
УДК 37+ 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Nauka i utworzenie XXI stulecia : Teoria, Praktyka, Innowacje„. (29.11.2013 - 30.11.2013) - Opole: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 104 str.
ISBN: 978-83-63620-19-6 (t.3/1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.11.2013 - 30.11.2013 roku. Opole.
Część 3/1.

УДК 37+ 082
ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-19-6 (t.3/1)

"Diamond trading tour" ©

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ
СЕКЦІА 13. PEDAGOGIKA.
(ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

ТОМ №1

1. Гавран М. І.	6
ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ НЕДЕРЖАВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ	
2. Рехтета Л. О.	10
ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
3. Поп'юк М.В.	14
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ У СФЕРІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 1-ГО СТУПЕНЯ	
4. Вахняк Н. В., Цисельська О.В.	16
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З МОЛОДОЮ РОДИНОЮ З ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
5. Кусакин А.О., Окса М.М.	19
ГУМАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАСОБАМИ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	
6. Романова О.В.	23
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЛЕВШЕЙ	
7. Кучеренко Т. Ю.	26
ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЯК ЧИННИК ЇХ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ	
8. Мустьяца В.А.	29
ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ПРИ ПОМОЩИ ВЕРБАЛЬНЫХ ОПОР	
9. Лашков А.В.	32
СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА В УНИВЕРСИТЕТЕ	
10. Абрамовских Н.В.	35
РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ(СУРГУТ)	

11. Брежнева С.Б.	39
ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕВОЛЮЦІЇ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “ГУМАНІЗМ”	
12. Федчишин Н.О.	41
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГЕРБАРТІАНСТВА КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ	
13. Борисенко Д. В.	45
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ БАЗЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА- ПЕДАГОГА	
14. Довгий Т.П.	47
КОНСТИТУЦИОННЫЕ ГАРАНТИИ ПРАВ И СВОБОД И РЕАЛИЗА- ЦИЯ ИХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	
15. Сорочан Ю.Б.	50
АНАЛІЗ ПРИРОДИ ВЕРБАЛЬНИХ АСОЦІАЦІЙ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ	
16. Bobrytska V.I., Golub T. P.	58
NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK OF UKRAINE AS A MODE OF HIGHER EDUCATION COMPATIBILITY PROMOTION WITHIN BOLOGNA PROCESS	
17. Гушак Ж.М.	62
ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЕЛЕМЕНТІВ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	
18. Шурыгина Л.С., Шурыгин Е.Г., Винокурова А.С.	66
ТЕОРИЯ СЛОЖНЫХ СИСТЕМ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ	
19. Сторонська О. С.	70
НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ АВТОНОМІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
20. Егоров С.В.	74
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ POWERPOINT В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МА- ГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ USING POWERPOINT IN EDUCATION MASTERS IN TEACHER EDUCATION	
21. Artamonova E.N.	77
CONCERNING THE MATTER OF FORMING THE INNOVATION PERSONALITY OF A STUDENT	

22. Рамазанова Ю.Р.....	80
РОЛЬ ЛАБОРАТОРИИ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА, ДЕКОРАТИВНОГО САДОВОДСТВА И ЦВЕТОВОДСТВА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.	
23. Широбоков С.Н.	83
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
24. Соловьева Т.Г.....	89
СИНТЕЗ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.	
25. Лутковская С. М.....	92
ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕБ-КВЕСТ – ПРОБЛЕМНОЕ ЗАДАНИЕ-ПРОЕКТ С ЭЛЕМЕНТАМИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В СРЕДЕ ИНТЕРНЕТА	
26. Сыренко К.С.....	94
ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ В КАЧЕСТВЕ ФОНА НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ – ПРОГРЕССИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА	
27. Романова О.В.	96
ЗНАЧЕНИЕ МАТЕРИНСКОЙ РЕЧИ ДЛЯ РАННЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	
28. Богданова І.М.....	99
АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ	
29. Баранова Ю. О., Мусійчук С.М.	102
УНІВЕРСИТЕТ: УНІВЕРСАЛІЗМ ЧИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ	
30. Міляева В.Р.	104
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	



ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН В ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ НЕДЕРЖАВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

Глобальні економічні та політичні трансформації поч. 90-х років ХХ ст. стали спільним явищем у Польщі та Україні. Цей період визначається формуванням демократичного суспільства, становленням ринкової економіки розвитком інформаційної культури. Оскільки соціальні реформи та модернізація освіти взаємопов'язані процеси, здатні до взаємного підсилення, то подолання суспільної кризи у період демократичних трансформацій розпочинається із реформування сфери освіти. Одним із головних напрямів розвитку вищої освіти стало відродження й поширення недержавних закладів вищої освіти як в Польщі, так і Україні.

Заснування приватних вищих шкіл Польщі розпочинається із прийняттям Закону «Про вищу освіту» від 12 вересня 1990 р., який визначає підстави їх функціонування, регулює їхню діяльність [3]. В Україні законне функціонування приватних вищих навчальних закладів відбувається відповідно до Закон «Про освіту», прийнятого 23 травня 1991 р., де у Ст. 3 вказано, що право на отримання освіти забезпечується розгалуженою мережею навчальних закладів, заснованих на недержавній та інших формах власності [6, с. 943].

З того часу заклади вищої освіти недержавного сектору вищої освіти почали стрімко розвиватися в Польщі та Україні. На підставі аналізу статистичних показників встановлено, що впродовж усього періоду функціонування приватної вищої освіти в обох державах, Польща засвідчує динамічніший розвиток, порівняно з Україною. Чисельність контингенту студентів і недержавних вищих навчальних закладів (в Україні беруться до уваги приватні ВНЗ I-IV рівнів акредитації) обох країн суттєво різняться (див. табл.).

Показники таблиці засвідчують, що впродовж 1996-2008 рр. збільшувалася кількість ВНЗ недержавної форми власності як в Польщі, так і в Україні, відповідно до зростаючої потреби суспільства в одержанні вищої освіти, чисельності молоді (віком 17 – 25 років), готової здобути вищу освіту, а також нових вимог ринку праці. Проте така ситуація в подальшому змінюється, що засвідчують порівняльні показники 2008-2010 рр. В Україні за ці два роки кількість усіх приватних вищих навчальних закладів зменшилась на 14 інституцій, а кількість студентів на 123,6 тис. Освітня ситуація польського недержавного сектору вищої освіти не на стільки критична, як в Україні, адже при зменшенні студентського контингенту на 79 тис., на освітньому ринку з'явилося ще 3 нові приватні вищі школи, що передовсім зумовлено попитом регіонального ринку праці.

Погоджуємось з думкою І. І. Пасінович, яка стверджує, що «в найближче десятиліття недержавна вища освіта збережеться як більш гнучка оболонка потужно-

Таблиця

Чисельність студентів приватних ВНЗ та кількість приватних ВНЗ в Польщі та Україні (1996 – 2010 рр.)

Країна	1996		2000		2004		2008		2010	
	К-сть студентів (тис)	К-сть ВНЗ	К-сть студентів (тис)	К-сть ВНЗ	К-сть студентів (тис)	К-сть ВНЗ	К-сть студентів (тис)	К-сть ВНЗ	К-сть студентів (тис)	К-сть ВНЗ
Польща	143	114	472	195	580	301	659	325	580	328
Україна	84	111	160	163	290	188	433	202	309	188

го ядра, яким є державні ВНЗ» [5, с. 15]. Адже державне фінансування скорочується, а потреби вищої освіти зростають, як і водночас вимоги сучасного суспільства щодо якості й масовості вищої освіти. Тому приватні ВНЗ України, як і Польщі, які здобули визнання суспільства й держави, та пропонують якісну сучасну вищу освіту згідно з вимогами європейського освітнього середовища, не втрачатимуть своїх позицій на освітньому ринку і в наступні роки.

Загалом, аналіз діяльності приватних вищих шкіл Польщі та України в процесі їх розвитку дає змогу встановити загальну тенденцію – зорієнтованість діяльності недержавних вищих навчальних закладів на задоволення потреб ринку праці і вимог сучасного суспільства. Саме тому недержавні заклади вищої освіти організують навчально-виховний процес відповідно до інтересів і бажань студента, який є не просто суб'єктом навчання, а клієнтом, а самі навчальні заклади – не лише «суспільним благом», але й «товаром», в якості якого виступають освітні послуги, і який має споживчу вартість [1; 4].

Сучасною тенденцією розвитку недержавних вищих навчальних закладів Польщі та України, які готові до конкурентної боротьби за право надавати освітні послуги на освітньому ринку, є розвиток елітного навчання, яке надає змогу здобувати якісні знання, уміння й навички із використанням найсучасніших методик викладання та інформаційно-комунікаційних технологій.

Вважаємо, що сьогодні багато недержавних вищих шкіл Польщі та України завдяки значному кількісному науково-викладацькому потенціалу, мобільності, гнучкості, далекоглядності та інноваційному мисленню керівництва готові до конкурентної боротьби. Вони створюють оптимальні й сприятливі умови навчання, пропонують найновіші форми здобуття вищої освіти, розширюють курси післядипломної освіти, впроваджують різноманітні інноваційні освітні технології, тощо.

У приватних вищих школах Польщі активно розвиваються нестационарні форми навчання, поряд із заочним навчанням активно впроваджуються вечірне, дистанційне, Інтернет навчання, функціонує віртуальний університет. Аналізуючи

статистичні показники з'ясовано, що на сучасному етапі поширення нестационарного навчання досягає свого піку [2]. Адже станом на 2010-2011 н. р. з 580076 студентів приватної вищої освіти 481932 студентів (тобто 83 %) навчається на нестационарних формах навчання. У державному секторі, таку форму навчання обрало дещо менше студентів – 409843 (32,5 %).

Порівняно з показниками Польщі, в структурі вищої освіти недержавної форми власності України більшість студентів навчається на стаціонарній (денній) формі, що становить понад 60 %. Тенденцією сучасних приватних закладів вищої освіти України є зорієнтованість на підготовку фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, здебільшого стаціонарної форми навчання. Серед форм нестационарного навчання домінує заочна. Понад 80 % приватних ВНЗ III-IV рівнів акредитації України пропонують заочну форму навчання, лише 2 заклади вищої освіти проводять навчання за дистанційною формою і 1 – заочно-дистанційною.

Сьогодні польські приватні заклади вищої освіти зорієнтовані на залучення до професійної підготовки не лише осіб студентського віку (18-24 рр.), але й людей старшого покоління, які мають професійний досвід і певну кваліфікацію, однак готові змінювати свої професійні кваліфікації та компетенції відповідно до вимог європейського ринку праці. Саме для таких дорослих студентів запропоновано найсучасніші курси післядипломного навчання. Загалом в приватних вищих школах Польщі впродовж 2010-2011 н. р. післядипломну освіту здобувають 66998 студентів (36 % від загальної кількості) [2, с. 290].

Підготовка фахівців різної вікової категорії стала особливістю діяльності не лише сучасних приватних вищих шкіл Польщі, але й України Широко розповсюдженим стає післядипломне навчання, з'являються «Університети третього віку». Приміром, з жовтня 2009 р. «Університет третього віку» розпочав свою діяльність у Дніпропетровську як спільний соціальний проект міської ради міста та Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля, що дозволяє слухачам віком від 55 до 91 року прослухати лекції гуманітарного та економічного спрямування.

Сучасною тенденцією розвитку недержавної вищої освіти України у контексті реалізації гнучкої ступеневої освіти вважаємо розробку й розвиток інноваційних моделей вищої освіти, таких як: навчально-науково-виробничий комплекс, науково-освітній комплекс, навчально-виховний комплекс. Із зменшенням кількості студентського потенціалу недержавного і державного секторів вищої освіти України з одночасною вимогою суспільства знань до здобуття якісної вищої освіти, значущість таких навчальних комплексів є беззаперечною. Адже окрім залучення до вищого навчального закладу активної, творчої молоді, зорієнтованої ще із старших класів на одержання вищої освіти в структурі ступеневої підготовки, навчальний процес відбувається за наскрізними навчальними планами (від підготовки молодшого спеціаліста до магістра), створюються належні умови практичної підготовки, тощо. Зазначимо, що такої ступеневої комплексної форми здобування вищої освіти не виявлено в структурі приватної вищої освіти Польщі.

Вивчення польського досвіду з організації навчально-виховного процесу в приватних вищих школах, дає змогу сформулювати необхідні напрями діяльності недержавним вищим навчальним закладам України, що в комплексі можливо призупинить зниження потенціалу недержавної вищої освіти на ринку освітніх послуг:

1) удосконалення пропонуванних напрямів підготовки «бакалаврів» та «магістрів»; 2) самостійна розробка закладами нових спеціальностей, які гостро необхідні на ринку праці; 3) розвиток і вдосконалення нестационарних форм навчання (дистанційне навчання, Інтернет навчання), що допоможе залучити до вищої освіти людей різного віку, соціального класу, місця проживання, особливих потреб; 4) орієнтація на пропонування вищої освіти європейської якості; 5) запровадження обов'язкового і безкоштовного Додатка до диплома; 6) розроблення інформаційних пакетів ECTS.

Отже, сьогодні для українських ВНЗ недержавної форми власності України, коли акцентується на розвитку суспільства знань, європейських освітніх цінностях і як наслідок повноцінного членства в Європейському Союзі, важливим є вдосконалення змісту освіти, проведення та реалізація досліджень, модернізація навчальних програм, розроблення нових спеціальностей, що зорієнтовані на сучасний ринок праці України та Європи. Вагомим завданням недержавних вищих закладів освіти Польщі та України є налагодження взаємовигідного співробітництва, поширення співпраці у створенні спільних навчальних програм, оцінюванні якості навчання, професійній підготовці фахівців сучасних спеціальностей, пошуку нових моделей функціонування.

1. Dokad zmierzasz czlowieku? Model edukacji dla przyszlosci: I Krajowa Konferencja Naukowa, 28-29 wrzesnia 2001, Warszawa [praca zespolowa] / pod. red. Ewy Bialek. – Warszawa: Stowarzyszenie “Edukacja dla Przyszlosci”, 2002.
2. Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r. Informacje i opracowania statystyczne. – Warszawa: Główny urząd statystyczny, 2011. – 377 s.
3. Ustawa z dnia 12 wrzesnia 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Dzennik Ustaw. – 1990. – № 65, poz. 385. – S. 893-915.
4. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К.: Т-во «Кадри», 2001. – 326 с.
5. Пасінович І. І. Державне регулювання вищої освіти в умовах ринкових відносин [Текст]: автореф. дис... канд. екон. наук: 08.00.03 / Пасінович Ірина Ігорівна; НАН України, Інститут регіональних досліджень. – Л., 2009. – 20 с.
6. Про освіту. Закон Української РСР від 23 червня 1991 року // Відомості Верховної Ради Української РСР. – 1991. – № 34. – С. 943-962.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ключові слова: педагогічні здібності, вчитель початкових класів, професійний саморозвиток.

Key words: pedagogical abilities, elementary school teacher, professional development

Розв'язання актуальних проблем сучасної початкової школи під силу лише педагогу-професіоналу, який глибоко знай свій предмет, має добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, високу загальну культуру і здатний формувати творчу особистість підростаючого покоління.

Введення нових державних стандартів з підготовки вчителя початкової школи освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр» вимагає оновлення змісту дисциплін психолого-педагогічного і методичного циклу у зв'язку із загальною зміною парадигми початкової освіти. Вирішення стратегічних питань перебудови змісту, форм, методів формування компетентності майбутнього вчителя лежить у площині трансформації методологічних і теоретичних надбань педагогів сучасного і минулого у контексті розвитку творчого самореалізуючого начала особистості як вчителя, так і його вихованців. Оскільки формування творчої особистості є одним зі стратегічних завдань реформування освіти в Україні.

Професійна психолого-педагогічна та методична підготовка майбутнього вчителя повинна ґрунтуватись на теоретичних засадах, що знайшли своє відображення у психологічних і педагогічних дослідженнях (В.О. Афанасьєвим, І. О. Васильєвим, О. Г. Вершловським, В.М.Котляр, Н. В.Кузьміною, О. Г.Морозом, О. Г. Солодуховою та ін.). Вони повинні бути дороговказом кожному майбутньому педагогу.

В навчальному процесі майбутнього вчителя істотного значення набуває реформування змісту освіти, впровадження інноваційних технологій у методики викладання, що стало особливо помітним в ході впровадження комп'ютеризації навчання, нетрадиційних форм і методів психолого-педагогічної роботи з учнями. Сам навчальний процес нині стає диференційованішим, в ньому чіткіше визначається не лише пізнавально-навчаюча, а й виховна і розвиваюча функція навчання. Крім того, відбувається модернізація професії, з'являються нові навчальні дисципліни, які молоді вчителі мають викладати в школі.

Мета статті полягає у визначенні шляхів формування та вдосконалення педагогічних здібностей.

Щодо готовності до педагогічної діяльності більшість авторів вказують на такі її прояви, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних задач. Є. М. Белозерцев та О. Г. Мороз доповнюють ці показники

необхідним рівнем розвитку педагогічних здібностей, наявністю професійно-педагогічної спрямованості особистості, а Л. В. Кондрашова – моральними рисами особистості.

Навчально-виховна діяльність – це, насамперед, формування та вдосконалення своїх педагогічних здібностей. Педагогічні здібності – це потенціали загальнолюдського та професійного саморозвитку свідомості та діяльності вчителя. Дослідники психології праці та особистості педагога (Н.В.Кузьміна, В.А.Крутецький, П.Р.Чамата, Д.Ф.Ніколенко, І.О.Синиця, В.А.Семиченко та ін.) дійшли висновків про таку класифікацію цих здібностей:

Академічні здібності, які характеризують глибоке знання свого предмету, його сучасного стану та історії виникнення і становлення. Завдяки цим стандартам вчитель стає шанованою людиною, яка може багато дати учням, навіть любов до свого предмету. Скажімо, математичні здібності відкривають шлях до зацікавленості учнів математикою, лінгвістичні – стають основою для оволодіння учнями рідної та іноземними мовами, біологічні – для привчання учнів екологічній культурі, історичні – любові до історії тощо. Ці здібності виявляються ще у процесі навчання у вищому навчальному закладі, формуються в процесі самостійної роботи над собою, закріплюються в ході викладання і самоосвіти.

Саме академічні здібності дають майбутньому вчителю впевненість в тому, що він зуміє зацікавити школярів своїми ґрунтовними знаннями, а це завжди приваблює учнів.

Дидактичні здібності включають інтелектуальний потенціал людини, вчитель завдяки їм успішно будує добрі уроки, використовує методичні комплекси і відповідні форми організації навчання, засоби унаочнень для того, щоб подати і закріпити знання учнів. Адже майбутній вчитель початкових класів, має оволодіти секретами майстерності і не гірше від досвідчених колег може дати урок, провести екскурсію, заняття гуртка, тощо. Він прагне добре володіти інформацією з предмета, яку доречно і вмilo вживає для підвищення інтересу учнів до знань, поєднує повідомлення теоретичних знань із практичними завданнями, зацікавлює школярів новинами в даній галузі науки. Адже все це давно висвітлено в методичній літературі.

