. Это человек, владеющий техникой чтения, приемами понимания прочитанного, знающий книги и умеющий их самостоятельно выбирать» [Программа 2012: 1]. Однако среди сформулированных задач, реализующих поставленную цель, ни слова не сказано о воспитании любви к книге, о формировании уважения к русской литературе. Данный пробел в целеполагании

отражается на выборе произведений. Школьникам предлагается познакомиться (наряду с русскими сказками) со сказками японскими, корейскими, долганскими, киргизскими, татарскими, английскими, африканскими, эстонскими, латышскими и т.д. Ничего не имея против сказок народов России (долганских или татарских), мы хотели бы спросить у авторов программы: неужели в Эстонии изучают русский фольклор, или японцы и корейцы в школе читают детям русские народные сказки? Да, сказки народов мира – это культурное достояние всех нас, но почему бы их не вынести на внеклассное чтение. И потом, практически весь второй класс ребята изучают исключительно сказки (народные и авторские). Гораздо продуктивнее, как нам кажется, было бы разнообразить их чтение другими литературными жанрами.

Сложности у школьников в 4 классе вызывает знакомство с текстами древнерусской литературы. Если отрывки из русских летописей можно преподнести продуктивно, используя межпредметные связи, то чтение произведений поэтов XVII в. (Савватия, Симеона Полоцкого, Карiona Истомина) или произведения для детей писателей XVIII в. (прозы А. Болотова, статьи Н. И. Новикова из журнала «Детское чтение для сердца и разума», детских стихов А. Шишкова) могут показаться ребятам мало понятными. А им предстоит изучать эту литературу 20 часов [Программа 2012: 15]. Причина, по которой школьникам предлагаются данные тексты, понятна. Авторы программы стремились показать в динамике развитие литературы для детей. Однако такая попытка непродуктивна. Она лишь отпугнет современного читателя от книги, превратит процесс знакомства с литературой в скучное и малопонятное занятие.

Большое внимание авторы уделили рассказам о животных и о природе (М. Пришвина, Е. Чарушина, Н. Сладкова, Д. Мамина – Сибиряка и др.). Также программа предусматривает формирование нравственно-этических ценностей у ребенка (рассказы В. Драгунского, М. Зощенко, А. Гайдара и др.). Но странно, что в рамках программы ребята практически не знакомятся с произведениями, которые бы помогли педагогу сформировать чувство гордости за свою страну. Нет стихотворений о Великой отечественной войне. Нет рассказов В. Катаева или Льва Кассиля о детях войны. Нет стихотворений о России, ее культуре, истории, людях, достижениях!!! Исключение составляет только 3 класс – 4-5 часов отведено для чтения стихов А. Ахматовой, А. Твардовского, Б. Окуджавы о войне и рассказа В. Драгунского о военном детстве [Программа 2012: 15]. Нет в программе места подвигу, содержание которого вполне доступно для понимания учащихся начальной школы.

Кроме того, в программе есть еще один важный недостаток. В учебниках по литературному чтению школьникам часто предлагаются лишь фрагменты произведений. Как можно сформировать «грамотного читателя», если он знакомится только с началом и финалом художественного текста (так изучаются Н. Носов «Приключение Незнайки и его друзей», А. Толстой «Золотой ключик», С. Экзюпери «Маленький принц», А. Линдгрен «Малыш и Карлсон», А. Гайдар «Тимур и его команда» и т.д.) Если ребенку предложить прочесть эти произведения в момент их изучения, он не сможет этого сделать – слишком они объемны при небольшом количестве часов на знакомство с текстом в школе. Нельзя объять необъятное. В данном случае лучше меньше произведений, но полных, чтобы у маленького, еще неопытного читателя сформировалось целостное восприятие художественного произведения, а не обрывочные впечатления.

Иными словами, анализируемая нами программа не формирует ни гражданина, ни читателя. Недостатков в ней больше, чем достоинств. Хотелось бы, чтобы современные авторы учебных программ, подбирая литературу для школьников, учитывали не только их возраст и интересы, но видели перед собой те глобальные

воспитательные цели, реализация которых не возможна без усилий, приложенных в начальной школе. Чувство принадлежности к Российской истории и культуре, гордость за страну, гражданское отношение формируется уже в первых классах. Будем помнить об этом.

Список использованной литературы:

1. Программа «Литературное чтение» (УМК «Школа 2100» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой). – М., 2012. – 57 с. Режим доступа: <http://www.school2100.ru/uroki/elementary/lit.php>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2011. – 41 с. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959>

Чайка О. В.

ВИДИ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

В сучасних умовах особливого значення набуває професійна компетентність учителя, його здатність постійно вчитися, його прагнення до самовдосконалення. Позакласна робота є необхідною частиною професійної діяльності будь-якого вчителя, у тому числі й учителя-філолога. Отже, підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх шкіл є важливим завданням вищого навчального педагогічного закладу.

Зазвичай, в педагогічній науці оремо розглядають позакласну і творчу діяльність. Особливості організації позакласної роботи в середніх навчальних закладах розглядалися ученими в різних аспектах: організації позакласної роботи з дітьми шкільного віку – Т. Дем'янюк, Г. Кловак, В. Коротеєва, С. Литвиненко, Г. Майборода, П. Щербань та ін.; організації дозвілєвої діяльності школярів – Є. Акнаєв, Ю. Бабанський, М. Бушканець, Г. Волощенко, Г. Євтеєва, І. Корсун, В. Лукманова та ін. Питання організації творчої діяльності учнів висвітлювалось у працях: Л. Парамонова, І. Тітова, І. Хоменчук та ін. Натомість питання щодо організації вчителем-філологом позакласної творчої діяльності учнів зі свого предмета висвітлена недостатньо.

Позакласна робота – органічна частина всієї навчально-виховної діяльності школи. Вона є продовженням і розвитком процесу, здійснюваного на уроках, і підпорядкована загальною навчально-виховним завданням.

Завдання позакласної роботи полягає у залученні учнів до творчої діяльності з української мови та літератури, стимулювання їхньої ініціативи і самостійності, розвитку індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей. На підставі аналізу педагогічних розвідок різних науковців (А. І. Никішова, І. Я. Ланіної, А. В. Усової, С. Н. Савіної, Л. М. Панчішникової) позакласну творчу діяльність розуміємо як навчально-виховну діяльність, що спрямована на максимальну стимуляцію самостійної роботи учнів, розвиток стійких творчих інтересів та формування креативного мислення у дітей, яка здійснюється в позаурочний час.

Для того, щоб активізувати позакласну роботу, вчителі-філологи постійно шукають і знаходять нові форми роботи. На нашу думку, основними формами позакласної творчої діяльності вчителя-філолога, які доцільно здійснювати в поза навчальний час є: заняття мовного-літературного гуртка, театральні постановки, проведення мовних та літературних тижнів, мовних конкурсів та літературних вікторин, читачьких конференцій, тематичних вечорів, літературно-краєзнавчих подорожей, підготовка та випуск шкільної газети з філології.

Вивчення української мови та літератури має бути нерозривно пов'язаним як на уроках, так і в позакласній роботі. Одним із найрозповсюдженіших видів

позакласної діяльності вчителя-філолога є літературно-мовний гурток.

Засідання мовно-літературного гуртка, зазвичай, проводять систематично в один і той же час і день. Форми, методи та прийоми роботи на заняттях надзвичайно різноманітні. Вони обов'язково мають бути правильно підібраними вчителем-філологом залежно від віку, підготовки та інтересів гуртківців. На заняттях літературно-мовного гуртка більшу частину мають складати саме творчі, креативні роботи різного типу, адже це допоможе зацікавити учнів і залучити до відвідування засідань, оскільки більшість учнів вважає, що гурток, це просто продовження уроку з української мови та літератури. Систематичне відвідування мовно-літературного гуртка учнем при правильному, кваліфікованому підборі тем і завдань учителем-філологом, сприятиме розвитку в учнів загальноосвітніх шкіл кмітливості, ініціативності, творчої думки та звичайно ж поглибленню знань з української мови та літератури.

Одним із пріоритетних завдань загальноосвітньої школи є виховання духовно багаті особистості. Саме цей напрям і має бути основним для роботи театрального гуртка з української літератури. Виступи на сцені допомагають дітям оволодівати вмінням красиво говорити, вільно, культурно спілкуватись, позбавитись багатьох комплексів і вільно позуватися перед глядачами та взаємодіяти з ними. Робота над підготовкою до спектаклю дасть можливість учням глибше зрозуміти літературний твір, поринути у ті часи, коли саме відбуваються події в творі, проаналізувати кожного з героїв і дати свою оцінку їх вчинкам.

Мабуть, найтривалішим видом позакласної діяльності є тиждень української мови та літератури. Це шкільне мовне свято, що триває протягом 7 (10) днів. Цінність цієї форми позакласної роботи в тому, що вона є масовою, охоплює всіх учнів школи. У цей час здійснюються різноманітні мовні та літературні заходи, спрямовані на збагачення дітей новими відомостями про мову та літературу, поглиблення і закріплення знань з програмного матеріалу, залучення учнів до самостійної творчої праці над словом у всій його багатогранності.

Ще одним масовим, проте не таким тривалим як попередній, є такий вид позакласної діяльності, як мовні конкурси та літературні вікторини. Це змагання, під час яких виявляються найсильніші, найкраще підготовлені з української мови та літератури учні. Добре сплановані конкурси та вікторини сприяють поглибленню і систематизації знань учнів з мови та літератури і повторенню окремих тем й розділів шкільного курсу. Вони розвивають мислення, пам'ять, увагу, виховують кмітливості, уміння вправно орієнтуватись у питаннях мови та літератури. Намагаючись довести свою озброєність знаннями з мови та літератури, вийти із змагань переможцями, учні наполегливо готуються до конкурсу, читають додаткову літературу, розв'язують мовні задачі й завдання

Однією з ефективних форм позакласної роботи є також і читацька конференція. Водночас вона є важливим засобом пропаганди науково-популярної, історичної та художньої літератури серед учнів. Конференція допомагає їм глибше зрозуміти зміст та образи літературного твору, мотиви і дії літературних героїв, особливості мови й стилю, прищеплює літературно-етичні смаки, сприяє бажанню наслідувати позитивних героїв. Види і тематика читацьких конференцій різноманітні, їх можна проводити на матеріалі одного або кількох творів на одну тему, з окремою літературною або науковою проблемами. Вибір теми визначають з урахуванням завдань національного виховання, навчального матеріалу, а також вікових особливостей учнів.

Також, тематичні вечори займають важливе місце серед форм позакласної роботи з української мови та літератури. Їх проводять на різноманітні теми і присвячують історичним пам'ятним датам у житті українського народу; питанням

літератури, мистецтва, діяльності визначних, письменників, календарно-обрядовим святam. У канву тематичних вечорів включають пісні, вірші, фрагменти кінофільмів тощо. Все це дає змогу зробити їх емоційно насиченими, цікавими, а виховну інформацію — дієвою і переконливою. Цінність тематичного вечора в тому, що в підготовці й проведенні його беруть участь учні. Вони мають нагоду проявити ініціативу, самостійність, ерудованість у доборі теми, запрошенні гостей, оформленні приміщення, підготовці книжкової виставки, номерів художньої самодіяльності, вихованці мають змогу працювати творчо й самостійно. Учителі-філологи можуть також застосовувати такий вид позакласної роботи як літературно-краєзнавчі подорожі. Це, зокрема, ознайомлення з життям і творчістю письменників, що проживали в рідному краї, екскурсії до пам'ятних літературних місць в області, конференції за книжками місцевих письменників, виготовлення літературної карти області, випуск літературної газети, альбомів і альманахів на літературно-краєзнавчу тематику, зустрічі з місцевими літераторами, збирання зразків усної народної творчості тощо. Цей вид роботи дасть змогу учням ближче познайомитися з літературою саме того краю, де вони народились і проживають зараз. Особисте знайомство з письменниками та поетами, що залишили свій слід в українській літературі, зміцнить любов не тільки до України, а й до рідного краю, а окремих дітей приклад людей, які живуть зовсім не далеко від них, проте мають певні досягнення, може і надихнути на самостійне написання віршів та літературних творів.

Останнім видом позакласної діяльності вчителя-філолога, що буде розглянута в нашій статті – це випуск шкільної газети з філології. Багато шкіл України мають власні газети, які виходять чималенькими тиражами і які читають і за межами шкільних стін. Для багатьох навчальних закладів, які не мають достатньо коштів для випуску паперової газети, такою є власна Інтернет сторінка з усіма новинами. Це дає можливість не лише розповісти про себе, а й знайти друзів, однодумців, зав'язати довготривалі зв'язки і стати партнерами у спільних справах. Достатньо вийти в Інтернет і можна “погортати” сторінки таких видань. Підготовка такого шкільного видання надасть можливість учням, що будуть входити до редакторської групи розвивати навички критичного мислення, розвивати творчі здібності та вміння викладати свої думки в письмовій формі та розвивати навички планування роботи в команді.

Отже, проаналізувавши всі вищезазначені види позакласної роботи вчителя-філолога, ми доходимо висновку що вони є органічною частиною всієї навчально-виховної діяльності школи. Позакласна робота є продовженням і розвитком процесу, здійснюваного на уроках, і підпорядкована загальним навчально-виховним завданням. На нашу думку, завдання позакласної роботи полягає у залученні учнів до творчої діяльності з української мови та літератури, стимулювання їхньої ініціативи і самостійності, розвитку індивідуальних інтересів, нахилів та здібностей.

Чорней І.

ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ „ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ”

Діяльність учителя має розгортатися як відкрита педагогічна система, що підлягає постійному вдосконаленню, оновленню та подальшій заміні на іншу педагогічну систему, якісно вищого рівня і, можливо, іншої концептуальної орієнтації, зумовленої соціальними потребами і новітніми досягненнями педагогічних наук [1, с. 30]. Діяльність учителя початкових класів буде ефективною

за умови врахування вимог сучасності, які вимагають здійснення цієї діяльності на основі інноваційного підходу.

Зауважимо, що єдиного підходу до означення поняття „інноваційна діяльність” на сучасному етапі не існує. Тому за доцільне вважаємо розглянути ключові поняття цього наукового феномену.

Інновація в перекладі з італійської (innovation) – новизна, нововведення. Відповідно під інноваціями розуміють нові форми організації праці й управління, види технологій, що втілюються в окремих установах, організаціях, а також у різних сферах діяльності людини [2].

З філософського погляду, інновація (від лат. innovatio – відновлення, оновлення, зміни) – у суспільних науках означає нововведення, оновлення [3, с. 334].

У сучасному тлумачному словнику української мови інновацію розглядають як нововведення, інновацію в освіті [4, с. 498].

У соціолого-педагогічному словнику поняття „інновація” визначається як процес доцільного створення, розповсюдження та реалізації суспільно корисної ініціативи, спрямованої на якісні зміни в різних сферах життєдіяльності суспільства, раціональне використання матеріальних, економічних і соціальних ресурсів [5, с. 112].

За сучасним словником з педагогіки інновація педагогічна – нововведення у педагогічну діяльність, зміна у змісті і технології навчання і виховання, які мають за мету підвищення її ефективності [6, с. 273].

Поняття „інновації” та „новації” К. Ангеловські А. Малінін, Г. Тюло, Т. Шамова та ін. доцільно розглядають як синоніми, визначаючи їх як нові зміни, вдосконалення й поліпшення існуючого, як іманентну характеристику освіти, що впливає з її основного смислу, сутності та значення.

У дослідженнях А. Наїна під інновацією розуміється „принципово нове утворення (інший, інноваційний підхід), нову ідею, яка істотно змінює технологію навчання, тип навчального закладу або управління освітою” [7].

Важливим у контексті нашого дослідження є погляд науковців І. Підласого, А. Підласого, які доводять, що інновація означає таке нововведення, яке здійснюється в системі за рахунок її власних ресурсів (резервів) [8].

Результат аналізу актуальних наукових досліджень показує, що педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути оригінальні педагогічні ідеї, форми та методи навчання та виховання. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності виокремлюється зростання педагогічної майстерності вчителя й керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Тобто творчий пошук педагогічних інновацій веде до новоутворень у цілісній системі особистості.

Процес запровадження у практику освітніх ідей, засобів, педагогічних технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень педагогічних систем і структурних компонентів освіти під педагогічними інноваціями розуміє Л. Ващенко [41].

Освітні інновації Л. Даниленко визначає „як ті, які суттєво змінюють освітній процес, а педагогічні – як ті, які суттєво змінюють педагогічний процес” [9, с. 7].

Поняття „інновації” більшість учених тлумачать через діяльність, яка здійснюється на принципово новій основі.

Поняття „інноваційна діяльність” Г. Ільяхіньська трактує як процес створення, розповсюдження і застосування продуктів і технологій, що володіють науково-дослідною новизною і задовольняють нові суспільні потреби [10, с. 31].

Інноваційну діяльність Л. Ващенко розглядає як такий вид діяльності, що пов’язаний із трансформацією ідей (результатів наукових досліджень і розробок,

педагогічних ініціатив) у новий або вдосконалений продукт, поширений в освітньому середовищі; у новий або вдосконалений технологічний процес, що використовується в практичній діяльності; або в новий підхід до забезпечення соціальних потреб [2].

Актуальною є думка Ю. Завалевського, який інноваційну діяльність розуміє як оновлення педагогічного процесу, впровадження новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення найвищого ступеня педагогічної творчості. Автор зазначає, що головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу [11, с. 97–98].

На думку І. Дичківської, характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері є те, що інноваційна діяльність як складний і багатоплановий феномен, своїм змістом охоплює: процес взаємодії індивідів, що спрямований на розвиток, перетворення об'єкта й переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем [12].

Вивчаючи особливості особистісного чинника інноваційної діяльності, Н. Мельникова та Н. Морева дійшли висновку, що інноваційність необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи. Це означає: відкритість педагога до діалогічної взаємодії з учнями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні вчителя змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання; відкритість свого „Я”, власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу „Я”.

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети. У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчитель впливає на формування особистості школяра, здійснюючи непомітний супровід її саморозвитку.

Цілеспрямованість інноваційної діяльності зумовлюється такими факторами: об'єктивними потребами суспільства в оновленні роботи закладу; соціальним замовленням, виявленим органами управління освіти в результаті наукового прогнозу; реальними умовами і можливостями в цей період її розвитку; інтересами керівників, педагогів – тих, хто буде організовувати і проводити інноваційну діяльність.

Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя визначає О. Козлова [13]: філософська, мотиваційна, креативна, рефлексивна, валеологічна і технологічна. Дослідниця наголошує, що всі складові тісно взаємопов'язані, утворюючи єдине ціле, а системоутворючою є креативна складова.

На основі аналізу сучасних наукових праць, виокремимо модель інноваційної діяльності, яка містить структурні (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний) і функціональні (особистісно вмотивована перебудова освітніх програм, застосування нового, формулювання мети й загальних концептуальних підходів, планування експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в педагогічний процес, корекція та оцінка інноваційної діяльності) компоненти, критерії (творче сприйняття нововведень, творча активність, методологічна й технологічна готовність до запровадження нововведень, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування) та рівні

(репродуктивний, евристичний, креативний).

Окреслена діяльність – системна, націлена на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт.

Власне тому інноваційну діяльність розуміємо як впровадження у навчально-виховний процес нововведень, новітніх розробок, педагогічних ініціатив, сучасних технологій, які забезпечують ефективність педагогічної практики.

Список використаної літератури:

1. Спирин Л. Ф. Формирование профессиональных педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.
2. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 [Електронний ресурс] / Л. М. Ващенко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 40 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / [голова редкол. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
5. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радуга]. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск. : Современное слово, 2001. – 928 с.
7. Наин А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Наин. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. области, Челяб. фил. ПТО МО РФ, 1995. – 288 с.
8. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 3–4.
9. Даниленко Л. Модель інноваційної діяльності в школі І ступеня / Л. Даниленко // Управління школою. – 2012. – № 17/18. – С. 60–63.
10. Ильяхинская Г. В. Развитие инновационной деятельности в высшей школе / Г. В. Ильяхинская // Высшая школа России : Научные исследования и передовой опыт. – М. : НИИВО, 1995. – Вып. 1–2. – С. 29–35.
11. Завалевський Ю. І. Сучасний учитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищих пед. навч. закладів / Ю. І. Завалевський. – К. : Букрек, 2008. – 288 с.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
13. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна. – К., 1999. – 235 с.

Чухин С. Г.

«ЦВЕТНЫЕ РЕВОЛЮЦИИ» КАК СЛЕДСТВИЕ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность заявленной темы характеризуется тем фактом, что современный молодой человек имеет дело с различными системами гражданской морали (ностальгически тоталитарной, прагматически авторитарной, нормативно-правовой моделью гражданского общества), каждая из которых равным образом претендует на всеобщую ценность, хотя они и противоречат друг другу. Следствием является то, что их претензии становятся для индивида проблематичными, а вслед

за тем и сама возможность гражданской самореализации ставится под сомнение, возникает проблема гражданской анемии, девальвации ценностей гражданского общества.

Обратимся к ретроспективе феномена «молодежь без гражданского лица» или, по научному, его можно назвать - феномен «гражданской анемии». Педагогика Российской империи второй половины девятнадцатого – начала двадцатого веков в качестве основной дисциплины в области этического и гражданского воспитания рассматривала «Закон Божий». Кризис гражданского и этического воспитания России в этот период сопровождался рождением нового молодого поколения, которое перестало воспринимать ценностные программы старшего поколения, осталось равнодушным к внутреннему принятию содержания данной учебной дисциплины. Проще говоря, это молодое поколение (прежде всего, студенческая молодежь) не просто «выпало» из контекста официальной социализации, а избрало для себя иной контекст – антиофициальной социализации и самореализации. Только ли одни молодые люди были виноваты в этом? Остановимся на примерах. Л. Н. Толстой выступал с резкой критикой современного ему этического и гражданского воспитания в российской школе. Он говорил примерно так: лучше вообще не воспитывайте, чем воспитывайте таким образом! Именно по этой причине он разошелся во взглядах с официальной православной церковью. В произведении Островского «Как закалялась сталь» с чего начинается конфликт Павла Корчагина с существующей политической системой? С конфликта с учителем Закона Божьего. Учитель не постарался ему объяснить суть официального взгляда на этическую и гражданскую жизнь человека, а, скорее всего, он этой сути и не знал. И так Павел уходит в Революцию и Гражданскую войну строить новый коммунистический мир. В общем, появилось целое поколение, которое считало возможным разрушать храмы, зверски убить семью своего монарха и многое другое. Легче всего сказать, что во всем этом виновато только отсутствие гражданского долга в сознании молодых людей того времени. А на что тогда школа, педагогика, общество? Стояли рядом и покорно наблюдали?

К сожалению, человеческая история похожа на «маятник», каждое новое поколение обречено возвращаться к тем нерешенным вопросам, которые оставило ему в наследство поколение предыдущее. У каждого молодого поколения своя специфика гражданской социализации и самореализации, специфика гражданских идеалов и критериев социальной успешности гражданина. Принципиально важно ответить на следующий вопрос: чего хотят современные молодые люди, какой они хотят видеть свою страну в будущем, какие идеалы они избирают для своей жизни?

Современные реалии гражданской социализации и самореализации молодежи крайне сложны для простого объяснения и понимания в рамках одной статьи, да и цели такого простого объяснения я не преследую. Я лишь перечислю отдельные факты, а потом попытаюсь связать их общей идейной рамкой. Итак, сначала Европа. «Волны молодежных бунтов» во внешне благополучных ранее европейских столицах, которые захлестнули их в последнее десятилетие: Афины, Копенгаген, Милан, Париж, Лондон и другие города, похоже, что это становится «модным» у определенной части европейской молодежи. Расстрел детей и молодежи Брейвиком в Норвегии, убийство школьников в Тулузе (Франция) и так далее. Появление большого количества психопатов-террористов наводит на определенные сомнения в счастливом будущем европейской интеграции. Ведь эти психопаты-террористы вышли из европейских образовательных систем, их воспитывали с помощью прогрессивных технологий гражданского образования. Развитие негативных тенденций в СНГ и России, связанных с проблематикой

гражданской социализации и самореализации молодежи. Волна так называемых «цветных революций» на Украине, Киргизии, Молдове и попытки данных революций в ряде других государств, активными и непосредственными участниками этих выступлений является молодежь. А вот в качестве опытных «кукловодов» выступают взрослые политики. Оно и понятно – каждая революция требует своего «мяса», проще, если это мясо не социализированных и не самореализовавшихся молодых людей. Они революцию сделают, а взрослые «дяди» и «теги» получат на этом хорошие деньги... Но зато мы много и постоянно взываем к исполнению молодежью своего гражданского долга...

Остановимся на определении основных понятий связанных с явлением «цветные революции». «Цветные революции» - это собирательное понятие, применяемое для обозначения так называемых «ненасильственных революций», а также некоторых широко известных массовых ненасильственных акций протеста. В качестве символа подобного типа революции, как правило, выбирается какой-нибудь свойственный для природы данной страны цветок, фрукт, дерево и так далее. В настоящее время отсутствует консенсус по вопросу о том, какое именно событие можно считать «цветной революцией». Практически все исследователи единодушны в том, что Революция роз в Грузии и Оранжевая революция на Украине были «цветными революциями». Можно привести следующий перечень наиболее известных «цветных революций»: Бархатная революция в Чехословакии и аналогичные ей «бархатные революции» в других странах Восточной Европы; Революция роз в Грузии; Оранжевая революция на Украине; Тюльпановая революция в Киргизии; Революция кедров в Ливане; попытка Васильковой революции в Белоруссии; попытка «цветной революции» в Армении; «цветная революция» в Молдавии; Вторая Дынная революция в Киргизии и так далее.

Формой такого типа революций, как правило, являются массовые митинги, демонстрации и забастовки, которые проводятся оппозицией после проведения выборов, по результатам которых оппозиция объявляется проигравшей. Оппозиция в таком случае утверждает, что были допущены нарушения избирательного законодательства, исказившие волю народа. Революция проходит под антикоррупционными и радикально-демократическими лозунгами. Ключевыми являются идеи народного суверенитета Руссо, где народ («сознательно» вышедшие на улицу граждане) противопоставляется манипулируемой режимом массе. Революции предшествует формирование молодёжных организаций, которые образуют, так называемые, «полевые отряды революции». Революция носит подчёркнуто бескровный характер. Здесь отзвук движения Ганди и хиппи, которые раздавали полицейским цветы. Отсюда характерный бренд революции — неагрессивный цвет или цветок.

Особого внимания заслуживают недавние события 2011-2012 гг. в Москве связанные с президентскими выборами. Как отмечает Вероника Боде: «если говорить о возрастной структуре, то есть некоторый сдвиг в сторону молодых. По сравнению с Чистыми прудами возрастная структура значительно выровнялась, хотя повышена доля молодых, 18-24-летних, но уже не так значительно. Прирост идет в основном за счет следующего поколения – 25-34-летних, то есть людей постарше, они активизировались за последнее время сильнее». Кто эти молодые люди? Социальная принадлежность может быть самой различной. Но что «бросается в глаза», это та общая черта, которая есть у европейской молодежи и российских участников подобных политических выступлений. Они испытывают трудности с гражданской самореализацией. В Европейском Союзе – это та «новоевропейская» молодежь, которая требует равных социальных гарантий для себя с представителями коренного европейского населения. В Москве – это так называемые «новомосквичи», то есть молодые люди, которые приехали работать

в Москву, так как в их регионах нет возможности найти хорошую работу и заработать на жилье, чтобы обеспечить себе счастливую семейную жизнь. Им трудно ассоциировать свое гражданское будущее с официальной политической линией, так как их гражданская самореализация пока мало интересует взрослых политический мир. А вот оппозиция поторопилась использовать их недовольство в своих интересах. Это нехорошо с моральной точки зрения. Это в основном самая нравственно чистая наша молодежь, которая пока еще не отравлена политическим лицемерием, духом карьеризма и крайним меркантилизмом. А ведь мы можем их потерять для будущего России, для нашего гражданского общества, вот что опасно...

Итак, вопрос о позитивном преодолении кризисных явлений в области гражданской социализации и самореализации молодежи остается открытым. Ответ на него даст та борьба за становление и развитие гражданских институтов, которая сейчас происходит в России и в мире. Гражданское общество – это сфера действия, гражданской ответственности каждой личности, сфера социального проектирования каждым молодым человеком своей гражданской самореализации. Кризис современного гражданского образования будет преодолен в том случае, если гражданское образование будет настроено на решение реальных вопросов гражданской социализации и самореализации молодежи.

Шевчук К.

ЗНАЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Глобальна екологічна криза є реалією нашого часу. Але на фоні політичної і економічної ситуації, яка склалася в Україні, проблема стосунків з природним оточенням дещо відкладається в побутовій свідомості. Тому для українського суспільства проблема формування екологічної свідомості є нагальною, і у найближчих десятиліттях вона повинна стати найважливішим фактором його розвитку.

У Концепції екологічної освіти України, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти одним із завдань загальноосвітнього навчального закладу I ступеня визначено набуття елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи, формування навичок екологічно доцільної поведінки. Формування такої поведінки, досвіду природоохоронної діяльності неможливе без усвідомлення власної причетності молодших школярів до забруднення довкілля і формування відповідальності за його збереження. Одним із шляхів формування екологічної культури та екологічної свідомості молодших школярів є організація дослідницької діяльності.

Сучасно екологічна освіта розглядається як системоформуючий компонент усього освітнього простору, що визначає його стратегічні цілі та провідні напрями, створює моральну і духовну основу школи майбутнього, як психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою формування в неї знань наукових основ природокористування, необхідний переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної соціальної позиції в галузі охорони довкілля, раціонального природокористування і відтворення природних ресурсів. Екологічна освіта – це процес, який перебуває у постійному розвитку і є результатом переорієнтації й узгодження різних дисциплін.

Дітям молодшого шкільного віку властива унікальна єдність знань і переживань, які дозволяють говорити про можливість формування у них надійних основ

відповідального ставлення до природи. Всі учбові предмети початкової школи покликані вносити свій внесок щодо формування екологічної відповідальності дітей.

Ряд сучасних наукових досліджень присвячено формуванню екологічної культури молодших школярів у процесі вивчення природознавчих предметів, на основі міжпредметних зв'язків, у позаурочний час (С. А. Карпеев, Є. Д. Макаров, Л. В. Шаповал, О. В. Яковлева), екологічної грамотності молодших школярів (Д. І. Мельник), екологічної культури учнів основної школи у процесі вивчення інтегративного курсу «Навколишній світ» (О. В. Король), курсу екології (С. Г. Лебідь), засобами ігрової діяльності (О. Л. Пруцакова).

Екологія – наука про стосунки рослинних і тваринних організмів і утворених ними співтовариств між собою і довкіллям. Екологічна освіта – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони природи, раціонального використання і відтворення природних ресурсів [1, с. 63]. А під екологічним вихованням розуміється формування в широких верств населення високої екологічної культури всіх видів людської діяльності, так або інакше пов'язаних з пізнанням, освоєнням, перетворенням природи [3, с. 118].

Основна мета екологічного виховання: навчити дитину розвивати знання законів живої природи, розуміння суті взаємин живих організмів з довкіллям і формування умінь управляти фізичним і психічним станом [26, с. 40]. Освітніми і виховними завданнями екологічного виховання визначаються наступні:

- поглибити і розширити екологічні знання;
- прищепити початкові екологічні навички і уміння – поведінкові, пізнавальні, творчі;
- розвинути пізнавальну, творчу, суспільну активність школярів в ході екологічної діяльності;
- сформувати відчуття дбайливого відношення до природи [1, с. 63].

Школа як центральна система екологічного виховання школярів має бути активним організатором зв'язку з установами для розширення сфери природоохоронної діяльності учнів різного віку і формуванні у них відповідального відношення до природи.

Мета екологічної освіти і виховання – формування екологічної культури особистості як форми регуляції взаємодії людини з природою. При цьому основними її складовими є:

- всебічні глибокі знання учнів про навколишнє середовище;
- наявність в учнів світоглядних ціннісних орієнтацій по відношенню до природи;
- екологічний стиль мислення і відповідальне ставлення до природи і свого здоров'я;
- набуття умінь і досвіду вирішення екологічних проблем;
- безпосередня участь учнів у природоохоронній діяльності;
- сформованість передбачливості можливих негативних наслідків природоперетворюючої діяльності людини [2, с. 260].

Не слід забувати, що екологічна культура проявляється у свідомості, мисленні, поведінці та діяльності особистості. Ці якості особистості необхідно формувати в процесі викладання навчальних предметів та у позакласній і позашкільній роботі. Екологічна освіта і виховання учнів покликані подолати їх споживацьке ставлення до природи та її ресурсів. Основоположне значення при цьому мають принципи: безперервності, системності, систематичності, інтеграції (в тому числі міжпредметних зв'язків), глобалізації та локалізації екологічних проблем,

гармонізації людини з природою, гуманізації. Важливо, щоб учителі розкривали суть екологічних проблем не лише у вузьконаціональному, а й у планетарному аспектах, що сприятиме різнобічній підготовці підростаючого покоління до їх розв'язання.

Найважливіша ідея, закладена у вміст екологічної освіти і виховання в молодшій школі, – ідея цілісності природи. Знання про зв'язки в природі важливі як для формування правильного світобачення, так і для виховання відповідального відношення до збереження об'єктів природи, що знаходяться в складних взаємозв'язках один з одним. Розкриття харчових зв'язків в живій природі, пристосованості живих організмів до місця існування, до сезонних змін в природі, впливи людини на життя рослин і тварин пронизує зміст всіх уроків природознавства і є спонукальним засобом для того, щоб молодші школярі усвідомили необхідність врахування і збереження природних взаємозв'язків при організації будь-якої діяльності в природі.

Провідними методологічними принципами запровадження екологічної освіти і виховання слід вважати принципи екологічного імперативу, або екологічної відповідальності особистості, науково-теоретичний, або екологічного мислення, гуманітарний, або екологічної культури, економічний, або екологічної розсудливості, прикладний, або екологічної безпеки, та педагогічний, або екологічного всеобучу.

Отже, у навчальних закладах до числа першочергових слід віднести завдання широкої екологізації системи освіти і виховання, що дозволить ефективно вирішувати проблемні питання у галузі охорони довкілля і чітко керувати екологічними системами на основі знань основних принципів їх функціонування та взаємодії з суспільством.

Список використаної літератури:

1. Воробьева А. Н. Экологическое образование младших школьников. // НШ. / А.Н.Воробьева – 1998. № 6. – С. 63–64.
2. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология. / С.Д. Дерябо, В.П. Ясвин – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 316 с.
3. Рудоміно-Дусятська О.В. Психологічні проблеми екологічної пропаганди // Проблеми соціальної активності молоді. Вип. 2. / О.В. Рудоміно-Дусятська-К.: Либідь, 1992. – С.117–123.

Шпак Н. О.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПОДГОТОВКЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В современном обществе обучение иностранному языку приобретает особое значение и требует формирование ключевых компетенций будущих менеджеров. Владения иностранным языком является не только необходимым средством коммуникации в условиях глобализации, но и способствует формированию профессионально значимых умений у будущих специалистов-менеджеров.

Задача модернизации образования в контексте общеевропейской глобализации и вхождения России в международное образовательное пространство заключается в подготовке компетентных, мобильных специалистов сферы управления, способных к полноценному общению в условиях многоязычной социальной, академической и будущей профессиональной среды.

Изменения, вызванные вхождением России в Болонский процесс, влияют на формирование имиджа менеджера. Современный специалист помимо развитых

профессиональных навыков должен обладать такими умениями, как «soft skills»: коммунибельность, социокультурная компетентность, толерантность, языковые умения, умение убеждать, навыки презентации и подачи материала. В этой связи иностранный язык выступает как богатейший ресурс формирования и развития личности современного профессионала [1, с. 5].

Качество образования в настоящее время связано не столько с усвоением определенной суммы знаний, сколько с умением приобретать новые знания и применять их для решения жизненно важных проблем, с формированием определенных компетенций, с компетентностным подходом [2]. Компетентностный подход в обучении включает в себя: социально-политическую компетенцию (готовность к решению проблем); социокультурную компетенцию; коммуникативную компетенцию; информационную компетенцию и готовность к образованию в течение жизни.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, состоящей из трех компонентов: языковой, речевой и социокультурной компетенции. Коммуникативная компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения [1, с. 35].