Мовленнєві здібності полягають у потенційних можливостях майбутнього вчителя логічно, чітко, дохідливо, переконливо викладати матеріал з свого предмету, відчувати і застосовувати виражальні засоби слова. Сучасні вимоги до бездоганного володіння українською мовою підсилюють потребу вчителя в роботі над збагаченням лексики, оволодінням мовним багатством, викоріненням суржику з власної мови, вмінням розвивати дитячу мову, її культуру. Це навик будувати мову так, щоб діти заслуховувались поясненням нового матеріалу, вміння слідкувати за відповідями учнів не лише з фактичної, а й з мовленнєвої сторони. Лише емоційно насичена, різнобарвна мова у поєднанні з логікою висловлювання може привернути увагу до вчителя і тому слід до цього заохочувати.

Організаторські здібності – це спонукання себе до чіткої, планомірної організації власного життя, ходу уроку, класного керівництва учнівським колективом і, нарешті, дуже важливо вміти розпоряджатися раціональним використанням власного часу, щоб встигати впорядатись із своїми численними обов'язками.

Комунікативні здібності, на які в сучасних навчальних закладах звертається особлива увага, здебільшого залежить від рис характеру майбутнього вчителя, а також від рівня загальної культури, етики поведінки, начитаності. Комунікативність молодого вчителя активно впливає на загальне ставлення до нього учнів та колег-педагогів. Для інтровертів, які люблять самотність, це одна з найбільш складних частин педагогічної праці. Комунікації є позитивними, впливовими на учнів, коли вони насичені добрим гумором, жартами, іграми, невимушеними репліками. Індивідуальна комунікативність початкуючого вчителя є живою стрічкою, протягнутою між ним і дітьми, батьками цих учнів та колегами по школі. Комунікативні здібності стосуються позаурочної і позакласної діяльності у сфері спорту, праці, художньої самодіяльності, подорожей тощо.

Авторитарні здібності стосуються вмілого висунення вимог до школярів, щоб вони були вільні від надмірного моралізування. Вимоги і завдання майбутнього вчителя, мають бути привабливими, доброзичливими, але дисциплінуючими в моральному і навчальному плані. Часто-густо вони повинні орієнтуватись на творчість та ініціативу дітей: “Придумай...”, “Знайди відповідь...”, “Тут є, а ти зроби краще...” та ін. аналогії. Авторитарність стилю і тону не може мати нічого спільного із антипедагогічними проявами стилю та тону звертання до учнів. У великих педагогів (Й.Г.Песталоцці, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського), новаторів 80-х років авторитарна вимогливість була досить високою, та їх вихованці ніколи не чули негідної лайки, не знали рукоприкладства, знущання над особистістю дитини. Педагогічна етика (І.І. Чорнокозов) вміщує певний кодекс того, що можна і чого не можна робити вчителю. Його діяльність в класі має бути високоморальною. Авторитарність повинна поєднуватись з демократичним стилем звертання до дітей, бо інші стилі і дії є неприпустимими. Отже, наявність авторитарних здібностей у поєднанні із етичною культурою зумовлює регулювання майбутнім вчителем своєї поведінки.

Перцептивні здібності, тобто потенціали вивчення особистості дитини, вміння підійти до неї індивідуально стають нині все актуальнішими, що відповідають долі та сучасному часу, бо теперішнє виховання зветь в освіті особистісно зорієнтованим, тобто таким, що відповідає диференційованому та індивідуальному підходам. Перцептивна здібність вчителя поєднується з прогностичною, тобто із вмінням розібратись в намірах та професійних можливостях, не вдаючись до загальноприйнятого оцінювання лише за балами та відповідями учнів на заняттях. Всі ці педагогічні здібності у майбутніх вчителів за певних умов можуть формуватись уже в процесі їх професійної педагогічної адаптації в вузі під час проходження виробничої практики в початковій школі на четвертому та п'ятому курсах.

В цілому, професійна підготовка майбутнього вчителя є складним, неоднозначним процесом, який потрібно поділити на ряд компонентів: а) здібносний, б) морально-психологічний.

Отже, майбутньому вчителю сьогодення для успішної професійної діяльності необхідні значні духовні зусилля, звернення до досвіду минулих поколінь і бажання самовдосконалюватись.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Кн. Перша. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

2. Педагогічна майстерність //За ред.. І. А. Зязюна та ін.. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
3. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии: – М.: Просвещение, 1972. – С. 238-244.
4. Криворучко Ю. М. Підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Чернігів. – 2006. С. 215-218.
5. Хахула Л. П. Адаптація молодих вчителів в умовах сільської школи. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 21. Видавничий центр КНЛУ, НМАУ. Київ – 2002. С. 62-64.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ У УСФЕРІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 1-ГО СТУПЕНЯ

Для утвердження гуманістичної педагогіки потрібно створити нову гуманістичну організаційно-педагогічну структуру уроку, яка буде у змозі уникати авторитаризму та загального пригнічення особистості як учня, так і вчителя. Для здійснення диференційованого навчання вчитель повинен вивчати загальну готовність дітей до навчальної діяльності, передбачати труднощі, які можуть виникнути в дітей під час засвоєння нового матеріалу.

Диференціація – одна з ключових проблем організації сучасної школи, об'єкт найгострішої полеміки педагогів багатьох країн Європи та світу. Різні погляди на ідею диференційованого навчання певною мірою відображають дві протилежні тенденції в розвитку сучасних науки і освіти. Одна з них – інтеграція, яка вимагає від кваліфікованого працівника широкої загальної культури й поінформованості в багатьох суміжних галузях. Друга тенденція заперечує універсалізм в умовах постійного збільшення наукових і фахових знань, наголошуючи на спеціалізації, яка враховує розмаїття задатків і здібностей людини, її індивідуальні нахили до того чи іншого виду діяльності.

На активне впровадження у вітчизняну освітню практику ідей диференційованого навчання спрямовують основні освітні документи. Так, у Національній доктрині розвитку освіти, зокрема йдеться: “Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя” [3].

У зв'язку з упровадженням нових критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи європейських країн в основу системи навчання був покладений рівневий підхід і технологія рівневої диференціації як сукупність форм і методів навчання, що враховують індивідуальні особливості учня, його потреби та інтереси. Рівнева диференціація навчання є запорукою розвитку учнів школи 1-го ступеня з різними здібностями й інтересами [4, с. 52].

Рівнева диференціація навчання передбачає групову діяльність учнів у навчальному процесі. Під час роботи в групі учні мають можливість відразу з'ясувати незрозумілі для себе питання, своєчасно виправляти помилки, допущені в процесі розв'язування вправ, вчитися вислуховувати думку свого товариша, відстоювати та обґрунтовувати правильність власних суджень, приймати рішення [2, с. 53]. Такі особливості європейської шкільної політики стосовно питання диференціації навчання в початкових класах, на нашу думку, можна було би з успіхом використовувати на українській освітній ниві.

Застосування рівневої диференціації дає змогу кожному учневі працювати на будь-якому рівні навчальних досягнень і здобути відповідні результати. Учень має не тільки обов'язки (зокрема, засвоїти матеріал на відповідному рівні), а й право, найважливішим із яких є право вибору – отримати відповідно до своїх здібностей і нахилів підвищену підготовку з предмета чи обмежитись середнім або достатнім рівнями засвоєння матеріалу.

Ефективною формою реалізації диференціації є об'єднання дітей у групи з урахуванням їх самооцінки. У кожній групі слід пропонувати учням добірку завдань на вибір. Тоді кожний учень має просуватися від зони найближчого розвитку до зони актуального розвитку. Така організація роботи можлива, якщо вчитель знає мотивацію навчання кожного учня, а також рівень засвоєння кожним попереднього матеріалу. Оскільки в диференційованих завданнях прискорюється період від дій у співпраці з учителем до частково або повністю самостійної роботи, то слід цілеспрямовано формувати в учнів уміння і навички працювати самостійно [2, с. 52].

У процесі використання диференційованих завдань у початковій школі європейських країн на сучасному етапі здійснюється поступовий перехід від колективних форм роботи учнів до частково самостійних і повністю самостійних у межах уроку або системи уроків. Такий підхід дає можливість учням брати участь у виконанні завдань, складність яких зростає, що, на нашу думку можна використати в навчально-виховному процесі в умовах сучасної школи в Україні.

Література:

1. Долгая О. И. Основные направления развития чешского образования / О.И. Долгая // Педагогика. – 1996. – №2. – С. 108–114.
2. Лавриченко Н. Сучасна початкова шкільна освіта у європейському вимірі / Н. Лавриченко // Початкова школа. – 2006. – №12. – С. 51 – 54.
3. Національна доктрина розвитку освіти: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // www.mon.gov.ua/education.
4. Овчарук О. Шкільна політика в галузі початкової освіти в європейських країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С. 51 – 54.
5. Петрікаш А. Нове в розвитку змісту шкільної освіти в Угорщині / А. Петрікаш // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 12 – 15.

Вахняк Н. В.

старший викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Цисельська О.В.

магістрантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З МОЛОДОЮ РОДИНОЮ З ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні криза сучасних молодих сімей виявляється у збільшенні труднощів сімейного виховання, послабленні уваги до загальнолюдських цінностей. Відсутність у молодих батьків свідомого ставлення до їх функцій, зниження соціальної настанови на виховання, освіти дітей, наявність протиріч в уявленнях про мету, завдання виховання, закономірності психічного розвитку дитини – все це негативно впливає на стабільність молоді сім'ї та повноцінне становлення всебічно розвиненої особистості, посилює емоціональне напруження в сім'ї та в цілому негативно відбивається на розвитку дітей. Оскільки соціально-економічні та політичні зміни сьогодення несуть за собою проблему ще й психічно-педагогічного характеру, одним із головних завдань освітньої сфери стає підвищення ролі взаємодії навчальних закладів з сім'ями.

У Базовому компоненті дошкільної освіти, програмах «Дитина в дошкільні роки», «Впевнений старт», «Я у Світі» зазначається, що психічний розвиток дітей старшого дошкільного віку, його формування залежить від організації виховного процесу, зокрема дітей в сім'ї та дошкільному навчальному закладі [1; 2].

Розвиток спільної праці дитячого навчального закладу і сім'ї з психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку досліджувався в працях багатьох науковців. В першу чергу слід назвати імена класиків наукової думки: М. Вейт, Б. Огаянц, О. Суботський (співробітництво як соціально-психологічний процес); А. Белкін, А. Богуш, Л. Врочинська, Л. Загик, Є. Коротаєва, Н. Кирста, Н. Лисенко, Т. Маркова, Л. Островська, Т. Поніманська, Т. Алексеенко, Г. Лактіонова, В. Постовий (співробітницька взаємодія ДНЗ і родини); С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило (форми і методи взаємодії сім'ї і дошкільного навчального закладу); Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Ж. Піаже (психічний розвиток дітей старшого дошкільного віку).

На думку О.В.Запорожець, О.М.Леонт'єва, О.Р.Лурія, соціальні чинники також мають особливу значимість для психічного розвитку в дошкільному віці, коли починається становлення складних видів діяльності.

Сутність взаємодії дошкільного закладу й сім'ї полягає в узгодженні інтересів дитячих вимог, дій дошкільного закладу і сім'ї, як суб'єктів її виховання, повноцінної взаємодопомоги батьків у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу.

Завданнями взаємодії є: забезпечення дитині в сім'ї та дошкільному закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволенню її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні, розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів та батьків. Щоб найкраще, найвідповідальніше підійти до виховання дитини, батьки разом з вихователями повинні збудувати свої стосунки на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного і усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив, на користь усіх [1, с. 382].

Від того, наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому. А саме, взаємодія в педагогічному процесі сім'ї та дошкільної установи здатна формувати індивідуальність, активізувати особистий творчий потенціал дитини, педагогів та батьків.

Практика взаємодії дошкільного навчального закладу із сім'єю з психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку спонукає педагогів до урізноманітнення та оновлення форм спільної роботи з батьками. Використання різних форм, залучення батьків до співпраці, творчість педагогів, дипломатичність – запорука успішної взаємодії ДНЗ і родини. Здійснення цієї роботи, досягнення в ній справжнього успіху можливі лише при індивідуальному підході до кожної сім'ї. Тільки тоді батьки йтимуть до дитячого садка зі своїми радощами і сумнівами, стають єдиним колективом, завжди допоможуть і підтримають педагога.

Позитивного результату у вихованні дітей можна досягти лише за умови вміло підібраних форм співробітництва та активного залучення до цієї роботи всіх членів колективу дошкільного навчального закладу і членів сімей вихованців [3, с.13].

Роль сім'ї і дитячого закладу у психічному вихованні дітей старшого дошкільного віку має свою специфіку, свої особливості. Система виховних відносин у сім'ї і дитячому садку характеризується природною близькістю між вихователями і вихованцями, любов'ю між батьками і дітьми.

Щодо формування психічних функцій у дитини, Л. Виготський стверджує, що воно відбувається шляхом засвоєння соціального досвіду упродовж життя, яке веде до активного розвитку складних форм психічної діяльності у дошкільника.

Сьогодні в основі нової філософії взаємодії сім'ї та дошкільного закладу лежить ідея про те, що за психічне виховання дітей несуть відповідальність батьки, а дитячі навчальні заклади покликані допомогти, підтримати, направити, доповнити їх виховну діяльність. Визнання пріоритету сімейного виховання вимагає нових ліній відносин сім'ї та дошкільного закладу. Новизна цих відносин визначається поняттями "співробітництво" та "взаємодія".

Показниками результативності взаємодії можна вважати наявність у дошкільному закладі доброзичливої атмосфери між вихователями та батьками, високий рівень загальної та педагогічної культури вихователів і батьків, їх зорієнтованість на самовдосконалення і саморозвиток, створення умов для психологічного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Отже, аналізуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що успішність взаємодії педагогічного колективу і сімей в сучасному освітньому просторі значною мірою залежить від взаємних установок сім'ї і дошкільного навчального закладу.

Вони краще сприятимуть за умови взаємодії та цілеспрямованого впливу на дитину як з боку батьків, так і з боку педагогічного колективу.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України; Акад. пед. наук України; наук. ред. та упор. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні./ Дошкільне виховання – 1999. – № 1. – С. 6-38.
3. Взаємодія ДНЗ та сім’ї / уклад. О.А. Рудік, І.В. Молодушкіна – Х.: Вид. група “Основа”, 2013. – 222.
4. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім’ї: дис. канд. пед. наук: 13.00.08./ Л. І. Врочинська. – Рівне, 2008. – 233 с.

Кусакін А.О.

кандидат філософських наук, доцент
Далекосхідна державна академія фізичної культури, Росія

Окса М.М.

кандидат педагогічних наук, професор
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького, Україна

ГУМАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗАСОБАМИ ХРИСТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Анотація: В статті розглядаються проблеми гуманізації учнів засобами християнської педагогіки в освітньому просторі України.

Ключові слова: гуманізація освіти, християнська педагогіка, духовне виховання.

Abstract: *This article Considering problems humanyzatsyy uchasyhysya funds hrystyanskoj pedagogy obrazovatelnom space in Ukraine.*

Key words: humanyzatsyya education, Christian pedagogy, spiritual education.

У роботі розглядаються особливості впровадження цінностей християнської педагогіки для гуманізації виховної роботи у вищому навчальному закладі. Вказано психолого-педагогічні аспекти морального виховання молоді. Християнська педагогіка як наука про повагу фізичного і духовного життя на основі абсолютних цінностей, якими наповнена християнська культура, ґрунтується на універсальному моральному законі людства – десяти Заповідях Божих і двох головних заповідях Любові, а також на ділах милосердя щодо душі та тіла ближніх, євангельських: радах і блаженствах.

Проблеми аналізу цінностей сучасного українського виховання для гуманізації виховної роботи у вищому навчальному закладі, які ґрунтуються на християнсько-моральних засадах присвячено ряд робіт О. Вишневецького [1], О. Киричука [3], О. Сухомлинської [6]. В умовах становлення і розбудови незалежної Української держави особливо гостро постає проблема духовного відродження народу на основі засад християнської моралі. Християнство є традиційною релігією українського народу і вже більше 1000 літ формує духовну культуру українців. Без духовних потреб, моральної відповідальності перед ближнім і усім народом, без патріотичних почувань не може набрати одухотвореності і освітньо-виховна діяльність.

Духовні цінності пов'язані з релігією як зв'язком, так і зустріччю та життям людини з Богом, Який є один для всіх, і тому людина повинна правильно будувати свої відносини з Творцем, вбачати у Ньому найвищий сенс свого існування. Кожна людина має природне право на пізнання Бога і Його законів, тому це право не можна обмежувати в навчальних закладах.

Був час, коли ми всі були переконані, що все в нашій школі, підпорядковане вихованню громадянина. І голосно про це промовляли, хоч факти свідчили про роз-

межування слова і діла [2].

Усвідомлюючи свою відповідальність перед Богом і людьми, навчальні заклади повинні наповнювати всі ланки виховної роботи духовним змістом. Бог є Любов (1 Ів. 4, 7-8). Кожна людина, маючи в собі Бога є джерелом любові для Інших. Християнське виховання формує духовність людини. Християнська духовність – це причетність людини до Божественного через віру, надію й любов. Духовність – це приналежність людини до святості й досконалості. Духовність — це збереження моральних і духовних традицій предків. Духовність – це життя людини у Святому Дусі. Людина – істота духовна, бо народилася від Бога Духа. Як така, вона дозволяє вести себе Духом. Бог сотворив Духа в людині. Тому духовна людина – та, яка вірить, любить і шукає Бога – джерело добра. Чим частіший, міцніший зв'язок людини з Богом, тим багатшою є її душа, тим міцнішим є осердя духовності в людині. Яка душа людини, яке в неї серце, таким є її життєвий шлях, її поведінка. Ось чому ідея Бога повинна бути панівною у людській свідомості, в її душі. Духовне життя людини – це життя її з Богом («Бог є Дух»), зі Святим Письмом, з християнською вірою у безсмертя душі та день Страшного Суду Божого. Воно починається у душі і відноситься до душі та й прямує до Найвищого Духа – Бога у Трійці Святій Єдиній.

Духовність може бути тільки в таких людей, що визнають наявність, нетілесність та безсмертність душі і її залежність від вищої істоти – Господа Бога. Отже, духовність – це стиль релігійного життя, гармонійна дія богословських та моральних чеснот в особі, яка спричиняє гідну відповідь людини дарам Божої благодаті й харизмам Святого Духа та вільною волею йде Божій волі назустріч, прагнучи щоденно наслідувати Ісуса Христа і Його Матір та й святих Божих угодників. Духовність – це релігійна або моральна культура душі, тобто коли людина відповідає за свої вчинки перед собою, ближнім і Богом. За висловом відомого французького інтелектуала Анрі Манро, двадцять перше століття буде століттям духовності або його взагалі не буде.

Щоб вийти з економічної, політичної кріпи, люди повинні вийти з кризи моральної. Бо, як правило, за негараздами суспільства стоїть його моральне зубожіння. Марно й сподіватися дотримання десятків тисяч державних законів, якщо не дотримуються 10 Заповідей Божих. Адже цінність демократії – в рівності людей перед законом. А він виростає з рівності людей перед Богом.

Українська педагогічна думка в дискусії про те, що мало б бути пріоритетним у навчальному закладі – навчання чи виховання – схилилася до світової: виховання. Та виховання й навчання – взаємообумовлені процеси. Тому знання, які несуть предмети, – це необхідна теоретична основа для виховання. Отже, вихована людина – це не якась інша людина, ніж та, яка є переконаною в істинності своїх знань. Знання не заради знань, а вони потрібні для формування світогляду людини, для виховання її духовного типу. За Григорієм Ващенком, світогляд – золотий фонд нації.

Будь-яка мораль, щоб дати добрі результати, повинна спиратися на щось дуже сильне, міцне. Не випадково найважливішим у моралі є питання авторитету. Суттєвим є те, хто дає вказівки не красти, не вбивати: мама, викладам, якась партія чи так каже не робити Сам Господь Бог? А Він є найбільшим авторитетом для людства, тому Його аргументи – найсильніші. Ось чому моральне виховання має здійснюватися на релігійній основі, на розмові про Бога, на розмові з Ним.

Саме християнська мораль містить у собі моральний закон для всіх –

імперативи у вигляді Заповідей Божих, стосується правил поведінки. Тому, справедливо, претендуючи на універсальність, мораль здатна об'єднати довкола себе всіх. Це є настільки важливим, що органи державної влади віжки від морального виховання повинні міцно тримати у своїх руках і не віддавати яким би не було громадянського товариствам. Сучасна антропологія розглядає цілий ряд типів людей: homo sapiens – людина розумна; homo spiritus (animus) – людина духовна (носії високоморальних духовних цінностей); Homo simplex – людина проста; homo faber – людина працівник; homo politikus – людина політик; homo ludens – людина гравець; homo duplex – людина подвійна. Сьогоднішній шлях гуманізації освіти: від homo sapiens до homo spiritus.

“Християнська педагогіка” – одна із наймолодших навчальних дисциплін у сучасній вищій школі. Вона належно вписується у навчально-виховний процес і при відповідній підготовчо-організаційній роботі з боку методичних служб, Церкви й громадськості, сподіваються на позитивні результати. Християнська педагогіка – це не тимчасова акція, а цілісна концепція виховання на християнських морально-етичних засадах. Виховний потенціал предмета переоцінити важко. Та, крім виховної, він виконує ще й пізнавальну функцію: даючи знання про гармонійний устрій Всесвіту, предмет формує гармонійну особистість.

Предмет учить жити між людьми на білому світі: у стислій формі навчає мудрості бібліотек, розглядає проблеми філософій, задовольняє пошуки людського духу. Християнська педагогіка пропонує Мудрість Божу, яку ласкаво об'явив Сам Господь Бог, щоб студентська молодь не починала з нуля в пошуках одвічних істин.

На цих лекціях студенти не марнують часу: йде духовне збагачення і духовне самовираження. Завдання навчального закладу – допомогти студенту Бога знайти й відчутти Його в глибинах своєї душі. Предмет робить і ще зробить незрівнянно більше, ніж загони міліції чи роки тюрми. Як підтвердження цьому – слова українського Сократа, Григорія Сковороди: «Релігія надає людському серцю бажання того, до чого її примусом тягнуть громадянські закони». Предмет нікого не кривдить, а вчить шанувати релігійні переконання один одного. Викладачі християнської педагогіки є достатньо грамотні і делікатні, поважають гідність особи кожного студента. Ніхто нікого не заганяє до греко-католицької, православної чи протестантської церкви.

Християнсько-етичне виховання є безперервною працею над формуванням душі й тіла людини для досягнення нею повної злуки з Богом. Метою християнського етичного виховання є виявлення, формування та розвиток природних та надприродних задатків душі й тіла, до осягнення єдності життя людини з Божими законами. Християнська педагогіка є наукою про моральне добро людини на основі абсолютних цінностей, якими наповнена християнська культура [4].

Основою християнсько-етичного виховання є цінності. Цінність – як абсолютна безвідносна значимість. Цінність – знання, яке здобуваємо за ціле життя і яке допомагає робити правильні рішення. Цінності поділяються на: абсолютні (добро, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність) – вони є своєрідним колом, радіус, якого прямує до безконечності, бо подаровані нам Богом; національні (патріотизм, національна гідність, державотворчі прагнення, Історична пам'ять, змагання до єдності); громадянські (права і свободи, обов'язки, соціальна гармонія, по-

вага закону); сімейні – родинні (подружня вірність, турбота про дітей, стосунки у сім'ї, пам'ять предків); особисті (риса характеру, поведінка, стиль приватного життя). Кола національних, громадянських, родинних і особистих цінностей мають свої визначені радіуси, величина яких залежить від чисельності народу, громади, родини та їх особливостей [5].

Різноманітне вживання слова цінність у повсякденній мові та в інших галузях науки. Якісні цінності: релігійні, інтелектуальні, моральні, естетичні, вітальні. Людська особа може бути носієм наступних цінностей: релігійних (святість, особиста віра, прагнення до досконалості), інтелектуальних (проникливість, розсудливість, інтуїція), моральних (смирнення, чистота, щедрість, милосердя, лагідність), естетичних (краса, чарівність, дотепність, художній смак), вітальних (статевість, жвавість, енергійність) та інших цінностей. Людина покликана у житті бути носієм таких цінностей, а не мати різноманітні, матеріальні, інтелектуальні цінності [5]. Християнський принцип педагогічного виховання звучить: шукайте найперше Царства Божого, а все решту вам додасться (Мт. 6. 33). Ієрархія значимостей та ієрархія цінностей; шкала інтенсивності значимостей та цінностей; своєрідність (замкненість) категорій значимостей та цінностей (неможливість переходу від однієї «значимості чи цінності до іншої шляхом інтенсифікації»). Природа цінностей: об'єктивність, трансцендентність. Природа моральних цінностей: передбачає особу, відповідальність, викликає дію совісті, нагорода і покарання, необхідність набувати, найвище добро для особи.

Запропоновані духовні цінності християнсько-етичного виховання допоможуть викладачам враховувати їх в українських навчально-виховних закладах і усвідомлювати вимоги духовного, морального виховання та власної відповідальності у переданні їх молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання / Омелян Вишневський. - Львів, 1997.-238с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. -310с.
3. Киричук О.В. Цінності в системі особистості людини / О.В. Киричук // Матеріали Міжнарод. наук.-практичної конф. «Формування національних, загальнолюдських ціннісних орієнтацій студентської молоді» – Київ, 2002.- С.10-13.
4. Огірко О. Про досвід педагогічних колективів Львівської області у впровадженні християнської етики / О. Огірко // Наукові записки. – Т.3. Острозька Академія. – Острог, 2000. – С. 413-418.
5. Огірко О. Християнська етика. Навчальний посібник. ЛІМАУП.- / О. Огірко. – Львів, 2003.-173с.
6. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О.В. Сухомлинська // Збірник наукових статей Міжнарод. наук.-практ. конф. «Цінності християнської культури як фактор морально-етичного формування особистості», ч.І. – Київ, 2002.- С.8-16.

Романова О.В.
воспитатель,
МКДОУ Детский сад №458
г. Новосибирск

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЛЕВШЕЙ

Левши всегда привлекают, вызывают особый интерес, однако и настораживают. Левши во многих странах, в том числе и в России, долгое время воспринимались негативно, т.к. считалось, что у левшей низкий интеллект, они предрасположены к различным заболеваниям нервного характера и т.п. и т.д. Также есть данные о том, что среди людей с девиантным поведением процент леворуких значительно выше, чем среди законопослушных граждан.

Наряду с этим, существует иная позиция на левшество, которая заключается в понимании того, что леворукие люди гениальны. Так, например, к известным людям левшам относятся Леонардо да Винчи, Ю.Цезарь, А. Македонский, Л. Кэрролл, Ч. Чаплин многие другие.

Левшой называют человека с леворукостью. Левши составляют около 7% от общей популяции людей.

Выделяют следующие типы леворукости:

1) генетическое левшество (в семьях, в которых хотя бы один родитель леворукий, дети-левши появляются чаще 10-12 раз, чем в других семьях);

2) компенсаторное левшество (связано с каким-либо поражением мозга, чаще всего левого полушария после получения травмы, каких-либо болезней в раннем возрасте);

3) вынужденное левшество (данный тип связан с невозможностью использования правой руки, например, травма, а также возможно является подражанием близким, друзьям);

4) псевдолеворукость (у ребенка не сформировалось доминирующее полушарие, поэтому они действуют равноценно и ребенок способен владеть двумя руками одинаково).

Термин «левша» не совсем правильный, вернее будет сказать «леворукий». Леворукий может иметь ведущее правое ухо, глаз и ногу. Поэтому трудно однозначно определить, левша человек или нет.

Левшество – один из вариантов развития организма, который связан с особенностями работы головного мозга. Например, у левшей не сформировано межполушарное взаимодействие и специализация полушарий.

Леворукость – это не отклонение от нормы. А.П. Чуприкова, А. В. Семенович отмечают, что «каждый из нас переживает борьбу двух этих тенденций, но у леворуких людей ее исход предрешен генетически. При начальном развитии речи леворукие дети имеют даже преимущества перед своими праворукими сверстниками, так как речь дошкольников больше связана с эмоциями и непосредственными впечатлениями – той сферой, которая лучше развита у левшей. Лишь позже, к 8-10-летнему возрасту, у большинства детей словесно-логический центр речи занимает свое место в левой височной доле мозга» [2].

Многие леворукие дети имеют нарушения речевого развития, что объясняется несформированностью речевого звукоразличения. Поэтому начиная с дошкольного возраста ребенка необходимо целенаправленно обучать звуковому анализу, т.е. умению слушать, слышать, выделять звуки, определять их порядок и последовательность в слове. Устная речь левшей совершенна, однако, оказывается, что эти дети воспринимают и запоминают чужую речь кусками и просто используют ее.

Также у леворуких детей возникает проблема запоминания слов в том значении, в котором они употребляются взрослыми. Это связано с тем, что у левшей недостаточно хорошо сформированы подкорково-корковыми взаимодействиями и отлажены механизмы парной работы полушарий мозга.

Переучивание ребенка-левши все делать правой рукой нередко приводит к задержке речевого развития и нарушениям речи.

Левое и правое полушарие участвует по-разному организует восприятие и воспроизведение речи:

1. Правое полушарие формирует целостность смыслового содержания, обеспечивает эмпирическое и образное мышление, создает ассоциации на основе наглядно-чувственных представлений о предмете; левое полушарие обеспечивает теоретическое мышление, грамматическое оформление высказывания и характеристику свойств предметов;

2. Формирование структуры лексикона человека происходит за счет суммирования разных слоев лексики: правое полушарие опирается на образное отображение предметного мира, левое – на точные, дословно воспринимаемые обозначения.

Люди с поврежденным правым полушарием в большей мере испытывают сложности с улавливанием смысла из контекста фразы, с пониманием метафор или юмора, со следованием смыслу воспринимаемого разговора и т.п. Правое полушарие связано с семантическими характеристиками речи.

Правое и левое полушария работают по-разному. Правое полушарие обрабатывает информацию целостно, т.е. происходит сопоставление сигналов с хранящимися в памяти эталонами акустического образа воспринимаемых слов. Этот механизм обработки речевой информации возможен только при наличии в памяти акустических эталонов для каждого слова.

Роль правого полушария возрастает при восприятии речевых сигналов в помехах

Левое же полушарие воспринимает речь сегментно, т.е. процесс выделения временных составляющих, соответствующих лингвистическим единицам.

Признаки, на которых предположительно базируется целостный способ обработки (мелодика, ритмика), являются наиболее помехоустойчивыми.

При выработке условного рефлекса в начальной фазе доминирует правое полушарие, а во время закрепления этого рефлекса – левое.

Леворукие дети испытывают трудности в обучении, т.к. обучение письму, грамоте рассчитано на праворуких детей, жесткие требования (класть тетрадь горизонтально с небольшим наклоном, держать ручку определенным образом, т.д.) мешают детям левшам полноценно развиваться, нарушается усвоение информации, происходит нарушение почерка, возникают грамматические ошибки. Однако, в настоящее время внимание к леворуким детям усиливаются, создаются различные предметы только для них (ручки, ножницы и т.д.)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ласко Е. Е. Развитие речи от первых звуков до сложных фраз. – СПб.: Сфера, 2009. – 190 с.
2. Печкин В. Почему левша талантлив? Развитие ребенка левши. Режим доступа по: http://www.wbc2t.ru/bud-zdorov/pocheme_levsha_talantliv/
3. Светлов Р.С. Левши и правши. – СПб.: ИГ «Весь», 2004. – 96с.
4. Семенович А. В. Эти невероятные левши. – М.: Генезис, 2009. – 250 с.
5. Чуприков А. П. Мир леворуких. – К.: Институт нейропсихиатрии, 2008. – 86 с.

Кучеренко Т. Ю.

студентка 4-го курсу

спеціальності Дошкільна освіта. Початкове навчання
навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького.

ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЯК ЧИННИК ЇХ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Сьогодні творчий розвиток дитини є одним із головних завдань дошкільної освіти. В Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Законі України “Про дошкільну освіту”, Базовому компоненті дошкільної освіти, Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”, програмах “Впевнений старт” та “Дитина в дошкільні роки” чітко зазначено, що гра – важливий, абсолютно незамінний вид діяльності, спрямований на відтворення і засвоєння дітьми суспільного досвіду. Гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об’єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень [1, с. 6].

Проблемами розвитку особистості дошкільника у ігровій діяльності займалися такі дослідники як: Л. Артемова, Л. Виготський, К. Гросс, Е. Еріксон, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, А. Усова, О. Кравцова, Р. Жуковська, С. Новосолова, Г. Урунтаєва, С. Шмаковий та багато ін.

Ігрова діяльність має широке функціональне поле. Серед найважливіших функцій традиційно виокремлюють: розважальну, креативну, комунікативну, ігротерапевтичну, діагностичну, коригувальну, міжнаціональної комунікації, самореалізації, соціалізації.

Всім добре відома теорія ігрової діяльності З.Фрейда, який оцінював гру “як велику культурну роботу дитини над собою” [5, с. 12].

Більшості ігор властиві чотири головні риси: вільна розвивальна діяльність, що виконується лише за бажанням дитини, заради задоволення від самого процесу діяльності, а не тільки від результату; творчий, значною мірою імпровізаційний, дуже активний характер діяльності (“поле творчості”); емоційно піднесена діяльність, яка передбачає змагальність і конкуренцію; наявність прямих або непрямих правил, що відображають зміст гри, логічну і тимчасову послідовність її розвитку (С. Шмаковий) [5, с. 9].

Згідно ідей дослідників, ігрова діяльність – це динамічна система взаємодії дитини з навколишнім світом, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості.

У творчих ігор є свої особливості. Першою особливістю є те, що діти діють в уявній ситуації. Все у грі є умовним, але в цьому уявному світі є багато реального (дії гравців, їх почуття). Через уявні ситуації діти вчаться осмислювати справжні дії та речі. Саме ця особливість дає можливість появи задуму в грі та знаходження засобів для його втілення.

Другою особливістю є творчий характер гри. Діти не сліпо наслідують те, що бачать, а й поєднують з своїми уявленнями. Граючи, дошкільник пропускає через себе все те, що відбувається в грі, і думає про те, що раніше емоційно пережив. При цьому розумовий та емоційний компоненти її розвитку взаємопов'язані [3, с. 45].

Третя особливість – довільність дії. Ця особливість виражається в тому, що результати гри майже нічого не змінюють, вони умовні. Але при цьому дитина багато чого дізнається про світ, який її оточує (взаємини між людьми, функції предметів у суспільстві тощо).

Четверта особливість – розподілення ролей. Дійсність у дитини відображається через прийняття деякої ролі. Але повністю наслідувати образ дошкільник не спроможна через те, що не зможе виконувати всі дії, які виконує людина, яку вона копіює. Через це у грі виконуються символічні дії, а справжні предмети замінюються на інші, яким надають потрібні якості.

Однією з особливостей також є специфічні мотиви. Діти грають, тому що вони хочуть самостійності, спілкування, пізнати все більше про світ дорослих, зрозуміти, на що вони здатні тощо. Підростаючи дошкільник змінюється, а разом з ним і зміст ігор. Стаючи старше дітей все не цікавлять прості дії з предметами, вони прагнуть повторювати дії дорослих, мріючи про власну діяльність у майбутньому.

Останньою особливістю є соціальні відносини. Д. Ельконін говорив, що гра є “арифметикою соціальних відносин”, через неї утворюється і розвивається дитячий колектив. У грі діти разом фантазують над задумом, впорядковують та узгоджують дії між собою, разом їх переживають [4, с. 154].

Також у творчій грі є елементи праці дітей, оскільки праця бере початок саме з гри. Гра містить в собі різні види діяльності дитини (образотворчу, конструктивну тощо). Це дає можливість виховувати у дошкільнят інтерес до праці, дбайливе ставлення до інших. На основі гри формується розумові та психічні процеси, такі як сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, уява. Через це багато психологів, у тому числі і Г. Люблінська, вважають творчу гру однією з основних форм отримання знань, їх засвоєння. У грі діти мають змогу більш глибоко проаналізувати моральність різних явищ, взаємин та якостей людей [3, с. 15].

У грі не відбувається безпосереднє навчання, створюються всі умови для отримання та закріплення нових знань. Так розвивається мисленева активність дітей, яка нерозривно пов'язана з уявою, тому що дитині потрібно вибирати для себе роль, уявити дії людини, яку вона копіюватиме. Саме тут і з'являється творча уява. Дитина має знайти найкращі засоби для здійснення задуманого, для створення ігрової обстановки тощо.

Отже, виходячи з вище сказаного зазначаємо, що ігрова діяльність дітей дошкільного віку має величезне значення для розвитку дитячої особистості. Вона є провідним видом діяльності дошкільника, засобом всебічного розвитку дитини, важливим методом виховання. Вихователь може застосовувати творчу гру з метою естетичного виховання, тому що діти дошкільного віку показують своє бачення світу через ролі, в яких присутні певні образи. Гра дуже ефективно розвиває художній інтерес, художній смак дитини, її творчість. У ній дитина може виявити здібності і нахили до різних видів мистецтва (музика, декламування, танці, дизайн, малювання тощо). Тому дуже важливим є своєчасне виявлення цих задатків через гру вихова-

телем. Він має повсякчас стежити за ігровою діяльністю дітей і, помітивши творчі задатки, працювати над їх розвитком.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Нова редакція) – К.: Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України, 2012. – 25 с.
2. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5 – 7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков – Тернопіль: Богдан, 1998. – 85 с.
3. Воронова В. Я. Творческие игры старших дошкольников: Пособие для воспитателя дет. сада / В. Я. Воронова – М: Просвещение, 1981. – 80 с.
4. Коваленко Е. И. Игры и игровые упражнения с детьми шестилетнего возраста / Под ред. Е. И. Коваленко – К.: Рад. школа, 1984. – 144 с.
5. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. – К.: Вид. Дім “Слово”, 2010. – 320 с.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ ПРИ ПОМОЩИ ВЕРБАЛЬНЫХ ОПОР

Проблему овладения монологической речью, которая заключается в одновременном осуществлении смысловой и языковой программы, помогает решить использование вербальных опор – семантических блоков, в основе которых лежит принцип полевой методики. Они способствуют осуществлению принципа интеграции знаний в процессе обучения иноязычной лексики, систематизации языкового материала по определённой теме и установлению ассоциативных связей слов, способствуют порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся.

Опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других – сжата (смысловые опоры), но в любом случае она лишь толчок к размышлению. В связи с этим у учащихся возникают определенные ассоциации, которые могут быть направлены в нужное русло установками речевых упражнений. При этом с помощью этих возникших ассоциаций ученик может легко выстроить монолог [5, с. 27 – 63].

Монологической речью – это форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе.

С точки зрения лингвистики монологическая речь характеризуется использованием предложений с разной структурой, многосоставных и полных с усложненным синтаксисом, с наличием слов – обращений, риторических вопросов, клише, слов – связок, передающих последовательность высказывания [1, с.24].

Понятие монологическое высказывание неразрывно связано с понятиями речевое умение и речевые упражнения друг с другом. Логическая цепочка связи такова: монологическое высказывание совершается на основе речевого умения, а средством развития речевого умения служат речевые упражнения [4, с. 32 –40].

В организации условий обучения монологического высказывания немаловажную роль играет создание комплексов упражнений, поскольку отдельно взятые упражнения не смогут обеспечить развития всех параметров речевого умения (всех качеств МВ). В основу построения комплекса следует положить принцип доминантности, который означает, что в каждом из комплексов во главу угла ставится одно качество МВ. Но поскольку все качества взаимосвязаны, а развитие их взаимообусловлено, то направленность на становление одного качества обязательно повлечет за собой развитие всех остальных [2, с.240].

Рассмотрим подсистему упражнений для обучения монологической речи с учетом особенностей стадий обучения иностранному языку в школе, типов монологического высказывания и опор, с помощью которых они выполняются.

Опорами могут быть: наглядность; текст; ситуация; тема, проблема. Эта последовательность соблюдается в основном лишь на начальном этапе, затем порядок

использования опор меняется: на среднем этапе: 1. ситуация, 2. наглядность, 3. текст, 4. тема; на старшем этапе: 1. текст, 2. речевые ситуации, 3. наглядность (серия картин, кинофильм), 4. тема, проблема.

Этот порядок работы обусловлен положением, о целесообразности формировать сначала ситуативно-контекстную, лишь потом контекстную монологическую речь.

На начальной стадии обучения монологическому высказыванию на первом месте стоит развитие монологических высказываний по картинкам. Эти высказывания, как правило, не имеют подлинно коммуникативной ценности, они преследуют учебную цель: употребить изучаемый или ранее усвоенный материал в самостоятельной связной речи с опорой на наглядно представленные предметы или элементарные речевые ситуации.

Аудирование связных элементарных текстов, содержащих полностью знакомый материал, может стать также опорой для монологического высказывания учащихся.

Проводятся также творческие упражнения, как связанное высказывание об основных идеях текста, поступках героев, изложение содержания эпизодов, сцен и т.д. Эти упражнения способствуют развитию творческой монологической речи [3, с. 172-173].

В качестве комбинированной опоры при обучении монологическому высказыванию может использоваться коллаж.

Коллаж, с помощью закодированной в нём информации, направлен на возникновение у учащихся комплекса ассоциаций, связанных с тем или иным основным понятием. Связь между компонентами обозначается стрелками, светом, цифрами [4, с. 87].

Коллаж может представлять собой фабулу текста, ход событий, смысловую опору для пересказа. Приём коллажирования позволяет соединить вербальную, графическую и изобразительную наглядность, глубже проникнуть в тему, развивает творческое мышление, не давая готового ответа, но предлагая возможность планировать содержание высказывания самостоятельно.

Опорами для составления диалогов могут служить сами диалоги-образцы, речевая установка, описание ролей [4, с. 89].

Для того чтобы заинтересовать учащихся, пробудить их мотивацию к монологическому высказыванию, упражнения по формированию монологического высказывания должны быть разнообразными, интересными, увлекательными. Необходимо, чтобы учащиеся не только играли роль слушателей, но и сами принимали активное участие в работе по развитию монологической речи.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Предложение и смысл [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 2000. – 50с.
2. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / Л.И. Бим. – М.: Просвещение, 1999. – 278с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова // Пособие для учителя иностранного языка. – М.: АРКТИ, 2004. – 180с.

4. Маслово, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст] / Е.А. Маслово //Справочное пособие. – М.: Просвещение, 1999. – 170с.
5. Царькова, В.Б. Речевые упражнения в английском языке [Текст] / В.Б. Царькова. – М.: Просвещение, 1980. – 135с.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У БАКАЛАВРОВ ТУРИЗМА В УНИВЕРСИТЕТЕ (СУРГУТ)

Ключевые слова / Keywords: бакалавр туризма, bachelor tourism, студенческое самоуправление, student government, лидерские качества, leadership, университет, university, высшее образование, higher education.

В настоящих условиях политического и социально-экономического развития, особенно в области образования особенно остро стоит проблема определения форм и методов обучения социально одаренной молодежи, потенциальных лидеров в образовании. Общенациональная система выявления и развития молодых талантов определяет возможности каждого человека проявить и применить свой талант, преуспеть в своей профессиональной деятельности. Лидерские качества позволяют будущим профессионалам уверенно ставить новые задачи и находить эффективные пути их решения.

Сравнительный анализ различных подходов к определению лидерских качеств позволяет выявить основные тенденции, которые могут быть использованы при разработке модели современного лидера.

Л.Д. Кузнецова, В.В. Манихин, А.С. Огнев выделили следующие компетенции лидера:

- мотивация к достижению,
- стремление к саморазвитию,
- креативность,
- умение вдохновлять, заражать идеями,
- управленческая компетентность (способность к постановке целей, способность прогнозировать, принимать решения, побуждать других к действию, контролировать),
- умение действовать в ситуациях неопределенности (ориентироваться на главное, структурировать ситуацию с учетом решаемых задач),
- социальная ответственность,
- знания и умения в специальных областях (управление общественной организацией, командообразование, национальная социально-политическая система и др.) [2].

Наиболее значимыми практическими умениями лидера, на наш взгляд, являются умения мыслить глобальными категориями, предвидеть потенциальные возможности людей, способствовать их развитию, действовать в соответствии с провозглашенными ценностями, демонстрировать личные достижения и успехи на основе знания технологий и др. Вместе с тем, теоретический анализ и результаты исследований позволили обозначить следующие лидерские качества: ясность гражданской позиции, целостность мировоззрения, ориентация на здоровый образ жизни, соци-

альная активность, критичность мышления, креативность, осознание приоритетов, способность преодолевать препятствия, энергичность, оптимизм, стрессоустойчивость, эмпатия и др.

Следует отметить, что все перечисленные качества чрезвычайно важны для специалиста в сфере туризма. Кроме того, бакалавру туризма необходимо хорошо разбираться в географии, обладать знаниями страноведческого характера, уметь пользоваться специализированными компьютерными программами, знать основы юриспруденции, владеть одним или двумя иностранными языками и др. Большое значение для успешной профессиональной деятельности будут иметь такие личностные качества выпускника, как коммуникабельность, ответственность, стрессоустойчивость, артистизм.

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 100400 «Туризм» отмечено, что областью профессиональной деятельности бакалавров является разработка и реализация туристского продукта, обладающего качествами, удовлетворяющими требования потребителей, организация комплексного туристского обслуживания в основных секторах туристской индустрии. В связи с этим, высшие учебные заведения готовят бакалавра к следующим видам профессиональной деятельности: проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская.

Особое внимание следует обратить на требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата по интересующему нас направлению. Выпускник вуза должен овладеть такими профессиональными компетенциями, как готовность к применению основных методов проектирования в туризме, готовность к разработке туристского продукта на основе современных технологий, способность принимать управленческие решения в организации туристской деятельности, способность к эффективному общению с потребителями туристского продукта и др.

В настоящее время явно прослеживается противоречие между потребностью общества в высоком уровне активности студенческой молодежи как наиболее мобильного, восприимчивого к преобразованиям в обществе, стране субъекта и реальным уровнем ее проявления в процессе профессионального становления в системе высшего образования.

Решающее значение при решении данного противоречия, на наш взгляд, будет иметь студенческое самоуправление, которое представляет собой частный случай самоуправления, особую форму самостоятельности студентов, нацеленную на включение обучающихся в процессы принятия и реализации решений по вопросам организации студенческой жизни вуза, самореализацию личности студента.

На современном этапе развития высшего профессионального образования студенческое самоуправление становится действенным фактором организации вузовской жизни, оказывающим существенное влияние на студенческий коллектив. Сегодня система студенческого самоуправления представляет собой механизм, который позволяет студентам участвовать в управлении вузом через коллегиальные органы самоуправления на всех уровнях.

В работе В.В. Овчинникова выделена цель участия органов студенческого самоуправления, которая заключается в организации системной работы и проведении мероприятий по приоритетным функциональным направлениям студенческой жизни:

– учебно-административное направление (распределение стипендий, проведение конкурсов, составление рейтингов, организация курсов, семинаров, предоставление студентам информации по возможностям дополнительного образования);

– научное направление (организация конференций, круглых столов и научных семинаров, систематизация информации о возможностях научных публикаций студентов и участия в научных проектах);

– социально-бытовое направление (организация выдачи льготных проездных билетов, материальной помощи льготным категориям обучающихся, мониторинг состояния учебных аудиторий, предприятий общественного питания на территории вуза, условий проживания);

– спортивное направление (проведение соревнований, организация секций и спортивных клубов по интересам, предоставление студентам информации о вневузовских чемпионатах и возможностях для занятий спортом, пропаганда здорового образа жизни и др.) [3].

О.А. Колмогорова отмечает, что студенческое самоуправление в вузе – это один из оптимальных профессионально и деятельностно направленных способов организации воспитательной работы со студентами в период их обучения, обеспечивающих развитие у них инициативы, социальной активности и творческой самостоятельности, а также формирование у студентов таких общих лично значимых человеческих качеств, как ответственность, разумная самостоятельность, управленческая компетентность, умение строить отношения в коллективе и много другого, что, в конечном итоге, обеспечивает им условия для полноценной самореализации во всех сферах личной жизни и в профессиональной деятельности.

Критериями эффективности студенческого самоуправления при таком понимании его содержания являются профессионально и лично значимые качества студентов, которых наиболее эффективно можно формировать посредством их участия в самоуправлении: **положительное отношение к деятельности в студенческом самоуправлении, готовность к самостоятельности, готовность к самостоятельности, организаторские способности, контактность как постоянная готовность к взаимодействию с окружающими людьми** [1].

Таким образом, студенческое самоуправление охватывает все без исключения сферы жизнедеятельности современного университета. Оно, в первую очередь, направлено на реализацию сущностных сил студентов, их потребностей, способностей и интересов в различных сферах и формах социальной деятельности, а также формированию лидерских качеств.

Список литературы

1. Колмогорова О. А. Из опыта организации студенческого самоуправления в вузе / О. А. Колмогорова, Т. Ф. Орехова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2007. – №7. – С. 41-52.
2. Л.Д. Кузнецова и др. Лидерство и командообразование / Кузнецова Л.Д., Манихин В.В., Огнев А.С. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 96 с.
3. Овчинников В.В. Студенческое самоуправление в России: социологический анализ: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / В.В. Овчинников. – Москва, 2007. – 132 с.

**РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
(СУРГУТ)**

Ключевые слова / Keywords: профессиональная подготовка / professional preparation, педагогическая система / pedagogical system.

Проблема развития и становления личности непосредственно связана с проблемой профессиональной подготовки специалистов. В условиях преобразования экономических, социально-политических и общественных отношений становится совершенно очевидным определение приоритетного отношения к педагогическому образованию и профессии педагога.

Как и всякое социальное явление, проблема профессиональной подготовки педагога уходит своими корнями в глубины философии и педагогики и требует обращения к истории профессионального воспитания учителя-педагога. Обращение к истории проблемы позволяет лучше понять ее истоки, ее суть, раскрыть исследуемое явление во всех его многообразных связях и отношениях.

Реальное зарождение этой проблемы уходит своими корнями в далекое прошлое, ко времени возникновения школы и учительской профессии, когда в общественном сознании стали появляться первоначальные представления о том, какими качествами должен обладать педагог, для того чтобы содействовать ребенку в его развитии и успешной социализации (табл. 1).

Зарождение и развитие представлений о назначении педагога, сущности учительской профессии, о механизмах и условиях профессионального воспитания педагога в отечественной философско-педагогической мысли органично связано с древними литературными памятниками, произведениями фольклора, устного народного творчества, распространением письменности и книгопечатания.

Обращение к работам древних мыслителей представляет для нас вполне закономерный интерес, поскольку помогает ответить на очень существенный вопрос: какими средствами может быть воспитан педагог, в каких условиях могут быть сформированы в нем профессионально необходимые компетенции, как организовать работу и проверить ее эффективность.

Проведенный историко-педагогический анализ показывает развитие представлений о социальной роли педагога в воспитании не только личности, но и всего общества на основе ретрансляции духовной культуры подрастающему поколению. Так, идея профессионализма берет свое начало в трудах великих педагогов, которые, развивая педагогическую теорию, в центр внимания ставили учителя, его идеальный образ, суть которого в единстве человеческого и профессионального. По их мнению, учитель – это всесторонняя развивающаяся личность, образованный, культурный, талантливый человек, мудрый наставник, психолог, творец и мастер,

Таблица 1

Анализ философско-педагогических представлений о личности педагога (историко-философский контекст до XVIII в.)

Эпоха	Сущность представлений	Социальный контекст
Мыслители Древнего мира	Формирование представления о личности учителя, важнейших его профессиональных качествах, путях и механизмах их воспитания в нем. Педагогический труд требует особого состояния души человека, высокой степени развития в нем нравственной и эстетической культуры.	Личное обаяние педагога особо значимо в этот период.
Античная эпоха	Заложены основы европейской педагогической теории, фундамент гуманистической педагогики будущих столетий, сформулированы первоначальные представления о личности учителя, общественные требования к нему.	Общественное воспитание стало рассматриваться как основной способ формирования личности во имя сохранения и преобразования общества.
Средневековье	Роль учителя в обществе – духовный наставник. Материалом для их подготовки служили религиозные книги на латинском языке, а основными средствами воспитания становятся преклонение перед духовными авторитетами, наказание за ошибки, дисциплинарные провинности.	Духовно-нравственное развитие общества. Социальная помощь через веру.
XII-XIII вв.: рыцарская культура	Грамотный, подготовленный учитель, способный привить ученику универсальную культуру, сочетающую в себе книжную образованность и рыцарские доблести.	Эмпатия как важнейшее качество педагога.
Винченца из Бове (1190 – 1264 гг.)	В учителе должны гармонически сочетаться нравственные и интеллектуальные качества, одним из важнейших является скромность.	Контекст невмешательства.
В. да Фельтре, Э. Роттердамского, Т. Мора, Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Кампанеллы и др. (Возрождение)	Главные педагогические идеи гуманистов: гармоническое развитие личности, близость школы к реалиям жизни, развитие активности и самостоятельности детей и др.	Новый педагог, духовно раскрепощенный, лишенный догматизма, реально утверждающий в своей деятельности идеалы гуманизма и красоты.

Гражданские гуманисты – Л. Бруни, М. Пальмиери, Л. Валла, Л. Б. Альберти и др.	Основная функция воспитания – формирование социально активной личности, действующей на благо общества. Педагог должен трудиться с полной самоотдачей во имя будущих поколений на основе общественных обязанностей. В деле воспитания педагога привычка превращается в некий стандарт профессионального действия, стереотип, позволяющий избежать прямого противостояния с ребенком, придать отношениям с ним доброжелательный, по существу интимный характер. Учителями должны быть люди набожные, честные, деятельные и трудолюбивые; не только для вида, но и на самом деле они должны быть живыми образцами добродетелей, которые они прививают другим. Единство когнитивной, эмоциональной и деятельно-практической составляющих профессиональной подготовки педагога.	Педагог как деятель от социума, его служащий.
Новое время Ф. Бэкон		Зарождение «вспоможения» в деятельности педагога
Я. А. Коменский (1592 – 1670 гг.)		Концентрирует внимание на нравственно-эстетических аспектах личности и профессиональных проявлений педагога.
Филантропизм Х.Г. Зальцман (1744 – 1811), И.Г. Кампе (1746 – 1818), Э.Х. Трапп (1746 – 1818) и др.	Среди важнейших качеств, которыми должен обладать учитель, – нравственно-эстетические; развитие человеческой чувственности, умение управлять своими желаниями, скромность, прилежание и трудолюбие, исполнительность, аккуратность.	Внимание личному примеру педагога, формированию коллектива единомышленников.

труженик и созидатель, хранитель личности ребёнка, гарант его воспитания, обучения и развития.

Необходимо обратить внимание на требования к качествам и чертам педагога, которые рассматривают великие мыслители той эпохи. Акцент делается на систему ценностей профессиональной педагогической деятельности, на социальную значимость образа жизни педагога, занимающего активную социальную позицию, бескорыстие и преданность делу воспитания молодого поколения, созидание добра и красоты в душах воспитанников. Педагог должен привлекать своей принципиальностью, искренностью, прямоотой, честностью, своей ярко выраженной гражданской позицией.

Рассматривается целый ряд методов и приемов подготовки такого педагога, в числе которых приобщение к основам научной деятельности, формирование теоретического и практического мышления, введение проблемного обучения, самостоятельных занятий научными работами. Все выше перечисленные качества требуют целенаправленного развития путем практического применения в упражнениях, в реальных взаимоотношениях с детьми. Таким образом, может быть обеспечен их перевод в устойчивые черты личности педагога. Учитель должен всегда находиться в поиске, в положении исследователя, познающего окружающий мир и его влияние на

личность ребенка и помогающего воспитаннику адаптироваться в нем.

Анализ развития подготовки специалистов педагогического профиля в высшей школе позволил установить следующее. Развитие высшей школы России связано с созданием Московского университета в 1755 г. и принятием первого университетского устава, который представлял свод правил, положений, рекомендаций, регламентирующих организацию занятий, взаимоотношения преподавателей и студентов, их рабочее и свободное время. Наиболее яркими чертами первых российских профессоров (например, М.В. Ломоносова, Н.Н. Попова, А.А. Барсова и др.) были универсализм и энциклопедизм как в области специальной, так и педагогической деятельности.

Возникновение высших учебных заведений, социально-экономические преобразования и политические события в России (война 1812 г., восстание декабристов) побудили правительство к новым реформам профессионального образования. В университетском уставе, принятом в 1804 году, впервые предлагалась система аттестации и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, что свидетельствует об осознанной потребности преподавателей в своем педагогическом росте.

Период XIX века, совпавший с демократическими переменами, оказал положительное влияние на судьбу профессиональной педагогической школы в России. В 60-е годы на арену общественной жизни выступают «разночинцы», представители демократического движения, ориентирующегося на борьбу за социальные свободы, обеспечение равенства в образовании, демократизацию жизни. В исследуемый период четко обозначились следующие тенденции становления и развития высшего педагогического образования: фундаментализация его содержания, профессионально-педагогическая направленность обучения, гуманизация педагогического процесса.