Говоря о формировании коммуникативной компетенции, необходимо отметить то, что оно направлено не на повышение уровня знания, а на повышение уровня умения применить эти знания в реальном общении [3]. Коммуникативно-ориентированное занятие ориентировано на применение деятельности подхода в обучении. На таком занятии преподаватель стремится не столько передать определенный объем информации, сколько обучить новым способам мышления и необходимым навыкам самостоятельной работы.

В преподавании иностранного языка особое внимание направлено на выработку навыков межличностного общения, социально-корректного поведения, партнерских отношений, толерантности. Содержание обучения иностранному языку включает в себя языковые, речевые, социокультурные знания и умения и предполагает способность и готовность студентов применять иностранный язык в процессе межкультурного взаимодействия [4, с. 44].

Профессиональная деятельность студентов Сибирского института управления по специальности «Государственное муниципальное управление» и «Управление персоналом» связана с созданием и продвижением идей. Будущим специалистам необходимо знать, как правильно оформить и преподнести свои проекты на рассмотрение коллег. Умение разработать и преподать свои идеи по логично выстроенной структуре гарантирует успех в публичных выступлениях, а убедительная и доказательная речь позволяет склонить слушателей к точке зрения докладчика.

На занятиях по английскому языку будущие специалисты-менеджеры учатся давать презентацию по изучаемой теме. Подготовка студентов к устной презентации ведется на протяжении серии уроков. Для успешной коммуникации преподаватель сначала формирует у студентов необходимые фонетические и лексико-грамматические аспекты языка в ходе выполнения заданий на чтение, аудирование, говорение и письмо, направленные на извлечение информации и обмен мнениями. Изученные лексико-грамматические структуры по заданной речевой ситуации, готовя студентов к собственному высказыванию, то есть к устной презентации и последующей групповой дискуссии.

Работая над подготовкой своей презентации, студенты обучаются следующим умениям:

- находить взаимосвязь полученных знаний и упорядочивать их;

- самостоятельно организовывать свою работу;
- запрашивать различные базы данных: проводить опрос общественного мнения, получать информацию и классифицировать ее;
- организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий и критически относиться к полученной информации;
- занимать позицию в дискуссиях и высказывать свое собственное мнение;
- уметь сотрудничать и работать в группе, принимать решения, договариваться, разрабатывать и выполнять проекты, нести ответственность за выполняемую работу;
- уметь использовать новые информационно-коммуникативные технологии;
- проявлять гибкость мышления и стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

После показа презентаций проводится групповая дискуссия. Здесь преподаватель нацеливает студентов на обсуждение выдвинутых идей и защиту своей позиции. От студентов требуется владение определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями: уметь выделять главную мысль или проблему, вести дискуссию по проблеме, то есть высказывать и отстаивать свою точку зрения, выслушивать собеседника, приводить аргументы и лаконично излагать свои мысли. Необходимо отметить, что речевые умения непрерывно связаны с личностью говорящего и его способностью правильно оценивать речевую ситуацию, готовностью при необходимости изменять ранее намеченный план речевого взаимодействия, адекватно использовать различные приемы аргументации, убеждения, получения информации.

После просмотра презентаций и их обсуждения выделяется время на рефлексию своей деятельности. Студенты еще в начале подготовки к презентации знакомятся с критериями оценки, на которые преподаватель не однократно фокусирует внимание студентов в процессе всей работы.

Презентация проекта оценивается по следующим критериям: соответствие содержания выбранной теме; следование структуре изложения; способность к обобщению информации; использование иноязычных средств для передачи содержания; оформление презентации (визуальное и слуховое); убедительность и доказательность защиты проекта.

Правильная оценка своих возможностей и предъявление требований к себе предполагает сравнение своей и чужой деятельности, своих и чужих результатов. После обсуждения проектов презентации студенты сразу же анализируют свою деятельность, рассказывают о своих неудачах и затруднениях в решении проблемы, выявляют причины своих ошибок не только по содержанию, но, что важно, по способу общения, намечают пути их исправления.

Владение навыками презентации помогает будущим управленцам не бояться брать на себя ответственность, повышает их самооценку, структурирует мышление. Подготовка студентов к устной презентации на иностранном языке способствует развитию творческих речемыслительных умений студентов, самостоятельности и инициативы, дает возможность наиболее полной реализации их творческого потенциала для успешной деятельности в профессиональной сфере.

Список использованной литературы:

1. Особенности преподавания иностранных языков специалистам сферы управления: монография / Ю.В. Мрякина и др. - Самара: Изд-во «Самарский муниципальный институт управления», 2011. - 128 с.
2. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход

- в професійному освітанні і проектуванні освітніх стандартів. Книга 2//Матеріали XV Всеросійської науково-методическої конференції «Актуальні проблеми якості освіти і шляхи їх вирішення в контексті європейських і світових тенденцій». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и для учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238с.
 4. Ильина Л.Е. Новый взгляд на систему оценок и рейтинговый учет // Ин.яз.в шк. – 2006. – № 6. – С. 44-48.

Яценко Т. О.

КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Однією із тенденцій розвитку сучасної методики викладання української літератури в загальноосвітній школі визначено компетентнісну спрямованість навчання літератури як ознаку її гуманізації.

Базовими поняттями компетентнісної освіти є компетентнісний підхід, компетентність і компетенція, ключові й предметні компетентності. Компетентність як педагогічну категорію досліджували зарубіжні учені Дж. Равен, В. Кальней, П. Хейджер, Н. Хомський, С. Крашен, Д. Химз, М. Роменвіль, С. Сміт [1], російські – А. Хуторський, Г. Селевко, І. Зимняя, А. Маркова [2; 3; 4]. Загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській освіті здійснено вченими-дидактами А. Савченко, Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмаковим, С. Трубачовою [5; 6; 7]; характеристика компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн представлена в працях О. Овчарук, О. Локшиної [7; 8]. Методичні аспекти проблеми компетентнісно орієнтованої шкільної літературної освіти в школах України частково відображено в працях О. Ісаєвої, О. Куцевол, А. Ситченка, О. Шкловської, О. Ратушняка [9;10].

Компетентнісний підхід визначається вченими як спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності як інтегрованої характеристики досягнень учня, що набувається у процесі навчання, особистого пізнавального і життєвого досвіду, тому компетентність неприпустимо розглядати тільки як наявність фактичних знань. Компетентність – це володіння учня певною компетенцією. Компетенцію розуміємо як коло питань, з якими учень має бути обізнаний. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, стосунків у певній сфері діяльності людини.

У вітчизняній педагогіці ключові компетентності визначено так: уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, інформаційно-комунікаційна, соціальна, підприємницька, здоров'єзберігаюча [7].

У процесі вивчення навчальних дисциплін в учнів формуються предметні компетентності. Предметна компетентність – сукупність знань, умінь та якостей, які дають можливість учневі автономно виконувати певні дії в межах конкретного предмета для вирішення навчальної проблеми (завдання, ситуації).

Сукупність ключових і предметних компетентностей відображено у змісті Державного стандарту базової і повної середньої освіти, навчальних програмах, а найбільшою мірою – в державних вимогах до навчальних досягнень учнів.

Орієнтація української літературної освіти на компетентнісну модель

підсилює її результативний компонент, визначає зміщення акцентів з накопичення надмірного обсягу знань про художню літературу, її історію і теорію на цілеспрямований розвиток літературної компетентності учнів як інтегрованої особистісної якості.

Зазначимо, що в Державному стандарті базової і повної середньої освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада в 2011 р. № 1392) літературна компетентність визначена як предметна і передбачає «формування розуміння учнями літератури як невід'ємної частини рідної і світової художньої культури; усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, її гуманістичного потенціалу і місця в системі інших видів мистецтва; знання літературних творів, обов'язкових для текстурального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, усвідомлення їхнього внеску в скарбницю вітчизняної та світової культури; оволодіння основними літературознавчими поняттями; визначення жанрових і стильових особливостей художніх творів; формування читацького досвіду та якостей творчого читача, здібності до створення усних і письмових робіт різних жанрів; вміння орієнтуватися у світі художньої літератури і культури» [11]. Складовими літературної компетентності є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна компетенції особистості.

Предметний етап набуття учнями літературної компетентності пов'язаний із засвоєнням шкільних курсів «Українська література», «Світова література» та «Літератури національних меншин України», які серед гуманітарних дисциплін займають особливе місце, оскільки сприяють формуванню гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків, патріотизму, національної свідомості, громадянської позиції учнів.

Літературна компетентність є результатом взаємодії знань, умінь і навичок, читацького досвіду і ціннісних орієнтирів учнів, що проявляються в процесі роботи над художнім текстом.

Вважаємо, що літературна компетентність поєднує когнітивну, комунікативну і ціннісну характеристики читацької діяльності особистості.

Когнітивна – читання художніх текстів розглядається як пізнавальна діяльність учня, що охоплює смислове сприйняття, аналіз і інтерпретацію прочитаного.

Комунікативна складова в тлумаченні літературної компетентності збагачує її особливою формою спілкування автора з читачами через текст.

Ціннісна характеристика проявляється в оцінних судженнях і ставленні учня до прочитаного.

Ці характеристики забезпечуються взаємною реалізацією усіх змістових ліній предмета «Література» і проявляються в предметних компетенціях учнів (емоційно-ціннісній, літературознавчій, загальнокультурній, компаративній), що визначені в державних вимогах до навчальних досягнень учнів у програмах шкільних курсів «Українська література», «Світова література», «Літератури національних меншин України».

Допускаємо можливість окреслити власне розуміння компетентнісних аспектів сучасної української шкільної літературної освіти [12].

На основі аналізу психолого-педагогічних, літературознавчих, методичних досліджень і нормативних документів у сфері шкільної літературної освіти тлумачимо літературну компетентність як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, як здатність до мобілізації і застосування комплексу специфічних особових, когнітивних і естетико-комунікативних механізмів, як сукупність компетенцій:

загальнокультурна компетенція – розуміння художньої літератури як частини світової культури, емоційне сприйняття і глибоке осмислення літературних творів;

усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури в суспільстві, специфіки її як мистецтва слова; знання художніх творів, обов'язкових для вивчення, уявлення про найважливіші етапи розвитку літературного процесу, знання основних фактів життя і творчості видатних письменників; розуміння авторського задуму; формування читацької культури, яка передбачає засвоєння теоретико-культурних понять, розвиток потреби в самоосвіті, інформаційному самозабезпеченні, визначенні необхідних джерел знань (бібліотека, мережа Інтернет);

читацька компетенція – здатність до творчого читання і осмислення літературного твору на особистісному рівні; самостійне читання всього твору, а не його фрагментів; сформованість власного кола читання; здатність вступати в діалог з епохою і культурою втілених у художніх творах, здатність до співпереживання з персонажами художніх творів; розуміння специфіки мови твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів;

комунікативно-мовленнева компетенція – знання норм української літературної мови; вільне володіння основними видами мовленнєвої діяльності, активізація мовленнєвої діяльності; використання специфіки мови художнього твору, функціональних стилів мови в мовленнєвій практиці; здібність до написання творчих письмових робіт різного жанру;

ціннісно-світоглядна компетенція – сформованість гуманістичного світобачення; розуміння духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, осмислення внутрішньої єдності різних систем цінностей, відображених у літературі, уміння визначати і обґрунтовувати своє ставлення до них; розуміння важливості художньої літератури для саморозвитку і самореалізації духовного світу особистості; знаходження у літературних творах відповідей на соціальні і морально-етичні проблеми з урахуванням вікових психологічних особливостей.

Отже, літературна компетентність - це інтегрований компонент учбових досягнень учнів, перелік основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретно літературою темою і система ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмних художніх творів, а також здатність до цільового осмисленого застосування комплексу літературних знань, умінь і способів діяльності в тій або іншій життєвій сфері.

Літературна компетентність не існує як психологічна або інтелектуальна даність особи, а може визначатися рівнем успішності читацької діяльності учня, його здатністю до виконання цілого спектру літературних завдань, вирішення проблем заради позитивного результату.

Список використаної літератури:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 296 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
6. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1-4.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. –

- К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
 9. Ісаєва О.О. Компетентісно спрямована літературна освіта: стан, зміст, проблеми // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 7-8. – С. 10-16.
 10. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. – К.: Ленвіт, 2004. – 304 с.
 11. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс] // zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п (дата звернення: 15.03.2013).
 12. Яценко Т.О. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 7-8. – С. 15-17.

Дубровіна О. В., Мельничук Ю. В.

ХАРАКТЕР ВЗАЄМОВІДНОСИН ТРАДИЦІЇ І ТВОРЧОСТІ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ПРОЦЕСУ

У даних тезах ми хотіли би висвітлити питання, що стосується співіснування й взаємозбагачення двох надзвичайних феноменів культури: традиції та творчості. Завдячуючи творчості традиції не втрачають своєї актуальності для багатьох поколінь, вони збагачуються творчими знахідками, інтерпретаціями, різноманітністю варіацій. Для творчості ж традиція є своєрідною точкою опори, від якої може розвинутихь щось індивідуальне, унікальне й цілісне.

Зв'язок традиції і творчості ми пропонуємо розглянути у таких аспектах:

По-перше, використання традиції передбачає її відбір. Кожне нове покоління ставить під сумнів актуальність, зміст, легітимність традиції. Одночасно цей процес пов'язаний і з іншим, абсолютно протилежним явищем: людина народжується й виховується вже всередині самої традиції й, звичайно, багато її моментів сприймаються нею як самі собою зрозумілі. Іншими словами, кожне покоління, з необхідністю сприймає ряд традицій і, разом з тим, в певній мірі здійснює вибір тих чи інших традицій у відповідності зі своїми ціннісними установами, ідеалами. Цей вибір передбачає творчий підхід.

По-друге, внутрішня пульсація традиції, її життя, забезпечується ще й існуванням моменту творчих перетворень у її межах. Прикладом тут може послужити явище відтворення людиною (яка належить до конкретного соціуму, конкретної культурної традиції), певного обряду, ритуалу, де вона, діючи за попередньо визначеним планом, відтворює образ дійсності, почасти створеної особисто нею, відчутую власне нею на основі власного життєвого досвіду, сучасних їй культурних реалій, норм. У літературі й мистецтві традиція є необхідною передумовою й чинником художнього розвитку.

Звідси постає третій аспект – оновлення традиції, її розвиток: змісту, механізму передачі, способу існування.

Деякі дослідники, зокрема К. В. Чистов, визначають традицію як механізм формування, трансмісії та функціонування культурних цінностей і культурної інформації. Ця думка потребує уточнення: визначення традиції як механізму формування культурних цінностей й культурної інформації містить у собі умову оновлення, творчості, новаторства.

Новаторство у мистецтві можливе не тільки завдяки розриванню із застарілою

традицією та у створенні нетрадиційних художніх принципів, але й завдяки засвоєнню й переробці інших традицій, що набувають актуальності в даних умовах.

Уся історія світової культури наповнена численними прикладами, що підтверджують це: звернення до античних традицій в епоху Відродження, особлива увага романтиків до народних фольклорних традицій та ін.

Наступний аспект: ряд вчених, таких як Д. М. Угринович, М. С. Каган, розглядали традицію як універсальний вимір культури. Багатогранність традиції має величезне значення для зв'язку між минулим, теперішнім та передбачуваним майбутнім. Цей зв'язок забезпечує механізм спадкоємності. В. А. Кругліков назвав спадкоємність особливим механізмом «пам'яті суспільства», який здійснює накопичення та збереження культурної інформації минулого, на основі якої створюються нові цінності. Можна стверджувати, що спадкоємність як зв'язок між явищами в процесі розвитку містить у собі не тільки опору на універсальність і стабілізуючу функцію традиції, але й установку на гнучке, творче її осмислення і здійснення.

Відтак традиція і творчість виявляють себе двома взаємодоповнюючими чинниками єдиного культурно-історичного процесу.

Секція «Сучасна освіта: методологія, теорія і практика»

Секция «Современное образование: методология, теория и практика»

Адеєва О. В.

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ В ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Рівень професійної підготовки, професійного довогліття майбутнього вчителя в значній мірі зумовлюється тим, який спосіб життя він веде і наскільки відповідально ставиться до власного здоров'я. У цьому зв'язку актуальним стає в процесі вузівської підготовки формування в майбутнього вчителя прагнення до здоровотворчості, навичок щодо ведення здорового способу життя.

Незважаючи на численні дослідження в цій області (Э. Вайнер, В. Колбанов, Л. Татарникова, Н. Трігуб), проблема формування здорового способу життя, як складової частини професійної підготовки майбутніх вчителів, не одержала в наукових дослідженнях належного висвітлення.

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується тенденцією до інтенсифікації, що у свою чергу, інтенсифікує і працю вчителя, пред'являючи до нього більш високі вимоги в області фізичних, нервово-емоційних і інтелектуальних навантажень. Педагогічна професійна діяльність характеризується значним напруженням нервової та серцево-судинної системи, великими навантаженнями на зоровий і слуховий аналізатори, опорно-руховий апарат. Тривале перебування у вимушеному положенні стоячи або сидячи, обмеження рухової активності також несприятливо впливають на різні функції організму.

Дослідження вчених (С. Лебедченко, Г. Нікіфорів, С. Симоненко та ін.) доводять, що характеристики професійного здоров'я вчителя впливають на його фізичну й інтелектуальну працездатність, сприяють прояву й удосконалюванню його педагогічних здібностей, творчій продуктивності і професійному довогліттю. Крім того, ставлення до здоров'я як цінність у учнів може сформуватися тільки під керівництвом вчителя який сам має таке ставлення, підтримує здоровий спосіб життя і володіє знаннями щодо здоров'я.

Це дає підставу говорити про те, що однією із складових частин професійної

діяльності вчителя є ведення здорового способу життя, здатність підтримувати і зберігати професійне здоров'я.

Разом з тим, за даними наукових досліджень, вчителя, як професійна група відрізняються вкрай низьким рівнем показників фізичного і психологічного здоров'я і здебільшого не підтримують здоровий спосіб життя (Н. Трігуб, В. Лопуга та ін.). Ключовою проблемою в цій ситуації є низька престижність здоров'я, відсутність у переліку основних цінностей вчителів цінності здоров'я, невикористання належним чином всього арсеналу засобів фізичної культури, що сприяє збереженню і зміцненню здоров'я, формуванню здорового способу життя.

Наш педагогічний досвід дозволяє констатувати, що в чинній практиці професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ проблемі формування культури здоров'я, формування навичок здорового способу життя не приділяється належної уваги. На практиці в основному здійснюється нормативний підхід, коли в побудові навчального процесу й у діяльності кафедр фізичного виховання в главу кута ставиться не особистість студента, його здоров'я, а зовнішні показники, які характеризуються результатами контрольних іспитів, умінням студента робити лише зовнішні, рухові дії.

Проте відомо, що фізична культура, яка є однією із складових загальної культури людини, багато в чому визначає її поведінку в побуті, на виробництві, у спілкуванні, професійній діяльності, тобто пронизує буквально усі сторони життя. Доведено її вплив на рівень процесів обміну, функцію внутрішніх органів, обсяг м'язової тканини, збільшення життєвої ємності легень, стан серцево-судинної системи організму людини тощо. Саме, раціональна фізична активність дозволяє підтримувати стан здоров'я й працездатність людини на високому рівні [2, 81].

Дослідження, проведене нами на основі аналізу медичних карт студентів педагогічних спеціальностей Одеського Національного університету імені І. І. Мечникова виявило широкий спектр відхилень у здоров'ї майбутніх вчителів. Із 160 студентів, що пройшли медичний огляд на першому курсі, умовно здоровими можна назвати не більш, ніж 50%. Так, більше ніж 25% студентів мають захворювання шлунково-кишкового тракту, 15% - сечостатевої системи, у 20% відзначається знижений зір, у 10% - захворювання органів дихання. Найбільш розповсюджений діагноз - скривлення хребта, відзначається у 30% студентів. Викликає занепокоєння те, що 65% студентів мають шкідливі звички. На четвертому курсі ці данні значно погіршуються і спектр захворювань поширюється – у 33% студентів визначаються захворювання шлунково-кишкового тракту, скривлення хребта має 40%, вегето-судинна дистонія діагностується у 20% студентів четвертого курсу.

Проте проведене опитування виявило, що ранкову гімнастику регулярно роблять лише 19% юнаків і 7% дівчат на першому курсі, до четвертого курсу ця кількість зменшується до 10% юнаків і 5% дівчат. Нерегулярно ранковими фізичними вправами на першому курсі займаються 36% студентів чоловічої й 24% жіночої статі, на четвертому відповідно - 26% і 18%. Юнаки найбільш активні у відвідуванні спортивних секцій - 27% на першому курсі й 25% на четвертому, серед дівчат це - 7% на першому курсі й 3% на четвертому.

Як показують дослідження, у 35,7% студентів немає переконаності в цінності культури здоров'я і її подальшої трансляції в майбутню професійну діяльність. 57,2% студентів критично відносять до обговорення питань культури здоров'я в рамках вивчення профільюючих педагогічних дисциплін.

У зв'язку з цим підготовка майбутніх вчителів до здорового способу життя, як складової частини професійної підготовки, засобами фізичної культури повинна:

- забезпечити реалізацію базисних потреб студентів у фізичному

вихованні;

- формувати ціннісну установку на здоровий спосіб життя і самореалізацію особистості;

- озброїти студентів методиками самодіагностики, самооцінки, самокорекції, самоконтролю і саморозвитку здорового способу життя і власного здоров'я.

З обліком, перерахованих вище вимог, нами була проведена реорганізація змісту занять по фізичному вихованню зі студентами філологічного факультету. Була створена експериментальна група з 40 студентів 3 курсу. Студенти експериментальної групи були докладно ознайомлені з принципами забезпечення індивідуального здоров'я: 1) збалансоване харчування; 2) відмовлення від паління; 3) профілактика небезпечного поведіння; 4) помірне споживання алкоголю; 5) уміння справлятися зі стресами; 6) навчання здоровому образу життя; 7) профілактика захворювань.

Грунтуючись на різноманітних видах фізкультурної активності, її системності і цілях застосування, студентам була запропонована для вибору наступна класифікація індивідуальних стилів рухової активності: спортивний, кондиційний, рекреаційний, реабілітаційний, танцювально-ритмічний. Студентам пропонувалося вибрати визначений стиль рухової активності (заняття по інтересах). Були розроблені і велися щоденники самоконтролю, що сприяють формуванню в студентів навичок самоконтролю за станом організму, орієнтовані на прості, інформативні і загальнодоступні методи з урахуванням суб'єктивних показників, (самопочуття, сон, апетит, бажання тренуватися, сприйняття навантажень) і об'єктивних (вага, пульс, подих, артеріальна тиск). Студентами регулярно проводилися дослідження і доповіді на тему: «Роль здорового способу життя в подальшій професійно-педагогічній діяльності», готувалися реферати. Ми прагнули до того, щоб студенти при підготовці повідомлень виявляли уміння формулювати такі мети, що з'являються не просто як результат діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я, а як характеристика цінності цього результату (значення його для людини в його життєдіяльності і професійній діяльності).

Отримані нами результати показують, що в експериментальній групі на 25% знизилася кількість студентів, оздоровча діяльність яких узагалі не визначилася і на 19% підвищилася кількість студентів, у яких в значній мірі сформувалися плани на оздоровчу діяльність, на 34% зменшилася кількість пропусків занять студентами через хворобу, зріс інтерес студентів до свого здоров'я, покращилася відвідуваність занять по фізичному вихованню, за даними щоденників самоконтролю в студентів покращилося загальне самопочуття, сон і апетит.

Список використаної літератури:

1. Апанасенко Г. Л. Еволюція, біоенергетика й здоров'я людини / Апанасенко Г. Л. - С.-Петербург: Петрополис, 1992.- 123с.
2. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] / Никифоров Г. С. - СПб.: Питер, 2003. – 445с.
3. Овчинникова Л. Н. Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у будущего педагога: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / Л. Н. Овчинникова. - Екатеринбург, 2003. — 21с.
4. Тригуб Н. А. Формирование валеологической культуры педагога: автореф. дис на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. „Теория и методика профессионального образования” / Н. А. Тригуб. - Казань, 1999.- 24с.

О СИСТЕМНО-ИНТЕГРАТИВНЫХ ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Характер экологических проблем, порожденных деятельностью человека и его взаимодействием с природой, определяет необходимость интеграции усилий всех людей по их решению. Субъективный фактор является одним из ведущих в разрешении противоречий, присущих взаимодействию человека с природной средой. Взаимодействие человека с природой – это неравновесный процесс, в том смысле, что преобразование природы осуществляется деятельностью человека. В таком взаимодействии с природой, как отмечает М. Б. Туровский, человек «представлен одновременно и возмущающим, и регулирующим началом по отношению природе» [1]. Он предстает и как участник взаимодействия, и как свидетель такого взаимодействия. Соответственно этому может возникнуть такая проблемная ситуация, снятие противоречий которой осуществляется только человеком. При этом одним из критериев снятия противоречий является критерий «этично – неэтично».

Одним из возможных способов решения экологических проблем является формирование экологической культуры субъектов современного образовательного пространства. Экологические проблемы целостны по своей природе, а потому их решение требует поиска системно-интегративных подходов, адекватных их целостной природе, к решению этих проблем в целом, и в рамках формирования экологической культуры субъектов образовательного пространства, в частности. Данные подходы к формированию экологической культуры субъектов образовательного процесса вписывались в явление целостности, которое закреплено соответствующей философской категорией.

Всестороннее исследование проблемы целостности, или другими словами – интеграции, было проведено И. В. Блаубергом. В результате анализа различных точек зрения относительно соотношения понятия «целое» и «часть», «целостность» и «система» им был сделан вывод о том, что целостность есть представление о полноте охвата явлений и, вместе с тем, интеграции структурных уровней, иерархической организации процессов и явлений. Целостность является ориентиром познавательной деятельности, которая направлена на совершенствование общей практической деятельности, в том числе и деятельности педагогической по формированию экологической культуры субъектов образовательного пространства. Как ориентир познавательной деятельности, целостность имеет, согласно И. В. Блаубергу, двухслойную структуру. Она включает в себя актуальное и потенциальное знание [2]. Последний слой целостности образует ориентир специального-научного исследования т.к. способствует объяснению новых педагогических фактов в контексте решения проблемы формирования экологической культуры педагога, в единстве с ориентацией на формирование экологической культуры обучающихся.

Актуальным является такой фонд теоретического и эмпирического знания, который имеется в педагогической науке. Это знание о содержании и структуре экологической культуры субъектов образовательного пространства, а также о способах ее формирования в процессе совместной учебной деятельности. Задача педагога в данном случае заключается в том, чтобы обосновать потенциальное знание, которое станет актуальным и войдет в состав научного

экологического знания обучающегося. Решение этой задачи связано с созданием такой системы экологического образования, как учителей, так и обучающихся, функционирование которой в условиях их подготовки к профессиональной деятельности будет способствовать познанию ими целостности экологических проблем, решению этих проблем в единстве с ориентацией на формирование экологической культуры.

По нашему мнению, наиболее логичное обоснование целесообразности системно-интегративного подхода к формированию экологической культуры субъектов современного образовательного пространства возможно только в рамках использования системного подхода как направления методологии специально-научного познания и практики, в основе которого лежит исследование явлений, процессов, объектов как систем.

В словаре термин «подход» трактуется как «совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-нибудь, что-нибудь в изучении чего-нибудь)» [3]. Вместе с тем, анализ научной литературы указывает на наличие различных точек зрения ученых относительно определения данного понятия. Так, А. А. Касьян, исследуя проблему методологии познания, приходит к выводу о том, что в научном поиске помимо общенаучных и частнонаучных методов познания используются подходы к изучению явлений. Подходы задают обобщенное видение предмета, явления, стратегию и направленность научной деятельности [4]. Э. Г. Юдин определяет подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [5]. Общим во взглядах ученых является то, что конкретный подход к исследованию научной проблемы служит основой для определения стратегии деятельности. Различия заключаются в том, что определение подхода Э. Г. Юдиным, содержит в себе необходимость реализации научных положений методологического обеспечения, в состав которого наряду с общефилософскими положениями, входят и специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию по отношению к частным теориям.

Опора на определение термина «подход» в части методологического обеспечения специально-научного исследования позволяет выстроить цепочку взаимосвязанных педагогических действий, раскрывающих логику формирования экологической культуры субъектов образовательного пространства: методологическое обеспечение исследования – педагогическая деятельность – стратегия деятельности преподавателя – деятельность обучающихся. В этом процессе происходит развитие и становление когнитивного, рефлексивно-ценностного и деятельностного компонентов экологической культуры как целостности и как системного образования.

Обосновав, таким образом, подходы, соответствующие определённой методологии научного исследования, поясним, почему системно-интегративные подходы считаются нами наиболее оптимальными для создания системы экологического образования и ее реализации, а контекстный, этико-педагогический и личностно-ориентированный подходы – для определения форм и методов формирования экологической культуры субъектов образовательного пространства. Необходимость применения системно-интегративных подходов к формированию экологической культуры обусловлена тем, что с их помощью весьма эффективно исследуются объекты и процессы как системы. Системный подход связан с понятием структуры. Экологическая культура, как это было раскрыто выше, обладает собственной структурой, а потому ее можно считать системным образованием. Это, во-первых. Во-вторых, системный подход необходим для создания системы экологического образования и для

её эффективного функционирования. Кроме этого, мы исходим из того, что системно-интегративные подходы к формированию экологической культуры должны быть органично вписаны в теоретические положения о понятии «экологическая культура», структурными компонентами которой являются когнитивный, рефлексивно-ценностный и деятельностный компоненты.

Выделяя в качестве основных принципов системно-интегративных подходов, такие, как: принцип органической целостности объективного и субъективного, структурности системы, динамизма системы, мы, по сути, осуществляем их педагогическую интерпретацию. Так, первый принцип педагогически обоснован при создании системы экологического образования, которая функционирует в результате целенаправленной деятельности преподавателя и обучающихся. Объективными факторами, при этом, являются цель (формирование экологической культуры), задачи (обоснование содержания и методов экологического образования), знания, воплотившиеся в создании системы экологического образования. К субъективным же можно отнести субъекты экологического образования, являющиеся и субъектами взаимодействия с природой и с человеком, осваивающими природу. Принцип единства объективного и субъективного ориентирует педагога на определение содержания процесса формирования экологической культуры учащихся в системе экологического образования.

Данный принцип системно-интегративного подхода к формированию экологической культуры придает новое звучание принципу единства теории и практики, которые находятся не только в единстве, но и выполняют свои, присущие только теории и практике экологического образования, функции. Связь теории и практики в создании системы экологического образования заключается в том, что в своей деятельности преподаватель, вырабатывая цели, программы, определяя содержание и методы формирования экологической культуры учащихся, опирается на теоретические положения об экологической культуре субъектов образовательного процесса. На данных теоретических положениях эколого-ориентированный педагог и строит свою практическую деятельность.

Обращаясь к проблеме эффективного экологического образования, в процессе которого осуществляется формирование экологической культуры субъектов образовательного пространства, отметим, что, во-первых, оно рассматривается нами как элемент целостной профессиональной подготовки. Во-вторых, основную смысловую нагрузку в понятии «экологическое образование» несет термин «экологический», а понятие «образование» трактуется в общепризнанном значении, как целенаправленный процесс воспитания и обучения. В-третьих, мы ведем речь о педагогической направленности экологического образования, его ориентации на формирование экологической культуры и экологического сознания учащихся.

Список использованной литературы:

1. Туровский М. Б. Философские основания культурологии. – М., 1997.
2. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. – М., 1997.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. – Т. 3. – М.: Русский язык, 1987.
4. Касьян А. А. Контекстное образование: наука и мировоззрение. – Н. Новгород, 1996.
5. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М., 1997.

Бедарева А. В., Кольга В. В.

МЕТОД ПОЗИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Одной из важнейших задач современного высшего профессионального образования является подготовка выпускников, чьи профессиональные компетенции соответствовали бы требованиям, предъявляемым к ним практикой. Ситуация, в которой приобретенные знания и освоенные технологии достаточно быстро устаревают в процессе профессиональной деятельности, характерна не только для технических, но и для гуманитарных направлений подготовки. Таким образом, в подготовке будущего бакалавра рекламы и связей с общественностью на первый план выдвигается необходимость формирования коммуникативных умений и навыков, навыков ведения конструктивного диалога и готовности к эффективному социальному взаимодействию.

Для решения поставленных задач широкие возможности, на наш взгляд, в контексте профессиональной подготовки студентов предоставляет модель позиционного обучения, использованная нами в рамках проведения коммуникационного клуба со студентами направления подготовки реклама и связи с общественностью.

Рассмотрим основные положения модели позиционного обучения, разработчиками которой являются сотрудниками кафедры детской психологии МПГУ под руководством доктора психологических наук Н. Е. Вераксы. Модель позиционного обучения представляет собой образовательную технологию, обеспечивающую гармоничное развитие у студента механизма познавательной деятельности за счет активизации базовых структур способностей: нормативно-стабилизирующей, диалектической и символической в коллективно-распределенной мыслительной деятельности. Специфика построения учебной деятельности в рамках этой модели заключается в особой форме проживания знания субъектами образовательного процесса и его переработки в процессе группового анализа по ряду содержательных позиций. Идея позиционного подхода основана на принципе субъектности в обучении, когда каждый учащийся является субъектом образовательного процесса. Студент и преподаватель рассматриваются как общность, как представители одного предметного пространства. Эта характерная особенность в значительной степени снимает формальные моменты учебного процесса, отчуждение между преподавателями и студентами, между изучаемым предметом и студентами. Метод позиционного обучения основан на принципе двуплановости обучения: план студента представляет собой увлекательную творческую разработку и эмоциональную защиту определенной позиции, план преподавателя — организацию эффективного усвоения учебного материала.

Данная образовательная технология предполагает работу студентов с текстами (лекции, научные статьи, монографии). Педагогическая идея модели позиционного обучения заключается в том, что во время занятий студенты обдумывают, разрабатывают, объясняют и защищают определенную позицию на основе учебного текста.

Специфика позиционной модели состоит ещё и в том, что студенты знакомятся со структурно-диалектическим методом анализа и на занятиях учатся работать с текстом на основе тех закономерностей, которые опираются на законы диалектики. Кроме когнитивной составляющей, позиционная модель обучения содержит и социальную составляющую. Система отношений участников образовательного процесса определяется и регулируется разработанными и принятыми нормами социального взаимодействия, которые базируются на уважении прав личности, предоставлении свободы выбора и пространства самореализации. Принятые сообществом правила и нормы выступают своеобразным «общественным

договором» и могут рассматриваться как модель социальных отношений, характерных для гражданского общества.

К достоинствам позиционного подхода, на наш взгляд, следует отнести высокую мотивацию общения, возможность выразить личное отношение к учебной информации, формирование навыков ведения дискуссии, развитие креативности, высокую эмоциональность, повышение самооценки студентов, что в свою очередь способствует развитию будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью готовности осознать ценностные мотивы и приоритеты профессиональной деятельности, которыми они руководствуются как субъекты будущей профессиональной деятельности.

Представленная выше характеристика модели позиционного обучения показывает, что содержательная структура модели позиционного обучения включает ряд условий, обеспечивающих возможность для формирования компетенции социального взаимодействия субъектов образовательного процесса. Прежде всего, возможность выделения профессиональных ценностей за счет формирования особой культуры мышления, способного оперировать как точными научными понятиями, так и профессиональными. Наличие разных ролевых позиций дает возможность отразить учебное (предметное) содержание с помощью разнообразных мыслительных конструкций и представлений о нем; обеспечивает субъектность студента за счет построения личностного пространства в содержании предмета.

Основная цель занятий в Коммуникационном клубе — становление компетенции социального взаимодействия студентов конкретизируется нами в следующих задачах: развитие умений и навыков эффективного общения студентов с людьми разных социальных групп: в процессе восприятия людьми друг друга; в процессе взаимодействия с собеседником (умения обеспечить благоприятный для беседы «климат отношений», умения владеть позицией разных ролей и т. п.); – в процессе обмена информацией (умения активного слушания, умения понимать язык невербального общения и т. д.).