Педагогические взгляды К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.И. Лобачевского и др. объединяет общность идей демократизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, воспитания высоких гражданских и профессиональных качеств студенческой молодежи, формирования профессионализма и педагогической культуры у преподавателей. Их прогрессивные идеи воплощались в практике многих профессоров и преподавателей высшей школы, в частности Т.Н. Грановского, Н.И. Костомарова, С.М. Соловьева и др.

Рассматриваемая эпоха была богата педагогическими идеями, существенно обогатившими теорию и практику воспитания, представления о сути и социальной миссии учителя. В обсуждении проблем педагогики, профессионального воспитания учителя участвовали многие видные общественные деятели и ученые. Общество активно обсуждало перспективы развития отечественной системы образования, понимая, что от педагога во многом зависит социальное, культурное, экономическое развитие страны.

Литература

1. Петражицкий Л.И. Университет и наука: Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования – СПб., 1907. – 294 с.
2. Наторп П. Избранные работы – М.: Психотерапия, 2008. – 508 с.
3. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЕВОЛЮЦІЇ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ “ГУМАНІЗМ”

Ключові слова /Keywords: гуманізм / humanism; педагогічні науки / educational Sciences, гуманістична педагогіка / pedagogy of humanism.

Сучасні проблеми розвитку суспільства потребують створення нових пріоритетів у галузі педагогіки. Серед них важливе місце посідає гуманізація освіти і виховання. Сутність і зміст гуманізації розкривається у працях мислителів минулого, зокрема, філософів (М. Драгоманов, Г. Сковорода), педагогів: (Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, К. Ушинський, В. Сухомлинський), психологів: (А. Маслоу, К. Роджерс) та інших вчених.

Енциклопедичне визначення гуманності означає людяність, людинолюбство, повагу до людської гідності [3]. В поняття “гуманітус” греки і римляни вкладали: по-перше – розум, поміркованість; по-друге – вміння поводитись у суспільстві, тобто рахуватися зі своїми ближніми [1].

Вперше поняття “гуманізм” з’явилося в кінці XV століття у творах німецького педагога Ф.Нітхоммера у 1808 р. і означало воно – людський, людяний. Енциклопедичні джерела визначають гуманність як людяність, людинолюбство, повага до людської гідності [3]. Близькі за значенням поняття “гуманізація” та “гуманітаризація”, які відображають діяльність, спрямовану на користь людини, з’явилися у науковій лексиці пізніше.

Деякі десятиліття по тому термін “гуманізм” набуває нового значення і в науковому доробку англійського вченого Ф. Шіллера визначається як різновид філософського позитивізму та як більш широке універсальне значення прагматизму (від гр. pragma – діло, дія), спираючись на поняття “прагматизм” у грецькій філософії Протагора за вченням якого “людина є мірило усіх речей”, при цьому слово “людина” потрібно розуміти саме в родовому значенні. Як бачимо, в даному випадку гуманізм розглядається у тісному зв’язку з філософською течією прагматизму, яка заперечує об’єктивність істини, вважаючи істинним не те, що відповідає об’єктивній дійсності, а те, що дає корисні результати на практиці.

У науковій літературі гуманізм визначається двоїсто:

- по-перше, як система ідей та поглядів на людину як на найвищу цінність;
- по-друге, як прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності і розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей. [3].

Видатними представниками гуманізму були Леонардо да Вінчі, Т. Кампанелла, Дж. Бруно, Ф. Петрарка, Т. Мор, Ф. Рабле, Я. А. Коменський, М. Копернік та інші. В Україні гуманістичними ідеями були насичені суспільно-політичні погляди І. Вишенського, педагогічні погляди Г. Сковороди, С. Русової, О. Духновича та інших [2].

Гуманістична педагогіка – прогресивний напрям у сучасній теорії і практиці навчання і виховання, що виник наприкінці 50-х – на початку 60-х років у США як педагогічна реалізація ідей гуманістичної психології. Філософсько-ідеологічна орієнтація гуманістичної педагогіки близька до ідей педоцентризму, нового виховання і “прогресивізму”.

Ретроспективний аналіз педагогічної спадщини минулого дозволяє говорити про те, що проблема гуманістичного навчання і виховання завжди виникала в складних ситуаціях суспільного життя. Усі прогресивні особистості свого часу такі як Т.Кампанелла, Я.А.Коменський, Ф.Рабле, К.Роджерс, А.Маслоу Г.Сковорода, С.Русова, О.Духнович та інші вважали саме школу могутнім важелем перетворення суспільства. Вони були впевнені в могутній силі виховання, в тому, що, олюднюючи умови виховання можна побудувати суспільство на гуманістичних, демократичних засадах. Саме тому всі вони говорили про необхідність реформи школи, сутність якої полягає в у перетворенні навчального закладу в майстерню людяності, де надається можливість та простір для виявлення істинної індивідуальності та своєрідності особистості.

Створення незалежної держави України обумовило реформування чинної в країні освітньої системи в національну. Закономірним і актуальним для нас стало створення такої системи освіти, яка б увібрала в себе весь світовий минулий і сучасний передовий досвід підготовки нових поколінь до життя. Одним із основоположних елементів нової ідеології освіти є “Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні” [2, с. 4]. У вказаному документі зазначається: ”Стрижневим компонентом усієї освітньої системи, згідно цих документів, має стати поряд з національною ідеєю її гуманістичний характер, що передбачає побудову його змісту і форм на основі глибокого розуміння вихователем природи вихованців, їх індивідуальних рис і можливостей, поваги до особистості дитини...” [2]. Ось чому проблема гуманізму в сучасній українській педагогіці особливо актуальна.

Література

1. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у “реформаторській” педагогіці кінця XIX – початку XX століття: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки/ Петрова Т. М. – Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 207 с.
2. Про концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа): Інформаційний зб. М-ва освіти України, 1996. – №6. – 32 С.
3. Українська радянська енциклопедія / Гол. ред. Бажан М.П. – видання друге – Т.3. – К.: Гол. редакція УРЕ, 1979, – С.211-212

Федчишин Надія Орестівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри німецької мови Тернопільського
національного економічного університету

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГЕРБАРТІАНСТВА КРІЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної та зарубіжної освіти характеризується впливом складних соціальних перетворень, що відбуваються у суспільстві, інтеграційними процесами у політичній, економічній та науково-технологічній галузях. Прагнення до ефективного освітнього процесу виливається в інноваційну діяльність навчальних закладів різних країн, що характерно для Європи, а особливо Німеччини. В умовах зміни внутрішнього та зовнішнього статусу України зростає значення використання зарубіжного досвіду, зацікавленість до різних педагогічних напрямів і форм.

Історія успіху педагогічної концепції Й.-Ф. Гербарта та, у більшій мірі, його послідовників може послужити прикладом для багатьох країн як необхідний для пояснення феномен. Поштовхом для системного дослідження гербартіанської педагогіки й виокремлення серед інших концепцій стала освітня практика в навчальних закладах для вчителів, школах Австрії, Німеччини. Й.-Ф. Герbart та його вчення про виховання і навчання незважаючи на різні прояви й навіть суперечності гербартіанської концепції стали певним орієнтиром. Позаяк сьогодні піддається перегляду протиставлення гербартіанської педагогіки реформаторській педагогіці й тому велике значення може мати неупереджений розгляд актуальних питань педагогіки.

Аналіз останніх досліджень. До даного питання зверталися відомі зарубіжні вчені Д. Беннер (D. Benner), В.-Р. Вендт (W.R. Wendt), М. Вінклер (M. Winkler), К. Гіллєнбранд (C. Hillenbrand), Б. Доллінгер (B. Dollinger), В. Клінгберг (W. Klingberg), Р. Коріанд (R. Coriand), Р. Кьоренц (R. Körenz), К. Мартенс (K. Martens), П. Метц (P. Metz), К. Мюллер (C. Müller), А. Немет (A. Nemeth), К. Пранге (K. Prange), Е. Протнер (E. Protner), Р. Ріссманн (R. Rissmann), Б. Швенк (B. Schwenk), В. Шрьюер (W. Schröer) та ін. З 90-х років ХХ ст. спостерігаємо відновлене зацікавлення педагогікою Й.-Ф. Гербарта та гербартіанців, насамперед у Німеччині. Знаковими для цього стали конференції в Ольденбурзі (1991, 1994, 1996). В 1997 році аналогічний з'їзд відбувається в Єні (центрі німецького гербартіанства через посередництво К.-Ф. Стоя та В. Райна).

Виклад основного матеріалу. В історії педагогіки складними є взаємовідносини школи та суспільства. Не втрачають актуальності пошуки різних форм (PISA) і прийомів в освіті як, напр., залежність питань школи та освіти від зовнішньо-шкільних факторів (приналежність до різних верств населення). Сьогодні по-новому постає питання впливу суспільного життя на школу. Чи навпаки: питання впливу школи на життя суспільства потребує термінового вирішення. Серйозно слід сприймати побоювання батьків, вчителів, педагогів, які вказують на основні

педагогічні проблеми. Постановка дискусійного питання полягає у вирішенні основної проблеми, чи виховує суспільство, а педагоги лише подають деякі вказівки, які охоплюють не весь виховний процес, а спрямовані лише на його окремі складові.

Вісторіографії педагогіки недослідженим залишається зв'язок герbartіанських поглядів із соціальною педагогікою. Останню розуміли як спеціальну педагогіку, чи педагогіку допомоги. У зв'язку з цим слід взяти до уваги розробку соціальних ідей герbartіанця Й. Трюпера у педагогіці. В 1890 році він опублікував працю «Виховання і суспільство» у «Щорічнику Спілки наукової педагогіки», у якій герbartіанець намагався заповнити прогалини в «основі педагогічної системи» та дослідити взаємозв'язок між школою і вихованням та суспільством, з одного боку, й школознавством і суспільними науками, з іншого [11, с. 197]. Й. Трюпер подав доповнення до принципу індивідуальності у педагогіці через соціальний принцип та пропонував орієнтуватися на тогочасність. Це підтверджує думку про нього як раннього соціального педагога. Соціально-педагогічні погляди Й. Трюпера слід розглядати з позиції неокантизму, передусім П. Наторпа. Водночас герbartіанці О. Вільманн (1839 – 1920) та В. Райн (1847 – 1929) брали участь у різних дискусіях з позиції соціально-наукової проблематики герbartіанства [3, с. 277].

Багато дискусійних зауважень більше стосуються Й.Ф. Герbartа та герbartіанської педагогіки, аніж це видається на перший погляд. Мало лише сказати, що Й.Ф. Герbart та герbartіанська педагогіка неправильно розуміли чи, навіть, ігнорували взаємозв'язки між суспільством і педагогікою, як і соціально-педагогічні проблеми. Цей закид є ще значимішим у тому розумінні, що з ним пов'язували твердження, що герbartіанська педагогіка є відбитком тогочасних педагогічних проблем, які з появою соціального питання і соціальної науки уважалися соціальними. Певною мірою цю позицію поділяв і поборник соціальної педагогіки Р. Ріссманн (1851 – 1913). Він видавав журнал німецької спілки вчителів «Німецька школа» і позиціонувався як критик герbartіанської платформи соціальної педагогіки [5]. У своїй праці «Чому я відмовляюся від герbartіанської педагогіки» він обґрунтував свою позицію: для нього «соціальна педагогіка була спробою виховання соціологічного, тобто громадським, суспільним життям» і в «опозиції» до педагогіки Й.Ф. Герbartа та герbartіанців [7, с. 26]. Загально він підійшов до критики герbartіанської педагогіки й, здебільшого індивідуалістично. Герbartіанство передбачало виховання кожного індивідууму.

Разом із критичними зауваженнями до індивідуалізму педагогіки герbartіанців Р. Ріссманн висловився і проти передбачуваної моралі та інтелектуалізму. Р. Ріссманн у цьому був не єдиний. Як зазначив Б. Доллінгер, І. Бамбергер представив Й.Ф. Герbartа як екстремального педагога-індивідуаліста [4, с. 15], хоча визнавав, соціальна педагогіка того часу була пов'язана з іменами Й. Трюпера, Ф.-В. Дьорпфельда та ін. і бере свій початок від герbartіанської педагогіки [1, с. 29].

Р. Ріссманн вимагав своєчасного переорієнтування педагогіки: соціальна педагогіка повинна сприяти індивідуальності й відкритості та ухилятися від соціологізму, оскільки є небезпека опуститися до односторонності. При цьому слід звернути увагу на два моменти: по-перше, індивідуальність не повинна розчинитися у масі, а зберегти своєрідність. По-друге, «не змушувати до подальшого культурного розвитку», оскільки це залежить від волі індивідууму, тобто виховання слід розглядати як формування внутрішньої свободи – «моральне формування», що є головним

завданням [7, с. 27]. Р. Ріссманн наголошував на своїй позиції, що виховання знаходить мету в індивідуальності. Це, на перший погляд, не відрізняється від поглядів гербартіанців. Сама термінологія відповідає гербартіанській, яка визнавала головною метою виховання не лише моральне формування індивідууму [8; 10], а «внутрішню свободу» як результат волі та розуму. Відповідно до цього внутрішня свобода формує моральну поведінку.

У чому полягає відмінність поглядів гербартіанської концепції від поглядів Р. Ріссманна? Гербартіанська концепція не подає конкретного пояснення, як поводить-ся індивідуум, в той час коли Р. Ріссманн прагнув до тенденції «чистої поведінки», що, власне, суперечило поглядам гербартіанства. Р. Ріссманн заявляв, що індивідуум повинен бути активним у суспільстві [7, с. 26]. У його розумінні виховання є «соціальним обов'язком» і має сприяти розвитку суспільства і культури. Відтак саме у Р. Ріссманна відмічаємо ідею «ідеального суспільства» [7, с. 49].

Гербартіанська педагогіка враховувала динаміку змін у суспільстві, результатом чого була постановка завдань і цілей для підготовки всесторонньо розвиненої, моральної особистості. Самозрозумілим для гербартіанців був той факт, що не лише школа формує особистість. Під «шкільним вихованням» вони розуміли взаємодію специфічних установ з іншими інституціями. Д. Беннер назвав безпідставну критику розуміння значення школи у гербартіанстві «випадком історичного сарказму» [2, с. 24]. Починаючи від Й.-Ф. Гербарта, який ґрунтовно пояснив педагогічну поведінку і пізніше його послідовників, які надалі розвинули ідею державного управління школою, їх вчення і погляди були неправильно трактовані. Критики Й.-Ф. Гербарта і його школи вважали, що виховання у гербартіанців покликане призвести до конфронтації у суспільстві. Мета виховання та різносторонність інтересів, які забезпечують загальну освіту, не мали можливості бути реалізованими в освітньому проекті гербартіанства. Зрештою Гербарт не говорив відкрито про цю розбіжність як і його послідовники не зробили відповідних висновків, а вказали на недостатність діяльності на противагу ідеї моральності [2, с. 64]. Можна припустити, що гербартіанці подали своє твердження з огляду на удавану необхідність політичної стабільності та небезпеку неконтрольованого розвитку ситуації, що «зарезервувало» політичну роль педагогіки.

Висновки. Замовчування гербартіанської концепції у контексті соціальної педагогіки могло визначити інші шляхи розвитку даної науки, адже історія теорії соціальної педагогіки почалася саме із «боротьби за Гербарта». Соціально-педагогічні критики гербартіанства (К. Німейер, Р. Ріссманн) вимагали власне повернення до оригінальності. Розуміння, що фахове сприяння позашкільному вихованню може стати основою соціально-педагогічної рефлексії у душі педагогічних реформаторських рухів, які використовували наукову педагогіку та спиралися на так званий «соціально-педагогічний рух» 20 років ХХ ст., поєднало й поглибило взаємозв'язки між гербартіанською концепцією та соціальною педагогікою. Це можна розглядати з позиції соціальної педагогіки у зв'язку з гербартіанською концепцією моралі і чи взагалі соціальні педагоги спроможні були розв'язати дилему між індивідуальною автономією і суспільної зорієнтованості у соціальній педагогіці. Відкритим і значимим залишилося питання відображення цієї проблематики (ідея спільноти, у гіршому випадку – ідеологія спільноти) у сучасній соціальній педагогіці з огляду на індивідуальність та загальність.

Література

1. Bamberger, I.: Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart / Isaak Bamberger. – Bern: Scheitlin-Spring&Cie Verlag. – 1906. – 95 s.
2. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien / D. Benner. – München: List Paul; Auflage: 2., neubearb. u. erw. A., 2001. – 376 S.
3. Coriand, R.: Bio-doxographisches Korpus pädagogischer Herbartianismus – Zwischenergebnisse eines DFG-Projekts als Kooperationsimpuls. / Rotraud Coriand, Gabriela Böhme. – Bad Heilbrunn, 2003. – S. 269 – 296.
4. Dollinger, B.: Die Pädagogik der Sozialen Frage / Bernd Dollinger // (Sozial-) Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. – Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, 2006. – 481 s.
5. Müller C.: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie / C. Müller. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2005. – 309 s.
6. Niemeyer, C.: Grundlinien historischer Sozialpädagogik: Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse / Christian Niemeyer, Wolfgang Schröer, Lothar Böhnisch (Hrsg.). – Weinheim; München : Juventa Verlag, 1997. – 297 s.
7. Rissmann, R.: Sozialpädagogik / R. Rissmann // Volksschulreform. Herbartianismus, Sozialpädagogik, Persönlichkeitsbildung. – Leipzig, 1903. – 439 s.
8. Schwenk, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Göttinger Studien zur Pädagogik. – Weinheim, 1963. – 176 s.
9. Schröer, W.: Der «Kathedersozialpädagoge» Wilhelm Rein / W. Schröer. – In: R. Coriand/M. Winkler (Hg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim, 1998. – S. 169 – 187.
10. Schröer, W.: Sozialpädagogik und die soziale Frage / W. Schröer. – Weinheim/München, 1999. -- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.pedocs.de/zeitschriften.php?action=get_heft...6 – Заголовок з екрану. – Мова нім.
11. Trüper, J.: Erziehung und Gesellschaft / Johannes Trüper. – In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 22. Jg. Langensalza, 1890. – S. 193 – 270.

Борисенко Д. В.

аспирант, ассистент кафедры «Технологий и дизайна»
Украинской инженерно-педагогической академии

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ БАЗЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

***Аннотация:** в данном докладе рассматриваются инновационные образовательные технологии и их роль в подготовке инженерных специальностей, затрагивается рассмотрение формирования информационно-коммуникативной базы как инновационного средства учебного обеспечения.*

Ключевые слова: информационно-коммуникативная база/ information and communication base, информационно-коммуникативные технологии/ Information and communication technologies, инновации/ innovation/

На сегодня функционирования инновационных процессов в образовательных сферы создают все более разветвленную коммуникационную систему и накапливают методически материальное обеспечение для поддержки системной интеграции образовательного пространства. Уже активно привлекают инновационные компьютерные продукты в технических и творческих дисциплинах, используется удаленный доступ, дистанционное обучение, активизируются виртуальные и корпоративные университеты, учебной центры. Но простое включение технических средств в учебный процесс не даст ожидаемого результата и поэтому требуется комплексный синергетический подход к организации процесса инновационного переоснащения образовательной сферы.

Для разрешения поставленных образовательных проблем одним из перспективных путей развития является формирование информационно-коммуникативной базы учебной дисциплины как инновационного учебно-методического обеспечения и современного инструмента достижения повышения эффективности уровня подготовки и достижения современных образовательных результатов.