Белоусова Т. В.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ

В XX – начале XXI вв. культурное пространство становится полипарадигмальным. Культурная парадигма всё более децентрируется, идеи, духовные концепты, художественные стили, направления уже не стремятся к единому центру, всё сильнее слышится многоголосие (А. Моль, О. Астафьева). М. Каган сложившуюся историко-культурную ситуацию в мире называет эпохой «многомерного диалога» [Каган, 405]. Соответственно основным философским принципом осмысления окружающего мира в трудах российских и зарубежных философов, социологов, культурологов и литературоведов становится диалогичность. Актуальным становится обращение к философско-культурологическим основаниям диалога М. М. Бахтина, диалога культур В. С. Библера, диалогической концепции М. Бубера. В этой связи возникают вариативные модели диалога: «уни-версальный диалог» (М. С. Каган), диалог культурных миров (Г.Г. Померанц), диалог цивилизаций (Г. А. Аванесова, Б. С. Ерасов, А. И. Неклесса) и др. «Ведущим культурным императивом становится императив терпимости, терпеливого внимания и диалога (спора – согласия)» [Харитонов, 298, т 2].

В ситуации рубежа веков проблема диалога культур становится

востребованной обществом и школой как его частью. Современное глобализованное общество предполагает масштабность планетарного видения мира, ощущение его бесконечности и целостности. Модернизация российской культуры образования направлена на соответствие с требованиями современной жизни; школа стремится «включать» учеников в историческое, вселенское и сегодняшнее пространство, погружать в пласты национальной и мировой культуры. Основной образовательный стандарт требует от учеников, закончивших курс обучения, наличие «сформированности мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире» [Федеральный образовательный стандарт, 5]. Обучение «Филологии» должно обеспечить «приобщение через изучение русского языка и литературы к ценностям национальной и мировой культуры» [там же, 6]. На уроках литературы к традиционному фактору эстетической полноценности произведения – единству замысла и воплощения – добавляется отношение к данному тексту как части общего культурного текста. Авторская идея, таким образом, становится ценной не только сама по себе, но и своей близостью к общим идеям, уже существующим в других текстовых воплощениях.

Исследование художественных текстов, в которых растворены различные эпохи и культуры, с позиции диалога представляется не только логичным, но и необходимым, так как диалогична сама природа литературы как вида искусства. Эта диалогичность выявляется на разных уровнях: внутренний диалогизм слова, заранее установленного на слово-ответ; диалогизм речи или, как это понимал М. М. Бахтин, исходный и неискоренимый диалогизм «текста вообще»; диалог культур в контексте одного произведения.

Диалог осуществляется в конкретном художественном тексте, заключающем в себе знаки, символы, коды, образы, идеи, концепции определенных культур. Любой текст выступает как опорный, знаково оформленный сигнал, структурирующий определенную эпоху. Без расшифровки этих знаков и понимания концепции культуры эпохи зачастую невозможен анализ и восприятие произведения. Поэтому многие выдающиеся художественные тексты должны быть прочитаны через призму этих культурно-семантических пластов, благодаря которым произведение функционирует в «большом времени» (по Бахтину).

В каждом литературном произведении через поэтику, контекст и подтекст отражается философско-эстетическая, культурно-историческая система ценностей автора, и через неё – менталитет народа. Интерпретация текста другой культурой, другим (воспринимающим) сознанием выливается в диалог двух сознаний, в диалог разных эпох, разных менталитетов. Поэтому изучение литературы с помощью диалога культур предполагает не только знакомство с доминантными образами-скрепами (или архетипами) национальных картин мира, национальных менталитетов, но и сосуществование и взаимодействие разных типов мышления в Вселенском масштабе. Произведения писателя, творчество в целом – это модели мира, схемы, заполненные живой реальностью. Изучая их, мы познаем не столько мир прошлого, сколько способы освоения микро- и макрокосмоса человека и Вселенной, интерпретированные в художественной литературе.

Педагогическая наука находится лишь на подступах к раскрытию сущности механизмов диалога культур. В этом направлении активно работали в конце XX – начале XXI в. методисты В. Г. Маранцман, создавший школьные учебники, наиболее ярко отражающие идею диалога культур; свою концепцию Школы диалога культур (ШДК) разработал В. С. Библер; Г. Л. Ачкасова исследовала тему диалога искусств. Накоплен опыт талантливых учителей

словесников, таких как И. А. Химик и Е. П. Ромаданова («погружения» в культурные эпохи), разрабатывала идею диалога искусств М. Н. Виролайнен (инсценировка драматургических и эпических произведений).

Предложено несколько инструментальных вариантов комплексного, общекультурного образования на основе идеи диалога культур: а) преподавание в режиме диалога курса «Мировая художественная культура» (Ю. А. Солодовников, Л. М. Предтеченская); б) взаимосвязанное преподавание литературы и истории (С. В. Селеменов, А. А. Ткаченко); в) преподавание по четырехпредметному синхронизированному программному комплексу (Н. Н. Пайков).

Однако на сегодняшний день в методике «диалог культур» не имеет ни четко разработанной системы применения, ни однозначного определения: метод, технология или форма. Так, например, В. С. Библер рассматривает диалог культур и как эвристический прием усвоения монологического по своему содержанию знания, и как форму организации обучения и как принцип организации содержания науки, Г. К. Селевко - как педагогическую технологию.

В связи с вышесказанным задачей методической науки будущего является разработка концепции эффективного применения идеи диалога культур в школьном обучении, создание школьных программ и методических пособий на основе диалога культур.

Список использованной литературы:

1. Моль А. Социодинамика культуры. – М.: Прогресс, 1973.
2. Астафьева О. Н. Полилог в условиях транснационализации культурного пространства : новая реальность глобализирующегося мира / О. Н. Астафьева // Теория и практика культуры : альманах. Вып. 4. – М.: [б. и.], 2006.
3. Каган М.С. Философия культуры. СПб, 1996.
4. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – П.: Сов. Россия, 1979. – 318с.
5. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., Худ. литература, 1975. – 502 с.
6. Библер В. С. Школа диалога культур. Основные программы. – Кемерово, 1992.
7. Бубер М. Я и Ты. М.: Высш. шк., 1993.
8. Померанц Г.Г. Европейское наследие в становлении глобального диалога культур // Актуальные проблемы Европы. — Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2000. — № 2. — С. 15—35.
9. Аванесова Г. А. Динамика культуры: Учеб. Пособие по курсу культурологии/ Г. А. Аванесова; Ин-т переподгот. и повышения квалификации преподавателей соц. и гуманитар. наук Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова. – М.: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1997.
10. Ерасов Б.С. Сравнительное изучение цивилизаций. Хрестоматия. – М., 1998, - 536 с.
11. Неклеса А.И. Северная Ромея: пространства сложного диалога. Доклад на десятой юбилейной сессии мирового общественного форума «Диалог цивилизаций» 3-8 октября 2012г. <http://www.intelros.ru/seminary/16068-lyudi-i-vstrechi.html>
12. Харитонов В. В. Диалогика М. М. Бахтина и проблема полипарадигмальности современной духовной ситуации. – М., 2002.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Приложение. – М. 2012.
14. Маранцман В. Г. Литература: 9 класс.: Учебное пособие для общеобразовательных учреждений. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1997. –

443 с.

15. Ачкасова Г. Л. Диалог искусств – основа методической системы. – Курск, 1998.
16. Химик И. А. Как преподавать мировую художественную культуру. – М., 1994.
17. Виролайнен М. Н. Пушкин и театральный авангард. (Опыт интерьерного театра)// Современность классики. – Л., 1989.
18. Солодовников Ю. А., Предтеченская Л. М. Мировая художественная культура: Сборник программ и методических материалов: 6-11 кл. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
19. Селеменов С. В. Диалог культур: заметки на полях/ Селеменов С. В., Ткаченко А. А.// Школьные технологии. – 2002. - №2. – С. 118-128.
20. Ищук В. В., Савельев А. А. Мотивация учения средствами музыки в условиях учебно-образовательного комплекса «Культура моего народа и народов мира» / Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №2. http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichologiy/6_1/
21. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М. Народное образование, 1998. – 256 с.

Боднарук І. М.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО» В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Важливою складовою навчального плану підготовки магістрів у системі вищої музично-педагогічної освіти є асистентська практика. Вона сприяє закріпленню та поглибленню набутих знань із суспільно-політичних, психолого-педагогічних і фахових музичних дисциплін; формуванню умінь і навичок самостійного проведення навчально-виховної роботи зі студентами; розвитку творчого мислення та творчої активності майбутніх викладачів. Вищезазначене зумовлює актуальність проблеми якісної організації асистентської практики та забезпечення кваліфікованого методичного керівництва цим процесом.

Мета публікації – розкрити особливості організації асистентської педагогічної практики студентів спеціальності «Музичне мистецтво» у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича.

Дана практика проводиться на базі кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи у Х семестрі протягом 4-х (для магістрантів ДФН) або 2-х тижнів (для магістрантів ЗФН). Зміст практики складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: навчальної, виховної та науково-дослідної роботи.

Навчальна робота включає: ознайомлення з дидактичним і технічним забезпеченням навчального процесу на кафедрі музики, робочими програмами з фахових музичних дисциплін, індивідуальними планами викладачів, робочими планами студентів з індивідуальних музичних дисциплін; відвідування та аналіз занять викладачів кафедри та інших практикантів; підготовку конспектів занять з фахових музичних дисциплін та їх самостійне проведення; здійснення самоаналізу проведених занять і виховних заходів.

Виховна робота передбачає: ознайомлення з системою виховної роботи кафедри; участь у навчально-виховних заходах, які під час практики відбуваються в університеті; виконання обов'язків куратора академічної групи; організацію та проведення виховних заходів музично-естетичного спрямування на кафедрі

музики та інших кафедр факультету (музичних бесід, конкурсів, літературно-музичних композицій, фольклорних свят тощо).

Основними складовими науково-дослідної роботи є: виконання індивідуального завдання з практики; знайомство з науково-дослідною роботою кафедр; підготовка до участі у студентських наукових конференціях; допомога молодшим студентам у підготовці доповідей, тез і рефератів, робота у наукових гуртках; відвідування консультацій наукового керівника магістерської роботи; опрацювання літературних джерел з теми дослідження; планування та проведення педагогічного експерименту.

Навчальна робота студентів має свою специфіку, яка пов'язана з опануванням методики викладання фахових музичних дисциплін. Різноманітність предметів даного циклу вимагає необхідності оволодіння практикантами вміннями і навичками проведення групових музичних занять (лекційних, семінарських, практичних) та індивідуальних музичних занять (практичних). Разом із тим, різний рівень розвитку окремих складових музично-педагогічної підготовки магістрантів (краще володіння музичним інструментом, голосом, навичками вокально-хорової роботи) створює умови для їх поглибленої спеціалізації в галузі викладання певних індивідуальних музичних дисциплін. Саме тому, вимоги з педагогічної практики передбачають диференціацію завдань для кожного конкретного студента щодо відвідування та проведення індивідуальних музичних занять (з основного музичного інструменту, диригування, вокалу, естрадного співу) [1, с.8].

Оцінювання результатів відбувається за кредитно-модульною системою. Зокрема, програмою практики передбачено чотири основних модулі: підготовчий (25 балів), організаційно-діяльнісний (25 балів), науково-методичний (30 балів) та підсумковий (20 балів), кожен з яких містить різні види навчально-практичної діяльності студента, що оцінюються різною кількістю балів.

Підготовчий модуль включає: консультування з керівниками-методистами, викладачами фахових музичних дисциплін; розробку планів-конспектів музичних занять і виховних заходів. Організаційно-діяльнісний – організацію та проведення занять з фахових музичних дисциплін і виховних заходів. Науково-методичний – вивчення кафедральної навчально-методичної документації, аналіз та самоаналіз музичних занять і виховних заходів, виконання індивідуального завдання з практики, проведення наукових досліджень за темою магістерської роботи. Складовими підсумкового модулю є: відвідування педагогічної практики, регулярність ведення та якість оформлення звітної документації, захист результатів практики.

Загальна оцінка виставляється після повного завершення проходження асистентської педагогічної практики. У заліковій відомості та в індивідуальному плані студента вона фіксується як за традиційною шкалою, так і за шкалою КМСОНП відповідно до вимог ECTS.

Зокрема, оцінка «відмінно», «А» (90-100 балів) виставляється тоді, коли студент на високому рівні виконав усі завдання модулів; проявив себе організованим, сумлінним та ініціативним; регулярно відвідував практику; умів самостійно спланувати лекційне, практичне, семінарське заняття чи виховний захід; міг відібрати методи та прийоми роботи, які відповідали змісту та типу заняття, формі виховного заходу; методично правильно провів навчальні заняття та виховні заходи, продемонструвавши при цьому високий рівень музично-педагогічної підготовки, вміння активізувати пізнавальну діяльність студентів, забезпечувати їх музично-творчий розвиток; отримав переважну більшість відмінних оцінок за проведені залікові музичні заняття та виховні заходи; навчився робити ґрунтовний аналіз і самоаналіз навчально-виховної

роботи; на належному рівні виконував обов'язки куратора групи, брав участь у факультетських і кафедральних навчально-виховних заходах; згідно відповідного плану самостійно проводив науково-дослідну роботу з використанням доцільних методів дослідження; якісно підготував і вчасно здав звітну документацію.

Викладачами кафедри музики розроблені різноманітні навчально-методичні матеріали з асистентської практики, в яких магістрантам надаються детальні та корисні поради щодо аналізу навчально-виховної роботи зі студентами; планування та проведення занять з фахових музичних дисциплін, виховних заходів; документального оформлення звітної документації тощо [2].

Кваліфіковане методичне керівництво асистентською педагогічною практикою здійснюють професори, доценти кафедри музики, кандидати педагогічних наук, які мають певний стаж роботи у галузі вищої музично-педагогічної освіти, постійно займаються науково-дослідницькою діяльністю, добре володіють методикою організації навчально-виховної роботи зі студентами.

У процесі керівництва практикою викладачі обов'язково враховують її змістовно-психологічний чинник, намагаються переорієнтуватися від контролюючо-оцінної функції до функції надання магістрантам методичної допомоги й емоційно-психологічної підтримки. Оцінювання роботи студента на педагогічній практиці здійснюється на основі індивідуального підходу з урахуванням рівня загального та музичного розвитку майбутнього фахівця, його ставлення до виконання своїх професійних обов'язків.

Отже, асистентська педагогічна практика студентів спеціальності «Музичне мистецтво» у Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича відповідає всім вимогам кредитно-модульної системи навчання. Аналіз результатів даної практики дозволяє нам стверджувати, що у процесі її проходження створюються належні умови для підвищення професійного рівня студентів, розвитку їх самостійності, формування творчого ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Асистентська музично-педагогічна практика: метод. рекомендації / укл. : А. М. Кушніренко, І. М. Боднарук. – Чернівці : Рута, 2005. – 24 с.
2. Педагогічна практика з музики: навчально-методичний посібник / І. М. Боднарук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 280 с.

Бойко Е. Н.

ДЕЛОВАЯ КУЛЬТУРА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время становится очевидным тот факт, что человечество развивается по пути расширения взаимодействия различных народов, стран и их культур. Проблема формирования деловой культуры студентов в аспекте социокультурных преобразований до настоящего времени в отечественной педагогической литературе рассмотрена недостаточно, что объясняется сложностью проблемы в связи с демократизацией общества, расширением международных контактов.

Исследования, проводимые со школьниками и студентами, показывают, что деловая культура в учебе находится на низком уровне. В силу этих причин проблема формирования деловой культуры является актуальной. Поэтому на первом этапе необходимо рассмотреть понятия «культура» и «деловая культура».

Б.С.Ерасов под культурой понимает «процесс и продукты духовного производства как системы по созданию, хранению, распространению и

потреблению духовных ценностей, норм, знаний, значений, представлений и символов» [2, стр.88]. Л.В. Торопов определяет культуру как степень развития творческих сил, способностей и достижений человека; сочетание материальных и духовных ценностей; уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития [8, стр.13-14]. О.А. Стеблева определяет деловую культуру как систему морально-этических принципов и ценностей, национально-специфических норм и правил, определяющих и регулирующих деятельность людей в сфере деловых отношений [7, стр.14]. Л.В. Торопов подчеркивает, что деловая культура является частью общечеловеческой культуры [8, стр. 14].

Понятие «общение» идет параллельно с понятием «культура». На данном этапе первоначально необходимо рассмотреть понятия «общение» и «международное общение» с разных авторских позиций.

Существует точка зрения, согласно которой общение рассматривается как процесс (О. А. Баева, А. С. Золотнякова). А. А. Реан рассматривает общение как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [5, стр.198].

Широкое распространение получила трактовка общения как деятельности. А. А. Реан считает важным теоретическим основанием к различению категорий «общение» и «деятельность» их отнесенность к различным методологическим парадигмам [5, стр.197].

Часто при сравнении таких понятий как «общение» и «коммуникация» происходит неправильное толкование. Ряд авторов определяют коммуникацию как «процесс, с помощью которого закодированные источником (отправителем) сообщения передаются по каналам связи в назначенный пункт (получателю), где происходит их декорирование» [4, стр. 7]

Следовательно, понятие «общение» обозначает только те процессы обмена информацией, которые представляют собой специфическую человеческую деятельность, направленную на установление и поддержание взаимосвязи и взаимодействия между людьми [6, стр.89]. Исходя из представленных точек зрения, можно сделать вывод о том, что общими чертами для понятий «общение» и «коммуникация» являются соотносительность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки выражаются в разных объемах и содержании данных понятий [6, стр.91]. Следовательно, общение – это наиболее широкая категория для обозначения всех видов коммуникативных контактов людей, включая и простые формы взаимодействия [6, стр.91].

По мнению А.П. Садохина в результате процесса глобализации общение становится возможным с представителями различных культур, что в свою очередь является повседневной реальностью для многих стран и народов [6, стр. 3]. Вследствие чего, понятие «международное общение» вызывает интерес и необходимость к его изучению.

Существует огромное количество трактовок понятия «международного общения». Мы будем придерживаться рабочего определения взятого из ФГОС ВПО третьего поколения, согласно которому выпускник должен обладать определенными общекультурными компетенциями «владение одним из иностранных языков как средством коммуникации в рамках сложившейся специализированной терминологии профессионального международного общения (ОК-11)».

Поскольку деловая культура международного общения играет важную роль в формировании и становлении будущего специалиста и является необходимостью в процессе обмена информацией между представителями

разных народов и культур, то в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения будущий специалист должен уметь решить следующие профессиональные задачи в соответствии с коммуникативной деятельностью как видом профессиональной деятельности: участие в организации взаимодействия между соответствующими органами и организациями с институтами гражданского общества, средствами массовой коммуникации, гражданами; участие в разрешении конфликтов в соответствующих органах и организациях и др.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема рассматривалась достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных вопросов связанных с формированием деловой культуры международного общения в системе высшего профессионального образования остается мало разработанным.

Список использованной литературы:

1. Баева О.А. Ораторское искусство и деловое общение [Текст]: Учеб. пособие. - 3-е изд., испр. и доп / О.А. Баева. - М.: Новое знание, 2002. - 368с.
2. Ерасов, Б.С. Социальная культурология [Текст]: Пособие для студентов вузов: в 2-х частях / Б.С. Ерасов. - М.: «Аспект-пресс», 1994. - ч.1 - 379с.
3. Золотнякова, А.С. Личность в структуре педагогического общения [Текст] / А.С. Золотнякова. - Ростов н/д: РГПИ, 1979. - 256с.
4. Михайлов, Л.А., Михайлов, А.Л., Соломин, В.П. Психология общения [Текст]: Учебное пособие. Ч. 1 / Л.А. Михайлов, А.Л. Михайлов. - СПб.: Образование, 1994. - 103с.
5. Реан, А.А., Бордовская, Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб.: Питер, 2000. - 432 с.
6. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / А.П. Садохин. - М.: Высш. шк., 2005. - 310с.
7. Стеблецова, А.О. Национальная специфика делового общения в англоязычной и русскоязычной коммуникативных культурах [Текст]: монография / А.О. Стеблецова - Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009 - 207с.
8. Торопов, Л.В. Высокая деловая культура школьника-студента-специалиста как фактор повышения экономического благосостояния России [Текст] // Формирование деловой и профессиональной культуры руководителей, специалистов, преподавателей, школьников, студентов: Сборник статей участников Всероссийской научно-методической конференции (17-18 апреля 2002г.) / Под ред. Л.В.Торопова. - Мичуринск: Изд-во МичГАУ,2002. - 212с. - С. 13-18

Величко Н. М.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У психолого-педагогічній літературі підкреслюється, що структура мотивів студентів, сформована за час навчання у виші, є основою формування особистості майбутнього фахівця, і саме це робить розвиток «позитивних» навчальних мотивів невід'ємною складовою навчання [1]. У процесі цілеспрямованого формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів з метою підвищення ефективності цього процесу постає завдання діагностики актуальних мотивів навчання та розроблення методів і заходів відновлення внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості студентів. Неабиякі можливості такої роботи з'являються у педагогів при викладанні курсів гуманітарного циклу, зокрема, при викладанні

психолого-педагогічних дисциплін.

У контексті забезпечення позитивної мотиваційної включеності студентів у процес формування полікультурної компетентності можливими є такі форми роботи як проведення лекційних і практичних занять, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, педагогічна практика, організація науково-практичних конференцій, організація зустрічей з педагогами-випускниками.

Для забезпечення професійної мотивації навчання студентів велике значення має:

- ознайомлення їх з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей майбутнього вчителя;
- створення уявлень про професіонала з обраної спеціальності, усвідомлення ближніх і кінцевих перспектив, цілей професійного навчання;
- складання позитивного образу «Я», адекватної професійної самооцінки студента;
- формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;
- підтримання допитливості й пізнавального клімату в студентській академічній групі [2].

У плані стимулювання внутрішньої мотивації студентів до формування полікультурної компетентності ефективними є такі широко вживані методи, як рольові ігри, проектний метод, моделювання ситуацій міжкультурного спілкування, відео методи.

Спираючись на ідеї В. М. Вергасова, виділимо специфічні, на нашу думку, методи забезпечення позитивної мотивації формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

- Комунікативна атака – метод швидкого включення, мобілізації аудиторії до навчання, зацікавлення, яке ґрунтується на активізації емоційної сфери студентів. У цьому контексті саме гуманітарні дисципліни мають широкі можливості для використання ефекту новизни, несподіваності, що викликає подив, захоплення, стимулює д пізнання.

- Доведення та переконання – активізація вольових зусиль студентів через пояснення їм необхідності навчального матеріалу для життєдіяльності. Інтеграція полікультурної інформації у зміст психолого-педагогічних дисциплін дозволяє під час занять обговорювати дискусійні питання, апелюючи до логічного мислення студентів та їх сили волі.

- Сугестія (навіювання) – цей метод полягає у опосередкованому формуванні думки про необхідність навчання через апеляцію до підсвідомості студентів. Під час викладання гуманітарних дисциплін навіювання досягається за рахунок прийому періодичного повторення однієї і тієї ж думки.

- Метод долаання перешкод – обумовлює активізацію розумової діяльності студентів через створення спеціальних умов виконання завдань. У процесі формування полікультурної компетентності можливі такі прийоми цього методу: завдання на вирішення навчальних задач на полікультурну тематику; виконання тестів, які не можливо виконати без вивчення матеріалів теми; стимулювання часом.

- Метод закріплення позитивного враження – це спосіб стимулювання подальшої самостійної роботи студентів, підтримки їх позитивного враження від заняття, теми. Можливі прийоми: узагальнення основних думок, підведення підсумків, комплімент слухачам, подяка, ефектна цитата, наприклад про необхідність формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів в сучасних умовах інтеграції та глобалізації світу [3].

При використанні таких форм, методів і прийомів роботи з метою формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу варто дотримуватися таких рекомендацій щодо організації навчання студентів відповідно до особливостей функціонування їх навчальної мотивації:

- Побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації праці, близькості до «життя». Реалізація цього принципу можлива шляхом участі студентів у конкурсних проєктах, студентських наукових конференціях.

- Організація індивідуальних форм спілкування у навчальному процесі між викладачем і студентом. У цьому контексті важливою є особистісна зустріч студента й викладача, коли студентові транслюється не лише інформація, а в першу чергу передається особистісна позиція викладача.

- Залучення до викладацької діяльності на випускних курсах фахівців, які мають практичний досвід у галузі навчальної дисципліни, що викладається. Це дозволить наблизити сферу освіти до професійної діяльності й сприятиме формуванню позитивної мотивації [4].

Наведені рекомендації не вичерпують усього обсягу можливої роботи у процесі формування полікультурної компетентності у процесі викладання гуманітарних дисциплін. Однак, вони визначають напрям, спрямований на підсилення зрілості і самостійності студентів у процесі фахової підготовки, зокрема у процесі формування їх полікультурної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – Т.5. – К.: Рад.шк., 1954. – с.269-284.
2. Дудікова Л.В. Досвід реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення [Електронний ресурс] / Л.В. Дудікова – Режим доступу: ldudikova@mail.ru/
3. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В.М. Вергасов. – К.: Вища школа, 1979. – 216 с.
4. Кочарян О.С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів [Текст]: навч. посіб. / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М.Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011– 40 с.

Власенко В. В.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Исторически процесс формирования и развития личности рассматривался в понятиях «воспитание», «образование», «обучение». Во второй половине XX века в педагогический лексикон вводятся новые термины – «социализация» и «инкультурация», которые вскоре приобретают большую популярность. Этимология первого означает процесс приобщения индивида к социуму, а второго – к культуре, то есть, данные термины должны иметь разный смысл. Однако их синонимизация стало обычным явлением в педагогической, философской, культурологической литературе. Между тем, сложность формирования и развития личности современной социокультурной ситуации вызывает необходимость анализа процессов приобщения индивида к обществу и культуре и, соответственно, разведения понятий «социализация» и «инкультурация».

Человек, будучи биосоциокультурным существом, органично соединяет в себе закономерности природы, культуры и общества. Как проявляются в реальном существовании человека воздействия общества и культуры в их автономном

и пересекающемся состояниях? Объединяющим качеством культуры и общества, как подсистем бытия, является отсутствие «наследственного способа передачи программ поведения и деятельности». Но между ними имеется принципиальное отличие, которое определяется различными субстратами, разными законами функционирования и развития и, следовательно, разными модальностями [1, 120]. Субстратом общественного бытия является социальность, понимаемая как «система отношений между людьми в их совместной жизнедеятельности» [2, 257]. Субстрат культуры может быть определена понятием «культурность», обозначающим единство духовного и материального начал в многообразии его конкретных форм бытия [3, 129].

Различны и модусы общества и культуры, и законы их развития. Культура, в отличие от общества существует «не в одной модальности, а в трех, субстратно отличающихся друг от друга и взаимопревращающихся в процессе ее функционирования: человеческой, деятельностной и предметной» [4, 171]. Совокупность тех качеств, которые формирует в индивиде, на основе его природной данности, культура и есть человеческая модальность. Логично назвать процесс формирования и развития этих качеств культурацией.

Далее, если бытийной функцией общества стало управление, как одно из проявлений отношения субъекта к объекту, то бытийной функцией культуры – общение, т.е. взаимосвязь субъектов [5, 123]. Соответственно, между обществом и культурой существует функциональное различие: развитие общества определяется качеством управления, развитие культуры невозможно вне диалога (В.С. Библер). Диалог порожден культурой и реализуется «механизмами культуры». Принципиально отличаются и законы развития общества и культуры. Так, возникновение «новой формы культуры не приводит к уходу в небытие старой ее формы, тогда как новая социальная структура заменяет уходящую в небытие прежнюю...», т.е. социальные отношения смертны, как и их носители [6, 263]. В процессе социализации индивид может овладеть системой социальных отношений только своего времени, тогда как культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур (В. С. Библер) и овладение культурой распространяется на весь накопленный человечеством в его истории опыт. Соответственно каждый индивид выбирает из необозримого объема культурного наследия то, что отвечает его ценностным установкам. Человечество в процессе своего развития «изобрело» специальные институты, которые обеспечивают «превращение прошлого в действенное настоящее – таковы школа, библиотека, музей...» (М. С. Каган), но для того, чтобы «прочитать» содержание культурного качества любого предмета культуры, человек должен овладеть многообразием языков, изобретенных культурой. Именно поэтому масштаб «культурации» каждого индивида несравненно шире, чем масштаб его социализации.

Таким образом, «культурация индивида есть интериоризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей и идеалов» [7, 178]. И, если социализация делает человека исполнителем определенных социальных ролей, отвечающих потребностям конкретного типа общественного устройства и конкретной национально-своеобразной модификации типа общества, что и делает индивида носителем «ансамбля общественных отношений», то культурация «несет индивиду ценности, порожденные всеми народами во все времена, ибо они опредмечены в памятниках культуры и предоставляются ею во всеобщее пользование» [8, 179]. Естественно, что освоить все необозримое культурное наследие не дано ни кому, и свобода выбора и возможности развития индивидуации в процессе культурации несомненно шире, нежели в процессе социализации. Социализация нивелирует человека, а культурация способствует рождению уникальности, ибо «мера

культуры ...не только и не столько “надприродный”, сколько и “надсоциальный” или “сверхсоциальный” феномен, представляющий собой совершенно иной уровень организации человеческой жизни, чем общество как социальный организм» [9, 120].

Но, еще раз подчеркну, формирование личности требует участия обоих процессов. Полностью разделяя мнение исследователя о том, что игнорирование процессов культурации в дошкольном возрасте приводит к девальвации личностного развития ребенка, ибо у него не формируется отношение к себе как ценности, влечет значительное затруднение вхождения ребенка в социальную жизнь, утверждаю, что, и игнорирование процессов социализации затрудняет культурацию индивида [10].

Таким образом, в школе должны быть представлены оба процесса. Как уже было сказано, человек (объект и субъект образования) представляет собой органичный синтез биологического, социального и культурного. В процессе его становления необходимо создать условия для развития и гармоничного взаимодействия каждого из трех компонентов целостной системы «человек». Рождение и развитие в XIX-XX вв. новых наук – социологии, культурной антропологии, культурологии – способствовало выявлению более тонких механизмов сложного и диалектически противоречивого соединения природных, социальных и культурных качеств человека. Отмеченная мною смысловая размытость понятий «социализация», «инкультурация» и др. затрудняет работу учителей-практиков, которым сложно понять, чем процесс социализации отличается от процесса инкультурации и какие методические приемы (механизмы) необходимо задействовать, чтобы осуществлять социализацию и инкультурацию личности в полном объеме (целостно). Путаницу вносит и разные понятия («культурация», «инкультурация», «культурализация», «аккультурация»), определяющие процесс овладения индивидом культурой. И вновь хочу отметить, что наличие разных понятий не случайно, потому что овладение культурой это овладение и своей культурой (инкультурация) и чужой культурой (аккультурация) и культурой в целом (культурацией). Но, по моему убеждению, логична пара понятий «социализация» и «культурация», как обозначающих разные, но взаимосвязанные процессы: процесс приобщения индивида к обществу и процесс его приобщения к культуре. А понятия «инкультурация» и «аккультурация» будут использоваться при объяснении конкретных (специфических) процессов приобщения к культуре.

Сегодня учителю необходима помощь теоретиков-исследователей и в выявлении механизмов социализации и культурации, и в разработке теоретических основ методики этих процессов. При этом следует отметить, что учителя-практики, не осознавая всех теоретических тонкостей социализации и культурации, интуитивно используют разные механизмы в процессе воспитания, образования, обучения ребенка. Задача теоретиков изучить и обобщить практический опыт, выявить и определить методические особенности каждого процесса и предложить результаты исследований учителям как систему методических приемов (процедур, действий) социализации и культурации.

Список использованной литературы:

1. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
2. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
3. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
4. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.

5. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
6. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб., 2006.
7. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.
9. Ларин Ю.В. Онтология культуры. – Тюмень, 2004.
10. Таранова Т.Н. Организация обучения и воспитания в системе дошкольного образования на основе конструктивной педагогической аксиологии. Дис. на соис. учен. степени д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2005.

Гармаш Т. А.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЛОГІСТИКИ

Актуальність і необхідність дослідження проблеми формування вмінь та навичок партнерських відносин у майбутніх фахівців із логістики зумовлена наявністю низки суперечностей між:

1) соціальним замовленням на підготовку висококваліфікованих кадрів економічного профілю нового покоління та недостатнім рівнем розробки теоретико-методичних основ формування вмінь та навичок партнерських відносин у майбутніх фахівців із логістики;

2) істотним зростанням швидкості матеріальних, фінансових й інформаційних потоків, скороченням кількості посередників у логістичних ланцюгах, зниженням стабільності й надійності функціонування вітчизняних підприємств.

За таких умов успіх підприємства залежить не тільки від наявності власних ресурсів, але й уміння залучати ресурси й конкурентні можливості інших учасників, тобто інтеграції дій учасників логістичного каналу. Для забезпечення інтеграції всередині каналу розподілу організації/підприємства можуть поєднуватися з метою встановлення тривалих, взаємовигідних відносин між різними сторонами, одними з яких є партнерство.

У пошуках шляхів формування вмінь та навичок партнерських відносин у майбутніх фахівців із логістики вважаємо за доцільне врахувати напрацювання дослідників щодо вирішення певних часткових аспектів досліджуваної проблеми. Так, Б. Дж. Ла-Лонд і М. К. Купер визначили чотири види відносин у логістиці: партнерство, стратегічний союз, стороння логістика, контрактна логістика. При цьому під партнерством вони розуміють «відносини між двома суб'єктами логістичного каналу, які спричиняють розподіл прибутку й поширюються на деякий, визначений в угоді, період часу» [1].

Джеймс Р. Стік, Дуглас М. Ламберт визначають партнерство як «спеціально побудовані взаємовідносини в бізнесі, в основі яких лежать взаємна довіра, відкритість, загальний ризик і загальна винагорода, що приводить до більш високих результатів у бізнесі, ніж у варіанті без утворення партнерства» [2].

К. Лайсонс, М. Джиллінгем розглядають партнерство як обов'язок відносно покупця і постачальника (незалежно від обсягів товарообігу з ними) підтримувати довгострокові відносини, що ґрунтуються на чітко погоджених цілях, спрямованих на досягнення певного рівня виробництва [3].

Д. Уотерс для опису подібних відносин використовує термін «партнерство в поставках» і визначає його як «тривалі взаємовідносини між компаніями, що передбачають довгострокові зобов'язання кожної зі сторін і наявність загальної інформації, ризику й винагорода» [4].

К. Бузукова виділяє три рівні відносин між партнерами з бізнесу: відносини за типом «угода», відносини переваги, відносини партнерства [5].

Перший рівень – базовий – відносини за типом «угода» – це разові або повторювані угоди між двома сторонами, які не передбачають встановлення близьких відносин і характеризуються відсутністю яскраво вираженої взаємозалежності сторін.

Другий рівень – відносини переваги – характеризуються тим, що одна зі сторін є очевидно слабшою, а інша сильнішою, тобто відносини будуються на тому, що один із партнерів більше залежить від другого. Це дає можливість одній із сторін укладати угоди на більш вигідних умовах.

Третій рівень – відносини партнерства. Такі відносини будуються тривалий час, вимагають взаємних зусиль, фінансових, трудових і часових витрат. Вони засновані на довірі, обміні досвідом і відкритому обміні інформацією про збут, купівельні переваги, стан і тенденції розвитку попиту.

Виходячи з вище викладеного, доходимо висновку, що для успішного формування вмінь та навичок партнерських відносин у майбутніх фахівців із логістики необхідно формувати в них комунікативні компетентності та вміння і навички професійного спілкування.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. [6].

На думку дослідників (В. Ягупов, В. Свистун), компетентність виявляється в конкретній ситуації у процесі здійснення професійної діяльності. Якщо вона залишається не виявленою, потенційною, то це не компетентність, а лише прихована можливість. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та діяльності. У межах такого розуміння дослідники наголошують на тому, що компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності [7].

У процесі навчання найбільш доцільне використання, в першу чергу, тих методів, при яких: в студентів розвивається бажання до творчої, продуктивної праці; студенти прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку; відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для успішної професійної діяльності.

Цим вимогам найбільше відповідають інтерактивні методи навчання.

За Ю. Гуциним, інтерактивні методи навчання найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу, тому що вони передбачають колективне навчання в співробітництві, при цьому і студент, і викладач є суб'єктами навчального процесу. Власне викладач виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, творця умов для ініціативи студентів. Інтерактивне навчання засновується на власному досвіді тих, хто навчається, їхній прямій взаємодії зі сферою засвоюваного професійного досвіду. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає відмінну від звичної логіки освітнього процесу не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Науковці (Т. Паніна і Л. Вавілова) наголошують, що інтерактивні методи навчання дозволяють здійснити зміну способів організації діяльності, отримати новий досвід діяльності, її організації, спілкування. Інтерактивна діяльність

забезпечує не тільки приріст знань, вмінь, навиків, способів діяльності і комунікації, але й розкриття нових можливостей студентів. Вона стає необхідною умовою для становлення і вдосконалення компетенцій через залучення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної і колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей [8].

За В. Свистун, найефективнішими інтерактивними технологіями навчання, які, зокрема, сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців є імітаційні, організаційно-діяльнісні й ділові ігри, прийоми активізації навчальної діяльності, евристичні технології генерування ідей і різні види тренінгів [9]. Дослідниця пропонує методику і технологію застосування у навчальному процесі ділових ігор, які ефективні для формування комунікативної компетентності, а отже, доцільні з погляду формування у майбутніх фахівців умінь і навичок партнерських відносин.

Ділові ігри використовуються в навчальному процесі для того, щоб: а) сформувати в студентів навички та вміння проведення переговорів; б) навчити їх висловлювати думки, давати власну оцінку предмету переговорів; в) розвивати вміння слухати співрозмовника, ведення діалогу, формулювати запитання, конструктивно співпрацювати; г) виховувати стислість, логічність, лаконізм викладу власних думок [9]. Використання ділових ігор, як стверджує дослідниця, сприяє формуванню творчих професійних умінь у майбутніх фахівців. З огляду на це можна стверджувати, що ігри, які віддзеркалюють реальні професійно-виробничі ситуації, можуть сприяти ефективному формуванню вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців.

Тренінг є одним з інтерактивних методів навчання і соціально-психологічного розвитку особистості. Тренінг складається з комплексу різноманітних вправ та ігор, які об'єднані в систему невеликими теоретичними модулями, які є достатньо різноманітними за своїм цільовим призначенням і технікою проведення. На думку В. І. Свистун, метою комунікативного блоку є формування навичок і вмінь спілкування з колегами по роботі, з адміністрацією, з діловими партнерами, налагодження ділової взаємодії, розвиток умінь слухати, висловлювати свої погляди, знаходити компромісне рішення, аргументувати й відстоювати свої думки. При цьому кожен учасник тренінгу досліджує власний стиль спілкування, спостерігає за поведінкою та спілкуванням інших учасників, усвідомлює звичні способи спілкування й аналізує помилки [9]. Як бачимо, комунікативний блок тренінгової програми спрямований на усвідомлення учасниками себе в системі професійного й особистісного спілкування.

Іншим важливим джерелом формування комунікативної компетентності та вмінь і навичок партнерських відносин є теорія і технологія контекстного навчання. А. Вербицький вважає, що опанування професією здійснюється в контекстному навчанні як процес динамічного руху діяльності студента від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну і навчально-професійну діяльність до власне професійної діяльності за допомогою трьох взаємопов'язаних навчальних моделей: семіотичної, імітаційної і соціальної. У контекстному навчанні в модельній формі відображається сутність процесів, які відбуваються в науці, на виробництві і в суспільстві, і завдяки цьому вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів; із об'єкта педагогічного впливу студент перетворюється в суб'єкт пізнавальної майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [10].

Результати проведеного нами дослідження дозволяють стверджувати, що системі науково обґрунтованої підготовки майбутніх фахівців з логістики до професійного спілкування важливе місце повинні займати активні методи соціально-психологічного навчання, в першу чергу, такі як: тренінги, імітаційні

й ділові ігри, які передбачають моделювання й аналіз професійно-виробничих ситуацій.

Список використаної літератури:

1. LaLonde B.J. Partnerships in Providing Customer Service: A Third-Party Perspective / Bernard J. LaLonde, Martha C. Cooper. – Oak Brook, IL: Council of Logistics Management, 1989. – P. 216.
2. Lamberts D.M. Fundamentals of logistics management/D.M. Lamberts, J.R. Stock, L.M. Ellram. – McGraw-Hill International Editions, 1998. – 284 с.
3. Лайсонс К. Управление закупочной деятельностью и цепью поставок [пер. с англ.] / К. Лайсонс, М. Джиллингем. – 6-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 798 с.
4. Уотерс Д. Логистика. Управление цепью поставок [пер. с англ.] / Д. Уотерс. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 503 с.
5. Бузукова К. Закупки и поставщики. Курс управления ассортиментом в рознице / К. Бузукова, С. Сысоева. – СПб.: Питер, 2009. – 432 с.
6. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 96 с.
7. Наукові записки. Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Кієво-Могилянська академія». – Київ : 2007. – 79 с.
8. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова ; под ред. Т.С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
9. Свистун В.І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.І. Свистун. – К., 2007. – 505 с.
10. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disser Cat <http://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-uslovie-i-sledstvie-stanovleniya-napravlenosti-lichnosti#ixzz2RGMGuA6N>

Жаркова Е. А., Поникарова В. Н.

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ И ДИСЛЕКСИЕЙ КАК ОСНОВА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Модернизация российского образования предполагает поиск оптимальных путей профилактики, диагностики и коррекции речевых нарушений у младших школьников. В настоящее время дети с нарушениями чтения (дислексией) являются самой распространенной частью неуспевающих детей с первых классов. В связи с актуальностью данной проблемы в центре внимания исследователей все чаще оказываются дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). СДВГ характеризуется неспособностью концентрировать и поддерживать внимание, модулировать уровень активности и контролировать импульсивные действия, в результате чего у детей формируется поведение, не соответствующее их возрасту и уровню развития, отмечаются специфические трудности обучения [1].

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей овладения навыком чтения у детей младшего школьного возраста с СДВГ в условиях логопедического кабинета поликлиники. В проведенном нами исследовании участвовало 264 учащихся вторых классов. Были исследованы

проявления СДВГ и нарушения чтения у младших школьников с помощью диагностической программы, включающей 3 основных блока: 1 блок - анализ биогенетических факторов на основе изучения анамнестических данных и жалоб родителей; 2 блок - нейропсихологические методы (тест Тулуз-Пьерона, Гештальт-тест Бендера); 3 блок - логопедические методы (методика раннего выявления дислексии (МРВД) и стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева) [2]. В результате исследования выявлены у 47% испытуемых с СДВГ, что было подтверждено неврологическим обследованием согласно МКБ-10. В зависимости от преобладания основных клинических симптомов СДВГ (невнимательность, импульсивность и гиперактивность), нами были выделены три группы младших школьников [3].

Первая группа: самая многочисленная - младшие школьники с СДВ - с дефицитом внимания без выраженной гиперактивности, проявляемым несостоятельностью в учебной деятельности (67%), среди которых: 19,6% - с первичной дислексией; 57,5% - со вторичной дислексией, обусловленной СДВГ; 22,7% - с отставанием в темпах овладения навыком чтения. У детей данной группы наблюдался высокий удельный вес перинатальной отягощенности - более 70%. У детей с СДВ чаще встречалось системное нарушение речи -15,6%. У всех детей первой группы нами отмечены самые низкие показатели сформированности внимания: в 70 % случаях показатели находились в зоне патологии. У 90% детей уровень зрительно-моторной координации нарушен. Показатели успешности выполнения заданий по МРВД в данной группе самые низкие: 47% детей выполнили тест. Более половины детей справились с простыми заданиями на определение временных последовательностей: «рядоговорение» - (59,5%); на ориентировку в сторонах тела: «ориентировка на себе» (63%), «проба Хеда» (51,1%); составление рассказа по серии картинок (65,6%).

Показатель успешности в овладении навыком чтения в соответствии с КТЧ - коэффициентом навыка чтения у детей с СДВ не высок, чаще встречались и случаи отставания в овладении навыком чтения (18,4%). Чаще отмечался слоговой способ чтения (17,8%). Наиболее частотными у детей с СДВ были отмечены специфические ошибки, связанные с заменой гласных и согласных по фонематическому сходству (24,3%) и аграмматизмы (13,5%). Среди неспецифических ошибок наиболее характерны саккады через слоги, пропуск и повторы слогов (13,5%); запинки при чтении(15,7%). Частота встречаемости неспецифических ошибок при СДВ выше и составляет 64,2% случаев. В данной группе отмечен низкий показатель понимания прочитанного (53,5%).

Вторая группа: младшие школьники с СГ - с синдромом импульсивности и гиперактивности с незначительным дефицитом внимания, проявляемые деструктивным поведением (6%). Среди них выявлена: вторичная дислексия, обусловленная СДВГ -75%; отставание в темпах овладения навыком чтения - 25%. Для детей данной группы характерна высокая частотность патологических факторов пренатального периода - 85,7%. Среди нарушений устной речи у детей с СГ чаще встречались фонематические нарушения- 50% и темповая задержка развития речи - 25%, при этом не выявлено ни одного системного нарушения речи. Дети с СГ показали слабый уровень сформированности произвольного внимания в 100% случаев и уровень сформированности зрительно-моторной координации в 57 %. Дети второй группы были наиболее успешны (63%) при выполнении заданий МРВД. Дети продемонстрировали наилучшие результаты КТЧ - коэффициент техники чтения (57%). В 42,8% случаях показатели КТЧ соответствовали критериям нормы чтения и 14,2% - критериям низкой нормы (по СМИНЧ). В данной группе нами отмечен наименьший показатель частотности специфических ошибок (3% от общего количества): повторы букв, слогов;

пропуски, добавления, перестановки букв, слогов; аграмматизмы (в пределах 12%); не обнаружены ошибки на смешение букв по начертанию. Наиболее частотными у детей с СГ стали случаи угадывающего чтения, уловки (37,5%) и замены гласных и согласных звуков по фонематическому сходству (25%). Среди неспецифических ошибок у детей с СГ чаще встречались пропуски, повторы строк, саккады (15,3%); нарушение темпа чтения (15,3%); ошибки интонационного оформления границ предложений (23%). В данной группе детей чаще отмечен более зрелый способ чтения – переходный от слогового способа к словам (28,5%). Дети с СГ показали более полноценный уровень понимания текста (85,7%) и в целом, наилучший и более успешный результат в овладении навыком чтения: 57% - это младшие школьники без нарушений чтения.

Третья группа: младшие школьники с СДВГ – со смешанным вариантом течения синдрома, когда выявляются основные симптомы – дефицит внимания, гиперактивность и импульсивность (27%). Среди детей с СДВГ выявлены специфические нарушения чтения (первичная дислексия) - 21,2%; неспецифические нарушения чтения, обусловленные СДВГ (вторичная дислексия) - 63,6%; отставание в темпах овладения навыком чтения - 15,1%. В данной группе детей нами отмечены наиболее частотные вредности натального периода (85,7%), в частности, гипоксия, являющаяся ведущим патогенетическим звеном развития перинатального поражения центральной нервной системы (73,5%). У детей с СДВГ наиболее выражены нарушения устной речи - 70,5%, при этом в 37,5% случаях отмечалось фонетико-фонематическое недоразвитие речи и в 50% случаях. Нормативные показатели проявления СДВГ у детей третьей группы низкие: в 66% случаях – зона патологии, в 34% - слабая зона. У детей данной группы обнаружен наиболее низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации - 91% и самый низкий показатель успешности выполнения заданий МРВД - 37%. Половина детей данной группы справились с простыми заданиями на определение динамического праксиса: «простые ритмы» (58,8%); на определение речевых способностей и «ориентировку на себе» (50%).

У детей с СДВГ отмечены самые низкие результаты КТЧ (82,3%). Только 2,9% детей овладели навыком чтения. Диапазон низкой нормы показали 14,7% детей, что можно рассматривать как случаи отставания. У детей с СДВГ наиболее часто наблюдались незрелые способы чтения - побуквенное чтение (44%) и переходный способ от звукобуквенного к слоговому (38,2%). У детей с СДВГ обнаружена наибольшая частотность специфических ошибок (более 50% от общего количества): ошибки на смешение букв, сходных по начертанию (7,6%), пропуски, добавления, перестановки букв, слогов, слов (14,4%), повторы слогов, слов (16%). Среди неспецифических ошибок, обусловленных с клинической симптоматикой СДВГ (63,3%), наиболее часто встречались недифференцированные ошибки (29,9%) и ошибки интонационного оформления границ предложений (23,5%). У детей третьей группы отмечен крайне низкий показатель понимания прочитанного (61,7%). В целом, у детей с СДВГ в большей степени выявлены нарушения чтения - в 82,3% случаев, в частности, первичная дислексия (21,2%).

Таким образом, выявленные различия и вариативность в формировании навыков чтения у младших школьников с СДВГ в зависимости от клинических вариантов течения данного синдрома помогут выстроить более эффективную логопедическую и психолого-педагогическую работу с учетом дифференцированного подхода.

Список использованной литературы:

1. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: этиология, патогенез, клиника, течение, прогноз, терапия, организация помощи (экспертный

- доклад).- М., 2007.
2. Корнев А. Н.. Дислексия и дисграфия у детей.- СПб.,1995.
 3. Жаркова Е. А, Поникарова В. Н. Медико-психолого-педагогическая помощь детям младшего школьного возраста с дислексией и СДВГ как условие их успешной социализации / Современные проблемы и условия социализации личности: сб. науч. тр./ Урал. гос. пед. ун-т; сост. А. М. Скотникова; науч. ред. С. А. Минюрова. – Екатеринбург: [б.и.] , 2012- С. 101 - 104

Завьялова Ю. Г.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МОРФОЛОГИИ И СИНТАКСИСА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современная лингвистика отличается возрастанием роли антропоцентрического, культурологического и когнитивного подходов к изучению языка, поскольку они выступают источником сведений о базовых структурах познания.

Высшая школа в начале XXI века претерпела существенные изменения: поменялись условия образовательной системы, характер деятельности преподавателя, сам студент, методический подход к реализации задач обучения и воспитания, поэтому на данный момент она (высшая школа) настоятельно требует разработки и внедрения новых программ, учебников, учебно-методических комплексов, а также нуждается в интенсивном поиске современных путей и средств обучения, адекватных актуальному содержанию образования.

Языковые дисциплины непосредственно связаны с уже изученными предметами лингвистического и литературоведческого цикла. Целью курсов является обобщение и синтез языковых и литературоведческих данных в контексте представления о языке как комплексном эстетическом знаке. В центре данных курсов, безусловно, находятся морфология и синтаксис, которые обобщают в своем пространстве все языковые знаки.

В современной практике преподавания морфологии необходимо опираться на функциональный принцип изучения, который совмещает в себе изучение и языка, и речи, а также выводит обучение на уровень текста: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [1: 36]. Осуществление функционального подхода в морфологии создает предпосылки для «открытия» учениками всех перспектив частей речи в создании высказывания, что и позволяет рассматривать любую часть речи в единстве грамматического значения и коммуникативной функции.

Задача инновационного занятия по морфологии — знакомство учащихся с функцией грамматических форм в составе цельного высказывания (текста), что впоследствии будет способствовать решению коммуникативных задач. Для этого следует помнить о необходимости морфологической интерпретации текста как одного из главных средств на современном уроке.

Во-первых, во время морфологической интерпретации учащиеся исследуют определенный структурно-семантический тип текста, определяют тип речи, употребление форм глагола (вид, время, наклонение), как морфологические свойства частей речи (прежде всего глаголов) выполняют в тексте образительно-выразительную функцию. Приведем пример: Раздался звонок. За стеклянными дверями скучающие муравейники зашевелились. Одна за другой стали открываться двери... Держа журналы у левого бока, вышли учителя, вяло и

скучновато. Вывалили ученики — коридор сразу загудел (Б.Зайцев). «Прошедшее время несовершенного вида, представляя прошлое действие в его течении, а не в его результате, живописно и изобразительно... Само по себе оно не определяет последовательности действий в прошлом, а размещает их все в одной плоскости, изображая и воспроизводя их» [2: 211]. Видо-временные формы глагола обозначают действие или состояние в процессе его осуществления и служат основой описаний: Мать сидела ровная и спокойная. Паром медленно плыл к берегу по совсем тихому месту, раздвигая кусты. Звезды текли. И уж нельзя было сбиться — с суши сияла церковь (Б. Зайцев). Следовательно, первая особенность инновационного занятия морфологии — изучение функционирования языковых единиц в речи.

Во-вторых, благодаря морфологической интерпретации учащиеся рассматривают текст как источник новых знаний о функциях грамматических форм. И, в-третьих, возможен анализ когнитивной составляющей речевого пространства автора. Речевая направленность современного занятия морфологии включает систему текстовых упражнений, которые являются школой стилистического употребления языковых единиц при формировании речевых умений. Система упражнений учитывает грамматическую и речевую природу употребления языковых единиц: мы формируем одновременно учебно-языковые и коммуникативные умения учащихся, ибо грамматические формы в их разнообразных функциях ученики употребят в тексте, реализуя в изложении авторский (писательский) замысел, а в сочинении — свой собственный.

Новые знания о функционировании грамматических форм в тексте учащиеся осваивают на практическом уровне, и в итоге студенты подходят к изучению синтаксиса. Это путь «от текста к тексту»: от ознакомления школьников с функцией грамматических форм в тексте — через осознание ценностного значения грамматической формы — к продуцированию текста.

Г. А. Золотова по вопросу синтаксиса пишет: «В речи получает выражение все содержание жизни человека, все представления об окружающем мире, о предметах, категориях и связях действительности, наблюдаемых и осмысляемых, обобщённых и расчленённых так или иначе национальным языковым сознанием. Человек высказывает сообщения о фактах и событиях или реакции на них, чувства и желания, формирует понятия, мысли и умозаключения в процессе познавательной деятельности, вступает в коммуникативные контакты, побуждает собеседников к действию. Всё это многообразие речевых потребностей и проявлений реализуется через синтаксис, с помощью синтаксических ресурсов языка. Единицы других уровней языковой системы – фонемы, морфемы, лексемы – участвуют в формировании речи только через синтаксис. Отсюда – роль синтаксиса как «организационного центра грамматики» (по определению Виноградова В. В.) Отсюда – сложность устройства синтаксической системы языка как научного объекта» [3: 120].

Особенно это актуально сейчас, когда в качестве одной из инновационных технологий в области обучения языку определяют технологию вариативности. «В российском образовании провозглашен сегодня принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские» [4: 3].

Современное обучение языку необходимо строить с ориентацией на новые лингвофилософские и лингводидактические принципы, учитывая процессы в области номинации, лингвокультурологии, когнитивистики, фреймовой семантики, межкультурной коммуникации и т.д.

Все это особенно актуально для подготовки филолога широкого профиля,

изучающего не только русский, но и иностранный язык и в перспективе имеющего возможность специализироваться в русском языке как иностранном, ведь хорошее владение синтаксическими категориями способствует тому, что акцентоноситель более свободно и легко оперирует языковыми единицами, интенсивно задействует все уровни лингвистической системы, формируя при этом синтаксическое пространство языка.

Курс синтаксиса позволяет студентам освоить новые понятия, совершенствует умения и навыки, полученные в школе, развивает любовь и интерес к языку и языкознанию в целом, потому что именно синтаксическая система способствует расширению знаний об особенностях языковой картины мира, учитывая все уровни лингвистики, образует целостное пространство, в котором отражаются изменения, происходящие и в лексике, и в морфологии, и в грамматике.

Опыт преподавания в школе и вузе обнаружили, что традиционное обучение синтаксису, ориентированное лишь на знакомство с синтаксической структурой, не позволяет добиться оптимальных результатов. Поэтому представляется целесообразным разработать несколько иную систему, которая включала бы в себя инновационные подходы к изучению синтаксиса русского языка.

Для реализации этой задачи необходимо на занятии достигать следующих целей: научить студентов творческому осмыслению русской речи; показать особенности синтаксической системы современного русского языка и ее функционирование в речевом общении; заложить основы научного представления о синтаксисе русского языка; познакомить с наиболее сложными и спорными проблемами современной науки о синтаксисе; создать базу для усвоения курса общего языкознания; совершенствовать навыки школьного и научного анализа синтаксических явлений.

Современный подход в обучении синтаксису обязательно должен учитывать коммуникативную ориентацию языка, поскольку сама по себе синтаксическая система сосредотачивает в себе все коммуникативно-прагматические функции языка. В связи с этим представляется важным рассмотреть синтаксис с позиций современного научного осмысления следующих понятий: семантика и прагматика предложения, пропозиция, актуальное членение (его изложение в школьном учебнике), текст и его единицы в школьной грамматике, научные взгляды последних лет на признаки текстуальности и единицы текста, а также в теоретической части следует представить данные об активных процессах в синтаксической системе русского языка.

Изучение языка, базирующееся на синтаксическом уровне, решает грамматические задачи, способствуя формированию новой парадигмы в преподавании, усиливая такие общедидактические принципы, как принцип коммуникативности, принцип доступности, принцип последовательности, принцип преемственности, принцип комплексности, формирует новые подходы к изучению родного языка.

Список использованной литературы:

1. Баранов, А.Г. Когнитивные формализмы текстовой деятельности /А.Г.Баранов// Вестник ПГЛУ. – 1999. - № 2. – С. 34-37.
2. Диброва, Е.И. ред. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц. – ч. III: Синтаксис /Е.И.Диброва. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 384 с.
3. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса /Г.А.Золотова. - М.: Наука, 2001. – 368 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Центр гуманитарной литературы, 2004. – 20 с.

Запороженко Л. И., Запороженко А. В.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОГО ПОЗНАНИЯ

Развитие познавательной активности школьников – одно из важнейших направлений изучения современной педагогики. Она выступает как первостепенное условие формирования у учащихся потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний. Изучение педагогической, философской и психологической литературы указывает на наличие многочисленных определений понятий «активность» и «познавательная активность». Имеющиеся различия приводят к неоднозначному их пониманию, определению, описанию:

- современные представления о сущности познавательной активности, причем значительно отличающейся у взрослых, вовсе не однозначно коррелируются с формально похожими акцентами предшествующих школ и направлений в истории педагогической науки;

- попытка отслеживать в истории педагогической мысли исключительно проблематику собственно познавательной активности младших школьников заведомо невозможна уже в силу общепризнанных неопределенностей самих понятий познания, активности, ребенок, школьник, младший школьник.

В силу таких трудностей реальные ориентиры исторического анализа можно описать примерно так:

- вопрос о природе познавательной активности исследовался в истории гуманитарной науки давно и в самых разных аспектах;

- вполне признавая правомерность различных точек зрения на природу человеческой познавательной активности (И. Канта, К. Маркса, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, М. Н. Скаткина, Г. П. Щедровицкого и др.). Необходимыми характерными свойствами познавательной активности являются специфические компоненты: а) мотивация, б) получение удовлетворения от творчества.

Представляются очевидными следующие соображения (исходя из анализа научной литературы):

- далеко не всякие действия, формально связанные с обучением, свидетельствуют о высоком уровне познавательной активности. Например, было бы необоснованно измерять уровень познавательной активности через количество посещений библиотеки или время, потраченное на выполнение домашних заданий;

- познавательная активность, видимо, выражается в движении самого мотива человека (и, тем более младшего школьника) осваивать новое, непривычное, очевидно требующее труда и усилий для присоединения к имеющейся базе данных в долговременной памяти. Более того, если задача не вызывает ощущения сложности, является простым комментарием, частным случаем для применения уже имеющихся знаний и навыков, - такая задача не имеет отношения к познавательной активности;

- возникновение чувства именно самостоятельного эвристического поиска, даже в случае решения уже известной задачи.

Таким образом, основными характеристиками познавательной активности людей являются:

- яркая, по сравнению со среднестатистическими показателями

неудовлетворенность стереотипными (или пользуясь термином Д. Н. Узнадзе «внутриустановочными») ценностями обыденной жизни. Иными словами, если человек, и тем более, младший школьник, искренне и в достаточной степени удовлетворен своей жизнью, достижение высокого уровня познавательной активности не будет подкреплено внутренней мотивацией;

- познавательная активность есть форма существования сомнения, которая постоянно воспроизводит вечный вопрос о возможности конечного перечня причин и следствий в обозримом мире;

- не всякая активность человека характеризует его стремление к познанию. Видимо познавательная активность характеризует еще и специфическое, и присущее далеко не всем, интеллектуальное бесстрашие, желание двигаться дальше в такие рассуждения, предчувствия и ассоциативные ряды, где сам термин «познание» становится далеко не бесспорным, где желание быть уже выше желания понять. Разумеется, перечень таких характеристик познавательной активности можно продолжить.

Вопрос о природе познавательной активности занимал одно из центральных мест на этапе зарождения философии как науки. Большая часть источников и знаний об этом феномене навсегда утрачена, особенно много соответствующих неопределенностей в описании предфилософии Древнего Вавилона, всей шумеро-аккадской культуры, Древнего Египта. Гораздо больше информации о примерно полутора десятках философско-гуманитарных школ Древнего Китая и Индии. В древнеиндийской философии познание – это исследование того, что происходит в сознании в результате соприкосновения с миром предметов. Для занятий такой философией нужны особые психологические качества и способности, которые человек способен развить с раннего возраста. Таким образом, уже в эпоху предфилософии были поставлены основные вопросы, которые и сейчас остаются наиболее масштабными и сложными. Совсем по иному трактовались главные проблемы познавательной активности как способа социализации в античности. Античность, принимая, в соответствии с традицией историографии, ее границы примерно со времен Гомера до V века нашей эры, дает образец едва ли не энциклопедии всех проблем в интересующей нас области.

Именно в пифагорейской традиции впервые дается ориентир для методологии обучения (в том числе детей), творчески активного освоения математического знания. Познавательная активность интерпретируется Сократом как культура сомнения, как искренняя увлеченность творческим научным поиском. В сократической философии своеобразным источником познавательной активности выступает «способность стыдиться». Обнаруживая свое незнание или неумение, человек, руководствуясь стыдом, может стремиться к изучению окружающего мира и самопознанию. Критерием познавательной активности, согласно представлениям большинства мыслителей эпохи средневековья является степень искренности веры в иррациональное, в некое высшее начало, тающееся в самой мотивации познания чего бы то ни было.

Таким образом, средневековье, убедительно и эмоционально доказав ограниченность чисто рациональных трактовок познавательной активности и социализации людей, нашло свое продолжение в немецкой классической философии. До этого, однако, такая «интеллектуальная ставка на логику», была доведена до совершенства мыслителями эпохи Возрождения и Нового времени. Познавательная активность является атрибутом знания, а знание есть сила, и тот, кто овладеет знаниями, становится могущественным. Все это можно выразить в его формуле «мы столько можем, сколько мы знаем (*tantum possimus, quantum scimus*)». Главные идеи дидактики Я.А. Коменского носят сенсуалистический характер. Он создал педагогику, освященную стремлением сделать процесс

образования «приятным» для учеников, «чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя». Согласно Декарту, разум является единственным источником истинного знания. В каждом звене дедукции присутствует познавательная активность, которая является условием существования человека, а декартовское «мыслию, следовательно, существую» характеризует не только процесс познания, но и само бытие человека как существа социального. По мнению Дж. Локка «познание есть восприятие соответствия или несоответствия двух идей». Он выделил три вида познания действительного существования: интуитивное познание собственного существования; демонстративное познание существования бога; сенситивное познание вещей, данных органам чувств.

Главной задачей педагогической деятельности Дж. Локк считал - «возбудить в ребенке желание научиться всему, чему бы вы хотели его научить», а не «научить ребенка чему-либо». Педагогическая система Ж.-Ж. Руссо была попыткой преодолеть господство догматической образовательной среды. Педагогика деятельности в целом должна быть направлена на развитие инициативности ребёнка. Особое значение в учебной деятельности отводил активизации познавательных задатков А. Дистервег, считая необходимостью «развивать их в усвоении и поисках истины». Разумеется, даже беглое описание всех аспектов довольно разноплановых, хотя и объединенных единой методологией идей немецких философов о природе и атрибутах познавательной активности в рамках одной статьи очевидно невозможно. Например, по мысли Г. Гегеля, познавательная активность не может быть понята как бы сама из себя, как абстрактная активность абстрактного познающего субъекта. Познавательная активность, как и любой труд, включена в систему общественных отношений, которая присваивает результаты такой активности, причем эти результаты могут противостоять самому субъекту как чуждая ему сила. Эту зависимость можно выразить примерно так: педагог, поставивший главной целью рост познавательной активности младших школьников, должен уметь сочетать интерес, любопытство и рациональность в движении учеников по формированию культуры познания. Игнорирование любого из этих элементов с высокой вероятностью снижает познавательную активность школьников. Иными словами, стимулирование развития познавательной активности, в том числе младших школьников вовсе не сводится к обучению какой-то логике исследовательских операций; напротив можно и должно обучать детей культуре интуитивного акта, умению чувствовать неопределенности собственно позитивистского видения мира. Не меньший интерес вызывают взгляды русских философов на проблему диалектики духовной познавательной активности.

Список использованной литературы:

1. Запороженко Л.И. К проблеме методологических ограничений исследования познавательной активности младшего школьника в научно-педагогической литературе. // *Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: мат. 3-й межд. научно-практ. конф.* – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина. 2005.
2. Запороженко Л.И. Педагогическая модель развития познавательной активности// *Социально экономические явления и процессы: Международный ж-л. Тамбов, 2012. №8, с.241-246.*

Кобиланська І. В.

СУЧАСНА ОСВІТА ІСПАНІЇ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Постановка проблеми. У наш час освіта є головним пріоритетом нової європейської стратегії для досягнення сталого виходу з економічної кризи. І зміни моделі освіти, які будуть відбуватися протягом наступного десятиліття у всіх державах-членах Європейського Союзу будуть сприяти економічному розвитку та зайнятості населення цих країн. Підвищення рівня освіти, щоб допомогти зменшити ризик безробіття та соціальної ізоляції, отримання знань та навичок, які потрібні в суспільстві, – ці та інші питання є ключовим елементом для закріплення успіхів, поліпшення освіти і вирішення проблеми ХХІ століття, тобто зміцнення знань суспільства.

Нові технології навчання, звичайно, грають важливу роль в розробці сучасних концепцій викладання та навчання, тому стає важливим сприяти підвищенню їх застосування у всіх галузях знань різних рівнів освіти. Гарним прикладом для розбудови якісної освіти в Україні може послужити вивчення досвіду організації сучасної системи освіти в Іспанії та зокрема, профільного навчання у старшій школі, як виду диференційованої підготовки учнів і ключової проблеми реформування сучасної системи освіти в Україні.

Аналіз наукової літератури та досліджень засвідчив, що дана тема на сучасному етапі є недостатньо дослідженою. Саме тому ми вважаємо за необхідне розглянути та проаналізувати організацію сучасної освіти в Іспанії та дослідити іспанський досвід функціонування системи професійної орієнтації у старшій профільній школі з метою впровадження у вітчизняному середовищі всього найкращого, що є у світовій практиці і науці.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освіти в Іспанії надає можливість кожному учневі здобути освіту різного рівня. Вона складається: із дошкільної освіти, початкової, середньої загальної (що містить обов'язкову середню освіту, бакалаврат, професійну освіту середнього ступеня), із професійної освіти вищого ступеня і вищої освіти (університет), а також із спеціальної освіти, до якої належить вивчення іноземних мов, навчання для дорослих, мистецька освіта та навчання для осіб із спеціальними освітніми потребами [1].

Схематично структура освіти Іспанії відображена на рис.1. [6].

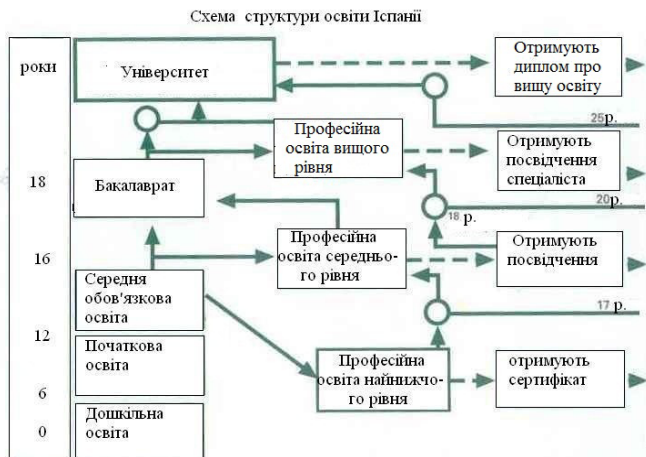


Рис. 1. Схема структури освіти Іспанії

Бакалаврат, що в Іспанії називається старшою школою, є основою профільного

навчання і здійснюється за трьома напрямками: «мистецтво», «природничі науки і технологія», «гуманітарні та соціальні науки». Профільне навчання у старшій школі Іспанії є післяобов'язковим. Учні, які успішно закінчили перший етап обов'язкової загальної середньої освіти, можуть довільно обрати подальший шлях продовження навчання в бакалавраті (молодь віком 16-18 років). Головною метою цієї ланки освіти є підготувати учнів для вступу до Університету, або до професійного навчання вищого ступеня (formacion profesional de grado superior). Різноманітність профілів навчання старшої школи Іспанії дозволяє враховувати здібності, можливості, інтереси практично всіх учнів, а також потреби держави в необхідних спеціалістах [4].

Однією з головних цілей, які ставляться у системі освіти Іспанії, є всебічна освіта особистості. Щоб відповідати новим викликам XXI століття і проблемам суспільства знань для Іспанії важливо модернізувати систему освіти і поставити перед собою конкретні цілі для цього десятиліття, щоб задовольнити потреби молоді та дорослого населення необхідні для особистого та професійного розвитку. Особлива увага звертається на те, щоб ніхто не був позбавлений подальшого навчання через відсутність економічних ресурсів. З цією метою зміцнюється система стипендій та фінансової допомоги, стимулюються досягнення тих учнів, які знаходяться в більш несприятливому для навчання становищі [8].

Закон про освіту Іспанії встановлює, що її система орієнтується на «різносторонній розвиток особистості та її здібностей». Ця концепція стосується двох додаткових процесів: персональний розвиток і процес соціального входження [7].

Складний крок освітньої системи Іспанії до трудової діяльності передбачає необхідність обґрунтування суб'єктів нової реальності. Орієнтація за покликанням полегшує введення учнів до ринку праці, базуючись, з одного боку, на його можливостях, мотиваціях, обмеженнях та інтересах, з іншого боку, на його труднощах і бар'єрах, які встановлює його оточення. В цьому контексті освіта Іспанії, потребує систему професійної орієнтації, гарантуючи, що вибір професійного напрямку і професіоналів буде враховувати всі необхідні для цього елементи [3].

Сучасні концепції іспанських педагогів спрямовуються на те, щоб школа надавала своїм учням справжні орієнтаційні заходи і постійну допомогу, готуючи їх до різних професій, мобільності у виборі місць роботи, та інформуючи про розвиток нових технологій трудових запитів у суспільстві. Це дозволить учням адаптуватися до нових форм зайнятості й полегшити перехід із школи до ринку праці, оскільки існує викривлення між освітою і трудовою зайнятістю молоді. Саме тому, серед багатьох принципів на яких базується профільна освіта (наступності та неперервності, диференціації, індивідуалізації, гнучкості та гуманізму) актуальним вважається принцип ранньої діагностико-прогностичної практичної роботи, що має на меті виявити здібності, можливості та прагнення учнів, таким чином, допомагає кожній особистості розкрити своє покликання і орієнтувати її на професійну, культурну діяльність, інформуючи про розвиток нових технологій трудових запитів у суспільстві [2].

До недавнього часу професійна орієнтація вважалася суто вибірковим периферичним питанням у навчальному процесі. Але у наслідок економічних і соціальних змін, а також ідеологічних і освітніх течій виросла стурбованість для надання рівних можливостей молоді. Були розширені курикулярні можливості і надана більша гнучкість у навчальній роботі. Такі інновації спрямовані на дотримання індивідуальної автономії та свободи для обрання академічного і професійного майбутнього [7].