Важным направлением инновационного образовательного развития является использование информационно-коммуникативных технологий, которые объединяет одновременно целый спектр образовательных технологий, среди которых использование инновационных технологий обмена информацией и её предоставления, как в учебных аудиториях, так и в виртуальных классах через дистанционные курсы обучения. Создание учебной информационно-коммуникативной базы характеризуется значительными ресурсозатратными технологиями, но в результате педагог использует максимальную визуализацию при изложении учебного материала и дополнительное техническое обеспечение при проведении практических, лабораторных и семинарских занятий в высшем учебном заведении [1].

Подготовка специалистов инженерного направления требует применения в учебном процессе передовых инновационных педагогических разработок, которые бы учитывали все современные особенности внедрения новых образовательных

технологий. Для реализации пути внедрения новых разработок предшествует длительный этап создания учебной дидактической модели, которая бы удовлетворила все образовательные услуги, которые предоставляются преподавателем студентам, включала индивидуальные особенности каждого студента, активизировала целостное восприятие, не только улучшение, но и техническое повышение уровня учебно-методической базы, достижения эффективных результатов и прочее [3].

Особую роль в инженерных специальностях занимает использование систем автоматизированного проектирования (САПР) как составной элемент информационно-коммуникативной базы, которое позволяет повысить эффективность работы с техническими документами и перевести их на новый уровень создания – перевод с простого ручного заполнения до автоматизированного программного создания из задач нужных требований при расчете параметров. Создание чертежей и схем в САПР закрепляет уже сложившиеся навыки работы с чертежами и их построением в ручном режиме, дает возможность их дальнейшего использования инженерами-дизайнерами в программируемом конструировании и моделировании. Высокая обеспеченность данных высокотехнологичных программных продуктов проявляется уже с использованием функций обработки данных, которые учитывают многие параметрические возможности вывода информации и создания математических формул, а также наличие уже созданных библиотек и пополнение их личными разработками еще больше расширяет их область применения [2].

Подводя выводы применения информационно-коммуникативных баз можно обнаружить такую особенность, что, к примеру, садясь за компьютер, студент погружается в другую не реалистичную образовательную систему, которая на порядок является информативной и последовательной в организации самообучения, дает возможность нормирования учебной нагрузки студента и достижения теоретической подготовки. За счет дополнительного специального программного обеспечения реализуется активация студента в современную профессиональную среду и достижения компетентной подготовки будущего специалиста.

Литература:

1. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе //М.: Педагогическое общество России. – 2004. – Т. 192. – С. 1.
2. Федотова Н. В. Трехмерное моделирование в преподавании графических дисциплин //Фундаментальные исследования. – 2011. – №. 12 ч 1. – С. 68-70.
3. Яковлев А. И. Информационно-коммуникационные технологии в образовании //Информационное общество. – 2001. – №. 2. – С. 32-37.



Довгий Т.П.
кандидат философских наук,
профессор Смоленского государственного университета

КОНСТИТУЦИОННЫЕ ГАРАНТИИ ПРАВ И СВОБОД И РЕАЛИЗАЦИЯ ИХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Ключевые слова: права и свободы гражданина, толерантность, законодательство в сфере образования.

Аннотация: конституционные гарантии отражающие свободу совести, выбора национальной принадлежности, право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения. Реализация гарантий посредством законодательства в сфере образования

Юбилей Конституции Российской Федерации, принятой всенародным голосованием в 1993 году, является событием, которое позволяет подвести некоторые итоги реализации буквы и духа Основного закона страны во всех основных направлениях жизни государства, общества, в том числе в сфере образования. Школа наряду с другими социальными институтами должна способствовать сохранению единства народов России, диалога национальных культур и традиционных нравственных ценностей, сохранения духовных скреп.

Конституция в Статье 13 запрещает деятельность, направленную на разжигание социальной, расовой, национальной и религиозной розни. [1]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет эту норму и в Статье 12. Так, в Статье 8 к полномочиям органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования отнесена разработка и реализация региональных программ развития образования с учетом региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов Российской Федерации; Статья 12. регламентирует содержание образования, которое должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народа-

ми независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов. Главным принципом законодатель определяет соблюдение прав человека. [2].

Конституция Статья 26 гарантирует, что каждый вправе определять и указывать свою национальную принадлежность и право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. В связи с этим Российский ФГОС вводит три типа учебных планов: с обучением на русском языке, на русском и родном (двуязычие) и на родном (не русском) языке.

В Статье 14. Основного закона определено, что Российская Федерация – светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. Религиозные объединения отделены от государства и равны перед законом. В связи с этим Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» четко определил особенности изучения духовно-нравственной культуры народов России, как курса культурологического и светского, воспитывающего толерантность. Статья 87. позволяет включать в основные образовательные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), раскрывающие основы духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации. Вместе с тем предусматривается возможность изучения альтернативные им учебных предметов. При этом законодатель подчеркивает, что выбор одного из учебных предметов, курсов, модулей осуществляется исключительно родителями или законными представителями обучающихся. Существенным является то, что программы учебных предметов и модулей по основам духовно-нравственной культуры проходят экспертизу в централизованной религиозной организации. Данная процедура предусмотрена с целью не допустить искажений в содержании вероучения или в раскрытии историко-культурной традиции.

В Федеральные государственные образовательные стандарты вводятся два новых предмета: в начальной школе «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – ОРКСЭ), включающий модули «основы православной культуры», «основы исламской культуры», «основы буддийской культуры», «основы иудейской культуры», «основы культур мировых религий», «основы светской этики». В основной общеобразовательной школе «Основы духовно-нравственной культуры народов России». [3].

Апробация курса ОРКСЭ проводилась в 2009-20011 гг. в 21 субъекте Российской Федерации. Наряду с регионами, где большинство составляет русское население, в апробации участвовали Республика Марии Эл, Удмуртская республика, Чувашская республика, Карачаево-черкесская республика, Чеченская республика, Республика Калмыкия. Данный подход подчеркнул конституционное равенство в правах, как субъектов Российской Федерации, так и народов России.

Организационным ресурсом для создания условий успешного введения предмета ОРКСЭ и объективной оценки результата апробации явился Межведомственный координационный совет по реализации плана мероприятий по апробации в 2009-20011 гг. комплексного учебного курса ОРКСЭ и стажировочные площадки в регионах.

В 2012 года курс ОРКСЭ внедрен повсеместно. Уровень востребованности культурно-исторических и духовно-нравственных традиций народов России у родительской общественности оказался достаточно высоким – 37,7% (по модулям:

29,8% – «основы православной культуры»; 6,6% – «основы и исламской культуры»; 1,2% – «основы буддийской культуры»; 0,1% – «основы иудейской культуры»). Значительный интерес вызвал модуль «основы мировых религиозных культур» – 20,7%. Модуль «основы светской этики» выбрали 41,6% родителей.

По опубликованным данным Министерства образования и науки Российской Федерации выявлено, что в Новосибирской, Костромской, Тамбовской областях от 86 до 90% родителей удовлетворены содержанием и методикой преподавания курса. Можно сделать промежуточный вывод, что права ребенка и родителей по выбору содержания образования с учетом национальной принадлежности и мировоззрения соблюдались в полной мере и в атмосфере толерантности.

Президент РФ В. Путин, подчеркивая многонациональный и многоконфессиональный состав населения России в качестве стратегического ориентира обозначил необходимость формирования таких качеств общества как интеллектуальность, духовность, нравственность, ответственность. Для этого граждане России должны «чувствуют себя единым народом, насколько они укоренены в этой своей истории, в ценностях и в традициях. В этом смысле вопрос обретения и укрепления национальной идентичности действительно носит для России фундаментальный характер» [4.].

Литература:

1. Конституции Российской Федерации от 12.12. 1993г.
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования»
4. Путин В. В. Речь на сессии международного дискуссионного клуба «Валдай». «Многообразие России для современного мира» <http://news.kremlin.ru/news/19243> Дата обращения: 20.10.2013

АНАЛІЗ ПРИРОДИ ВЕРБАЛЬНИХ АСОЦІАЦІЙ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Стаття містить узагальнені дані теоретичного аналізу проблеми природи словесних асоціацій; знайомить з дослідженнями психологічної, лінгвістичної та психолінгвістичної природи асоціативних процесів; окреслює перспективи використання асоціативного експерименту в корекційній педагогіці.

Ключові слова: моторна алалія, асоціації, мовленнєве висловлювання, асоціативне поле слова, стимул, реакція, зв'язок.

The article contains aggregate data of theoretical analysis of problem of nature of verbal associations; acquaints with researches of психологической, linguistic and psycholinguistic nature of associative processes; outlines the prospects of the use of associative experiment in correction pedagogics.

Keywords: motor alaliya, associations, speech utterance, associative field of word, stimulus, reaction, connection.

Асоціювання – явище складне, багатовимірне та багатоаспектне, різними гранями пов'язане з науками, які вивчають людину. Асоціації знаходяться в основі фіксації зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу.

Підвищена увага до асоціативних досліджень у новому столітті зумовлена цілим спектром причин теоретичного плану, пов'язаних із зміною окремих поглядів на процеси формування і функціонування мови та мислення. Проте найбільш суттєвий поштовх був викликаний чисто практичними потребами як психології, так і лінгвістики, а саме: практикою психоаналізу, потребами психіатрії, розробкою нових методик викладання іноземних мов, створенням машинних мов, моделюванням процесів породження і сприйняття мовлення, інтересом до аналізу мовленнєвої свідомості та побудови моделей картин світу представниками різних культур та соціальних груп тощо [2;3;5;7] .

Потреба осмислення та використання вербальних асоціацій в комплексному підході вивчення породження мовленнєвих висловлювань у дітей з моторною алалією постає однією з актуальних в проблемному полі корекційних педагогів. Незважаючи на те, що підходи до вирішення цього питання мають давню традицію, досі ще не достатньо висвітлені питання ролі, сутності та особливості використання вербальних асоціацій в логопедичній практиці XXI століття, що і підштовхує спеціалістів зазначеної галузі до необхідності вибудови нових сучасних стратегій у вирішенні цього питання.

Мета статті полягає в аналітичному розгляді теоретичних аспектів поняття

та способів можливого застосування словесних асоціацій в логопедичній роботі з дітьми з моторною алалією на етапі породження мовленнєвого висловлювання.

У лінгвістичні науки проблема асоціацій перейшла із сфери психології разом з асоціативним експериментом як засобом їх отримання (і вивчення) та почала розглядатися у новому для себе ключі – в аспекті відношення до системи мови та мовлення, ролі в організації вербального лексику людини (як з психолінгвістичної, так власне і з лінгвістичної точок зору). Асоціативні поля, за твердженням Г.А.Мартиневич, допомагають розглядати мовленнєві явища з принципово інших позицій, поза «жорсткими логічними схемами побудови», «штучними моделями, що призводять до створення, дуже далекими від передбачуваних» природних «систем мови» [11].

Торкаючись історичного моменту зауважимо, що вивчення асоціацій ще із стародавніх часів пов'язано з іменами Арістотеля та Т.Гоббса. Уперше асоціативний тест був використан Ф.Гальтоном і К. Юнгом. Цей підхід отримав подальший розвиток у наукових працях свого часу О.Р.Лурії, Дж. Брунера, Р. Лазаруса. Дослідженням *психологічної природи* процесів, що лежать в основі асоціацій, займалися О.О.Леонтьєв, А.А.Брудний, Б.А. Ермолаєв, В. Ф. Петренко, А.П.Кліменко. Можливість застосування методу вільних асоціацій для дослідження іміджу відмічена Е.Б.Перелигіною, результати якої використовуються у психолінгвістиці, соціальній психології та психо-семантичних дослідженнях.

Як особливий психічний закон розумів асоціацію Н.В.Крушевський. Його концепція про асоціативні зв'язки слів виходить з уявлення про психологічну природу мовленнєвої системи, закономірності якої він пояснював законами асоціації: усі слова мови, впорядковані на основі законів асоціації, «повинні класифікуватися в нашій думці у ті ж групи, що і речі», що означають їх [9].

З ім'ям Н.И.Жинкіна пов'язано розуміння асоціації як «фізіологічного механізму, що запам'ятовує мову». «Принцип асоціювання як встановлення зв'язків різних видів виступає і в якості однієї з провідних характеристик процесів функціонування мовленнєвої організації людини, що дозволяє говорити про універсальний принцип/ механізм асоціювання» в роботах А.А.Залевської [6 С. 52]. Дослідник зауважує, що асоціація як *фізіологічний механізм та принцип асоціювання* — це не одне й теж саме, але вони є « загальними засадами самої можливості формування і функціонування індивідуального знання». Окремо автор видокремлює важливість дослідження принципу/механізму асоціювання, що надає можливості пов'язувати численні об'єкти на будь-яких рівнях єдиної перцептивно-когнітивно-афективної системи (пам'яті), які на перший погляд не мають відношення один до одного[6].

Виникнення інтересу до вивчення асоціацій у мовленнєвій сфері певним чином пов'язано і з роботами А.П.Кліменко. Дослідниця розмежувала поняття «Асоціативне поле слова» («безліч усіх повторюваних реакцій на заданий стимул») та «Асоціативна структура слова» («сукупність основних напрямів асоціювання») [8].

Аналіз асоціативних зв'язків слова взагалі, на наш погляд, дає можливість виявити специфічну внутрішню структуру значення, глибинну модель зв'язків та стосунків, що складається у людини завдяки мові та мисленню, знаходиться в основі

«когнітивної організації» її багатостороннього досвіду. Вони допомагають зрозуміти, яким чином «думка відображається у мовленні». За твердженням Ю.Н.Караулова, асоціативний словник є «інструментом аналізу мовної здатності». Саме він відзеркалює прояви мовної свідомості, метафоричне осмислення дійсності, фрейми типових національно-культурних ситуацій, елементи національної самосвідомості, національні оцінки, переваги і таке інше [7].

У зв'язку із проблемою закритості мовної і когнітивної свідомості для аналізу, останнім часом розробляться нові шляхи досліджування завдяки існуючим способам їх вербальної фіксації: лексику людини (Залевська 1985; 1990), асоціативно-вербальній мережі (Ушакова 1985, Сорокін 1994, Уфимцева 1996. Караулов 1996), а також за допомогою прецедентних текстів (Караулов 1987; Сорокін 1993) [6;7].

Окремо зазначимо, що асоціативний підхід до значення слова сформувався спочатку на основі поняття «асоціативного значення» слова, що увійшло до наукового ужитку завдяки дослідженню Джеймса Діза «Структура асоціацій у мовленні та думці». А.А.Залевська, спираючись на вказану роботу, вважає, що «поняття асоціативного значення сформувалося у ході пошуків специфічної внутрішньої структури, глибинної моделі зв'язків і стосунків, яка складається у людини через мову і мислення, лежить в основі «когнітивної організації» її багатостороннього досвіду і може бути виявлена шляхом аналізу асоціативних зв'язків слова» [6].

Важливим є факт, що дослідження асоціацій та асоціативних механізмів мислення лежить в основі створеної О.О.Леонтєвим теорії мовленнєвої діяльності (1969). Поряд з ним, Н.І. Жинкін розглядає асоціацію як фізіологічний механізм, що запам'ятовує мову. Неодноразово до вирішення цього питання зверталася у своїх роботах і Н.С.Болотнова. У сучасних же уявленнях що до формування лексику (Г. А.Мартинович (1989), Ю.Н.Караулов (1999), А.А.Залевська (2000), И.И.Бабенко (2001) та ін.) асоціативне поле слова вважається його основною структурною одиницею [6;7;11].

У мовленнєвій діяльності «добре автоматизовані навички» вибору мовленнєвої одиниці при породженні та прогнозу сприйняття висловлювання закріплені асоціаціями. Про це неодноразово наголошував Л.С. Виготський. Науковець довів, що асоціації виявляються проявом несвідомого і асоціативного, механізм яких виявляється одним з основних мовомисленнєвих механізмів. Він є функціональним та має універсальний характер, оскільки мовлення – це наскрізний психічний процес, що об'єднує когнітивну, емоційну і вольову сфери особистості [2].

О.І.Горошко експериментальним шляхом встановила, що асоціативний принцип відповідає за встановлення мимовільних імовірнісних зв'язків, тобто асоціацій. На її думку, асоціація **«викликає в досвіді індивіда закономірний зв'язок між двома складовими свідомості (відчуттями, уявленнями, думками, почуттями і таке інше), який виражається в появі у свідомості одного з них, який спонукає за собою появу іншого»** [3]. Ключовими властивостями позначеного механізму дослідниця називає мимовільність та вірогідність, які формуються на основі когнітивного та мовленнєвого досвіду носія мови.

С.Л. Рубінштейн в питаннях про природу асоціацій дійшов висновку, що сама по собі асоціація є не механізмом, а феноменом, який окремо вимагає пояснен-

ня та розкриття [3]. У психології принципово властивістю асоціативного зв'язку вважається тимчасовий, непостійний характер, як віддзеркалення її імовірнісного характеру. Це означає, що зв'язок актуалізується в певних умовах з більшою або меншою вірогідністю та позбавлен обов'язковості. Зауважимо, що у ряді напрямів, зокрема, **в психоаналізі**, під асоціацією розуміють: *виникаючі мимоволі зв'язки, які мають не лише тимчасовий, але і постійний характер*, тобто актуальність цих зв'язків для індивіда не залежить від зовнішніх умов.

Одним із перших в області дослідження **психологічного аспекту** значення, тобто значення в його становленні або ж генезисі значення слова, став А.А. Потебня [6]. Саме він довів, що слово є не жорстким зв'язком звукової оболонки із закріпленим за ним значенням як узагальненим віддзеркаленням об'єктивної дійсності, а досить динамічним утворенням, в якому між «членороздільним звуком» і значенням знаходиться «уявлення» («внутрішня форма»), як ознака, що лежить в основі позначення та як спосіб означення. Внутрішня форма і є відношенням думки до свідомості, тобто об'єктивує чуттєвий образ та умовлює його усвідомлення, і таким чином виступає як спосіб передачі знання [6].

Наукові праці лінгвістів у свою чергу довели, що до асоціативних зв'язків належать усі зв'язки одиниць лексики, оскільки у вербальних асоціаціях, зафіксованих асоціативними словниками і тезаурусами, проявляються логічні та категоріальні зв'язки [2;4;5;8;11]. Одним із критеріїв останніх є швидкість і безпосередність. Нагадаємо, що логічні і категоріальні зв'язки довільні. Вербальні асоціації виникають як довільно, так і мимоволі. У лінгвістичних експериментах вони розглядаються як різні типи асоціативних зв'язків. Логічні і категоріальні можуть бути верифіковані як «вірні» або «невірні». Асоціативні зв'язки такої верифікації не піддаються: вони не можуть бути «вірними», вони можуть бути вірогідними, *тобто частотними*, виникаючими у багатьох носіїв мови, та маловірогідними, *тобто одиничними*. У роботах лінгвістів предметом аналізу частіше виявляються вірогідні, тобто частотні асоціації, серед яких регулярно зустрічаються логічні і категоріальні. Зокрема для лінгвістів та психолінгвістів механізм асоціювання – це спосіб встановлення «швидкого» безпосереднього зв'язку одиниць лексики.

В останні десятиріччя було встановлено, що довільність/мимовільність та швидкість реакції – взаємопов'язані характеристики. В основі їх розмежування лежить час реакції [9]. Чим більший латентний час (затримка реакції після пред'явлення стимулу), тим вища вірогідність отримання довільної, тобто усвідомленої, отрефлексованої асоціативної реакції. Згідно з даними, представленими в науковій літературі, асоціативні реакції, які пов'язуються із стимулом логічно (суб'єкт – предикат) і категоріально (рід – вид), вимагають більше часу, ніж інші. Е.Рош в цьому випадку підкреслює, що пошук найменування виду на стимул-рід відбувається помітно швидше, ніж пошук найменування роду на стимул-вид. На думку дослідника, це пов'язано з більшою когнітивною складністю абстрактних понять процедури абстрагування. Таким чином, родові зв'язки, які указують на категоріальну приналежність стимулу (тобто логічні зв'язки), за часом реакції належать швидше до довільних асоціацій, тоді як видові зв'язки, що вимагають меншого часу реакції, цілком можуть виявитися мимовільними.

У психолінгвістичному уявленні про механізм асоціювання передбачається,

що вербальні асоціації відображають усі види розумової діяльності та численні модули мислення. Таким чином, у психолінгвістів механізм асоціювання співвідноситься не лише з усвідомлюваними етапами породження і сприйняття мови, він забезпечує перехід у «вікно свідомості» образів підсвідомості та надсвідомості.

Плідними виявилися експериментальні роботи з дослідження взаємодії асоціативних процесів та породження висловлювання І.Г. Овчиннікової [3;12]. По суті, у формулюванні самої авторки, вона спробувала експериментально перевірити положення Дж. Міллера про асоціативну пару як акт предикації та виявити типологію цих предикацій, а саме характеристики початкової пари «стимул-реакція», зумовлюючу структуру і семантику розгорнутого на її основі висловлювання. Її експеримент мав визначити роль асоціативного процесу в породженні висловлювання. Отримані результати недвозначно довели взаємозалежність асоціативних процесів і структуризації висловлювання; дозволили з'ясувати характеристики початкової асоціативної структури, що детермінує семантичну структуру розгорнутої на їх основі розчленованої номінації. Основним чинником, що впливає на структурно-семантичні особливості речення дослідниці виявила тип початкової асоціативної пари [3;12], які поділяються на: синтагматичні («рідна – земля», «село – далеке», «покласти – книга», «бігти – ноги»), парадигматичні («вода – земля», «справа – робота», «повернутися – прийти», «дитина – хлопчик») і тематичні («око – зір», «гість – стіл», «газета – сніданок»). Лексико-граматична приналежність заданого стимулу і реакції визначає лексичне наповнення речення в основному із синтагматичними парами. Парадигматичні та синтагматичні типи асоціативних пар зазвичай більш частотні, ніж тематичні. І.Г.Овчиннікова також вважає, що структурно – семантичні особливості речення як більшої номінації, детерміновані типом початкової пари, говорить про об'єктивність виділення основних типів асоціацій. В асоціативній парі парадигматичного типу, яка представляє дві окремі номінації, між стимулом та реакцією встановлюється сурядний або предикативний зв'язок, що репрезентує логічні стосунки соположення, тотожність та протиставлення. На основі цих логічних конструкцій вибудовується синтаксична основа речення. Результати експерименту І.Г.Овчиннікової довели, що парадигматична пара обмежує не стільки власне семантику лексичного складу, скільки його лексико-граматичні особливості. Таким чином, парадигматична асоціативна пара жорстко детермінує структуру речення та слабо зумовлює його можливе лексичне наповнення. Синтагматичні асоціативні пари, навпаки, завдають параметри розгорнутої номінації найменш жорстко. Автор вивчала також взаємодію асоціативних структур при побудові висловлювання дітьми в онтогенезі. У цій серії експериментів результати, виявлені в експериментах з дорослими, були умовною нормою, під якою вважалася центральна тенденція, реалізація якої у мовленні індивіда була певним критерієм оволодіння мовленнєвими навичками. Дослідниці припустила, якщо результати розгортання вхідних речень на основі початкових асоціативних пар будуть різнитися у дітей і дорослих, то, вочевидь, взаємозв'язок асоціативних структур і розгорнутого речення розкриє сформовану достатньою мірою мовленнєву компетенцію. На підставі отриманих даних був створений тест по виявленню рівня розвитку дитячих мовленнєвих та когнітивних навичок [6;12].

У цьому ж напрямку цікавими виявилися дослідження В. В. Андрієвської, яка

вивчала особливості асоціацій та їх вплив на будову речення (Андрієвська 1971). У власних дослідженнях вона розглядала інтенсивність зв'язку між стимулом і реакцією та тип приєднання слова-реакції до слова-стимулу (предикативний – непередикативний). Інтенсивність зв'язку між двома словами (сила асоціації) визначалася частотою появи окремої відповіді на заданий стимул. Було встановлено, що, *по-перше*, при жорсткому часі вибір іншого члена пари слів (при заданому першому), з метою побудови речення, здійснюється переважно за принципом актуалізації найбільш сильних асоціативних зв'язків. *По-друге*, час вибору залежить від сили асоціативного зв'язку. *По-третє*, тип граматичного відношення між членами пар слів визначає ефективність їх синтаксичної інтеграції. Предикативний зв'язок між словами будь-якого типу набагато полегшує побудову висловлювання, що виражається в зменшенні часу реакції. *По-четверте*, сила асоціативного зв'язку між словами початкової пари впливає на характер їх входження в структуру речення. Було визначено, що сильно асоційовані пари зазвичай не піддаються розчленуванню і у реченні складають єдиний смисловий і граматичний вузол. Слабо ж асоційовані пари досить часто розпадаються і входять до різних смислових груп речення.

Звертаючись до питань саме корекційної роботи над формуванням мовленнєвого висловлювання у дітей з моторною алалією, припустимо, що застосування асоціативного експерименту дозволить створити експериментальні ситуації, які будуть полягати у пред'явленні випробовуваним різних завдань та дозволять викликати вербальні реакції, які мають неусвідомлений стереотипний характер та перетворенні у «навичку, стандарт сприйняття та поведінки» [6, 9,10]. Надалі цей експеримент дозволить на основі формальної обробки даних зробити висновки відносно закономірностей «семантичної спорідненості слів (чи, вірніше, суб'єктивного переживання випробовуваними міри їх семантичної спорідненості)» [10].

Як відомо, асоціативна техніка відображає як когнітивні структури, що стоять за мовними значеннями, так і індивідуальні особливості випробовуваних, їх особові сенси. Додатковою перевагою асоціативного експерименту стане його простота, зручність застосування, можливість працювати з великою групою випробовуваних одночасно та виділяти окремі неусвідомлювані компоненти значення.

Важливим нам бачиться і те, що за характером асоціацій у логопата можна відновити семантичний склад слова-стимулу : безліч асоціацій, що даються на слово, будуть містити ряд ознак, аналогічних тим, що містяться у поданому слові. Отриманий набір асоціацій складе асоціативну норму досліджуваного об'єкту. Надалі він може бути використаний для визначення семантичного поля сприйняття цього соціального об'єкту цільовою аудиторією. Набір асоціацій буде ключем до тих сторін об'єкту, які найбільш рельєфно виступають у свідомості соціальної групи [10;11;12].

За твердженням психолінгвістів, за допомогою частотного аналізу виділяються найбільш близькі поняття в семантичному полі об'єкту сприйняття, визначаються смислові або тематичні групи цих понять, результати асоціативного експерименту подаються у вигляді, придатному для подальшої статистичної обробки. В той же час, отримані дані будуть мати описовий характер, відображаючи зміст образу (іміджу), але не розкривати закономірностей його будови. За твердженням О.Ю.Артемьєвої: «суб'єктивний досвід, подібно до образу світу, не може не мати порівневої організації» [2;4]. Такі системи вона називала семантиками. Для виз-

начення того, як групуються отримані поняття в реальній свідомості людей та які механізми знаходяться в основі подібного угруповання, можливо використовувати **метод тезауруса та кластерного аналізу**.

Тезаурус, за тлумаченням науковця визначається як відкрита і рухлива система значень, яка зберігається у пам'яті індивіда та організована за принципом : від загального до окремого усередині певної сфери вживання. В.Ф.Петренко розглядає тезаурус як мережу ключових понять, об'єднаних зв'язками, що фіксують змістовні (семантичні) зв'язки. Цей метод виділяє семантичні зв'язки значень слів на основі їх статистичних залежностей. Дистрибутивно-статистичний аналіз дозволяє звести зміст тексту (матеріалів асоціативного експерименту) до одного дерева, а його графічне зображення дає зручну форму для розгляду смислової структури асоціацій [6;8;12] . Для вимірювання контекстного зв'язку понять розробляється оцінка їх сполучуваності та **кластерний аналіз**. На підставі міри схожості між об'єктами, слова-асоціації об'єднуються на різних рівнях семантичної єдності у досить великі кластери. Доля випробовуваних, які склали асоціативні реакції, що увійшли до кластера, свідчить про міру поширеності подібних уявлень серед людей.

У результаті, асоціативний експеримент дозволить отримати асоціативні норми для вивчаємого соціального об'єкту, визначить низку основних понять, що стали його символами у свідомості, дозволить скласти смислову організацію системи мовних засобів і визначити ключові аспекти мовної компетенції. Далі отримані слова-асоціації та їх класифікація можуть бути використані для розробки інструментарію на різних етапах дослідження.

Таким чином, аналіз природи вербальних асоціацій та особливостей їх породження у мовленнєвій діяльності дозволяє зробити висновок про те, що асоціативне поле слова відображає його комунікативний потенціал, під яким розуміється все «те, що обумовлює його готовність брати участь у спілкуванні в якості елемента висловлювання, носія певного кванта «знання» і прагматичного заряду, тобто основні лінгвістичні параметри слова, його зв'язок з іншими видами значень (лексичним, граматичним, словотворчим, мотиваційним, стилістичним, прагматичним). Все це в подальшому надасть можливості удосконалити як діагностику так і комплексну програму корекційних дій що до формування експресивної сторони мовлення у дітей з вродженими та набутими органічними ураженнями головного мозку [3;6;10;11;12].

Список літератури

1. <http://cheloveknauka.com/>
2. Бочкарева Е. В. Влияние формы эксперимента на ядро ассоциативного поля младшего школьника // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – с. 35-39.
3. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента (монография). – М.- Харьков: Ра-Каравелла, 2006. – 320 с.
4. Доценко Т. И. Влияние экспериментальной ситуации на ассоциативное поле младшего подростка // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – с. 61-62.

5. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М, 2004. – 137 с.
6. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. – Воронеж, 2006. – 120 с.
7. Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М, 2003. – 143 с. 16.
8. Клименко А. П. Третий тип словесных ассоциаций и виды семантической связи между словами в системе // Романское и германское языкознание. Вып. 5. – Минск, 2005. – 166 с.
9. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке. – Казань, 2003. – 170 с.
10. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М, 2005. – 566 с.
11. Мартинович Г. А. Вербальные ассоциации и организация лексикона человека // Филологические науки. – 2006. – № 3.
12. Овчинникова И. Г. Текстобразующая роль вербальных ассоциативных структур: Автореф. канд. дис. – С-Пб, 2006. – 108 с.

Bobrytska V.I.

Doctor of Pedagogy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University

Golub T. P.

PhD, Associate Professor, National Technical University of Ukraine 'Kyiv Polytechnic Institute'

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK OF UKRAINE AS A MODE OF HIGHER EDUCATION COMPATIBILITY PROMOTION WITHIN BOLOGNA PROCESS

The article is devoted to the analyses of common features and differences in National Qualifications Framework of Ukraine and European Qualifications Framework and their role in the higher education compatibility promotion within Bologna process.

Key words: Bologna process, National Qualifications Framework, European Qualifications Framework, higher education in Ukraine

The processes of globalisation and internationalization of higher education brought up to date the necessity of solving the problems of higher education in Ukraine, the most urgent of which are ensuring the demand and supply balance in home labour-market (overcoming of "qualified unemployment"), international recognition of national standards in education under conditions of increasing labour migration.

The methodological base of the project is the application of the problem method. The research is inductive – from data collection to their sequential analyses which includes the analysing of European normative documents (official papers of Bologna process); legislative acts, pedagogic documents, statistical data of Ukrainian education system; analytical findings devoted to the National Qualifications Framework (NQF) implementation in Ukraine. We apply the systems approach in study of the Ukrainian NQF in connection with the European Qualifications Framework as well as with the tendencies of national education system development. We have discussed the empirically fixed phenomena in education in Ukraine in comparative-constructive aspect notably by determining generalities and peculiarities of Ukrainian NQF and European Qualifications Framework as well as analyzing the problems of NQF implementation. It was applied a transnational and transcultural reception of pedagogical innovations in corresponding study of Bologna process influence to the Ukrainian education system. The analyses is focused on alterations and contradictions of international, European, national arrangements implementation. The research is diachronic and comparative while we study the National Qualifications Framework implementation in its progress.

At the conference of ministers responsible for higher education held in Berlin in 2003, the ministers of the Bologna signatory states agreed to draw up a European Qualifications Framework and, at the same time, committed themselves to developing national qualifications frameworks that would correspond with the European frameworks [1]. Ukraine's joining Bologna process in 2005 caused the necessity of implementing a number of system

and structural changes in national system of higher education according to the principles of the European Higher Education Area (EHEA). Hence in 2007 the process of developing of National Qualifications Framework was initiated, in 2010 it was officially formalized, in November 2011 the NQF of Ukraine was adopted.

Main goals of the National Higher Education Qualifications Framework are:

- to describe interrelation among qualifications that exist in the country and identification of learning paths;
- to make existing qualifications/degree profiles easily understandable for students, parents, employers, and academic staff;
- to assist higher educational institutions in creation of new educational programs as well as upgrading existing ones;
- to support higher education quality assurance system;
- to support international compatibility and comparability and facilitate recognition of academic degrees;
- to describe constantly changing demands of society towards education system and to promote description of appropriate, constantly renewable qualifications;
- to support lifelong learning practices.

According to European Qualifications Framework – European Qualifications Framework for the European Higher Education Area (2005) and the European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF) (2008) – levels of higher education (5-8 according to EQF) are comparable to educational levels (6,7,8) of the International Standard classification of Education (2011) and 1-3 cycles of higher education according to Bologna process. Qualifications frameworks are extremely important for reaching the goals of the EHEA development because they fix the system of educational levels which can be easily defined and compared; and the terms for comparing national qualifications frameworks with each other. In its turn it promotes: 1) the international transparency provided by a clear definition of academic degrees; 2) international recognition of educational documents; 3) international mobility of students and academic staff; 4) developing of effective means of higher education quality assurance. These goals can be achieved only when national qualifications frameworks are compatible with European Qualifications Framework.

Accession of Ukraine to Bologna process in year 2005 caused the necessity of implementing a number of system and structural changes in national system of higher education according to the principles of EHEA. Hence in 2007 the process of developing the National Qualifications Framework was initiated, in 2010 it was officially formalized, in November 2011 the NQF of Ukraine was adopted.

The main methodological problems of adopting the NQF in Ukraine were: 1) securing balance of description of level requirements for qualifications and their precision, possibility of their estimation, functionality of a system; 2) taking into account academic and professional components in qualifications descriptors, their equivalency; 3) improvement and enhancement of the description of level requirements for qualifications based on principle of simplicity; 4) taking into account differences in the national systems, national and sectoral peculiarities [4].

The feature of NQF implementation in Ukraine is a participation in the process such groups of stakeholders: state institutions responsible for European integration; public authorities which govern the educational system; trade unions; some scientific institutions;

and almost no representatives of universities, students, employers [2].

We should admit that the NQF of Ukraine mostly conforms the EQF and its most essential distinctions are: 1) defining of 10 (not 8) qualification levels, additional Level 0 – preschool education, and Level 9 – postdoctoral education; 2) definitions of some terms and notions (like competences, communication etc.) do not correlate with European thesaurus; 3) interpretation of some descriptors in NQF differs from those in EQF.

Now Ukraine implements the NQF into the system of higher education according to the Program of NQF Implementation in 2012-2015. The main problems of this stage are: 1) development of principles and arrangements of doctoral study as the 3rd cycle of higher education; 2) employment of Bachelor degree; 3) provisions of mobility of students and scientists; 4) intensification of social partnership. And it should be provided the system approach to the content of qualifications and their division by levels that will let to detect the requirements to educational standards and programs of professional education, to regulate the means of correspondence of labour area and educational area and thus to realize the means of increasing the competitive ability of Ukrainian higher education in terms of Bologna process.

The analysis suggests that the reforms of Ukrainian higher education are being occurred in two levels: national strategy of social economic development; interaction and integration to European education area. Adopting and implementing of the Ukrainian National Qualifications Framework enables:

- *on national level* the identification of existing and new qualifications; elaboration of professional standards and qualifications, national qualifications system; competence approach introduction as a base of education quality advancement, of common system interaction of study results and competence level implementation. The Program of National Qualifications Framework implementation in 2012-2015 stipulates the Strategy of National Qualifications System and the Concept of National Standard Classification of Education development;
- *on European level* the coordination of national education system with European demands; provision of Ukrainian education system recognition on international level; Ukrainian higher education competitive recovery within Bologna process.

We concluded that the compatibility guarantee of Ukrainian National Qualifications Framework with the European Qualifications Framework and the system implementation of Bologna process measures are the earnest of success in innovative renewal of Ukrainian education system and in ingress of Ukraine into the European education and science area.

References:

1. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. – Brussels, 2012. – 224 p.
2. Finikov T.V. Introduction of National System of Higher Education to European Area of Higher Education and Scientific Research : Monitoring Research : Analytical Review / International Charity Foundation 'International Foundation of Educational Policy Research' ; ed. T.V. Finikov. – K. – Takson, 2012. – 54 P. [in Ukrainian]
3. Enactment of the Cabinet of Ministers of Ukraine 'On Statement of the National Qualifications Framework' (2011). [Electronic resource]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. [in Ukrainian]

4. Babyn I., Lykova V. strategy and Modern Tendencies of University Education Development in Ukraine in the Context of European Higher Education Area till the Year 2020. [Electronic resource]. – URL : <http://www.tempus.org.ua/uk/national-team-here/238-strategija-ta-suchasni-tendenciji-rozvitku-universitetskoji-osviti-ukrajini-v-konteksti-jevropejskogo-prostoru-vishhoji-osviti-na-period-do-2020-r-.html>. [in Ukrainian]
5. Cedefop. Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. European Qualifications Framework for the European Higher Education Area (2005). [Electronic resource]. – URL : <http://europass.cedefop.europa.eu/en/education-and-training-glossary>.
6. European Qualifications Framework for lifelong learning (2008). [Electronic resource]. – URL : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm.
7. Decree of the Ministry of Education and Science, Youghth and Sports of Ukraine, the Ministry of Social Politics of Ukraine ‘On Approval the Plan of Activities in the National Qualifications Framework Implementation’. [Electronic resource]. – URL : mon.gov.ua/images/files/news/2012/04_2012/20/448-225.doc. [in Ukrainian]

ОСНОВНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЕЛЕМЕНТІВ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто ідеї виховання елементів культури безпечної життєдіяльності як сприяння розвитку молодшої людини відповідно до її вікових особливостей. Висвітлено переконання про виховання як рівноправну, довірливу взаємодію педагогів зі студентами, у процесі якої формуються: почуття відповідальності молодшої людини за безпеку власну та соціальну; вміння ідентифікувати небезпечні та шкідливі фактори; знання про основні наслідки техногенних небезпек.