Для молодшої особи вибір адекватної професійної орієнтації у переломний момент

життя є дуже важливим, особливо надання чіткої поради у безпосередньому контакті у період закінчення навчання. Професійна орієнтація у старшій профільній школі Іспанії є систематичним допоміжним процесом, спрямованим на учнів у період навчання і у вільний час, для розвитку адекватної поведінки згідно з їхніми здібностями і нахилами, які будуть готувати їх до дорослого життя через постійне навчання, що базується на принципах попередження проблем у навчанні та його розвитку, соціального втручання освітніх та соціо-професійних агентів.

План академічної і професійної орієнтації в Іспанії здійснюється за участю і допомогою різних професіоналів, які входять до освітньої спільноти: фахівця з академічної та професійної орієнтації (*orientador* – начальника Департаменту орієнтації); викладачів, які здійснюють навчання учнів за певною спеціальністю; викладачів, відповідальних за програми, спрямовані на диверсифікацію навчання а також ті, що забезпечують виконання програм курикулярної диверсифікації і початкової професійної кваліфікації; соціальних вихователів та інших спеціалістів. Фахівець з академічної та професійної орієнтації рахується як допомога і педагогічний ресурс для викладацького колективу. Він співробітничав з викладачами з визначених проблем; бере участь в розробці програм, надання ресурсів і матеріалів; контролює та координує роботу як учнів так і викладачів.

Професійна орієнтація учнів у старшій профільній школі Іспанії має на меті:

- розвивати за інтегральною формою здібності та схильності школярів, що дозволяє соціальну інтеграцію у суспільство в подальшому;
- досягати з боку учнів кращого розуміння самих себе для прийняття оптимального рішення щодо майбутнього навчання чи трудової діяльності;
- аналізувати послідовність між попереднім курсом навчання і майбутнім;
- досліджувати можливі варіанти після закінчення навчання в бакалавраті;
- довести до відома викладачів середньої післяоб'язкової освіти, що академічна і професійна орієнтація не є завданням тільки куратора, а також є роботою всіх викладачів;
- залучати родини до виконання плану орієнтаційної роботи на даному етапі навчання;
- інформувати учнів про розвиток нових технологій трудових запитів у суспільстві, що дозволить їм адаптуватись до нових форм зайнятості, або до вже існуючих[5].

Висновок. Отже, організаційно-педагогічні умови формування і розвитку профільної освіти Іспанії враховують цільові напрямки підготовки спеціалістів різного рівня освіти і кваліфікації, високої їх ефективності.

Дидактична методологія обов'язкової та необов'язкової освіти адаптована до характеристик кожного учня і сприяє його всебічному розвитку.

Теоретичними основами організації профільного навчання в системі освіти Іспанії є концепції неперервного, професійноорієнтованого навчання, індивідуалізації, диференціації та гуманізму, спроби реалізації яких в Іспанії мають велике позитивне значення.

Список використаної літератури:

1. Міністерство освіти і культури Іспанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educacion.es/portada.htm> (05.05. 2011). – Назва з екрану.
2. Acuirre Baztan Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo / Acuirre Baztan, Joseph D. Novak, Helen Hanesian ; [traducción, Mario Sandoval Pineda]. – 2 ed. – Méjico : Trillas, 1996. – 623 p.
3. Blasco Calvo P. Orientación e Inserción Profesional : fundamentos y tendencias / Pilar Blasco Calvo, Alfredo Pérez Boullosa. – Valencia : Cau Llibres, 2001. –

- 268 p.
4. Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas : [загальні положення про організацію бакалаврату] // Boletín Oficial del Estado. – 2007. – 6 noviembre (№266). – P. 45381-45477.
 5. Fernández Sierra J. Orientación profesional y currículo de Bachillerato / J. Fernández Sierra. – Malaga, Aljibe, 1993. – 190 p.
 6. Fuentes E. Proyecto Docente / E. Fuentes. – Santiago : Universidad de Santiago, 1992. – 300 p.
 7. Gonzalez Lopez I. Elaboracion de un perfil de la orientacion en el Bachillerato desde las demandas de la comunidad educativa / Ignacio Gonzalez Lopez, Francisco Javier Garcia Rueda // Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia. – 2007. – Vol. 18, № 2 – P. 215-227.
 8. Plan de accion 2010-2011 : objetivos de la Educación para la década 2010 -2020 / Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010. – Madrid, 2010. – 142 p.

Ковтун О. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

Ефективність і результативність навчального процесу залежать від методологічних підходів до його організації. Поняття «підхід» розуміли як певну позицію, погляд, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи того явища (у нашому випадку – навчального процесу). Підхід детермінується певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях. У процесі дослідження було визначено три методологічні підходи, що лягли в основу роботи з формування професійного мовлення авіаційних операторів: компетентнісний, контекстний, комунікативний.

Компетентнісний підхід (В. Байденко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Б. Оскарссон, М. Пентилюк, О. Пометун, Дж. Равен, Ю. Татур, Р. Уайт, Д. Хаймс, Н. Хомський, А. Хуторської та ін.) апелює до компетенцій і компетентностей як провідних критеріїв підготовленості сучасного випускника вищої школи. У педагогічному контексті брали за вихідні такі дефініції: компетенція – наперед задана спеціальна (професійна) норма або вимога до освітньої (і професійної) підготовки тих, хто навчається, що є необхідною для якісної продуктивної (професійної) діяльності в певній сфері, соціально закріплений результат; компетентність – освіченість (знання, вміння і навички), яких людина набуває не лише в процесі навчання (спеціально організованого вивчення групи предметів), а й засобами неформальної освіти під впливом середовища. Компетентність – це якісна характеристика особистості, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у певній професійній діяльності на формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий життєвий досвід у конкретній професійній діяльності. Результатом набуття компетентності є засвоєння особистістю компетенцій.

Згідно з компетентнісним підходом, навчальний процес був покликаний забезпечити формування у майбутніх фахівців ключових і професійних компетентностей. З-поміж основних компетенцій, необхідних майбутнім авіаторам для ефективної професійної діяльності, було виокремлено: розуміння сутності професії, обов'язку служити суспільству, професії, усвідомлення

відповідальності за професійні рішення; здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди; вміння застосовувати різноманітні методи ефективної комунікації у професійному середовищі й соціумі; усвідомлення необхідності та здатність до самостійного навчання впродовж усього життя. Комунікативна компетенція розглядалась як обов'язкова в системі професійних компетенцій авіатора. Вона охоплює вміння здійснювати комунікацію рідною й іноземними мовами в професійному середовищі з урахуванням референтної групи, вміння працювати з документацією, здатність представляти результати професійної діяльності.

Застосування компетентнісного підходу підвищило ефективність професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів за рахунок: а) посилення діяльнійсної, актуальної сутності навчання; б) акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості («що»), на способі й характері дій («як»); в) зміцнення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості.

Відповідно до теорії контекстного навчання (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, А. Вербицький, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.), предметною основою формування професійної компетентності майбутнього авіатора, до якої органічно входить мовленнєвий компонент, було включення навчальної діяльності студента з оволодіння мовленнєвою компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності. Для цього створювали інтегративну модель навчання, в якій відпрацювання мовленнєвого компонента, розвиток професійного мовлення відбувається в змодельованих технологічних процесах професійної діяльності авіаційного фахівця. Основною одиницею такого інтегративно-контекстного навчання була типова виробнича задача (ТВЗ), а його метою – формування і розвиток здібності компетентного розв'язання системи таких задач. Для студента кожна навчальна ТВЗ поставала проблемною ситуацією, її розв'язання спонукало його до мовленнєвої активності, до використання спеціального мовного матеріалу, тобто відбувалося засвоєння останнього й оперування ним на рівні особистісних і соціально-професійних смислів. Реалізувалася суміщена навчальна діяльність, що є такою формою організації навчальної активності студентів, за якої один вид діяльності виступає засобом розв'язання предметних завдань іншого. Студент у таких випадках є суб'єктом двох діяльностей – квазіпрофесійної і мовленнєвої. Основними передумовами суміщеної професійної діяльності є пізнавально-професійна потреба студента, тобто потреба в оволодінні досвідом в освоєній професійній діяльності, і квазіпрофесійна комунікативна потреба, що стимулює його мовленнєву діяльність. Провідним мотивом квазіпрофесійної діяльності є розв'язання професійно-предметної задачі, а мовленнєвої діяльності – сприйняття, розуміння, продукування професійно-значущої інформації.

Побудова навчального процесу на базі технології контекстного навчання дозволяла максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їхньої подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності поступово «вимальовувався» зміст майбутньої спеціальності, що дозволяло ефективно здійснювати загальний і професійний розвиток майбутніх випускників.

Головне завдання комунікативного підходу (Б. Беляєв, І. Бім, А. Богущ, М. Вашуленко, Г. Відоусан, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Китайгородська, С. Крашен, У. Літлвуд, Є. Пассов, М. Пентиліук, Г. Піфо, В. Скалкін, А. Ховатт та ін.) – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовленнєвої культури, дбаючи про якість свого мовлення.

За понад сорокарічну історію комунікативний підхід доповнювався особистісно-діяльнісним (І. Зимня), культурологічним (Є. Пассов), когнітивним (О. Митрофанова, М. Пентилюк). Комунікативний підхід до навчання мов збагатив методику їх навчання розробкою структури і змісту різноманітних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних із виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей, увівши у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також багато іншого, цінного з погляду автентичної комунікації.

Підвищений інтерес до діалогу культур загострив увагу на особистості студента («студент не об'єкт, а суб'єкт навчального процесу, навчально-виховних впливів», «педагогіка співробітництва», «міжособистісне спілкування на занятті» тощо). Означене було обґрунтоване психологами (І. Бех, І. Зимня, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) і різноаспектно представлене лінгвістично в теорії мовної особистості Ю. Караулова. Наслідком цього стало домінування особисто-діяльнісно-комунікативного підходу в навчанні мови, за яким головні зусилля педагога спрямовані на ступінь залучення студента до навчального процесу, його мотивованість відповідно до мети та умов навчання. Комунікативно-когнітивна парадигма методики як науки концептуально виходить із того, що важливо бачити людину в дії, при цьому поняття «суб'єкт» є первинним відносно поняття «діяльність», а вона (діяльність) зумовлена і пов'язана з ментальними феноменами (О. Митрофанова). Когнітивна методика, зауважує М. Пентилюк, передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета «Українська мова»; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення. Загалом комунікативна методика (у будь-якому її різновиді) зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування у студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя.

Комунікативний підхід передбачав залучення майбутніх авіаторів до розв'язання в навчальному процесі комунікативних завдань з переорієнтацією навчання на практику спілкування; формування у студентів умінь виконувати ті чи ті ролі комунікантів під час спілкування в певних умовах (врахували чинник рольового навчання мови, застосовували різноманітні комунікативні ситуації, рольові ігри). За означеним підходом вчили студентів складати комунікативний портрет реципієнта (формували вміння орієнтувати мовлення на слухача, рахуватися з рівнем його знань та обізнаності, використовувати зміст і структуру прогнозованого тексту, а також мовні засоби для їх вираження, які у своїй сукупності є оптимальними для розуміння реципієнтом, якому адресовано висловлювання). Навчальний процес організовували на текстовій основі (текст розглядали як джерело інформації, засіб пізнання довкілля, формування у студентів національно-мовної картини світу); послідовно реалізували в навчанні принцип добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів (текстовий матеріал визнавали прийнятним лише тоді, коли він мав професійну чи загальнолюдську цінність, відзначався доступністю для розуміння, викликав внутрішню потребу в його обговоренні). Забезпечували формування позитивної мотивації студентів (враховували, що внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється; мотивація є тим вищою, чим менш навчальною є діяльність; при трансформації завдання навчального в завдання

спілкування, що має особисту значущість для студентів, створюються умови для могутнього стрибка рівня мотивації оволодіння мовою і мовленням). Особливу увагу було присвячено формуванню єдності мовного досвіду професійно-мовленнєвої комунікації майбутніх фахівців (забезпечували відповідний добір навчальних текстів, ситуацій спілкування, визначали адекватний діапазон лексико-граматичних засобів, необхідних для здійснення професійної комунікації), важливого значення надавали формуванню у студентів розуміння сутності процесу передавання і прийому інформації, особистої відповідальності за зриви у процесах професійно-мовленнєвої комунікації (готували майбутніх авіаторів до створення і передавання чітких, прозорих, зрозумілих повідомлень, «прямої» комунікації, до сприймання формалізованих повідомлень, вироблення рішень на основі сприйнятих повідомлень і їх подальшої реалізації).

Кочеткова Л. Н.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ

Мы живем в век высоких технологий, инноваций и неизбежной модернизации. И хотя постсоветские страны долго «держались» на советских технических достижениях, теперь стало ясно, что устойчивое развитие экономики можно обеспечить только путем инновационного технического развития, главными субъектами которого являются современные инженерно-технические кадры. В настоящее время очевиден следующий парадокс: развитие науки и техники находятся на подъеме, а престиж и статус традиционных инженерных профессий падает. Результаты социологических исследований, проведенных в Московском государственном техническом университете радиотехники, электроники и автоматики (МГТУ МИРЭА) в 2010-11гг., свидетельствуют о том, что только 1/3 студентов в дальнейшем планирует работать по выбранной специальности. Подавляющее число студентов рассматривает технический вуз исключительно как возможность получения диплома о высшем образовании, не связывая с выбранной профессией дальнейших жизненных перспектив. [1] Данная парадоксальная ситуация является не только большой социальной проблемой в условиях технической модернизации России, но и актуальной научной задачей, заставляющей обратиться к анализу радикальных трансформаций, происходящих в сфере экономики, технической деятельности и системе образования.

На наш взгляд, существует несколько причин сложившейся ситуации.[2] Одной из них является то, что некоторые инженерные профессии перестали пользоваться спросом на рынке труда, а новые актуальные специальности еще не сформировались. Традиционный образ инженерно-технического работника уходит в прошлое. Инновационная экономика требует гибкого специалиста, умеющего решать задачи в разных областях деятельности и быстро реагировать на изменение рынка.

Практика показывает, что сегодня востребованными являются не только конкретные знания, но и методология решения проблемы, способность выделять главные цели и определять механизмы их достижения. Рынок предъявляет к современному выпускнику вуза целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового предметного содержания, сколько новых образовательных установок. Чем обусловлена необходимость переориентации

высшего профессионального образования? Ответ на этот вопрос содержится в анализе ситуации расхождения между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением, и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством и работодателями.

По мнению экспертов научного журнала «Harvard Business Review» самой популярной работой в XXI веке станет профессия data scientist – ученого, работающего с данными. Пять лет назад эта специальность в принципе не существовала, а в настоящее время она становится все более востребованной не только на Западе, но и во многих российских компаниях.

По мнению участников Международного форума «IT-Лидер 2012» к 2030 году более 2 млрд. рабочих мест, связанных с определенными профессиями, прекратят свое существование. [3] Значительные изменения произойдут в энергетической индустрии, автомобильной промышленности, робототехнике, телерадиовещании и др. Для эксплуатации наукоемких технологий уже возникли две новые профессии: инженер знаний и тэггер. При этом профессия тэггера уже присутствует, например, на телевидении. В скором времени исчезнут профессии, связанные с описанием бизнес-процессов и управлением проектами. Функции управления будут автоматизированы, а обслуживанием займутся инженеры знаний. Международный университет природы, общества и человека (Дубна) уже начал привлекать студентов в профильные лаборатории и формировать программы обучения по этим новым специальностям.

Безусловно, смена профессий ускоряется. Если раньше профессии могли существовать 200-300 лет, то сейчас, если говорить о такой общей категории как digital, профессии живут в среднем не больше 5 лет. Конечно, некоторые профессии будут существовать достаточно долго, как например, программисты и менеджеры, но постоянно будет меняться их наполнение и инструментарий.

Подобные трансформации связаны с тем, что инноваций в мире становится все больше. Происходит ускорение смены технологий и продуктов. За последние 3-4 года появились и стали востребованы специалисты по 3D – моделированию, «облачным вычислениям» и т.д. Однако, многие новые профессии не рождаются с нуля. Они возникают из других специальностей, актуализируя задачу быстрой переквалификации. С учетом ускорения профессиональных метаморфоз потребуются развитие новых образовательных технологий, в частности расширение масштабов самообразования, дистанционного и междисциплинарного обучения.

В этой связи нельзя не отметить опыт Массачусетского технологического института (MIT), имеющего самый высокий рейтинг в мире среди образовательных учреждений. В 2001 году зародилось движение, когда MIT начал записывать свои лекции и выкладывать их во всеобщий онлайн-доступ. Сейчас любой желающий заняться самообразованием имеет доступ к более, чем 2080 курсам, которые были скачены более 131 млн. раз. Важно заметить, что среди российских студентов и аспирантов есть те, кто активно пользуется данными курсами. Примеру ведущего американского технологического института последовали многие зарубежные вузы, решая проблему доступности новых знаний. В эпоху глобализма глобальным становится и образование как залог конкурентоспособности специалиста.

В Украине, как и в России, передовым технологиям нужно время, чтобы стать рабочим инструментом. В связи с этим у наших вузов есть возможность заполнить пробел в подготовке новых кадров, состоящий в том, что формируя систему предметных знаний и умений, учебные заведения уделяют недостаточное внимание развитию многих личностных и социальных компетенций. Другими словами, главной задачей системы высшего профессионального образования становится не передача стандартных знаний, а формирование компетентного конкурентоспособного выпускника. «Компетентность – это мера включенности

человека в деятельность, дающая возможность устанавливать связь между знанием и проблемной ситуацией, обнаруживать способы решения проблемы». [4]

В заключении отметим, что современная молодежь выросла в условиях всеобщей компьютеризации, активного потребления сетевой информации, неограниченных возможностей для развития, которые сформировали у многих высокую самооценку с завышенными ожиданиями. Авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в наше время ориентацию на прошлое. В быстро меняющемся мире система профессионального образования, прежде всего, система наукоемкого инженерно-технического образования, должна быть нацелена на формирование таких новых качеств (компетенций) инженера, как инновационность, инициативность, гибкость, мобильность, динамизм, конструктивность, достижение которых во многом связано с совершенствованием формы и содержания технического образования. В противном случае, инновационное развитие и лидирующие позиции в глобальной мире так и останутся недостижимыми целями.

Список использованной литературы:

1. Кочеткова Л.Н. Проблемы и перспективы преподавания гуманитарных наук в техническом университете. //Научный вестник МИРЭА. 2012 – №1 (12) – с. 31-38
2. Кочеткова Л.Н. Аксиологические основания инженерного образования. // Социология образования. 2011 – №12 – с. 71-76
3. Международный форум ««IT-Лидер 2012». Режим доступа: http://www.tssonline.ru/newstext.php?news_id=87724
4. Брестовицкая Н.М. Проблема интеграции науки и образования в условиях модернизации. /Россия: Тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 7 – РАН ИНИОН. Отв. ред. академик Ю.С.Пивоваров – М.: 2012. – Ч.2 с. 559 – 563

Литвинов А. Н.

СТАНОВЛЕНИЕ УКРАИНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ (К ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА В ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВОМ АСПЕКТЕ)

Вопрос достижений социально-гуманитарных наук в современной Украине, поставленный в ракурсе зависимости от их практического результата, может быть выведен в социокультурную плоскость как вопрос осознания молодым поколением («ровесники независимости») своего места в созданной и создаваемой сегодня новой политико-правовой реальности., или, другими словами, он может быть трансформирован в вопрос об отношении к независимому украинскому государству как выражение (точнее степень выражения) патриотизма.

Общий настрой данного краткого критического обзора могут задать два следующих положения, выраженных в разных формах. Первое – в образно-поэтической (художественной), второе – в статистически-социологической (научной).

Первое – хрестоматийно известные строки Б. Окуджавы:

Вселенский опыт говорит,
что погибают царства
не оттого, что тяжек быт
или страшны мытарства.

А погибают оттого
(и тем больней, чем дольше),
что люди царства своего
не уважают больше

Второе – данные различных социсследований последних лет, показывающие, что от 55 до 80 процентов украинской молодежи уехали бы сегодня из страны, если бы им представилась такая возможность. Причем до 90 процентов из опрошенных – навсегда.

Отсюда два основных тезиса, которые логично вытекают из приведенных положений.

Первый. Проблема государственно-патриотического воспитания является не просто чрезвычайно важной, а такой, что острота её необходимости граничит с вопросом существования Украины как независимого государства, а потому она является не только и уже не столько педагогической, а общесоциальной и философской, если философию традиционно считать выражением мировоззрения.

Второй. Выглядит очевидной необходимость осознания причин такого катастрофического положения социально-гуманитарной сферы, в которой сформировалось уже новое поколение наших соотечественников, настоящее отношение которых к своей свободной и независимой стране отражено в результатах указанных выше социологических исследований. Осознание этих причин требует адекватной формулировки реального положения в рассматриваемой сфере через критическое осмысление процессов формирования нового типа государственности, заявленной и юридически оформленной как «правовая» и «социальная», но явно не соответствующая и политическим декларациям и правовым документам (как минимум в значительной их части, включая Конституцию, еще больше – текущее законодательство).

В результате использования феноменологически-экзистенциального похода в педагогической практике (анкетирование, тестирование, интервьюирование, беседы и т.п.) становится достаточно ясным, что с точки зрения молодого поколения (в основном представителей студенческо-курсантской, преимущественно юридической среды – будущих правоведа) основные проблемы, связанные с восприятием своего государства и отношением к нему, другими словами – с патриотизмом, можно предельно кратко сформулировать следующим образом (обобщенные формулировки наши. – А. Л.).

1. Отсутствует постановка вопроса об ответственности старших поколений за нынешнее состояние дел в стране, хотя совершенно очевидным является вопрос о несоответствии социальных действий их документальному, в том числе юридическому оформлению. Предлагаем предельно краткую формулировку такого соотношения реального положения дел с его формальным объективированием как вербальным воплощением происходящих процессов фактического и логического обмана, то есть подмены смыслов употребляемых понятий: социальная фикция как реальный регулятор общественных отношений.

2. Отсутствует постановка вопроса о соответствии действий, в том числе юридически оформленных, принципам права, среди которых первым и основным является справедливость. Особое значение молодежь придает вопросу несправедливого доступа к материальным и социокультурным ценностям, включая вопросы образования, карьеры, возможности реализации личного потенциала без внешнего давления архаических и феодальных подходов к этим вопросам (кровно-родственные связи, покупка квалификационных документов и должностей, и т.п.), отсутствие агонального (соревновательного) подхода и честной конкуренции. Кратко охарактеризуем такое положение дел как

негативная селекция как основной принцип формирования элиты .

3. Превалирование духа наживы без моральной оценки средств достижения материального благополучия, унормирование аморального поведения как обязательного условия жизненного успеха, потребительское отношение к окружающему миру и игнорирование творческого отношения как жизненно продуктивного, захватнический характер поведения к природной и социальной среде, подчинение юридического инструментария как регулятора общественных отношений корыстным индивидуальным, групповым или корпоративным интересам, замена рациональной стратификации иррациональной иерархизацией и т.п. Назовём это так: новый этос наживы.

3-а. Как отдельный аспект вышеизложенного, касающийся новой системы отношений безконкурентной иерархизации, молодыми людьми отмечается факт превращения власти в товар, продажа которого становится основным источником дохода для властимущих или причастных к власти, что породило феномен взаимоотношений, позволяющих эксплуатировать других людей как открыто, так и завуалированно, который можно назвать так: новые формы рабства.

3-б. Эти же причины, позволяющие присваивать результаты труда других людей (как предыдущих поколений, через так называемую приватизацию, так и современников, откровенно недоплачивая, что особенно широко принято по отношению к молодым людям), создаёт дополнительную грань отношений и её результат – зависимость через осознание необходимости беспрекословного подчинения уже по материальным причинам, материальная недооценка труда и жизнь на грани выживания при параллельных и неконтролируемых процессах сверхобогащения незначительной части населения, что может быть охарактеризовано как искусственная бедность.

Большинство названных процессов и явлений имеют мощные культурно-исторические и политико-правовые основания как в мировоззренческих структурах сознания, выработанных национальными традициями, так и в недалёком тоталитарном прошлом. Вопрос их преодоления представляется неразрешимым, и это мнение высказывают практически все опрошенные студенты и курсанты. Отсюда проблема гуманистического и патриотического воспитания молодёжи логически имеет вид необходимости пересмотра поведения и действий представителей власти, которые своим по сути антиправовым (хотя часто и законным) отношением к населению оказывают наибольшее воздействие на молодёжь, лишая её будущего в своей стране.

Вместо вывода. Оба заявленных в начале этого текста положения объединяет и положение классического труда Ш.-Л. Монтескье «О духе законов». В Разделе 1 Книги 8-й, состоящем из одного предложения, великий мыслитель написал: «Разложение каждого правления начинается с разложения принципов». Как «разложение» переведено французское слово «la corruption».

Малкіна Г. М.

ПРИНЦИПИ ТА МЕХАНІЗМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПОЛІТОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Політологічна освіта в Україні знаходиться у стані трансформації та руху у напрямку інтеграції до світового наукового простору. Реалізація ключових завдань Болонського процесу передбачає перегляд основних принципів та механізмів організації вітчизняної освітньої системи, приведення її у відповідність до вимог і викликів сучасності. Для успішного виконання поставлених перед вищою школою завдань необхідною є комплексна реорганізація освітнього процесу на

всіх рівнях - від навчального до наукового – з урахуванням досвіду провідних зарубіжних університетів, в першу чергу країн континентальної Європи. Разом з цим треба пам'ятати, що політологічна освіта, як і гуманітарна освіта загалом, виконує низку важливих суспільних функцій, головними з яких є трансляційно-ідеологічна (передача норм, цінностей, знань, збереження культурної традиції, виховання почуття патріотизму, національної єдності тощо) та трансформаційна (закладення можливостей для формування нового знання, впровадження інноваційних методів і методик у науково-дослідний і навчальний процес). Тому головним принципом трансформації політологічної освіти в Україні є поєднання традиції та інновації. Запозичення елементів чужорідної освітньої системи поза комплексним підходом приховує небезпечні тенденції до тотального знищення вітчизняної системи вищої освіти.

Основними принципами вдосконалення політологічної освіти в Україні, обмовленими приєднанням до Болонського процесу, є висока якість освіти, працевлаштування випускників та академічна мобільність. Їх впровадження у вітчизняну освітню практику передбачає комплекс відповідних заходів і потребує певного часу.

Забезпечення високої якості освіти має відбуватись шляхом модернізації освітніх і професійних стандартів та оновлення освітніх програм з урахуванням розвитку сучасної політичної науки та з орієнтацією на ринок праці. Необхідним є моніторинг професійної реалізації випускників; посилення взаємодії вищих навчальних закладів з працедавцями, в тому числі шляхом залучення останніх до безпосередньої участі у розробці освітніх стандартів; організація стажування студентів в органах державної влади та місцевого самоврядування, політичних партіях, громадських організаціях, в тому числі за кордоном; підвищення рівня включеності студентів до науково-дослідної роботи кафедр. Потребують вдосконалення навчальні плани з підготовки бакалаврів та магістрів у напрямку принципової зміни орієнтації освітнього процесу. Навчання у бакалавраті має бути зорієнтоване на великий обсяг теоретичної фахової підготовки, тоді як магістратура – на опанування студентами прикладного рівня, що передбачає впровадження в навчальний процес значної кількості спеціальних курсів, самостійної та практичної роботи.

Навчальний процес з підготовки політологів повинен орієнтуватись на розвиток у студентів таких якостей як креативність, самостійність, відповідальність, швидка адаптація до викликів сучасності. Для цього додаткові вимоги повинні висуватись до кваліфікаційних робіт студентів, значна частина яких характеризується використанням «вторинних» літературних джерел (підручників, навчальних посібників), плагіатом, відсутністю системного підходу до вирішення наукової проблеми, відсутністю самостійного аналізу. Стимулювання самостійної науково-дослідної діяльності магістрів може реалізовуватись шляхом введення вимоги до кваліфікаційної роботи, що передбачає проведення дослідження на основі самостійних соціологічних опитувань, контент-аналізу, моделювання, case-study, роботи з архівними матеріалами тощо. Така сама вимога повинна бути обов'язковою для кандидатських дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора політичних наук.

Забезпечення високого рівня освіти передбачає постійного підвищення професійного рівня самих викладачів, у тому числі за допомогою програм підвищення кваліфікації, систематичної участі у науково-практичних конференціях, співпраці і тісного зв'язку з членами політологічної спільноти, участі у практичній експертно-політичній діяльності. Політичний ринок диктує вимоги більш вузької спеціалізації, що вимагає від професорсько-викладацького складу орієнтації на розробку і підготовку спецкурсів, необхідних для отримання

студентами знань з актуальних проблем політичного життя.

Важливим принципом вдосконалення політологічної освіти є академічна мобільність викладачів, студентів та випускників, яка створює можливості для індивідуального зростання, розвитку міжнародного співробітництва між людьми та інститутами, підвищує якість вищої освіти та наукових досліджень тощо. Проблема підвищення академічної мобільності студентів і викладачів в Україні знаходиться на початковому етапі вирішення. Сьогодні вона більш менш успішно реалізується лише на рівні магістратури в межах країни: диплом бакалавра дозволяє вступити до магістратури іншого вищого навчального закладу і поглибити професійні знання на базі іншої академічної школи. Разом з цим така мобільність майже не виходить за межі України. Незважаючи на наявність різноманітних програм співпраці між країнами в системі вищої освіти, таких як IREX, TEMPUS-TACIS, Erasmus Mundas, DAAD тощо, участь в них українських студентів є низькою і не носить системного характеру, що пояснюється в першу чергу низьким рівнем володіння іноземними мовами. Вирішенню окресленої проблеми буде суттєво сприяти збільшення обсягу та якості викладання іноземних мов студентам університетів, обов'язкове включення до робочих програм навчальних дисциплін переліку іноземних першоджерел, запровадження професійних мовних курсів для професорсько-викладацького складу.

Не останнє місце в процесі підвищення академічної мобільності займає проблема гармонізації освітніх систем та розвиток механізмів взаємного визнання кваліфікацій, що є головним завданням побудови мережевої структури європейської системи освіти. Першим кроком у цьому напрямку має стати «вирівнювання» освітніх програм бакалаврів в усіх вищих навчальних закладах за рахунок розширення переліку обов'язкових дисциплін та скорочення варіативної частини навчального плану, що дозволить реалізувати на практиці право на мобільність в магістратурі. Окрім браку знань іноземних мов та значних розбіжностей в структурі освітніх програм як чинників, що гальмують академічну мобільність, варто зазначити брак інформації щодо участі студентів у зарубіжних програмах. Подолання зазначеного недоліку повинні сприяти самі університети, на які у даному випадку покладаються додаткові фінансові витрати та організаційні обов'язки. При цьому позитивного ефекту можна очікувати лише у довгостроковій перспективі і лише за умов систематичної роботи, що не знаходить відгуку у керівництва більшості вищих навчальних закладів країни.

XXI століття характеризується наявністю особливого виду економіки – економіки знань, в якій академічна спільнота має посісти вагоме місце. В контексті вдосконалення політологічної освіти в Україні варто наголосити на необхідності формування та розвитку професійного політологічного співтовариства, комунікативної мережі спеціалістів в галузі політичної науки, які будуть здатні розвивати науку та сприяти раціональному вдосконаленню освітнього процесу. У зв'язку з цим актуалізується проблема критичного перегляду стану самої політичної науки, її предметних сфер, методології досліджень та перспектив розвитку. Політична наука в Україні потребує реформування у бік посилення її емпіричної спрямованості, збільшення обсягу прикладних політологічних досліджень, орієнтування на вирішення конкретних політичних завдань. З іншого боку, політологія є наукою ідеологічною, до числа її функцій входить не тільки отримання системних знань про сферу політичного, а й політична соціалізація, виховання, формування громадянської самосвідомості особистості тощо. Її суспільне значення важко переоцінити.

Вдосконалення політологічної освіти в Україні потребує системності та раціонально-критичного підходу в процесі впровадження тих чи інших зразків зарубіжних освітніх систем, оскільки реформаторство здатне зруйнувати все те

позитивне, що було напрацьовано в системі вищої освіти протягом століть. З іншого боку реалізація намічених цілей вимагає тісної співпраці між вітчизняними та зарубіжними університетами, сприяє інтеграції та інтернаціоналізації освітнього простору, що є загальною тенденцією розвитку суспільства в епоху глобалізації.

Медведовська Т. П.

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ПЕРСПЕКТИВ СВІТОВОГО РОЗВИТКУ

Основні проблеми існуючих систем освіти і теоретичний образ перспективної системи освіти, що забезпечує не тільки добробут нації, але і подальший стійкий розвиток людства, самим серйозним образом хвилюють сьогодні вчених, державних і суспільних діячів різних країн, які стурбовані необхідністю оновлення і реформування систем освіти, покликаною відігравати в ХХІ ст. найважливішу роль у розвитку особистості і суспільства. У Доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО «Освіта: Прихований скарб ХХІ ст.» (1997 р.) підкреслюється особливості перспективної системи освіти, до якої потрібно віднести: фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість; випереджальний характер всієї системи освіти, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; розвиток творчих здібностей людини; доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самонавчання із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Фундаменталізація освіти [1, 4] передбачає її орієнтацію на вивчення основних законів природи і суспільства, а також природи і призначення самої людини. Такий підхід повинний дозволити людям самостійно знаходити й оцінювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних і стресових ситуаціях, коли людина стикається з новими складними природними і соціальними явищами. Наукові знання і високі етичні принципи є в цих випадках надійною опорою. Під терміном «фундаменталізація» розуміється істотне підвищення якості освіти і освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу. Вона може досягатися різними засобами, до яких можуть бути віднесені і такі: зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами освіти всіх рівнів; зміна змісту і методології навчального процесу, при яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання; забезпечення пріоритетності інформаційних компонентів у перспективній системі освіти людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі і суспільстві і нові інформаційні технології [4].

Однією з принципово важливих і конструктивних ідей у стратегії підвищення інтелектуального потенціалу нації є ідея випереджальної освіти [4]. Суть цієї ідеї полягає в тому, щоб своєчасно підготувати людей до майбутнього. Перспективна система освіти повинна створюватись на основі поєднання новітніх загальнонаукових і гуманітарних знань. Одним з пріоритетних завдань системи є формування в людині таких якостей, що дозволяє успішно пристосуватися, жити і працювати в умовах нового часу. Серед цих якостей можна виділити: системне наукове мислення; екологічну культуру; інформаційну культуру; творчу

активність; толерантність; високу моральність. Саме ці якості людей повинні забезпечити виживання і подальший стійкий розвиток цивілізації. Принципи практичної реалізації концепції випереджальної освіти доцільно пояснити на контрасті з діючою системою вищої освіти. У сучасних системах вищої освіти сьогодні реалізовується концепція, яку можна назвати підтримуючою освітою. Підготовка фахівців здійснюється головним чином на основі вимог сьогоdnішнього дня, без урахування того, що чекає цих фахівців у майбутньому. Система підтримуючої освіти явно не відповідає сучасним і, тим більше, перспективним вимогам, оскільки вона не забезпечує повноцінної підготовки людини до нових розумів існування, що швидко змінюються. Випереджальна освіта, навпаки, орієнтується на майбутнє, на ті умови життя і професійної діяльності, у яких опиниться випускник вищої освіти після його закінчення, тобто через 4-7 років після вступу на навчання.

Темпи технологічного і науково-технічного прогресу сьогодні такі, що деякі знання застарівають вже протягом 3-5 років, і не враховувати цього чинника в перспективній системі освіти неприпустимо. Саме тому система випереджальної освіти повинна радикальним образом відрізнитися від системи підтримуючої освіти [4]. При цьому головну увагу необхідно зосередити на розвитку творчих якостей людини, її здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, а також на розвитку здібностей до навчання, придбання нових знань. Значна частина навчального години відводиться для вивчення нових фундаментальних знань, процесів і технологій, інформація про які винна надходити різними каналами взаємодії з системою науки, банками даних і знань, науково-технічної інформації. Тому принципово важливою умовою ефективності системи випереджальної освіти є необхідність її органічного зв'язку з наукою. Важливе місце в системі випереджальної освіти повинно посідати вивчення останніх досягнень в області інформатики, її засобів і методів, а також перспектив подальшого розвитку і практичного використання. Аналіз досвіду різних країн у викладанні інформатики дозволяє затверджувати, що її потрібно розглядати не тільки як важливий засіб інформаційної підтримки навчального процесу, ефективний педагогічний інструмент, і як необхідний інструмент освіти. При цьому враховується тенденція перетворення інформатики з технічної дисципліни, яка вивчає методи обробки даних за допомогою обчислювальної техніки, у фундаментальну науку про інформацію і інформаційні процеси в природі і суспільстві. Одним з головних інструментів в освіті, що відкриває шлях у новий світ, є інформаційні технології. Розробка стратегії розвитку і використання інформаційних технологій у сфері освіти є однією з ключових проблем стратегічного планування, як на національному, так і на глобальному рівні. Темпи і напрями змін на нинішньому етапі визначаються не обчислювальною технікою і можливостями телекомунікація, не програмними засобами, а людьми, їх готовністю до змін, їх запитамі і проблемами. Тому інформатизація освіти у світі загалом, і в Україні, що переживає кризовий період свого розвитку, має величезне значення. Ми вступаємо в добу «інформаційної економіки», яка відрізняється своїми законами і «правилами гри».

Однак не лише інформаційні технології і системи сучасні комунікації визначили інноваційну домінанту в даний час. Не менш значимим явищем, про що вже згадувалося вище, можна вважати збільшений потенціал людської особистості, що призвів до виявлення стійкого принципу гуманізації суспільства – це пояснюється поруч причин як соціально-економічного, так і внутрішньонаукового характерові. Інтенсивне зростання знання про людину привели до радикальної перебудови традиційних сфер соціальної практики насамперед науки, освіти і управління. Відбуваються значні зміни й у цінностях, формах і методах

освіти. Так, його провідними цінностями стає не засвоєння норм стосунків і формальних знань і умінь, а гуманність взаємин, воля самопрояву, культивування індивідуальності, творче самовираження і т.п. На додаток до традиційних форм засвоєння знань і раціонально-дидактичним методом навчання, розвиваються емоційно-комунікативні і рефлексивні методи інтенсивно-ігрового тренінгу [3].

Актуальність і необхідність вивчення компетентнісного підходу в системі вищої освіти обумовлена постійно зростаючими вимогами ринку праці, стрімкими технологічними змінами, глобалізацією, у тому числі зростанням академічної і трудової мобільності. Необхідність підвищення професійного рівня фахівців (їх професійної і соціальної компетентностей) слід розглядати як необхідну умову і пріоритетний напрям модернізації системи вищої педагогічної освіти. Використовування компетентнісного підходу у вищій школі є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Як зазначає І. А. Зязюн, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [4; 13]. Сьогодні виокремлюється тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й практичну складову освіти, розробляється опис змістовних характеристик результуючих одиниць змісту освіти (компетентностей, компетенцій). Необхідність модернізації вищої освіти дозволяє виділити такі ключові (базові) компетентності випускника вузу: прийняття активної життєвої і професійної позиції; орієнтація на соціальне і професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації; освоєння основних професійних навиків, практичних умінь в професійній сфері; формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам; досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури. Компетентнісний підхід змінює мету і вектор змісту вищої освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання (формування) розвиненої особистості зі сформованими життєвими і професійними компетентностями. Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес передбачає розробку інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей, розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компоненту.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України [Текст] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 436 с.
2. Гулузинский В.М., Евтух Н.В. Педагогика: теория и история [Текст] / В.М. Гулузинский, Н.В. Евтух. – Киев: Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. М.: Высшая школа., 1996. – 376 с.
4. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи [Текст] / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18.

Морозова В. В.

РЕЧЕВОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

Современная логопедия большое внимание уделяет выявлению особенностей симптоматики, механизмов, структуры речевого дефекта у детей с задержкой

психического развития (ЗПР) (Л. Б. Баряева [1], Н. Ю. Борякова [2], Е. А. Екжанова [3], Р. И. Лалаева [4] и др.).

В клинических исследованиях выделяются различные варианты ЗПР. Наиболее используемой в клинической и психолого-педагогической практике является классификация ЗПР К.С. Лебединской [5]. Среди клинических вариантов ЗПР наиболее сложной, стойкой и разнообразной по проявлениям является ЗПР церебрально-органического генеза. Вместе с тем особенности речевого дефекта этой категории детей не были предметом экспериментального изучения.

Целью экспериментального исследования являлось выявление специфического характера отклонений в речевом развитии, нарушенных звеньев и их комбинаций, наиболее часто встречающихся в структуре речевого дефекта у старших дошкольников с ЗПР.

Методика исследования речи у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза была направлена на изучение состояния речи как системы, включала задания на исследование фонетической стороны, фонематических процессов, лексики, словообразования, грамматического строя и связной речи.

Констатирующий эксперимент, проводился на протяжении 7 лет (2006-2013 г.г.) на базе детских садов компенсирующего и комбинированного видов г. Гатчины Ленинградской области. Обследовались 30 дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза в возрасте - 5,5-6,5 лет.

Анализ результатов, полученных в ходе обследования детей позволил сделать ряд выводов:

1) Недостатки развития речевой системы у старших дошкольников с ЗПР проявились системно, в виде недоразвития как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической системы. Кроме того, у части обследованных нами детей с ЗПР системное недоразвитие речи сопровождается нарушением темпо-ритмической организации речевой деятельности (заиканием). И только 1 обследованный нами ребенок с ЗПР имеет выраженное недоразвитие только фонетико-фонематической системы речи в сочетании с нерезко выраженной недостаточностью в развитии лексики и грамматического строя речи.

2) Речевая деятельность дошкольников с ЗПР характеризуется наличием, с одной стороны, задержки в своем формировании, с другой – специфических нарушений отдельных компонентов речи, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы.

В процессе исследования выявлены три типа отклонений в речевом развитии дошкольников с ЗПР, проявляющихся в структуре определенных компонентов речевой системы.

Первый тип – темповая задержка, т.е. более медленный темп речевого развития. Так, импрессивная речь, просодия, процесс словоизменения, формируются более медленным темпом, сохраняя нормативный ход их развития в онтогенезе;

Второй тип – нарушение нормального процесса развития речи. Так, артикуляционная моторика, звукопроизношение специфически нарушаются у детей с ЗПР в процессе их формирования.

Третий тип – комбинирование задержки и специфического нарушения. Так, фонематические процессы, лексика, словообразование, синтаксис, связная речь в процессе их формирования задерживаются в развитии и нарушаются одновременно.

При определении состояния фонетического компонента речевой системы выявлено:

а) дети с ЗПР имеют выраженные нарушения произношения как изолированных звуков, так и звуков в потоке речи. При этом полиморфное нарушение звукопроизношения преобладает над мономорфным.

б) половина обследованных нами детей с ЗПР испытывает затруднения при воспроизведении слов различной звуко-слоговой структуры, которые проявляются в пропусках звуков, слогов, перестановках звуков и слогов в словах, добавлениях звуков, персеверациях и антиципациях.

в) половина обследованных нами детей с ЗПР имеют трудности в просодической организации речи (ритм речи, логическое ударение, интонация).

При исследовании фонематического компонента речи выявлено, что небольшая часть детей с ЗПР имеют дефекты восприятия и дифференциации звуков речи, половина обследованных детей с ЗПР – испытывают сложности с фонематическим анализом слов, практически все дошкольники с ЗПР испытывают трудности при синтезировании слов из отдельных звуков и при выполнении заданий на исследование фонематического представления.

При определении состояния лексики выявлено, что дети с ЗПР имеют выраженное недоразвитие сигнификативного и структурного аспекта лексического значения слова, небольшие трудности вызывают задания на исследование денотативного аспекта лексических значений, коннотативный аспект лексических значений слов у дошкольников с ЗПР является сформированным.

При исследовании процесса словообразования выявлено, что дети с ЗПР имеют выраженные трудности при словообразовании существительных (образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, при образовании названий детенышей животных и птиц, и т.д.).

Выраженные трудности у детей с ЗПР вызывает и словообразование имен прилагательных (при образовании притяжательных, относительных, качественных и сравнительных имен прилагательных).

Словообразование глаголов вызывает затруднение у половины детей с ЗПР (сложности при образовании глаголов противоположного значения с помощью префиксов; при выполнении задания на словообразование глаголов со значением пересечения пространства и времени, задание на образование глаголов со значением начала и конца действия).

При определении состояния словоизменения выявлено, что при словоизменении имен существительных большая часть детей с ЗПР испытывают выраженные затруднения, допуская ошибки при дифференциации существительных единственного и множественного числа, при употреблении имен существительных в косвенных падежах единственного числа, а также при употреблении имен существительных в косвенных падежах множественного числа.

При словоизменении имен прилагательных небольшая часть детей с ЗПР допускает ошибки при согласовании прилагательного с существительным именительного падежа в роде и числе.

При словоизменении глаголов треть детей с ЗПР испытывают некоторые трудности при дифференциации глаголов 3 лица единственного и множественного числа настоящего времени, а также при осуществлении задания на изменение глаголов прошедшего времени по родам и при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида.

Дошкольники с ЗПР испытывают сложности с синтаксисом. Так, половина детей с ЗПР испытывает сложности с осуществлением верификации предложений, а также при составлении предложений из слов в начальной форме, треть – при добавлении пропущенных слов в предложения. Повторение предложений у большинства дошкольников с ЗПР особых затруднений не вызывает.

При исследовании связной речи выявлено, что большая часть детей с ЗПР имеет недостатки диалогической речи (стереотипное грамматическое оформление предложений,agramматизмы, недостаточность лексического запаса и т.д.).

Практически у всех детей с ЗПР имеются нарушения монологической связной речи (трудности с пересказом, сложности при составлении рассказа по сюжетной серии из трех картинок, проблемы при самостоятельном составлении рассказа-описания предлагаемого предмета).

Т.о., констатирующий эксперимент выявил наличие специфического характера отклонений в речевом развитии, нарушенные звенья и их комбинации в структуре речевого дефекта у старших дошкольников с ЗПР. В связи с этим встает необходимость разработки дифференцированного подхода в коррекции нарушений речи у дошкольников с ЗПР, который будет отвечать нуждам данной категории детей.

Список использованной литературы:

1. Баряева Л.Б., Лебедева И.Н. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.Н. Лебедева // Логопедия. – 2005. – №1. – С. 11-21.
2. Борякова Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. – М.: Сфера, 2003. – 121 с.
3. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №1. – С. 4-12.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
5. Лебединская К.С. Клинические варианты задержки психического развития / К.С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. – №3. – С. 16-24.

Никифорова Л. А.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сьогоднішній учитель фізичного виховання повинен не лише добре володіти основами своєї професії, знати предмет викладання та його методичні аспекти, а й бути взірцем культури та високих морально-етичних цінностей як для учнів, так і для колег та суспільства в цілому.

Вирішення проблеми неможливе без визначення теоретичної і практичної бази особливостей формування і становлення професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання. На жаль, аналіз наукових досліджень, опитування студентів і викладачів вищої школи свідчить про те, що питанням формування професійної культури надається недостатньо уваги. Дослідження основ професійної підготовки та процесу навчальної діяльності майбутніх учителів фізичного виховання вказує на суперечності, які виникають між новими вимогами до підготовки висококваліфікованих фахівців з фізичного виховання, здатних до творчої продуктивної праці, професійної культурної і фахової самореалізації та між реальним рівнем готовності і професійної культури сьогоднішніх випускників. У зв'язку з цим, ми доходимо висновку про необхідність цілеспрямованої роботи стосовно формування професійної культури в майбутніх учителів фізичного виховання. На нашу думку, цей процес буде відбуватися більш успішно та ефективно, якщо під час фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання будуть реалізовані міжпредметні зв'язки. Адже, процес фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури

буде розвиватись та розширюватись за умови, що його зміст набуватиме системного характеру, включатиме найважливіші досягнення науки, культури, мистецтва, зосереджуватиме увагу й зусилля фахівців у галузі фізичної культури на цілісне розв'язання актуальних завдань професійного формування і розвитку особистості вчителя, удосконалення професійних знань, умінь і навичок.

Проблема міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі завжди була і є актуальною, особливо в умовах сучасного науково-технічного прогресу, інтеграції та диференціації з конкретних галузей знань.

«Міжпредметні зв'язки» - це взаємна узгодженість навчальних програм, яка зумовлена системою наук і дидактичними цілями. Дидактичні принципи науковості та систематичності знань потребують розміщення в навчальному плані окремих предметів таким чином, що вивчення одного предмета могло опиратись на знання з інших предметів. Міжпредметні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до навчання і виховання учнів. Міжпредметні зв'язки служать способом розкриття у змісті навчання сучасних тенденцій розвитку науки, що виникають під впливом інтеграції [1].

Педагоги всіх часів наголошували на важливості використання міжпредметних зв'язків: «Все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатись у такому ж зв'язку», — стверджував Я. Коменський; Дж. Локк уважав, що у процесі навчання один предмет має наповнюватись елементами іншого; К.Ушинський зазначав, що основною причиною перевантаження є відсутність взаємозв'язку предметів.

К. Оглоблін звертає увагу на те, що значну роль в оптимізації освітнього процесу педагогів відіграє інтеграція природничо-наукових, гуманітарних, загальнопрофесійних, прикладних знань та інноваційних спеціальних курсів, що сприяють розвитку теоретичного мислення студентів, формуванню в них здібності до цілісного системного бачення навчального матеріалу, уміння аналізувати, порівнювати й узагальнювати [2].

Як зазначає Б. Долинський, міжпредметні зв'язки в навчальному процесі вказують лише на використання окремих набутих знань однієї дисципліни під час вивчення іншої і, у свою чергу, наголошує на необхідності саме взаємозв'язку та взаємодії навчальних дисциплін, що передбачає системне і цілісне набуття знань, формування відповідних умінь і навичок у ході підготовки студентів [3].

Під інтеграцією у навчальному процесі дослідники (О. Краєвський, В. Леднев, Л. Новікова, А. Петровський, Г. Федорець та ін.) розуміють одну із сторін процесу, яка об'єднує в єдине ціле раніше диференційовані та розподілені частини. Інтегративний підхід зумовлює реалізацію принципу інтеграції у будь-якому компоненті навчально-виховного процесу та визначає його цілісність і системність.

Погоджуючись із вченими, додамо, що процес формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання повинен будуватись з урахуванням міжпредметних зв'язків дисциплін фахової підготовки та принципу інтеграції наукових знань. Адже, реалізація міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки сприяє систематизації, а, отже, глибини і міцності знань, допомагає створити цілісну картину світу. При цьому підвищується ефективність навчання й виховання, забезпечується можливість наскрізного застосування знань, умінь, навичок. У певній мірі навчальні дисципліни починають допомагати одна одній, зберігаючи при цьому специфіку наукових знань.

М. Антонов, ґрунтуючись на філософському розумінні структури зв'язку, виокремив у понятті «міжпредметні зв'язки» три ознаки: склад, спосіб, спрямованість, які реалізують види зв'язків: за складом - об'єкти, факти, поняття, теорії, методи; за способом - логічні, методичні прийоми і форми навчального

процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки у змісті; за спрямованістю - формування загальних умінь і навичок.

В. Стасюк визначає такі основні напрями у здійсненні міжпредметних зв'язків: узгодженість за часом вивчення різних дисциплін таким чином, щоб вивчення одних предметів сприяло підготовці до вивчення інших; ліквідація дублювання під час вивчення таких самих питань на заняттях суміжних дисциплін; показ спільності методів дослідження, які використовуються в різних галузях науки, та розкриття їх специфіки; розкриття взаємозв'язку явищ, що вивчаються на різних предметах, показ єдності матеріального світу.

Педагогічне забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання знаходиться в тісному взаємозв'язку із соціальними, культурологічними, психологічними та дидактичними вимогами до процесу фахової підготовки. В умовах реформування сучасної системи вищої професійної освіти значна увага науковців спрямована на впровадження культурологічного підходу в навчально-виховний процес та процес формування майбутнього фахівця особливо майбутнього вчителя. Саме культурологічний підхід найсуттєвіший у виокремленні змісту, функцій та значення міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Адже дозволяє усвідомити сутність міжпредметних зв'язків як системного явища, що відображає найважливіші аспекти професійного досвіду пізнання та перетворення педагогічної діяльності вчителя фізичного виховання, здатного вільно виявляти власну індивідуальність та здібність до культурного саморозвитку і самовизначення, а також функціонально впливати на їх розвиток.

Культурологічна підготовка у вищих фізкультурних закладах освіти, за умови реалізації міжпредметних зв'язків, повинна здійснюватись протягом всього періоду навчання студентів. Її мета – духовний розвиток студентської молоді, знайомство з культурною спадщиною людства, виховання поваги до культури народів світу, виховання соціальної, політичної та професійної культури. Адже специфіка професійно-педагогічної культури вчителя полягає у здатності, в майбутньому, до відтворення та збагачення культури суспільства. Зважаючи на те, що фізична культура є частиною загальної культури суспільства і становить органічну частину загального виховання особистості, а вчитель фізичного виховання є носієм фізичної культури, то до його рівня культури ставляться високі вимоги. Тому студенти фізкультурних ВНЗ повинні отримувати спеціальну освіту, спрямовану на формування їхньої професійної культури.

Ми цілком згодні з твердженням І. Зязюна, що професійна культура вчителя є багаторівневим утворенням високого ступеню організованості, який містить: педагогічне мислення, педагогічні здібності, професійні знання і вміння та індивідуальні якості особистості, які знаходять прояв у його духовній культурі і реалізуються шляхом творчої професійної діяльності. На нашу думку, формування професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу можливе за умови реалізації міжпредметного зв'язку та інтеграції насамперед таких дисциплін: вступ до спеціальності, історія фізичної культури, педагогіка, психологія, філософія, культурологія, етика, теорія та методика фізичного виховання, педагогічна майстерність вчителя. З огляду на зазначене, подальша робота буде спрямована на розробку методики забезпечення міжпредметних зв'язків, що сприятиме формуванню професійної культури майбутніх учителів фізичного виховання.

Список використаної літератури:

1. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике/ Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928с.
2. Оглоблин К. А. Опережающая стратегия подготовки педагогов

физической культуры на основе непрерывного здоровьесформирующего образования: автореф. дис... на соискание учен. степени доктора. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)» / К. А. Оглоблин. – Санкт-Петербург, 2008. – 43 с.

3. Долинський Б.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і вмій у молодших школярів у навчально-виховній діяльності./Б.Т. Долинський, дис..на здобуття наук.ст. доктора пед..наук, 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – Одеса, 2011. – 399с.

Перетяга Л. Є.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ГОЛОСУ

Професійна діяльність педагога пов'язана з активним використанням голосомовного апарату. І, хоча в педагогічній роботі все ширше застосовуються технічні засоби та різноманітні види наочності, живе слово педагога продовжує залишатися найважливішим засобом навчального процесу. Завдяки голосу педагог передає свої знання, забезпечуючи ти самим повноцінне сприймання навчальної інформації учнями; формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань; раціонально організує навчально-практичну діяльність учнів; встановлює і регулює свої стосунки з учнями, забезпечуючи гуманістичну спрямованість їхнього розвитку; створює умови для психологічної свободи учнів, вияву їхньої індивідуальності.

У повсякденному житті голосовий апарат легко справляється з навантаженням, але як тільки педагогу доводиться говорити тривалий час і голосніше, ніж звичайно, переконуючи багатьох, то звичайних засобів уже замало. Велике голосове навантаження не проходить безслідно для голосомовного апарату і призводить до різноманітних порушень голосу.

Незважаючи на успіхи сучасної медицини, останнім часом, спостерігається стійка тенденція до збільшення захворюваності голосового апарату серед педагогів з 30–40% (у 30–60-ті роки ХХ ст.) до 55 – 60% випадків – в останні десятиліття (О. Орлова, В.Панкова, G. Bohme, H.Gundermann, R. Satalloff та ін.) [2, с.8]. З метою привернення уваги людей до стану свого голосу у світі щорічно 16 квітня, відзначається Міжнародний день голосу (World Voice Day). Під час його святкування проводяться заходи щодо роз'яснення впливу шкідливих звичок на голос, правил гігієни голосу, способів запобігання захворювань голосового апарату.

Поширеність порушень голосу серед педагогів вражає. Так, за даними Ю. Василенко, 40% учителів та 36% вихователів дитячих садків мають різні за ступенем захворювання голосового апарату. Однією з головних причин, що призводять до порушень голосу, є неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруга голосового апарату (О. Лаврова, Л. Дмитрієв, З.Аникеева та ін.). Неправильна техніка голосоведення пов'язана відсутністю відповідних знань у майбутніх педагогів щодо будови і функціонування голосового апарату, а також навичок ефективного використання голосу [3].

Підтвердженням того, що випускники педагогічних закладів здебільшого не є підготовлені до великих голосових навантажень, є свідчать результати фоніатричних досліджень. Вони свідчать, що 55% педагогів вже на першому році роботи мають різні порушення голосу, у 72% молодих педагогів порушення голосу виявляються в перші три роки роботи [2]. Важливо, що ознаки проблем

з голосом майбутні педагоги починають відчувати ще в процесі навчання під час проходження педагогічної практики (голос виявляється недостатньо гнучким, швидко стомлюється). За даними спостережень, майже 70% студентів не вміють володіти своїм голосом, диханням, їх мова монотонна, виявляються індивідуальні недоліки: нечітка дикція, невміння знайти оптимальний рівень гучності, темпу мовлення.

Незважаючи на застереження та рекомендації фоніатрів, розвитком голосових даних студентів сьогодні майже не займаються. Робота проводиться лише на музичних факультетах, де основний акцент робиться на вдосконаленні вокального голосу, але необхідно пам'ятати, що більшість педагогів у своїй роботі використовує усне мовлення. За своєю природою воно є звуковим і складається з того, що говорять (змістова частина), і з того, як говорять (технічна частина). Проте в процесі професійної підготовки майбутніх учителів увага приділяється оволодінню лише змістовою частиною мовлення у той час, як технічна частина залишається поза увагою, а даремно.

За результатами психологічних досліджень, 55% інформації учні засвоюють через візуальне сприйняття (виразність пози, міміки, жестів педагога), 38% – забезпечується якістю голосу, його модульованістю, використанням пауз, чіткістю, акцентованістю мовлення, і лише 7% визначається змістом [1, с. 40]. Тембр голосу педагога, його обертони сильно впливають на стан аудиторії, або позитивно налаштовуючи її до засвоєння інформації, або відштовхуючи.

Отже, вирішуючи проблему якісної фахової підготовки майбутнього педагога, не можна обійти важливий аспект його професійної діяльності – голосовий. Цим зумовлена необхідність пошуку ефективних шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, створення умов, що стимулюють професійне становлення особистості педагога. Одним зі шляхів вирішення зазначеної проблеми є, на наш погляд, оволодіння майбутніми педагогами голосовою культурою, яка розглядається як інтегроване, системне, динамічне, особистісне утворення і розглядається як компонент педагогічної культури, що включає: ціннісне ставлення людини (спеціаліста) до свого голосу; знання щодо будови, роботи голосового апарату, прагнення до розширення своїх знань; уміння ефективно володіти своїм голосом.

Оволодіння майбутніми педагогами голосовою культурою дозволить вирішити одночасно декілька проблем, оскільки забезпечить краще засвоєння учнями навчального матеріалу, дозволить знизити кількість захворювань голосового апарату серед педагогів, а також попередить порушення голосу серед дітей, оскільки голос учителя є своєрідним зразком для учнів, які досить легко засвоюють як гарні, так і погані звички. Отже, вчитель повинен бути живим прикладом правильного використання голосового апарату.

Список використаної літератури:

1. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологическое исследование [Текст] / В.П. Морозов. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2011. – 528 с.
2. Орлова О.С. Нарушения голоса [Текст] / О.С. Орлова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 220 с.
3. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу [Текст] / Т.А.Шидловська – К.: Логос 2011. – 523 с.

Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

Инклюзивный подход к обучению сегодня выдвинут в качестве одной из главных стратегий образования, он рассматривается как один из возможных подходов к реабилитации детей с проблемами в развитии, требующих разработки социальных, психологических и педагогических условий [1].

Инклюзивное, или включённое образование для детей с ограниченными возможностями здоровья, представляется закономерным этапом в развитии государственной образовательной системы России. Это определяет необходимость изменений функционирования обычных школ и дошкольных учреждений (построение инклюзивного образовательного пространства) и соответствующей подготовки педагогов, в них работающих.

В настоящее время в России существует насущная потребность в обеспечении образовательных организаций педагогами, готовыми к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обладающими соответствующими профессиональными качествами и компетенциями в обозначенной сфере. Осуществление инклюзивного образования детей с ОВЗ предполагает способность и готовность педагогов к продуктивному разрешению ряда трудных, или критических, ситуаций. Характерными способами поведения человека в трудных ситуациях, направленных на овладение требованиями ситуации, является копинг-поведение. Одним из актуальных вопросов является формирование продуктивного копинг-поведения педагогов-дефектологов, как средства обеспечения эффективной инклюзии детей с ОВЗ.

Копинг-поведение можно рассматривать как систему, включающую в себя ценностно-мотивационный, когнитивный, операциональный и аффективный компоненты [2].

Ценностно-мотивационный компонент содержательно включает в себя личностную ценность копинг-поведения, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать копинг-поведение как средство разрешения проблемной ситуации.

Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о копинг-поведении как инструменте разрешения проблемных ситуаций.

Актуализация всей совокупности знаний, соотнесение их решением конкретных педагогических задач и трансформация в способы деятельности в связи с этим выделяется следующий компонент – операциональный. Операциональный компонент предполагает использование конкретных копинг-стратегий для разрешения проблемных ситуаций и включает в себя совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание данного процесса.

Аффективный компонент - это чувства, эмоции, переживания, обусловленные проблемной ситуацией; возможности регуляция переживаний, связанных с ее разрешением и использованием копинг-поведения.

Для оценки копинг-поведения педагогов нами была разработана диагностическая программа. В исследовании приняли участие исследование более 1000 педагогов, как студентов, так и практических работников специального и массового образования Северо-западного региона Российской Федерации.

Для унификации оценки каждого блока и полученных результатов в целом, нами были разработаны показатели, отражающие уровень представленности каждого компонента у испытуемых: минимальный, продвинутой, оптимальный уровни.

Анализ полученных данных показывает, что среди будущих педагогов

специального образования в целом по группе, за исключением когнитивного блока, преобладает продвинутый уровень.

Среди будущих педагогов массового образования оптимальные показатели получены по ценностно-мотивационному и когнитивному блокам. По остальным блокам преобладают продвинутые показатели.

Сравнительный анализ результатов позволяет отметить, что среди будущих педагогов специального и массового образования наиболее уязвимыми являются мотивация профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования, практическое использование продуктивных копинг-стратегий и низкая фрустрационная толерантность. Это позволяет очертить направления необходимой развивающей работы.

Нами получены статистически значимые различия между результатами будущих педагогов специального и массового образования ($\chi^2 = 88.13$, значимо при $p \leq 0, 001$).

Сравнительный анализ результатов работающих педагогов специального и массового образования показывает, что сходным является преобладание продвинутого уровня. Можно отметить, что у педагогов специального образования эти показатели более высокие, чем у их коллег- педагогов массового образования. То же касается и уровня оптимальных результатов по всем блокам, за исключением аффективного. Следовательно, педагоги специального образования обладают более выраженной мотивацией осуществления профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования, более широкими знаниями о копинг-поведении и умением применять эти знания на практике, в то же время показатели фрустрационной толерантности у них несколько ниже, чем у педагогов массового образования.

Сравнение численности испытуемых с преобладанием минимальных показателей, позволяет отметить, что у педагогов специального образования наиболее «слабым звеном» является когнитивный блок, тогда у педагогов массового образования недостаточно представлены мотивация профессиональной деятельности, знания о копинг-поведении и реализация продуктивных копинг-стратегий в практике инклюзивного образования.

Можно также отметить, что у педагогов школьного звена как специального, так и массового образования, выше число испытуемых с оптимальным уровнем результатов.

Нами получены статистически значимые различия между результатами педагогов специального и массового образования ($\chi^2 = 40.42$, значимо при $p \leq 0, 001$).

Для построения эффективной развивающей работы необходимо выявить, в каком из блоков число испытуемых с минимальным уровнем превышает число испытуемых с оптимальным уровнем результатов. Такие результаты получены по ценностно-мотивационному и операциональному блокам. Наибольшее число испытуемых с минимальным уровнем результатов отмечено по операциональному блоку.

Среди будущих и работающих педагогов специального образования наибольшее число испытуемых с минимальным уровнем результатов отмечено по ценностно-мотивационному и операциональному блокам.

Среди будущих и работающих педагогов массового образования общей тенденцией является преобладание минимального уровня результатов над оптимальным отмечено в ценностно-мотивационном, когнитивном и поведенческом блоках, а также наибольшее число испытуемых с оптимальным уровнем по результатам аффективного блока. Можно отметить, что число испытуемых с оптимальным уровнем результатов примерно одинаково по

ценностно-мотивационному блоку, а по когнитивному, поведенческому и аффективному – больше у работающих педагогов.

Полученные результаты позволили построить и апробировать модель развития продуктивного копинг-поведения у педагогов в условиях построения инклюзивного образовательного пространства. В ней отражены цели, задачи, принципы, этапы, функциональные блоки, педагогические условия, формы, методы и результаты развития продуктивного копинг-поведения.

Этапы реализации нашей модели предполагают развитие продуктивного копинг-поведения с профессиональной ориентированности и активности (на этапе бакалавриата) к направленности на профессиональное саморазвитие (магистратура и/или аспирантура) и профессиональную креативность (аспирантура и/или другие возможности последипломного образования) [3].

После формирующего эксперимента отмечена положительная динамика продуктивного поведения по всем категориям испытуемых. Увеличилось число испытуемых с продуктивным копинг-поведением. Наиболее статистически значимые результаты получены при сравнении данных будущих педагогов-дефектологов и педагогов-дефектологов дошкольного звена, а также педагогов-дефектологов дошкольного звена и педагогов-дефектологов школьного звена. Контрольное исследование свидетельствует об улучшении показателей, что последовательно доказывает эффективность формирования продуктивного копинг-поведения педагогов.

Итак, у всех категорий испытуемых отмечены более высокие показатели продуктивного копинг-поведения, чем на этапе констатирующего эксперимента, что доказывает эффективность проведенной нами работы.

Список использованной литературы:

1. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М., 2010. - Ч.1.- 319 с.
2. Поникарова, В.Н., Брагина, В.Д. Психологические особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах их профессионального становления - Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ,2010 – С. 48 -50
3. Поникарова, В.Н. Сравнительное изучение профессионального копинг-поведения педагогов-дефектологов. - Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ,2011. – С. 48 -59

Прищепова И. В., Прищепова П. А.

О НЕДОСТАТКАХ РАБОТЫ С ДЕФОРМИРОВАННЫМИ ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Изучение сформированности синтаксических обобщений позволяет уточнить структуру и механизмы дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) [1]. Усвоение принципа дифференцирующего написания, а также морфологического принципа орфографии предполагает достаточный уровень владения синтаксическими и языковыми единицами [2, 3, 4, 5]. В начальной школе формируется умение писать строчные и заглавные буквы в именах собственных и нарицательных в составе предложений: «Горный орел парил в воздухе. Мы подъехали к станции Орел.». Достаточный уровень развития семантических операций, синтаксических и морфологических обобщений также позволяет безошибочно обозначать звонкие и глухие согласные в словах предложений: «У мальчика был грипп. Я нашел в лесу гриб».

Проведенное нами исследование является базой для определения методических основ предупреждения и коррекции дизорфографии у данной категории детей. Система логопедического воздействия направлена на преодоления школьной неуспеваемости у детей данной категории, формирование основ орфографической компетенции, языковой личности ребенка, воспитание культуры умственного труда и любви к языку.

В экспериментальном исследовании принимали участие 90 школьников с ОНР (по 30 второклассников, третьеклассников и четвероклассников) (ЭГ) и такое же количество сверстников с нормальным речевым статусом. Учащимся предлагались следующие деформированные предложения, напечатанные на карточках: а) и поймали Боря окуней и ершей Саша щуку; б) ребята на рыбалку утром отправились; в) сварила Аня уху вкусную; г) червяков накопили а еще они вечером; д) костра для Дружок принес палок несколько; е) бежал ними Дружок за; ж) сделали там они из удилища палок; з) шла через дорога лес.

Для оценки полученных экспериментальных данных использовался двухфакторный дисперсионный анализ. Были отмечены более низкие результаты у детей ЭГ (среднее значение: вторые классы – 3,20, третьи – 2,87, четвертые – 3,27), чем у их сверстников КГ (среднее значение: вторые классы – 4,17, третьи – 4,40, четвертые – 4,43). Множественные сравнения с учетом критерия Шеффе позволяют рассматривать полученные данные на уровне тенденции (при $p \leq 0,061$).

Анализируя указанные умения младших школьников мы учитывали теории синтаксиса [6, 7] и ведущие теории современной методики обучения русскому языку: теорию актуального членения предложения, теорию членов предложения и теорию речевых актов [8]. Критериями оценки результатов выполнения заданий служили цельность и связность составленных предложений, сформированность языковых и интонационно-выразительных средств речи, отражающие семантический, формальный и коммуникативный аспекты языкового синтеза на основе синтаксического анализа предложения.

Высокую результативность продемонстрировала незначительная часть школьников ЭГ (20% второклассников, 6,7% третьеклассников, 13,3% четвероклассников) и преобладающая часть представителей КГ (60% второклассников, 70% третьеклассников и 73,3% четвероклассников). В предложениях четко прослеживалась основная мысль высказывания. Они без труда выделяли грамматическую основу предложения, устанавливали синтаксические связи между главными и второстепенными членами, последовательно, точно и достоверно передавали содержание предложений, владели их актуальным членением. Между словами темо-рематической группы учащиеся делали паузу, тему сопровождали повышением тона голоса и, соответственно, рему - его понижением. В целом интонация школьников передавала линейный характер расположения словоформ и имела замкнутую структуру, то есть в ней выделялось начало, развитие, завершение предложения. Прямой и обратный порядок слов в предложениях обеспечивал их связность. Школьники составляли простые распространенные предложения.

Мы условно выделили две группы школьников, у которых отмечались трудности выполнения задания. Выявленные недостатки отражали разную степень нарушения коммуникативного аспекта синтаксического анализа, в меньшей степени у детей первой группы и в большей степени у школьников второй группы. Количество ошибок определялось длиной предложения и его структурой, в частности, типом построения предложения. В предложениях со словосочетаниями, определяемыми задачей сообщения и семантически обусловленных, было выявлено больше ошибок по сравнению с высказываниями,

которые включали грамматически обусловленные и лексически связанные конструкции слов.

В первую группу вошли школьники ЭГ (вторые классы – 30%, третьи – 13,3%, четвертые – 36,7%) и их сверстники КГ (вторые классы – 40%, третьи – 30%, четвертые – 26,7%). У них были выявлены трудности в овладении формальным аспектом языкового синтеза на основе синтаксического анализа предложений, способами распространения главных членов предложений, а также недостатки представлений о компонентах интонации, лежащих в основе структурно-семантического принципа классификации предложения по цели высказывания. У детей первой группы отмечались нарушения падежных окончаний имен прилагательных, имен существительных, пропуски служебных слов, которые не искажали цельность высказывания (Боря и Саша поймали окуней, ершей, щуку вместо: «Боря и Саша поймали окуней, ершей и щуку».); необоснованное использование образования слов (бежал/прибежал); искажение интонации перечисления между однородными членами предложения, а также игнорирование понижения основного тона высказывания в конце предложения.

Вторую группу составили учащиеся ЭГ (по 50% второклассников и четвероклассников, 80% третьеклассников), предложения которых характеризовались деформированностью, нарушением цельности и связности. В таких случаях недостатки семантического аспекта языкового синтеза на основе синтаксического анализа предложений усугублялись недостатками установления грамматической связи между главными членами предложения, неухоением способов распространения главных членов предложения, а также трудностями установления темо-рематических отношений внутри предложений с помощью интонации.

У детей этой группы выявлены: пропуски подлежащего (На рыбалку утром отправились вместо «Ребята отправились утром на рыбалку».), сказуемого (Червяков они еще вечером вместо «Червяков они накопили еще вечером».), дополнения (Дружок принес для костра) вместо «Дружок принес для костра несколько палок».), определения (Аня сварила уху вместо «Аня сварила вкусную уху»); установление неправильной грамматической связи между подлежащим и сказуемым (Аня сварить вкусную уху.); замена соединительного противительного союза а разделительным изъяснительным союзом что и пропуск обстоятельства (Что еще они накопили червяков вместо «А вечером они еще накопили червяков».), вставка определения (Аня сварила душистую и вкусную уху вместо «Аня сварила вкусную уху».), обстоятельства (За ними быстро бежал Дружок вместо «За ними бежал Дружок»), вставка подлежащего (Ребята и Аня сварила вкусную уху вместо «Аня сварила вкусную уху»); замена сказуемого (Аня сделала вкусную уху вместо «Аня сварила вкусную уху») и подлежащего (Ребята утром пошли на рыбалку вместо «Ребята утром отправились на рыбалку»); пропуск паузы между темой и ремой предложения; игнорирование понижения основного тона высказывания в конце предложений.

Результаты исследования умения детей составлять предложения из слов показал разную степень выраженности нарушений семантического, формального и коммуникативного синтаксического анализа предложений, деструктивность усвоения синтаксических обобщений и знаний. По нашему мнению, это в значительной степени обусловлено низким уровнем синтаксических представлений о признаках словосочетания и предложения, об их моделях, о связях слов в предложении, о механизмах их построения, о значении интонации в высказывании.

Список использованной литературы:

1. Прищепова И. В. Диагностика дизорфографии: Учебно-методическое

- пособие. – М.: Образование. – 2010. – 382 с.
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
 3. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 4 кл.: Кн. для учителя. – М.: Дрофа, 2002. – 256 с.
 4. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 295 с.
 5. Розенталь Д. Э., Голуб И. В., Теленкова М. А. Современный русский язык: Учебн. пособие. – М., 1994. – 558 с.
 6. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – Ч. 1./ Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Н. А. Николина, И. И. Шеболева; Под ред. Е. И. Дибровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 544 с.
 7. Пешковский А. М. Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе // Сб. статей. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика – М. –Л.: Госуд. изд-во, 1925 – 190 с. – С. 32 – 42.
 8. Сальникова Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. – Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Учитель начальных классов»). – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.

Смирнов С. В.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НООСФЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВИДЕНИЯ МИРА

К началу XXI века, природопреобразовательная деятельность человечества оказалась лимитирована целым рядом экологических ограничений связанных, в первую очередь, с истощением невозобновимых природных ресурсов и ухудшением качества окружающей среды.

В этих условиях, «на повестку дня» ставится задача качественного изменения характера социоприродной деятельности, от одностороннего, утилитарно-прагматического отношения к природе, к стратегии сбалансированного, паритетного взаимодействия с окружающим естественным миром.

Фундаментальной основой данной стратегии, в настоящее время, становится концепция ноосферогенеза В. И. Вернадского, основные положения которой, строятся на представлении о разумном начале как гаранте сохранения и поддержания существующей естественной «рациональности».

Сегодня, развитие концепции ноосферогенеза осуществляется в рамках особого научного направления – ноосферологии, – дисциплины, предметом изучения которой становится изучение планеты как продукта сопряженной эволюции неживого, живого и мыслящего вещества [1, с. 64].

Объектами исследования ноосферологии являются: выявление закономерностей взаимодействия компонентов окружающей среды; задача выработки наиболее оптимальных направлений осуществления этих взаимодействий; необходимость согласования направлений развития мыслящего вещества и вещества живого и неживого.

Ноосферология имеет междисциплинарный характер. Это обусловлено тем, что данная наука в своих исследованиях опирается на эмпирические

данные и методологию естественных, технических и гуманитарных наук. (Разработка оптимальных моделей социоприродного взаимодействия требует всестороннего изучения «агентов» этого взаимодействия, т. е. человека, общества и природы, их существенных свойств, специфики возникновения и эволюционирования и т.д.).

В условиях актуализации экологической проблематики, разработка оптимальной стратегии взаимодействия человека и природы должна основываться на всестороннем внедрении принципов ноосферологии в образовательный процесс, т. е., на переходе к модели ноосферного образования, задачей которой, является формирование представлений о человеке как разумном существе, органичном компоненте биосферы, деятельность которого, способствует сохранению и поддержанию существующего планетарного миропорядка.

Концептуальные основания модели ноосферного образования основываются на совокупности парадигм научного и философского осмысления мира. Ее интериоризация в учебно-воспитательный процесс нацелена на задачу формирования особой мировоззренческой картины – ноосферно-экологической, основанной на представлении об окружающем мире как сверхсложной планетарной системе и о человеке, как части естественной организованности, существование которой на планете определяется особенностями социокультурного «багажа» человечества. [2, с.144]

Формирование ноосферно-экологической картины мира должно основываться на детальном изучении целого комплекса вопросов и проблем, отражающих закономерности эволюционного развития природных и социальных систем, особенности их взаимодействия, направления и перспективы социоприродного развития, экологические ограничения на определенные виды антропогенной деятельности и т. д.

Среди рассматриваемых вопросов, наибольшую актуальность должно иметь изучение проблем экосистемно-функционального характера (изучение законов и закономерностей возникновения, существования и эволюционирования планетарных экосистем); антропокосмических (исследование закономерностей возникновения человечества, социальной эволюции, развития творческо-познавательной и культурной деятельности общества и индивида, его связи с Космосом, осмысление предельных оснований бытия); антропоэкологических (изучение характера взаимодействия человека и природы, определение пороговых величин воздействия человека на биосферу); антропных (решение вопросов повышения качества и уровня жизни людей, борьба с бедностью, с инфекционными заболеваниями, ликвидация очагов военного противостояния, ценностно-мировоззренческого обучение и воспитание); политико-правовых (корректировка законодательства в экологическом направлении, демократизация политических режимов); экономических (повышение эффективности производства, рациональное использование природных ресурсов, переход к альтернативным сырьевым и энергетическим источникам и т.д.).

Образовательный процесс должен приобрести всесторонний, многоплановый характер и осуществляться не только в рамках специализированных заведений, (школ, ВУЗов и т. д.), но и в трудовых коллективах, производственных объединениях, в учреждениях исполняющих наказания. Вопросы, связанные с ноосферным образованием, должны рассматриваться на страницах средств массовой информации.

Образовательные учреждения, (начиная с дошкольных), должны скорректировать свои учебно-воспитательные программы в направлении их

всесторонней экологизации, с обязательным изучением ноосферологии. (В дошкольных учреждениях возможно знакомство с «азами» экологии).

Основными задачам ноосферного образования должно стать рассмотрение вопросов, связанных с:

- формированием представлений о биосфере как сложноорганизованной системе включающей в себя структурные компоненты разного порядка и уровня сложности, (абиотические и биотические факторы среды, трофические связи, круговорот вещества и энергии, и т. д.), обладающие функциональным единством и обеспечивающим ее устойчивость по отношению к дестабилизирующим факторам, (космическим, внутривидовым и т. д.);
- необходимостью перехода от антропоцентризма «радикального» и этики потребления – к антропоцентризму «рациональному» и этике сотрудничества и взаимодействия:

- разработкой практических рекомендаций по преодолению экологического кризиса.

Образовательный процесс должен иметь практическую направленность. В целях этого необходимо организовать на всех этапах обучения экологический практикум.

В качестве его компонентов можно отметить следующие:

- создание пришкольных садовых участков, парков, проведение лесонасаждений.

- участие в «экологических рейдах» проводимых экологической милицией, егерской службой, органами рыбнадзора и т. д.

- возрождение «зеленого патруля».

- разработка экологических маршрутов (троп), организация подкормки животных в зимнее время.

- составление календаря метеонаблюдений, экологический мониторинг района (области, города и т. д.).

Таким образом, в начале XXI века образовательный процесс должен ориентироваться на задачу качественного изменения характера человеческой деятельности в природе. Реализация этой задачи требует перехода к системе ноосферного образования, целью которого становится формирование у человека ноосферно-экологической картины мира. Теоретической основой ноосферного образования является концепция ноосферогенеза В. И. Вернадского, интенсивно развивающаяся в настоящее время в рамках междисциплинарного научного направления – ноосферологии. В условиях актуализации экологических проблем, принципы ноосферного образования должны быть внедрены в рамки образовательных и производственных учреждений различного типа. Теория ноосферного образования должна сочетаться с экологической практикой.

Список использованной литературы:

1. Буровский, А.М. Ноосферология – новое направление в философии и метафилософии / А.М. Буровский // Ресурсы ноосферного движения. Вып. 1 Материалы международной конференции «Междисциплинарное взаимодействие при исследовании фундаментальных и прикладных проблем ноосферного развития: методологическое, информационное и организационное обеспечение. Сост. и отв. ред. В.Л. Кожара, ред. А.В. Кожара – М.: Геос, 2006. – 230с.
2. Смирнов, Г.С. Ноосферная парадигма образования / Г.С. Смирнов // Философия экологического образования. Под общ. ред. Лисеева И.К. – М.: Прогресс – Традиция, 2007. – 412с.

Страдина Е. А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВПО

В условия изменения нормативно-правовых основ образовательной деятельности высших учебных заведений, требуется внесение корректировок в организацию образовательной деятельности в самих вузах. На современном этапе данный аспект в управлении вузами учитывается недостаточно, что вступает в противоречие с поставленными во ФГОС ВПО целями подготовки бакалавров и магистров.

Понятие организации рассматривается нами как процесс организовывания и координации совместной деятельности людей, которые объединяются для достижения общих целей. Результатом этого должна быть упорядоченность взаимоотношений, взаимосвязей и взаимодействия комплементарных элементов, направленная на эффективное осуществление общей для них функции и объединяющая эти элементы в единое целое – систему. Объектом совместной деятельности в данном случае является образовательная деятельность высшего учебного заведения в определенных условиях, а именно в процессе внедрения и реализации федерального государственного стандарта высшего учебного образования третьего поколения.

Образовательная деятельность, в соответствии с новым федеральным законом [1], - это деятельность по реализации образовательных программ. Таким образом, образовательная программа – это и цель, и организация деятельности высшего учебного заведения. Образовательная программа далее – ОП) в соответствии с новым федеральным законом об образовании – это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов. Примерная основная образовательная программа – это документационное закрепление образовательной программы. Таким образом, ОП – это тот ключевой элемент структуры деятельности вуза, на котором должно быть сосредоточена организация образовательной деятельности. Именно ей должны подчиняться все остальные аспекты организации образовательного процесса. Надо отметить, что ОП и бакалавриата, и магистратура в данном случае не рассматриваются как одно и то же. Бакалавриат и магистратура – это уровни образования, на которых может реализовываться множество ОП разного по своей специфике содержания.

У ОП по ФГОС третьего поколения есть особенность, которая отличает ее от предшествующих стандартов – она не может быть абстрактной и на ее основе не может выпускаться абстрактный бакалавр или магистр. Данная ОП должна быть четко привязана к требованиям данной территории, рынку труда этой территории или даже к требованиям определенного работодателя или группы работодателей. В соответствие с этим ОП перестают быть статичными. И дело даже не в том, что они в соответствие со стандартом должны пересматриваться ежегодно, что в реальной практике приводит к тому, что дисциплины переставляются преподавателями одной или нескольких кафедр по своему усмотрению в примерной основной ОП. Суть данного положения законодательства заключается, прежде всего, в

том, что конкретная образовательная программа должна быть реализована под определенный заказ один раз и после этого закрыта. ОП в данном случае рассматривается как некий конечный продукт, как проект по достижению четко сформулированной цели. Например, при подготовке бакалавров по направлению «Менеджмент» с профилем «Управление человеческих ресурсов», целью может быть подготовка бакалавров с соответствующей специализацией для банковской сферы, или сферы нефтепереработки или любой другой производственной сферы, для некоммерческих организаций, для предприятий малого бизнеса и т.д. и т.д. Именно в этом и заключается смысл того, что каждая ОП рассматривается как завершенный проект.

При этом новые ФГОСы дают значительную свободу действий. В качестве стандарта деятельности закрепляются лишь компетенции и количество зачетных единиц, отведенных для того или иного блока. Содержание же компетенций, а значит, и содержание дисциплин определяется разработчиком ОП. Например, нет никаких требований к тому, что должно преподаваться в рамках философии, а это значит – что это может быть не классически принятое ее содержание, а философия управления. Применительно же к данному профилю еще конкретнее – философия управления людьми или философия социального управления – как содержание преподаваемой дисциплины. И таким образом, могут модифицироваться любые дисциплины и модули – в соответствии с требованиями конкретной образовательной программы. А вариативные компоненты ОП – остаются полностью на откуп разработчикам ОП. Следует обозначить и такую возможность – в рамках одной ОП есть возможность реализовывать и несколько специфических целей. Таким образом, основным способом организации ОП становится проект, т.е. образовательная деятельность – как деятельность по реализации ряда проектов – образовательных программ.

ОП в данном случае оказываются присущи следующие характеристики проекта: направлена на достижение конкретных конечных целей, которые заранее обозначаются в соответствии со спецификой программы; обладает четко регламентированной структурой; разрабатывается и реализуется в определенной период времени (имеет четкие начало и конец); имеет конкретно измеряемые предполагаемые результаты; обладает уникальностью и неповторимостью.

Поскольку ОП рассматривается как образовательный проект, то для его разработки и реализации необходимо использовать командный подход. Здесь могут существовать два подхода к формированию команды при проектировании ОП: 1) Согласно первому подходу, сначала формируется команда, а затем при участии членов этой команды разрабатывается проект, т.е. ОП, при этом идея содержания подготовки бакалавров или магистров (выбор направления, профиля и так далее) является результатом командной деятельности. Данный подход применяется в том случае, если команда имеет определенный опыт совместной работы; 2) Согласно второму подходу, сначала разрабатывается идея проекта ОП, а затем для его реализации подбирается команда в соответствии с теми целям, принципами и требованиями, которые закладываются в образовательную программу. Не существует какого-то одного оптимального подхода к формированию команды при разработке ОП, всё зависит от сложившейся в организации ситуации, поставленных целей и задач, имеющихся ресурсов, опыта, навыков и умений руководителя и многих других факторов.

При формировании команды проекта ОП необходимо учитывать некоторые особенности. ОП должны разрабатываться на основе результатов исследований вуза, учитывающих региональную и профессиональную специфику деятельности при условии реализации содержания образования и формировании компетенций выпускника, определенных ФГОС. [2]. Предоставленная

«свобода» в формировании собственных образовательных программ для многих российских вузов является новой и непривычной. Необходимость самостоятельного определения 50% и более содержания ОП нередко вызывает тревогу и наталкивается на отсутствие в вузах необходимого опыта. Также можно предположить, что боязнь изменений может возникнуть при отсутствии необходимого информационного обеспечения профессиональной деятельности преподавателей, связанного с переходом на новые образовательные стандарты. В связи с реформированием системы образования необходима психологическая перестройка преподавательского сообщества вследствие того, что вхождение России в Болонский процесс до сих пор воспринимается многими как процесс искусственный или даже «внушаемый». Как особенность можно выделить тот факт, что проектирование ОП носит нелинейный характер [3, С.44-45], т.е. каждая программа может реализовываться не одной, а несколькими кафедрами, а при необходимости и факультетами. Такое укрупнение программ позволит привести к более содержательному их наполнению. Для сравнения: до 2009 г. программы строились по линейному принципу. Существовала узкая специализация и жесткая привязка к выпускающей кафедре. Практически все учебные планы строились по одному монополюсному принципу, когда большинство, а порой и все основные дисциплины закрывались одной выпускающей кафедрой, что позволяло обеспечить полный контроль кафедры над учебным процессом в рамках программы, что приводило к дроблению и узкой специализации программ. Это не соответствовало требованиям рынка труда, который сегодня требует более гибкой и более широкой подготовки специалистов.

Таким образом, современный подход к содержанию образовательной деятельности и подготовки выпускника высшего учебного заведения предполагает изменение ее организационных основ.

Список использованной литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вступает в силу с 01.09.2013) [Электронный ресурс] – Доступ из СПС Консультант плюс. URL: base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174;dst=101493 (Дата обращения: 23.04.2013)
2. ФГОС ВПО по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 20 мая 2010 г. N 544)
3. Гуслякова, Л. Г. Магистратура как уровень образовательной программы // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Философия, культурология, социология, социальная работа». – 2010. – № 4 (33). – С. 44-46

Ушаков А. А.

СИНТЕЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Обеспечение качества образования при многообразных способах решения данной проблемы детерминируется личностью педагога и уровнем его профессионализма, что определяет потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах, обладающих комплексом профессионально-важных личностных и деловых качеств. В условиях модернизации системы образования проблема реализации потенциала личности в педагогической деятельности требует научного переосмысления и совершенствования процесса практической

реализации.

Педагогическая деятельность осуществляется в образовательной среде, обладающей значительным потенциалом личностно-профессионального развития и являющейся не только условием, но и средством саморазвития педагога. Для образовательной среды характерны механизмы самоорганизации, вместе с этим положительное влияние образовательной среды на личностно-профессиональное саморазвитие педагога возможно в том случае, если данная среда специально организована, переориентирована в своем структурировании и содержательном наполнении на процесс саморазвития педагога. Такой средой является интегративная профессионально-развивающая образовательная среда, основанная на идее уровневой интеграции. Данная среда, обладающая свойством целостности и организованная по принципу вариативности как единства многообразия, представляет собой систему возможностей, отвечающих потребностям саморазвития педагога.

Интеграция (от лат. *integratio* – «соединение», «восполнение», «восстановление», *integer* – «целый») в широком смысле обозначает объединение отдельных частей или функций системы, процесс уподобления и сближения, в результате которого объекты образуют единое целое. Интеграция профессионально-развивающей образовательной среды учреждений среднего и высшего профессионального образования осуществляется на методологическом, структурно-функциональном и содержательном уровнях.

Основу методологического уровня интеграции профессионально-развивающей образовательной среды вуза и колледжа составляет синтез системного, синергетического, средового, личностно-деятельностного, эколого-психологического, компетентностного подходов. Обозначенные взаимосвязанные подходы соответствуют сущности и характеру интегративной образовательной среды как целостной системы, определяющей процесс личностно-профессионального саморазвития педагога.

На первом, философском уровне находится системный подход - методология исследования системы, которая состоит из двух составляющих:

- внешнее окружение, включающее в себя вход, выход системы, связь с внутренней средой;
- внутренняя структура – совокупность взаимосвязанных компонентов, переработка входа в выход и достижение целей, определенных для данной системы [2].

Основу второго, общенаучного уровня, составляет синергетический подход, на уровне психолого-педагогических наук находятся средовой, личностно-деятельностный, эколого-психологический, компетентностный подходы [1].

Системный подход как совокупность общенаучных методологических принципов позволяет рассматривать интегративную профессионально-развивающую образовательную среду как систему: выявлять зависимость каждого элемента от его места и функций в системе с учетом того, что свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов; определять, насколько поведение системы обусловлено особенностями ее отдельных элементов, так и свойствами ее структуры; исследовать механизм взаимодействия системы и среды; изучать характер иерархичности, присущей данной системе; обеспечивать всестороннее многоаспектное описание системы; рассматривать систему как динамичную, развивающуюся целостность. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует организацию интегративной профессионально-развивающей образовательной среды на раскрытие целостности как развивающегося объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей и сведение их в единое целое.

Средовой подход заключается в опосредованном управлении через среду процессами формирования и развития личности (Ю.С. Мануйлов). В инструментальном аспекте средовой аспект представляет систему действий субъекта управления (педагога) со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования управленческого результата. Средовое проектирование понимается как проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды и средообразовательного процесса, необходимых для определения целей, способов, средств их достижения и получения надлежащих результатов, его основу составляют следующие основные действия со средой: прогнозирование разрешающих возможностей среды; конструирование надлежащих значений среды; моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений; планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий.

Личностно-деятельностный подход является основой приобретения личного опыта творческой деятельности педагога через освоение разных видов деятельности в предлагаемых обстоятельствах интегративной профессионально-развивающей образовательной среды.

Принципы эколого-психологического подхода, определяющего взаимодействие личности и среды (Е. А. Климов, Г. А. Ковалев), позволяют проектировать интегративную профессионально-развивающую образовательную среду на основе модели, включающей субъекты образовательного процесса, социальный, пространственно-предметный и технологический компоненты среды.

Ведущие идеи компетентностного подхода в развитии профессиональной компетентности педагога как необходимой составляющей профессионализма в условиях интеграции образовательной среды ориентированы на деятельностный характер саморазвития, направленного на достижение практических результатов в педагогической деятельности как способности действовать в различных проблемных ситуациях.

Структурно-функциональный уровень интеграции профессионально-развивающей образовательной среды характеризуется взаимодействием, взаимопроникновением и взаимодополнением образовательных сред разных уровней организации и различной функциональной принадлежности, множественность которых образует целостность образовательной среды конкретного образовательного учреждения, взаимодействующей с внешней образовательной макросредой в широком смысле. Такая образовательная среда во взаимосвязи образующих структурно-функциональных компонентов воздействует как единое целое на процесс личностно-профессионального саморазвития педагога.

Содержательный уровень интеграции профессионально-развивающей образовательной среды вуза и колледжа организован как объединения вариативных возможностей развивающих ресурсов, связи и отношения между которыми имеют кооперирующий характер. Возможности личностно-профессионального саморазвития педагога значительно дополняют ресурсы информационных образовательных сред, которые обеспечивают использование современных информационно-коммуникационных технологий и осуществление перехода к открытой образовательной системе.

Интегративная профессионально-развивающая образовательная среда вуза и колледжа реализует следующие функции, которые рассматриваются в неразрывной их связи с принципами системного, синергетического, средового, личностно-деятельностного, эколого-психологического, компетентностного подходов:

- адаптивная функция - основана на понимании адаптации как внутреннего стремления человека к развитию, его способности адаптироваться к изменяющимся условиям среды;

- побудительная функция – социальные условия среды определяют потребности саморазвития, которые конкретизируются в мотивах, являющихся побудителями личностно-профессионального саморазвития;

- прогностическая функция – среда инициирует процесс целеполагания, при этом постановка цели осуществляется самим субъектом саморазвития;

- результативная функция – среда обуславливает получение собственного опыта педагога, необходимого для получения результата личностно-профессионального саморазвития;

- аналитическая функция – сравнительная оценка результатов личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях среды осуществляется как по внутренним (собственным) критериям педагога, так и по внешним критериям соответствия результатов цели;

- регулятивная функция – заключается в развитии эмоционально-волевой саморегуляции процесса и результата личностно-профессионального саморазвития.

Таким образом, интегративная образовательная среда является по своей сути совокупностью ситуаций, в которых определяются возможности для выбора направления и содержания личностно-профессионального саморазвития педагога, в чем проявляется творческая функция данной среды.

Список использованной литературы:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Стрелецкая Е.П. Адаптивная среда в системе дополнительного образования детей. – Воронеж, 2005.

Фазлиев А. М.

ТЕНДЕНЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КФУ

Социокультурная ситуация 1990-начала 2000-х годов в России – явление сложное и противоречивое. С одной стороны, кризис, охвативший все сферы общественной жизни, не мог не отразиться на состоянии культуры. С другой – именно культура все решительнее заявляет о себе как сила животворящая, сопротивляющаяся подчинению и засилью западной цивилизацией. Поэтому явление современной социокультурной ситуации можно и нужно рассматривать, во-первых, с точки зрения «внутреннего» состояния культуры, во-вторых, в контексте тех процессов, которые происходят, сегодня в нашем обществе и, безусловно, детерминируют ее развитие.

Пожалуй, этим и объясняются сложность, острота и динамизм социокультурных процессов, столкновение противоположных по своей сути тенденций. Надо заметить, что там, где устраняются наслоения прежнего режима, прежде всего и проявляются позитивные тенденции. Первые их ростки появились с середины 80-х гг. XX в., т.е. с начала «Перестройки». Именно тогда усилилось внимание к русской и другим национальным культурам, оживление всех видов искусства и эстетической деятельности, свобода культурного самоопределения

народов, да и каждого человека.

Западные ученые, всегда внимательно отслеживающие вновь возникшие тенденции в нашем обществе, сразу обратили внимание на перемены в сфере культуры, в искусстве и литературе. Трудно с ними не согласиться, ибо история отечественной культуры «заселилась» многими ранее забытыми именами и прочно вошла в нашу художественную память. Современная социокультурная ситуация дает возможность проявиться еще одной позитивной тенденции. Как заметила американский критик Сильвия Хочфилд, художественная жизнь России стала более разнообразной и сложной [1]. Действительно, былое единообразие, некая зашоренность в творчестве уступили место раскрепощенности, плюрализму. Эта тенденция, наметившаяся еще в конце 1980-х годов, сегодня, в начале XXI в., стала довольно заметным явлением. На авансцену общественной жизни вышла массовая культура со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Наконец, тогда же наметилась и продолжает усиливаться еще одна позитивная тенденция: происходит расширение представления о мировой культуре, исчезает чувство культурной изоляции России, усиливаются ее контакты с зарубежными странами. Нельзя не отметить ещё одну позитивную тенденцию: восстановление в своих законных правах религиозной культуры всех народов России. Это имеет глубокое значение по многим причинам. Во-первых, восстанавливается не только историческая правда, но и историческая память народа, а значит, и его традиционная культура. Во-вторых, все здравомыслящие люди, независимо от их вероисповедания и убеждений, верно, оценивают положительную роль различных храмов-памятников архитектуры, священных мест и религиозных деятелей в развитии нашей духовности.

Однако возникает вполне естественный вопрос: изменили ли позитивные тенденции к лучшему положение отечественной культуры, а значит и положение страны? К сожалению, не только не изменили, но даже не смягчили кризис, в котором мы пребываем уже несколько лет. Отчего же ситуация не меняется? Во-первых, перечисленные выше позитивные тенденции не исчерпывают всего существа и сложности социокультурной ситуации сегодня, ибо наряду с ними действуют негативные, которые сводят на нет положительное действие первых. Во-вторых, некоторые позитивные тенденции перерастают в свою противоположность. Такое явление нередко бывает в переломные исторические периоды. В-третьих, как известно, объективные условия и предпосылки реализуются через субъективный фактор. Любые тенденции общественного развития могут завершиться положительно, если между ними существует согласие. Сегодня же мы наблюдаем полную рассогласованность объективных исторических тенденций и субъективного фактора, многие негативные тенденции в обществе, в т.ч. и в социокультурной ситуации, связаны с социальным и классовым расслоением людей. Процесс обнищания масс сегодня принял тотальный характер. Для этих людей сейчас, да и в ближайшее время будет стоять один вопрос – как выжить физиологически? Им, разумеется, уже не до культуры и её духовных ценностей. В современной социокультурной ситуации человек как живая система не может нормально развиваться. «Вторая природа», как назвал культуру великий Гегель, или очеловеченная природа пока остается менее доступной российскому рыночному обществу, большинству людей.

Таким образом, наше время характеризуется изучением и переосмыслением исторического прошлого, появлением условий для всестороннего анализа проблем вне идеологических установок. Новые подходы и идеи в гуманитарном образовании стали объективной необходимостью.

Предмет «Отечественная история» уже не первый год изучается во всех учебных подразделениях КФУ и это закономерно. Только осмыслив родную

историю, молодые люди имеют возможность ориентироваться в современном мире. В процессе работы над курсом, студенты не просто накапливают новые знания, но и учатся адаптировать полученную информацию к своим системам ценностей, нередко бывают вынуждены ломать некие стереотипы мышления, заложенные еще в детстве. Иногда это дается с большим трудом, т.к. все зависит от индивидуально-личностного восприятия, способности творчески мыслить и даже от степени доверия студентов к личности конкретного преподавателя, особенно когда оценка, данная лектором тому или иному историческому событию, идет в разрез с укоренившейся трактовкой.

Не все проблемы читаемого курса освещены равномерно в литературе. По-прежнему, недостаточное внимания, на наш взгляд, уделяется теме взаимовлияния славян, хазар, волжских булгар, кыпчаков и др. Авторы учебников, как правило, выделяют только их военные действия. Но между этими народами имели также место, как политические, так и торгово-обменные отношения. Традиционно рассматривается и роль Золотой Орды в истории русского народа. Если походы Батые в XIII в. на Русь освещены подробно, то практически не раскрывается вопрос о взаимопроникновении русской и золотоордынской культур в XIV в. (в период расцвета Дешт-и-Кыпчака). Феномен Золотой Орды интересен, прежде всего, как первая, хотя и неудачная, попытка создания единого хозяйственного и культурного пространства почти в границах того вмещающего ландшафта, который впоследствии заняла Россия [2].

Русские купцы имели в Орде колонию, где торговали с Крымом и Ираном под татаро-монгольской защитой, и такая восточная ориентация русского купечества сохранялась, как известно, и после распада данного государства. До последнего времени проблема татарского компонента в Российской цивилизации рассматривалась в контексте заимствования политической культуры, в виде государственного управления, особой структуры соподчинения, но не менее важен и аспект культурных заимствований.

Взаимоотношения православия и ислама также не следует рассматривать только как межконфессиональное соперничество, т.к. весьма значительны были их место и роль в государственной структуре, в жизни народов. Особый интерес представляет конфессиональная политика, проводимая российским государством со второй половины XVI в., проблема постепенного формирования традиций веротерпимости к XVIII веку.

Среди дискуссионных остается вопрос об установлении советской власти в Средней Азии. Есть разные точки зрения о таком явлении как «басмачество», роли командующего Туркестанским фронтом М. В. Фрунзе и его армии в советизации Средней Азии [3].

Кроме того, слабо отражена в современной историографии тема депортации целых народов в сталинские времена. Силами НКВД и милиции они были высланы в разные регионы страны и названы врагами Советского государства: корейцы, немцы Поволжья, крымские татары, чеченцы, ингуши, карачаи, турки-месхетинцы, хемшики и многие другие. Даже единой точной цифры по количеству переселенных этносов в исторической и специальной литературе нет (называется, около шестидесяти). Многие студенты об этой проблеме слышат впервые, а ведь без знаний о преступлениях сталинского режима учащиеся, скорее всего, не смогут правильно разобраться в современных межэтнических противоречиях и конфликтах. Изучение данных материалов будет лишь способствовать развитию у молодежи мировоззрения гуманистического содержания, утверждению интернационалистических и толерантных принципов сознания. На наш взгляд, следует не только развивать у студентов способность к рациональному мышлению, адекватному восприятию исторических источников,

но и способность к сопереживанию.

Эти и многие другие темы в рамках Отечественной истории требуют дальнейшего исследования и осмысления. Серьезное отношение к культуре и изучение истории России необходимо для совершенствования процесса преподавания и как основа для рассмотрения проблем других гуманитарных курсов.

Список использованной литературы:

1. Сильвия Хочфилд. Советское искусство. Новая свобода, новые направления // «Art News», октябрь 1987, США = Sylvia Hochfield. Soviet Art. New freedom, new directions // «Art news», October 1987, USA.
2. Э.С. Кульпин. Путь России. Книга 1. – М., 1995. – С. 73.
3. М.А. Галеева. Из опыта преподавания курса «История Отечества» на негуманитарных факультетах КГУ // Совершенствование преподавания в высшей школе: Материалы научно-методической конференции в КГТУ им. А. Н. Туполева. – Казань: «Мастер Лайн», 2002. – С. 27.

Фурсова В. В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛИСТСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Наиболее существенными достижениями функционализма как социологической парадигмы являются следующие: анализ общества как системы, социальных функций и взаимосвязей различных элементов системы, функциональных зависимостей между элементами общественной системы. В этой связи представители данного направления рассматривают в рамках социологии образования различные функции образования в отношении общества как целого, в отношении индивида, подсистем внутри целостной системы образования. Функционалистам также принадлежит заслуга в выявлении явных (обучение) и скрытых (социальная селекция) функций института образования, что позволяет изучить возможность доступа к нему различных социальных групп.

К представителям функционалистского подхода следует отнести К. Манхейма и П. Сорокина. Развивая в ряде отношений учение Дюркгейма, Манхейм обосновывал влияние социальных факторов на образование. Он разработал и определил социологический подход к образованию, который состоит в следующем:

1. Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для этого общества.

2. Цели образования в обществе не могут быть адекватно поняты, пока они отделены от конкретных ситуаций, в которые попадает каждая возрастная группа, и от социального строя, в котором они формируются.

3. Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования. Эти методы разрабатываются не изолированно, а являются частью общего развития «социальной технологии». Образование может быть правильно понято лишь тогда, когда оно будет рассматриваться его как один из способов воздействия на человеческое поведение и как одно из средств социального контроля. Малейшее изменение в общей технологии и контроле будут оказывать воздействие на образование в стенах учебных заведений.

4. Чем больше мы будем рассматривать образование с точки зрения нашего недавнего опыта лишь как один из способов воздействия на поведение человека, тем становится очевиднее, что даже самые эффективные его методы обречены на провал, если они не согласуются с остальными формами социального контроля.

Ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. В наше время лишь взаимодействуя с ними, можно контролировать социальные явления, которые в противном случае, дезорганизуют жизнь общества [1]. Другими словами, институт образования всегда зависит от существующих конкретно-исторических социальных условий и влияет на всю социальную систему.

Функционалистский подход был углублен П. Сорокиным. Он разработал концепцию профессиональной стратификации и применил ее к анализу образовательных процессов. Сорокин выделяет два ее типа: межпрофессиональную и внутривидовую, а также условия, которые являются определяющими для нее в любом обществе: во-первых, важность обладания профессией для выживания и функционирования группы в целом; во-вторых, уровень интеллекта, необходимый для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Социально значимыми профессиями всегда являются те, которые связаны с функциями организации и контроля группы. Успешное выполнение этих функций требует более высокого уровня интеллекта, чем для любой физической работы рутинного характера. Таким образом, в любом обществе более профессиональная работа заключается в осуществлении функций организации и контроля и в наличии более высокого уровня интеллекта, необходимого для ее выполнения, в большей привлекательности группы и в более высоком ранге, который она занимает в межпрофессиональной иерархии. Подтверждение этого тезиса состоит в том, что внизу социальной лестницы всегда находились люди, занимающиеся неквалифицированным физическим трудом, низкооплачиваемые работники, в то время как наверху социальной лестницы всегда находились люди с высоким уровнем интеллекта и образования. Это вожди, лидеры, врачи, священники, жрецы, военные, управленцы, ученые, политики, изобретатели, предприниматели [2]. Таким образом, Сорокин видит прямую зависимость престижа профессии от социальных условий общества, уровня образования различных социальных групп.

Известный французский социолог Р. Будон, рассматривая процесс социального воспроизводства общества в своей знаменитой книге «Неравенство шансов: социальная мобильность в индустриальном обществе», опираясь на теорию неравенства, выдвигает предположение о том, что родители учащихся - выходцев из рабочего класса, сами не заинтересованы в том, чтобы их дети получали высшее образование. Они учитывают различные факторы при выборе профессии для своих детей, среди которых наиболее определяющим является степень риска. Риск состоит в том, что с начала обучения до его завершения, проходит несколько лет, в это время может измениться экономическая ситуация, вырасти безработица, особенно на профессии интеллектуального труда. По их мнению, зачем тратить столько лет на обучение, чтобы потом возникли трудности с работой. Поэтому они предпочитают выбирать своим детям такие профессии (в том числе свои), на которые затрачивается гораздо меньше лет обучения. К этому добавляется фактор платного обучения в престижных вузах, что также является сдерживающим мотивом при выборе профессии высокоинтеллектуального труда. Все это является основой воспроизводства в обществе социального неравенства.

На основе статистических материалов Будон показывает распространение неравенства среди различных социальных категорий людей в сфере образования. То есть представители высшего и среднего классов имеют больше шансов на получение образования, чем низшие. Будон проводит сравнительные исследования

по различным странам и приходит к следующим выводам. Неравенство представляется примерно однопорядковой величиной в большинстве стран континентальной Европы за некоторым исключением (например, по его данным, неравенство в Португалии проявляется сильнее, чем в Бельгии, а Швеция и Норвегия характеризуются наиболее низким уровнем неравенства). В таких государствах как СССР и страны Восточной Европы в связи с соответствующей политикой государства, неравенство понижается за счет приобщения к образованию детей из рабоче-крестьянских семей. В странах же с рыночной экономикой и социальным расслоением процент неравенства увеличивается. Общая тенденция заключается в том, что в большинстве индустриальных стран либерального типа наблюдается, по мнению автора, медленное снижение социального неравенства в получении образования [3]. Таким образом, согласно Будону, неравенство в обществе функционально и поддерживает равновесие общества как системы.

Функционалисты рассматривают институты как часть всего общества или социальной системы. Уровень независимости частей системы связан с уровнем их интеграции в системную совокупность. Все части системы дополняют друг друга, и это взаимодействие стабилизирует хорошо интегрированную систему. Разделение ценностей или консенсус между социальными акторами являются важными компонентами системы, помогающие ей находиться в состоянии баланса. Теоретики данного направления концентрируют свое внимание на вопросах, касающихся структуры и функционирования организаций. Например, они обращают внимание на структурные части организации, такие ее элементы, как подсистемы и их позиции в этой структуре, функционирование которых приводит к достижению определенных целей. Недостаточное внимание при этом уделяется разнообразию интересов, идеологий и конфликтов. Данная парадигма также не учитывает того, кто и как включается в образовательный процесс, так как индивиды не только выполняют роли внутри данной системы, они создают и модифицируют эти роли.

Функционалисты характеризуют существующий вещей как оптимальный и нормальный, способствующий развитию социальной системы. Они отмечают, что в центре различных социальных групп находятся родственники, друзья и близкие, они могут расширяться до религиозных, этнических и образовательных сообществ. Разный статус индивидов определяется их участием в общей культуре: в общем стиле языка, в общих пристрастиях, в одежде, украшениях, предпочтениях в спорте, искусстве, масс-медиа. Это дает индивидам чувство идентичности, специально контрастирующим с членами других групп, ежедневная культура которых ими не пригмается. Субъективный статус таких групп позволяет им отделять себя от других такими категориями как «честь», «воспитанность», «респектабельность», «собственность», «культурность», «хороший человек», «простой народ» и другие. Статус группы может быть результатом консенсуса, который устанавливается в результате межгрупповых отношений. Именно таким образом социальная система постоянно воспроизводится и стабилизируется. Таким образом с точки зрения функционалистской парадигмы можно объяснить многие социальные проблемы современного образования: неравенство шансов, дисфункции образования, инертность, отставание от новых общественных потребностей и т.д.

Список использованной литературы:

1. Манхейм К. Диагноз нашего времени. - М., 1994
2. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992
3. Boudon R. L. Inegalite des chances .La mobilite sociale dans les societes industrielles.- Paris: Armand Colin, 1973

Черненко О. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА ФОРМУВАННЯ
УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Вступ. Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства зумовили нові вимоги до професійної підготовки фахівців з економіки, бізнесу та управління.

Разом з тим, у освітній діяльності ВНЗ економічного профілю існує низка суперечностей, які знижують ефективність професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, зокрема: між зростанням вимог до професійної діяльності менеджерів організацій та відсутністю системи науково-методичного забезпечення на кожному етапі їх професійної підготовки; між наявним та необхідним об'ємом знань, умінь та практичних навичок студентів економічного профілю.[4]

Одним із способів вирішення цих суперечностей є розробка і впровадження у ВНЗ педагогічних умов професійної адаптації та засобів підвищення управлінської компетентності, що дасть змогу забезпечити ефективне спрямування процесу здобуття вищої економічної освіти на майбутню професійну діяльність.

Дослідженню проблеми професійної підготовки менеджерів приділяється важлива увага, зокрема питанням розробки та впровадження нових педагогічних технологій у професійній підготовці фахівців (В. П. Беспалько, С. О. Сисоєва). У Польщі досліджуються проблеми створення умов для ефективної професійної підготовки менеджерів (Я. Д. Антошкевич, А. С. Барчак, А. Марчиновський, С. Неленч). У вітчизняній науці дослідженню проблем професійної адаптації присвячені праці С. Вершловський, В. Слободчиков, Л. Мітіна, А. Маркова, А. Фролов, А. Мороз та ін. Проблематику управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях закордонних вчених: М. Армстронга, Р. Боятциса, В. Вертера, Р. Міллса, Л. Спенсера.

Постановка проблеми. Проблема підвищення ефективності практичної підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ ще недостатньо досліджена в теоретичному та прикладному аспектах. Поза увагою дослідників залишилися проблеми розробки педагогічних умов професійної адаптації та управлінської компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

З'ясуємо сутність професійної адаптації та її стадії.

Професійна адаптація – науково обґрунтована система заходів, що забезпечує входження, оволодіння та досягнення особою професійної майстерності у конкретному виді професійної діяльності на конкретному робочому місці.[2]

А. Реан описує чотири стадії процесу адаптації менеджера.

1) Ідентифікація цілей – відсутність бачення. Перше, з чого починається процес адаптації менеджера – це чітке з'ясування глобальних цілей організації, її місії і філософії. Менеджер повинен абсолютно чітко уявляти собі цілі, які стоять перед підприємством, а також цілі основних підрозділів фірми. Даний етап адаптації менеджера базується в основному на декомпозиції головних цілей на окремі операції.

2) Розподіл і організація – відсторонене управління. Проблема задача полягає у визначенні завдань підлеглим (виходячи з глобальних цілей), а також в

організації їх спільної роботи.

У реалізації цих завдань важливе значення набуває планування як спільної роботи, так і діяльності інших підрозділів (співробітників). Поряд з декомпозицією головних цілей на окремі операції, виявляється задіяним інший аспект адаптації – рольове забезпечення професійно-управлінської діяльності. На цій стадії в основному робота ведеться стосовно вже прийнятих раніше планів дій або їх конкретизації й розвитку.

3) Вирішення нового завдання – трансляція вказівок. На третій стадії менеджеру потрібно спрямувати спільні зусилля своїх підлеглих для вирішення нових завдання. Успішне вирішення нового завдання дозволить менеджеру, з одного боку, побачити своїх підлеглих в дещо незвичних умовах, а з іншого – показати іншим і собі самому, що він є справжнім організатором.

4) Первісне делегування – оперативний режим. Основною проблемою четвертої стадії процесу адаптації менеджера є формування навичок розподілу завдань та делегування повноважень. Для цього необхідно визначити за результатами спільної роботи кількох підлеглих, на яких можна було б покласти самостійне виконання цілісної частини роботи.

Успішне проходження усіх чотирьох етапів призводить до повної адаптації, тобто до вироблення навичок взаємодії з керівництвом і підлеглими для досягнення цілей навчального закладу.[2]

Визначальним фактором, під час проходження молодим менеджером професійної адаптації, є компетентність.

Компетентність менеджера – це результативність та ефективність дій менеджера згідно з цілями та стратегіями фірми.[4]

Поняття «компетенція» визначається як єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, обумовлених вимогами посади, конкретної ситуації і цілями організації (Ю. І. Алюшина, Н. А. Дмитрієва); як сукупність професійно-значущих якостей та виявлення творчості в процесі професійної діяльності (В. Л. Шаповалов, В. І. Горова).

Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера, з одного боку, є однією з умов його успішної професійної підготовки та подальшої професійної діяльності, а з іншого – запорукою конкурентоспроможності сучасних організацій і, відповідно, запорукою ефективного соціально-економічного розвитку країни.[5]

Для забезпечення реалізації усіх етапів програми професійної адаптації молодих менеджерів і створення умов для набуття професійної компетентності необхідно розробити і впровадити відповідні педагогічні умови.

Педагогічні умови – категорія, що визначається як система форм, методів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися, чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети.[1]

Педагогічні умови базуються на виконанні таких завдань:

- підвищення індивідуального інтересу до професійної самореалізації у процесі самоосвіти (рефлексивний компонент);
- підсилення мотиваційних установок до професійної самореалізації;
- запровадження акмеологічного підходу в навчально-виховний процес ВНЗ економічного профілю (предметно-практичний компонент);
- розробка комплексу тренінгових занять (особистісний компонент);
- соціокультурний підхід до мовної освіти (поведінки) майбутніх менеджерів-економістів (змістовий компонент).[3]

Проаналізувавши погляди науковців щодо управлінської діяльності менеджерів, можна стверджувати, що майбутньому керівнику необхідні такі педагогічні умови, які б забезпечили формування у нього таких професійних

якостей:

- цілеспрямованість, уміння розробляти стратегічні та оперативні плани;
- креативність та гнучкість у прийнятті рішень;
- комунікабельність;
- уміти ефективно використовувати час, як свій та і своїх підлеглих;
- здібність згуртовувати колектив для спільної роботи;
- уміти управляти конфліктами.

Реалізація педагогічних умов з професійної адаптації менеджерів має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки менеджерів; вдосконалення системи професійної підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах профільного навчання.[2]

Висновки. Професійна адаптація молодих менеджерів являє собою процес професійного становлення, що включає комплекс заходів які забезпечують оволодіння та досягнення особою професійної майстерності в управлінській діяльності на робочому місці.

Компетентність менеджера визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості до виконання своїх професійних обов'язків, яка складається із знань, досвіду, умінь, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Для успішного проходження професійної адаптації та формування компетентності студентів-менеджерів необхідно розробити відповідні педагогічні умови, які визначатимуться системою відповідних форм, методів, тренінгів, що забезпечать якісну професійну підготовку.

Список використаної літератури:

1. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
2. Семез А. Теоретичні аспекти професійно-управлінської адаптації менеджера освіти / Андрій Семез // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Вид. Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. – Кіровоград. – 2012. – Випуск № 107 (2) – С. 136-145.
3. Служинська Л.Б. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації / Л.Б. Служинська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірник наукових праць. – Вид. Класичний приватний університет. – Запоріжжя. – 2010 – № 8. – С. 343-349.
4. Чередніченко Г.А. Педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки. / Г.А. Чередніченко, Т.Г. Талашова // [Електронний ресурс] : Електронний архів Національного університету харчових технологій. – Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jsruui/handle/123456789/1008>.
5. Афанасьєва Л.В. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера / Л.В. Афанасьєва // [Електронний ресурс] : Електронна база матеріалів конференції «Динамика современной науки» – 2009. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_D_2009/Economics/49827.doc.htm

Яковенко К. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Зміни основних норм і цінностей на початку XXI століття є результатом
201

прискорення всіх соціальних процесів у сучасному суспільстві, соціальних подій та явищ. У такій ситуації для педагогічної теорії та практики незаперечний професійний інтерес викликають проблеми, які пов'язані з поведінкою молоді, оволодінням нею правилами і культурою взаємодії в оновленому соціокультурному середовищі.

Тому і перед науковцями, і перед практиками постала необхідність активізувати до широкого залучення різні соціальні інституції, які спроможні створювати комфортні соціально-педагогічні умови для розвитку особистості молодого громадянина. Відповідно з цим метою нашої статті є визначення педагогічних умов соціальної адаптації студентів.

Незважаючи на досить широке вивчення зазначеної проблеми, соціальна адаптація особистості молодого людини під час соціально-адаптаційного процесу залишаються мало дослідженою.

У психолого-педагогічній науці проблему адаптації вивчали на різних рівнях: загальнотеоретичному (Ю. Александровський, Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Ф. Березін, Л. Буєва, В. Казначеев); конкретно-професійному (А. Борискін, І. Васильєв, В. Мерлін, В. Підмарков, В. Рождественський); соціально-демографічному (Г. Андреева, О. Бодальов, Л. Божович, Д. Дмитрієва, І. Кон, Т. Куриленко, І. Наумченко); соціально-психологічному (Е. Вітенберг, Д. Научитель, С. Пакуліна, В. Толочек), соціально-педагогічному (Л. Коваль, Н. Максимова, В. Оржеховська, А. Пилипенко, Т. Суценко, І. Цимбал) [1, 35-36].

Окремо слід виділити наукові дослідження, присвячені вивченню адаптації учнівської та студентської молоді. Це роботи Г. Андреевої, Б. Бітінаса, С. Гесена, М. Дмитрієвої, Д. Ельконіна, Т. Куриленка, О. Леонтєва, М. Лукашевича, А. Макаренка, І. Наумченка, Д. Фельдштейна. Значний внесок у розв'язання різноманітних соціально-адаптаційних проблем зробили зарубіжні вчені (І. Брюннер, Е. Гідденс, Х. Джонс, В. Зауер, Л. Сейнер, Т. Шибутані) [1, 38].

Перш за все ми вважаємо за доцільне з усього спектра наявної наукової літератури вибрати для аналізу ті дослідження, які максимально співвідносяться із метою нашої статті. Першим напрямом такого аналізу ми визначили вивчення базових понять "адаптація" та „соціальна адаптація”, їх сутнісних і змістовних характеристик, що є актуальним в контексті нашого наукового дослідження.

У психологічному словнику адаптація (від латинського *adaptatio*) означає «регулювання», «приведення до порядку». Таким поняттям у біологічній науці позначалося пристосування живого організму до навколишнього середовища [2, 109].

Усяка адаптація як особлива діяльність людини, що детермінується соціальними факторами, пов'язана, на думку М. Лукашевича, із активним засвоєнням чергової нової соціальної ситуації, додає людині соціального досвіду і тим самим підвищує рівень її соціалізації та полегшує нові адаптивні процеси, які відбуватимуться в умовах мінливості соціального середовища [1, 131].

Соціальна адаптація студентської молоді є важливим аспектом розвитку особистості, оскільки необхідною умовою успішного навчання студентів є їх готовність до пізнавальної діяльності, яка багато в чому визначається ступенем адаптації студента до вузівського навчального процесу.

Нам представляється цікавою точка зору І. Цимбал, яка пов'яже проблеми соціальної адаптації з процесами гуманізації і гуманітаризації освіти. Автор вважає, що в певних умовах (наприклад, в елітних учбових закладах) гуманітаризація і гуманізація процесу навчання виступають і як чинник, і як умова процесу соціальної адаптації особи [2, 216]. Автор виходить з гіпотези, що процеси гуманітаризації і гуманізації учбового процесу сприяють формуванню самоцінності особи, створюють умови для оволодіння знаннями, що вчать,

розвивають їх здібності, виховують національну самосвідомість і духовну культуру.

Беручи до уваги такий підхід можна стверджувати, що однією з педагогічних умов соціальної адаптації студента є гуманізація та гуманітаризація навчальної діяльності.

Справедливим, на наш погляд, також є твердження В. Плотнікова [3, 173] про те, що генетичні та придбані в процесі життєдіяльності адаптаційні властивості в складних формах, які відповідають рівню людини як біосоціальної істоти, є матеріально-сутнісною основою для адаптаційних процесів у соціальних системах. Свідомість людини, на думку науковця – підґрунтя діяльнійшої природи людини, вираженої в праці. Саме в процесі праці відбувається кардинальна видозміна біологічних форм і виникає соціальна форма руху.

Таким чином індивідуалізацію та насичення начального процесу працею є також успішною педагогічною умовою для адаптуючого процесу сучасного студента.

Дослідники виділяють чотири стадії (ступені) адаптованості особистості в новому соціальному середовищі (навчальний заклад – для нашого наукового дослідження):

1. Початкова стадія – коли індивід знає, як він має поводитись у новому середовищі, але його свідомість поки не адаптована до цінностей нового для нього середовища й він, де може, відкидає їх, дотримуючись колишніх ціннісних установок.

2. Стадія терпимості – індивід і суб'єкти – носії цінностей нового середовища – проявляють взаємну терпимість до орієнтацій і зразків поведінки один одного.

3. Акомодація – визнання й прийняття індивідом основних систем цінностей нового соціального середовища при одночасному визнанні за ним деяких колишніх орієнтацій.

4. Асиміляція – повний збіг систем цінностей індивіда й середовища [3, 17 – 18].

Досягнення будь-якої з названих стадій адаптованості на рівні особистості містить, по-перше, реалізацію механізму взаємодії особистості з мікросередовищем шляхом певного пристосування до нього через діяльність, спілкування, поведінку, по-друге, засвоєння норм, моральних цінностей найближчого позитивного, соціального оточення шляхом їх раціонального усвідомлення або шляхом інтеріоризації, по-третє, досягнення стану адаптованості суб'єкта шляхом устанавлення динамічної рівноваги між його особистісними устанавками й очікуваннями соціального середовища за наявності контролю з боку останнього [4, 4].

Згідно з вище зазначеним, особистісна взаємодія педагога зі студентам є також важливою педагогічною умовою їх адаптації до нових соціальних умов. Не менш важливою умовою є контроль зазначеного процесу.

Підсумовуючи все вище сказане, ми можемо зробити наступні висновки: соціальна адаптація студента – це процес динамічний, двосторонній, що вимагає присутності багатьох педагогічних умов; до таких умов можна віднести гуманізацію та індивідуалізацію навчання, взаємодію всіх учасників навчального процесу, контроль та працю.

Список використаної літератури:

1. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітків до нових умов навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бойко Ірина Іванівна. – К., 2002. – 243 с.
2. Освітні технології : навч.-метод. посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

3. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування: Пер. з англ. / Девід В. Джонсон – К.: Академія, 2003. – 288 с.
4. Киричук О. Проблеми національно-громадянського виховання молоді: виступ на другому Всесвітньому форумі українців / О. Киричук // Педагогічна газета. – 1997. – 15 серпня (№ 8). – С. 4.

Відомості про авторів:

1. Адеєва Ольга Вікторівна. Кандидат педагогічних наук. Одеський Національний університет імені І. І. Мечникова
2. Азаркіна Олена Володимирівна. Старший викладач, кафедра соціальної роботи та кафедри менеджменту ОНПУ
3. Аниськин Владимир Николаевич. Кандидат педагогических наук, доцент. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Россия, г. Самара)
4. Аниськин Сергей Владимирович. Кандидат педагогических наук, доцент. Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Россия, г. Самара)
5. Бабаева Ирина Арнольдовна. Томский политехнический университет
6. Баранова Вероніка Володимирівна. Аспірантка кафедри теорії і методики дошкільної освіти. ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»
7. Бедарева Алиса Валериевна. Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева
8. Белоусова Татьяна Викторовна. Аспирант кафедры методики литературы Курского государственного университета
9. Бигар Ганна Павлівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Кафедра педагогіки та методики початкової освіти факультет педагогіки, психології та соціальної роботи. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
10. Бігунова Юлія Володимирівна. Аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
11. Бобьякова Ильмира Ряшитовна. Аспирант МГГУ им. М. А. Шолохова
12. Богданова Валентина Юрьевна. Армавирская государственная педагогическая академия, кафедра педагогики и технологий дошкольного и начального образования
13. Боднарук Ирина Николаївна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
14. Бойко Екатерина Николаевна. Старший преподаватель кафедры иностранных языков. Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск
15. Борисенко Лариса Леонідівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана, кафедра педагогіки і психології
16. Величко Наталія Миколаївна. Аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
17. Власенко Валентина Васильевна. Кандидат культурологии, доцент, докторант кафедры теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
18. Воронина Марина Андреевна. Кандидат географических наук,

доцент. Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, кафедра географии, экологии и охраны здоровья детей

19. Гармаш Тетяна Андріївна. Аспірант Національного авіаційного університету

20. Горшкова Валентина Владимировна. Старший преподаватель кафедры педагогики и современных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Борисоглебский государственный педагогический институт»

21. Гудзь Віктор Васильович. Кандидат історичних наук, доцент; заслужений працівник освіти України. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

22. Дакукина Татьяна Анатольевна. Кандидат педагогических наук, доцент. Национальный исследовательский Томский политехнический университет

23. Данюк Олександр Миколайович. Житомирський державний університет ім. І. Франка

24. Дмитриева Ирина Владимировна. Аспірант МГГУ им. М. А. Шолохова

25. Дронжек Наталія Валеріївна. Викладач кафедри дошкільної освіти РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»

26. Дубровіна Оксана Валеріївна. Національний університет біоресурсів і природокористування України

27. Ефимова Антонина Николаевна. Старший преподаватель. Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева

28. Жаркова Елена Анатольевна. Череповецкая детская городская поликлиника № 2. РФ, Вологодская область, г. Череповец

29. Завьялова Юлия Геннадьевна. Кандидат филологических наук. Пятигорский государственный лингвистический университет

30. Запорожченко Анатолий Владимирович. Старший преподаватель. Российская академия народного хозяйства при Президенте РФ - Первый филиал в г. Тамбове

31. Запорожченко Людмила Ивановна. Кандидат педагогических наук, доцент. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина

32. Захарова Татьяна Васильевна. Кандидат педагогических наук, доцент. ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», кафедра дефектологического образования

33. Зелінська Сніжана Олександрівна. Аспірант. ДВНЗ «Краснодонський промислово-економічний коледж»

34. Илакавичус Марина Римантасовна. Кандидат педагогических наук. ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, г. Санкт-Петербург

35. Карчава Ольга Витальевна. Преподаватель. Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М. Ф. Решетнева

36. Княжева Ірина Анатоліївна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

37. Кобилянська Ірина Василівна. Викладач соціальних та гуманітарних дисциплін у Вінницькій філії Університету сучасних знань
38. Ковтун Олена Віталівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Національний авіаційний університет
39. Кольга Вадим Валентинович. Доктор педагогічних наук, доцент. Красноярський державний педагогічний університет
40. Коновалова Лідія Семенівна. Кандидат філософських наук, доцент. ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури»
41. Кочеткова Людмила Николаевна. Доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, соціології та політології. Московський державний технічний університет радіотехніки, електроніки та автоматики
42. Кумпан Марина Борисовна. Учитель англійського мови та зарубіжної літератури (вища категорія), заступник директора по навчально-виховній роботі. Одеська приватна спеціалізована школа I-III ступенів «Гармонія»
43. Ларионова Марія Валеріївна. Аспірантка МГПУ (м. Москва)
44. Малкіна Ганна Миколаївна. Доктор політичних наук, доцент. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, філософський факультет, кафедра політичних наук
45. Мардарова Ірина Костянтинівна. Кандидат педагогічних наук. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кафедра дошкільної педагогіки
46. Марченко Алла Александрівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. МГТУ ім. М. А. Шолохова, м. Москва
47. Матвеева Ольга Олександрівна. Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виконавської майстерності та оркестрової підготовки. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
48. Медведовська Тетяна Павлівна. Кандидат педагогічних наук, заступник директора Міжгалузевого інституту безперервної освіти. Державний вищий навчальний заклад «Національний гірничий університет»
49. Мельничук Юлія Володимирівна. Національний університет біоресурсів і природокористування України
50. Мойсєєва Лідія Андріївна. Здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса
51. Морозова Вікторія Володимирівна. Кандидат педагогічних наук. «Ленинградський державний університет ім. А. С. Пушкіна»
52. Немых Ольга Анатоліївна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Армавирська державна педагогічна академія
53. Никифорова Лілія Анатоліївна. ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського», кафедра теорії і методики фізичного виховання, лікувальної фізичної культури та спортивної медицини
54. Палійчук Оксана Михайлівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

55. Перетяга Людмила Євгенівна. Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
56. Письменна Наталія Олексіївна. Кандидат педагогічних наук. Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка
57. Піц Ірина Іванівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
58. Поникарова Валентина Николаевна. Кандидат психологических наук, доцент. Череповецкий государственный университет
59. Попов Валерий Степанович. Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Красноярского ИПК и ПП РО
60. Прищепова Ирина Владимировна. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии. РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
61. Прищепова Полина Андреевна. Студентка 2 курса отделения логопедии. РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
62. Прокоп Інна Степанівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
63. Радченко Марина Ігорівна. Кандидат психологічних наук, доцент. Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана
64. Руденко Тетяна Борисівна. Аспірантка кафедри педагогіки, м. Одеса
65. Самойлов Анатолій Миколайович. Аспірант Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського
67. Сергеева Любовь Александровна. Аспирант МГГУ им. М. А. Шолохова
68. Смирнов Сергей Владимирович. Кандидат философских наук. Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета
69. Страдина Елена Александровна. Кандидат политических наук ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Российская Федерация), кафедра управления образованием
70. Таравська Яна Володимирівна. Кандидат історичних наук, асистент. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
71. Тодорцева Юлія Вікторівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Одеський національний політехнічний університет
72. Ушаков Алексей Антонинович. Кандидат педагогических наук, профессор. Российская Академия Естествознания, Заслуженный учитель Кубани
73. Фазлиев Айваз Миннегосманович. Кандидат исторических наук, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (КФУ)
74. Фесенко Ольга Петровна. Доктор филологических наук, доцент. Омский экономический институт

75. Фурсова Валентина Владимировна. Казанский Федеральный Университет

76. Чайка Олена Вікторівна. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

77. Черненко Олександр Володимирович. Аспірант. Кіровоградська льотна академія НАУ

78. Чорней Ірина Дмитрівна. Кандидат педагогічних наук, асистент. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

79. Чухин Степан Геннадьевич. Кандидат педагогических наук, доцент. ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»

80. Шевчук Христина Дмитрівна. Кандидат педагогічних наук, доцент. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

81. Шпак Наталья Олеговна. Кандидат педагогических наук. Сибирский институт управления

82. Апарина Ю. И. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Раннего изучения иностранных языков института иностранных языков ГБОУ ВПО МГПУ

83. Яковенко Катерина Василівна. Аспірант II-го року навчання Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

84. Яценко Таміла Олексіївна. Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник. Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ЗМІСТ

Секція «Теорія і методика навчання та виховання»

Секція «Теория и методика обучения и воспитания»

Азаркіна О. В.	<i>Особливості професійного виховання студентів</i>	3
Апарина Ю. И.	<i>Дидактическая речь учителя иностранного языка как средство индивидуализации образовательного процесса</i>	4
Бабаева И. А.	<i>Основные принципы отбора аутентичных научно-технических текстов, направленные на порождение текстов</i>	8
Баранова В. В.	<i>Використання образотворчої діяльності для розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку у ДНЗ</i>	11
Бигар Г. П.	<i>Особливості взаємодії вчителя з батьками молодших школярів</i>	13
Бігунова Ю. В.	<i>Структура та сутність етнокультурної діяльності майбутніх учителів історії</i>	15
Богданова В. Ю.	<i>Один из путей модернизации современного урока в начальной школе</i>	17
Борисенко Л. Л.	<i>Науково-дослідницька робота студентів як умова формування професійної компетентності майбутніх економістів</i>	20
Воронина М. А.	<i>Изучение Всемирного наследия ЮНЕСКО в высшей школе</i>	23
Горшкова В. В.	<i>Преимственность в освоении ценностей и их смыслов в системе «школа – вуз»</i>	25
Гудзь В. В., Таравська Д. В.	<i>Формування національної свідомості студентської молоді в процесі навчання історії України</i>	30

Дакукина Т. А.	<i>Фоновая лексика оригинальных нехудожественных текстов в процессе обучения переводу</i>	33
Данюк О. М.	<i>Формування стійкого інтересу до занять спортом учнів ДЮСШ</i>	35
Дронжек Н. В.	<i>Формування уявлень про права людини у дітей старшого дошкільного віку в процесі правового виховання</i>	38
Ежов В. С.	<i>Эстетическая и художественная информация в системе формирования личности специалиста высшей школы</i>	40
Ефимова А. Н., Карчава О. В.	<i>Педагогическое общение как одна из важнейших составляющих процесса обучения и воспитания</i>	43
Захарова Т. В., Моисеева А. А.	<i>Социальные эмоции как один из критериев сформированности социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования</i>	46
Зелінська С. О.	<i>Включення квазіпрофесійних ситуацій у зміст фахових дисциплін майбутнього інженера гірничого профілю</i>	48
Илакавичус М. Р.	<i>Понятие «эффективные образовательные практики» в сфере неформального образования»</i>	51
Княжева І. А.	<i>Аналіз навчального заняття в методичній підготовці майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології</i>	53
Коновалова Л. С.	<i>Эстетический фактор в формировании творческих способностей студентов изучающих философские дисциплины</i>	57
Кумпан М. Б.	<i>Формування англомовної лексичної компетенції учнів старших класів гімназій в театралізованій діяльності</i>	59
Ларионова М. В.	<i>Об особенностях обучения иноязычной лексике в докоммуникативных методах</i>	62

Мардарова І. К.	<i>Організація дослідницької діяльності дошкільників з використанням мультимедійних презентацій</i>	65
Марченко А. А., Бобьякова І. Р.	<i>Формирование конфессиональной толерантности у студентов-географов</i>	67
Марченко А. А., Сергеева Л. А.	<i>Формирование творческого потенциала школьников в условиях инклюзивного образования</i>	69
Марченко А. А., Дмитриева І. В.	<i>Гуманистическая составляющая комплексной практики по экономической и социальной географии</i>	72
Матвеева О. О.	<i>Діагностична діяльність педагога-музиканта</i>	75
Мойсеєва Л. А.	<i>Педагогічні умови, що сприяють формуванню творчого потенціалу майбутніх концертмейстерів.</i>	77
Немых О. А.	<i>Изучение темы «Радиоприемные устройства сигналов с частотной модуляцией» в педагогическом вузе</i>	79
Палійчук О. М.	<i>Використання комплексного (інтегрованого) методу на уроках «Християнської етики» у початковій школі</i>	82
Письменна Н. О.	<i>Значення інтерактивних форм навчання у процесі формування та розвитку морально-етичної культури курсантів вищих навчальних закладів МВС України</i>	85
Піц І. І.	<i>Особливості використання комп'ютерних технологій як засобу формування дослідницьких умінь учнів початкової ланки освіти</i>	87
Попов В. С.	<i>Аспекты интенсификации последипломного образования педагогов интегрированного обучения</i>	89
Прокоп І. С.	<i>Формування системи ціннісних ставлень особистості – головна тенденція сучасного виховання</i>	92

Радченко М. І.	<i>Критерії якості мультимедійної презентації на лекції (психолого-педагогічний аспект)</i>	95
Руденко Т. Б.	<i>Критеріальний підхід у підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до застосування індивідуальних освітніх траєкторій</i>	98
Самойлов А. М.	<i>Класифікації факторів девіантної поведінки підлітків</i>	101
Тодорцева Ю. В.	<i>Обґрунтування необхідності викладання дисципліни «Психодіагностика» для майбутніх соціальних працівників</i>	104
Фесенко О. П.	<i>Размышление о содержании образовательной программы для начальной школы по литературному чтению, или почему в России так трудно воспитать читателя и гражданина (на примере программы «Школа 2100», авторы Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева)</i>	106
Чайка О. В.	<i>Види позакласної діяльності вчителів-філологів</i>	109
Чорней І. Д.	<i>Теоретико-концептуальний аналіз поняття «інноваційна діяльність вчителя»</i>	111
Чухин С. Г.	<i>«Цветные революции» как следствие кризиса современного гражданского образования</i>	114
Шевчук Х. Д.	<i>Значення екологічного виховання в навчально-виховному процесі початкової школи</i>	117
Шпак Н. О.	<i>Формирование коммуникативной компетенции будущих менеджеров в подготовке презентации на иностранном языке</i>	119
Яценко Т. О.	<i>Компетентнісна спрямованість шкільної літературної освіти</i>	122

Дубровіна О. В., Мельничук Ю. В.	<i>Характер взаємовідносин традиції і творчості в контексті культурно-історичного процесу</i>	125
---	---	-----

Секція «Сучасна освіта: методологія, теорія та практика»

Секція «Современное образование: методологія, теорія и практика»

Адеєва О. В.	<i>Здоровий спосіб життя в підготовці сучасного вчителя</i>	126
Аниський В. Н., Аниський С. В.	<i>О системно-интегративных подходах к формированию экологической культуры в современном образовании</i>	129
Бедарева А. В., Кольга В. В.	<i>Метод позиционного обучения как механизм формирования компетенции социального взаимодействия студентов в образовательном процессе вуза</i>	131
Белюсова Т. В.	<i>Диалог культур в современной методике образования</i>	133
Боднарук І. М.	<i>Особливості організації асистентської педагогічної практики студентів спеціальності «Музичне мистецтво» в умовах кредитно-модульної системи навчання</i>	136
Бойко Е. Н.	<i>Деловая культура международного общения в системе высшего профессионального образования</i>	138
Величко Н. М.	<i>Забезпечення позитивної мотивації формування полікультурної компетентності майбутніх учителів</i>	140
Власенко В. В.	<i>К вопросу о социализации и инкультурации личности в современной школе</i>	142
Гармаш Т. А.	<i>Шляхи формування вмінь та навичок партнерських відносин у майбутніх фахівців із логістики</i>	145

Жаркова Е. А., Поникарова В. Н.	<i>Типологические особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью и дислексией как основа дифференцированной логопедической помощи</i>	148
Завьялова Ю. Г.	<i>Особенности методики преподавания морфологии и синтаксиса в высшей школе</i>	151
Запорожченко Л. И., Запорожченко А. В.	<i>Познавательная активность как предмет философского познания</i>	154
Кобилянська І. В.	<i>Сучасна освіта Іспанії: методологія, теорія і практика</i>	156
Ковтун О. В.	<i>Методологічні підходи до організації навчального процесу з формування професійного мовлення майбутніх авіаційних операторів</i>	160
Кочеткова Л. Н.	<i>Актуальные проблемы и перспективы инженерно-технического образования в эпоху инноваций</i>	163
Литвинов О. М.	<i>Становление украинской государственности как онтологическая основа воспитательно-образовательных процессов (к феноменологической постановке вопроса в философско-правовом аспекте)</i>	165
Малкіна Г. М.	<i>Принципи та механізми вдосконалення політологічної освіти в Україні</i>	167
Медведовська Т. П.	<i>Проблеми модернізації вищої освіти України в контексті перспектив світового розвитку</i>	170
Морозова В. В.	<i>Речевое недоразвитие детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза</i>	172
Никифорова Л. А.	<i>Забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичного виховання</i>	175
Перетяга Л. Є.	<i>Шляхи вдосконалення педагогічного голосу</i>	178

Поникарова В. Н., Денисова О. А., Леханова О. Л.	<i>Сравнительный аспект изучения и условия формирования копинг-поведения педагогов-дефектологов</i>	179
Прищепова И. В., Прищепова П. А.	<i>О недостатках работы с деформированными предложениями младших школьников с общим недоразвитием речи</i>	182
Смирнов С. В.	<i>Современное образование: к проблеме формирования ноосферно-экологического видения мира</i>	185
Страдина Е. А.	<i>Организация образовательной деятельности в высшем учебном заведении в условиях внедрения ФГОС ВПО</i>	188
Ушаков А. А.	<i>Синтез методологических подходов в интеграции профессионально-развивающей образовательной среды</i>	190
Фазлиев А. М.	<i>Тенденции и противоречия социокультурного развития современной России: из опыта преподавания курса «Отечественная история» для студентов неисторических специальностей КФУ</i>	193
Фурсова В. В.	<i>Методологические принципы изучения института образования с точки зрения функционалистской парадигмы</i>	196
Черненко О. В.	<i>Педагогічні умови професійної адаптації та формування управлінської компетентності менеджерів у процесі фахової підготовки</i>	199
Яковенко К. В.	<i>Педагогічні умови соціальної адаптації студентів</i>	201

Відомості про авторів 205

Наукове видання

Досягнення соціально-гуманітарних наук
в сучасній Україні

Матеріали Третьої Всеукраїнської наукової конференції
з міжнародною участю

ЧАСТИНА I

Українською та російською мовами

Редактор Пащенко В. І.

Підписано до друку 26.04.2013 Формат 60x84/16. Папір
друкарський.

Друк різнографічний. Гарнітура Times New Romans.

Ум друк арк. 9,8. Обл. – вид. арк. 14,45.

Тираж 300 прим. Зам. №

Видавництво «Інновація»
49006, м. Дніпропетровськ, вул. Свердлова, 70
Свідоцтво про внесення до Державного Реєстру
ДК № 1761 від 22.04.2004 р.
т/ф 36-02-81
e-mail: innovaciya@list.ru