Ключові слова / Key words: особистісно орієнтоване виховання / personally oriented education; емоційна сфера / emotional sphere; відповідальність / responsibility; культура безпеки / safe behavior.

Сучасні світові освітні зміни й трансформації ґрунтуються на засадах гуманістичної педагогіки, в центрі уваги якої знаходиться людина, її гідність, потреби та інтереси. В умовах формування української демократичної держави, в якій дедалі більше орієнтуються на творчий потенціал особистості, гуманістична концепція складає методологічне, науково-теоретичне підґрунтя вітчизняної вищої освіти. Вона визначає напрями формування, зміст нової педагогічної парадигми в період суспільно-політичних, економічних, соціокультурних змін. Вважаємо, що необхідно заперечувати виховання, суть якого полягає в односторонньому впливі на особистість, кореляції її поведінки до існуючих шаблонів, постійному контролю за її вчинками. За цим підходом пріоритетність у виховному процесі належить педагогам, які не зважають на індивідуальність молодшої людини, її потреби, інтереси, своєрідність, відкритість до зовнішнього світу, не усвідомлюють її спроможність саморозвитку. Ігнорування особливостей внутрішнього світу студента в процесі виховання гальмує розвиток здібностей його, індивідуальності та зазвичай не сприяє формуванню свідомого ставлення до власної та соціальної безпеки як важливих пріоритетів. Таке виховання суперечить гуманістичним ідеалам, оскільки педагог не ставиться до вихованця як до рівного, не виявляє повагу до нього, не вірить в його сили. Результатом такого процесу є становлення індіферентної особистості, яка, по-перше, сприймає тенденцію збільшення кількості небезпек природного та антропогенного характеру як чого невідворотного, фатального, по-друге, обирає модель поведінки пасивного пристосування до впливу небезпечних факторів навколишнього середовища, внаслідок чого збільшується кількість хворих на депресію, алкоголізм, наркоманію та інших соціальних захворювань.

На нашу думку, під вихованням необхідно розуміти створення такого виховного й освітнього середовища, в якому б студент відчував любов, захищеність, свободу, розуміння, співчуття, повагу. Молода людина має можливість зреалізувати ті задатки, які закладені природою та розвиваються тільки у умовах природо відповідного

та особистісно орієнтованого виховання.

Вважаємо, що необхідно розглядати виховання як єдність активності викладача і студента, що виявляється в їхній взаємодії, у процесі якої педагог узгоджує свій вплив з можливостями та інтересами молодої людини. Це означає, що педагог постійно обирає стимули, способи і методи розвитку особистості, які задовольняють потреби вихованця, генерують у нього зацікавленість і спонукають його до активного формування культури безпечної життєдіяльності. Трактування виховання як керівництво розвитку індивіда та спрямування його в необхідному напрямі означає, що дії педагога викликають у студента насамперед бажання дотримуватися правил безпечної поведінки у побутовому чи виробничому середовищі. Виховний вплив досягає своєї мети, коли стимулює появу відповідних внутрішніх мотивів, а відтак й формуються адекватні переживання особистості, що зумовлюють, наприклад, усвідомлення проблеми захисту та збереження природного середовища як умови існування людства.

Педагоги повинні володіти майстерністю вести діалог, дискусію для здійснення цілеспрямованого виховного впливу, щоб скеровувати та допомагати студентам творити власний світогляд щодо питань безпеки, особистісне сприйняття як глобальних, так і суспільних проблем сучасності. Результативність процесу виховання, педагогічних впливів залежить від особистості вихователя. Прикладом для молодої людини слугують передусім особистість педагога. Незалежно від того, які істинні міркування в галузі безпеки він проповідує, молода людина дивиться на поведінку дорослих та схоплює їх спосіб життя швидше, ніж настанови. Саме тому гармонійно розвинена особистість викладача є передумовою успішності процесу виховання у студентів елементів культури безпечної життєдіяльності. Педагоги, які не дотримуються насамперед моральних принципів втрачають повагу молоді, а без шанобливого ставлення до вихователя студент не сприймає й не акумулює ті ідеї, що вчитель проголошує.

Вважаємо, що виховання передбачає набуття молодою людиною елементів культури безпечної життєдіяльності під впливом різних чинників – взаємодії з педагогами, батьками, ровесниками, їхніх прикладів, змісту навчальної дисципліни „Безпека життєдіяльності”, самого процесу едукації у вищому навчальному закладі тощо. Однак виховання не виключає стихійних, непередбачених, неусвідомлених впливів на студентство. Так, наприклад, інтенсивний розвиток засобів масової комунікації, особливо Інтернет мереж, створює імовірність формування у молоді таких стереотипів мислення та шаблонів поведінки, які не властиві ані традиційному українському вихованню, ані сучасній педагогічній парадигмі вищої освіти. Велика кількість інформації, під дією якою повсякчасно знаходиться молодше покоління і з якої обирає пріоритети, складає засади його власної позиції. А поведінка людини, її погляди у будь-якому випадку засвідчують результат виховання, рівень її вихованості.

У процесі вибору конкретного способу та засобу виховання елементів безпечної життєдіяльності педагог повинен зосереджувати увагу на досягненні позитивних змін саме в емоційній сфері особистості. Удосконалення зовнішньої поведінки студента настає за умови адекватної трансформації його внутрішніх сил – виникнення у людини бажання, мотивів дотримуватись принципів введення здорового способу життя для здійснення нормального фізіологічного функціонування організму на

всіх його рівнях. Виховний вплив досягає мети, якщо формує відповідні почуття, переживання у внутрішньому світі молоді людини. Особистість педагога, його свідоме ставлення до збереження власного здоров'я, наприклад відсутність шкідливої звички вживання тютюнових виробів, відіграє значну роль у вихованні молоді елементів безпечної життєдіяльності.

Слово педагога формує відповідне емоційне сприйняття в особистості, якщо звернене до її вже існуючих вражень, почуттів, і людина сприймає, внутрішньо охоплює ідеї на рівні свідомості та почуттів у тому випадку, коли вони узгоджуються з її досвідом, набутими уявленнями, думками, переживаннями. На нашу думку, словом педагог повинен орієнтувати молодих людей на конкретні дії щодо збереження власного здоров'я, коригувати їхні моделі поведінки, сприяти у формуванні пріоритетних життєвих цілей й завдань досягнення стану повного фізичного, духовного та соціального благополуччя особистості. Для досягнення педагогічної мети викладач повинен майстерно поєднує впливи на свідомість, емоційну сферу та поведінку студентської аудиторії.

Вважаємо, що для формування у студентів елементів колективної безпеки необхідно надавати їм самостійності та ініціативи у встановленні причин та наслідків проблем сучасного урбанізованого середовища держави: шумове та електромагнітне забруднення міських населених пунктів, надмірне використання мінеральних речовин та пестицидів у сільському господарстві, техногенні аварії на підприємствах (металургійної, хімічної, гірничодобувної й інших галузей) і нафтогазотранспортній мережі України. Особливо треба звертати увагу молоді щодо з'ясування наслідків катастрофи на Чорнобильській атомній електростанції, що характеризуються відтермінованими в часі мутагенною та канцерогенною діями на організм людини та підвищеним рівнем радіоактивного забруднення на території зони відчуження.

На наш погляд, значний виховний вплив на формування елементів безпечної життєдіяльності має щоденне спілкування молоді людини в академічних групах. Згуртування студентства в певні молодіжні організації чи приватні товариства дають змогу моделювати поведінку взаємоповаги, толерантності, дружелюбності й солідарності, що є вагомими умовами ефективного функціонування будь-якого громадського суспільства. Це є беззаперечною передумовою успішного виконання певних соціальних функцій молоді людиною в майбутньому, формування в ній товариськості, комунікабельності та інших рис особистості, що сприятимуть вирішенню конфліктних ситуацій в різних суспільних групах. Виховання елементів безпечної культури життєдіяльності є вагомим чинником, що регулює взаємини суспільства і молоді людини та сприяє їхньому взаємному розвитку. У визначенні пріоритетів виховання у студента культури безпечної життєдіяльності педагогам необхідно наголошувати на єдності розвитку його соціальних властивостей та індивідуальної своєрідності.

Серед соціальних чинників формування елементів культури безпечної життєдіяльності молоді вагомими є наукові дослідження про негативний вплив на довкілля науково-технічного прогресу, що донедавна був критерієм благополуччя людства. Фізичне, механічне та біологічне забруднення природного середовища зумовлює виникнення невідомих, часто невиліковних, захворювань і веде до масштабних змін генофондів націй. Всі негативні наслідки техногенних аварій та

катастроф, акумулюючись у біосфері, створює загрозу вичерпності можливостей саморегуляції біосфери. Усвідомлення того, що саме людина відповідальна за збереження оптимальних умов свого існування є одним із основних аспектів концепції культури безпечної життєдіяльності.

Отже, важливою передумовою формування у студентів елементів культури безпечної життєдіяльності ми розглядаємо взаємоузгодженість внутрішньої та зовнішньої поведінки особистості. Вважаємо, що єдність виховних впливів на свідомість, почуття та поведінку молоді людини забезпечують гармонію її переконань, почуттів та прагнень до безпечної життєдіяльності.

Наголошуючи на узгодженні словесного впливу педагога з набутим життєвим досвідом молоді людини, її внутрішньо-чуттєвої сфери, вважаємо слушною ідею залучення студентства до суспільної, громадської діяльності з метою формування відповідного досвіду безпечної поведінки. Важливого значення у формуванні елементів культури безпечної життєдіяльності молоді набуває концепція опосередкованого впливу на особистість шляхом створення належного науково-освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Желібо Є.П. Проблеми викладання дисципліни „Безпека життєдіяльності” у вищих навчальних закладах України / Є.П. Желібо, І.С. Сагайдак // Безпека життєдіяльності. – 2007. – № 12. – С. 35–36.
2. Ісаєв С.А. Формування культури безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах України / С.А. Ісаєв, А.П. Пашков // Культура безпеки, екології та здоров’я. – 2010. – № 2. – С. 27–29.
3. Микитюк О. Компетентнісний підхід щодо розвитку соціоекологічних компетенцій учителів в системі післядипломної педагогічної освіти / О. Микитюк // Молодь і ринок. – 2012. – № 7. – С. 54–57.
4. Запорожець О.І. Криха освіти і культура безпеки життєдіяльності / О.І. Запорожець / Матеріали дев’ятої міжнародної науково-методичної конференції „Безпека життя та діяльності людини – освіта, наука, практика” (м. Львів, 20 – 22 травня 2010 р.). – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010. С. 24–29.

Шурыгіна Л.С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики ДГПУ

Шурыгін Е.Г.

асистент кафедри геометрії і методики преподавання математики ДГПУ

Винокурова А.С.

студентка фізико-математического факультета ДГПУ

ТЕОРИЯ СЛОЖНЫХ СИСТЕМ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В докладе дана краткая характеристика современного этапа развития науки. Утверждается, что теория сложных систем – синергетика находится на магистральном пути развития науки XXI века. Она соответствует более глубокому уровню понимания реальности, позволяет увидеть единое во многом. Приведена программа курса «Основы синергетики», который читается в ДГПУ для будущих учителей физики.

Ключевые слова: сложность/complexity, нелинейность/nonlinearity, синергетика/synergetics, образование/education.

Достижения современной науки связывают с революционными изменениями в миропонимании. Появились новые представления о самых фундаментальных свойствах реальности – эволюции природных систем и геометрии природы. Однако, в связи с открытием детерминированного хаоса, появились и новые ограничения в познании – «горизонт прогноза». Сейчас в центре внимания – сложные системы нано-, макро- и мегауровней структурной организации материи. Новое миропонимание связывают с новым стилем научного мышления – нелинейным. Реальные физические системы можно считать линейными лишь приближенно. Осознано также, что нелинейными свойствами обладает не только физическая реальность. Методология, основанная на нелинейном мышлении, междисциплинарна. Она нужна и в экономических, социальных науках, в экологии и т.д. В биологии, например, нелинейность имеет экспоненциальный характер. «Эволюционный смысл столь мощной нелинейности вполне понятен: надо услышать шорох подползающей змеи и не ослепнуть при близкой вспышке молнии. Те биологические системы, которые не смогли охватить громадный диапазон жизненно значимых воздействий среды, попросту вымерли, не выдержав борьбы за существование. На их могилах можно было бы написать: «Они были слишком линейны для этого мира». Но такая же судьба ожидает и математические модели, не учитывающие этой важной особенности жизни» [1, с. 55].

По мнению академика В.С. Степина (директора института философии РАН) на роль ядра постнеклассической науки XXI века претендует междисциплинарное направление изучения сложных систем различной природы – синергетика. Она выросла из теории лазерной генерации, неравновесной термодинамики, теории автоколебаний и автоволн различной природы, исследования неравновесных структур в плазме. Используются и развиваются в ней также междисциплинарные подходы кибернетики и теории систем. Сейчас методы синергетики применяют в экономике, социологии, для анализа глобальных демографических проблем и т.д.

Развивающаяся нелинейная наука о сложных системах выявила единство мира на более глубоком уровне, чем представлялось на прежних этапах развития:

– процессы различной природы могут описываться одними и теми же математическими моделями;

– математические модели могут быть различными, но установившиеся режимы функционирования систем (аттракторы) – одними и теми же;

– для самых разнообразных систем существует всего несколько универсальных сценариев перехода к хаосу, который является необходимым этапом развития сложных систем, источником обновления.

Наличие аналогий между явлениями и процессами разной природы – проявление основных принципов развития сложных систем в многообразии закономерностей частных наук. Синергетика как бы надстраивается над различными науками, выделяя основные общие закономерности развития сложных систем в природе и обществе.

Значение аналогий понимали многие известные ученые. Блестяще использовал их в своих работах В.И. Вернадский. Один из создателей теории систем Л. фон Берталанфи подчеркивал, что важны не поверхностные аналогии, а строгое соответствие между элементами сравниваемых систем. В известных лекциях Р. Фейнмана читаем: «переходя к новым разделам физики и даже к другим наукам, мы сталкиваемся с уравнениями, почти не отличающимися от уже известных нами ранее. Таким образом, многие явления имеют аналогию в совсем других областях науки» [2, с. 97].

Работа над междисциплинарным направлением исследований, названным Г. Хакеном синергетикой, началась после обнаружения аналогий между процессами появления когерентного излучения в лазере, конвективных структур в подогреваемом слое жидкости, а также некоторыми кооперативными процессами в химии, биологии, социологии, экономике.

Научный метод познания в классическом понимании состоит из таких этапов: обобщение определенной группы фактов, вывод следствий, экспериментальная их проверка и, наконец, теория. Именно о таком пути развития научной мысли писал А. Эйнштейн. Однако характерный для современной науки информационный взрыв делает актуальным другой метод научного поиска, который можно назвать концептуальным. Его компоненты: разрозненные аналогии, концепция, теория. Этот подход не исключает классический, но опирается на него.

Таким образом, междисциплинарность, трансдисциплинарность – современная форма фундаментальности науки и образования, соответствующая духу современного этапа развития науки. «Сложность и нелинейность являются замечательными свойствами эволюции материи, разума и человеческого общества. Наука о сложном сейчас ставит своей целью объяснить возникновение порядка в природе и обществе, исходя из общих принципов» [3, с. 21].

В учебные планы для будущих учителей физики в Донбасском государственном педагогическом университете включен курс «Основы синергетики». Приводим перечень основных разделов и тем данного курса.

1. История возникновения и становления синергетики как междисциплинарного направления исследований сложных систем различной природы.

2. Неравновесные стационарные состояния. Теорема о минимуме производства энтропии. Критерии эволюции и устойчивости (линейный режим). Функция Ляпунова.

Критерий эволюции Пригожина-Гленсдорфа (линейный и нелинейный режимы). Диссипативные структуры, явление самоорганизации. Примеры процессов самоорганизации: ячейки Бенара, вихри Тейлора, течение Куэтта, самоорганизация в химии, в биологических, социальных, экономических системах.

3. Основные понятия и представления синергетики: система, структура, сложность, нелинейность, обратные связи, неустойчивость (устойчивость). Примеры сложных систем в природе и обществе.

(Учитывая мудрое предостережение академика Л.И. Мандельштама об опасности строгих определений для развивающихся теорий, рассматриваем «рабочие» определения. Л.И. Мандельштам сравнивал строгие определения с закутыванием ребенка вместо пеленки в колючую проволоку. Содержание понятий должны формироваться постепенно по мере изучения курса.)

4. Математическое моделирование процессов эволюции. Динамическая система. Качественная теория дифференциальных уравнений.

Понятие устойчивости особых точек (стационарных состояний), фазовых траекторий. Первое условие устойчивости по А.М. Ляпунову. Орбитальная устойчивость.

Классификация особых точек для систем с одной и двумя степенями свободы. Аттракторы диссипативных системы, область притяжения аттрактора.

Понятие бифуркации, бифуркационные диаграммы. Бифуркация и нарушение симметрии. Классификация бифуркаций. Предельные циклы, бифуркация Хопфа. Структурная устойчивость.

Быстрые и медленные процессы. Адиабатическое приближение. Сведение к системе меньшей размерности. Параметры порядка, принцип подчинения. Примеры параметров порядка в природных и социальных системах.

5. Примеры исследования систем методами качественной теории дифференциальных уравнений: лазер как нелинейная самоорганизующаяся система; модель «хищник-жертва» в природе и обществе; колебательные химические реакции, реакция Белоусова-Жаботинского, брюсселятор, биологические часы, морфогенез; автоколебания в электрических цепях, анализ уравнения Ван-дер-Поля.

Системы с обострением. Применение методов синергетики к анализу глобальных демографических проблем (модель С.П. Капицы).

6. Детерминированный хаос. Математические модели. Хаос в системах с дискретными значениями динамических переменных. Сдвиг Бернулли, логистическое отображение, диаграммы Ламерея. Бифуркация удвоения, аналогия с фазовыми переходами. Универсальность Фейгенбаума.

Система Лоренца. Странный аттрактор. Универсальные сценарии перехода к хаосу. Динамический хаос как условие адаптивности системы.

Фракталы, фрактальные структуры. Размерность Хаусдорфа-Безиковича, вычисление для простейших фракталов. Повсеместность фрактальных структур в живой и неживой природе. Фрактальные структуры и динамический хаос.

Качественные признаки и количественные меры хаоса.

7. Синергетика и образование. Образование как сложная, нелинейная, открытая система. Синергетика как метод организации и как содержание образования. Синергетика как способ сближения «двух культур».

Президент Ассоциации сложного мышления во Франции Э. Морен в документе, представленном ЮНЕСКО, пишет о необходимости реформирования образования, которое должно основываться на внедрении в систему образования всех уровней принципов сложного нелинейного мышления. «Познание мира, как мира целостного, становится одновременно интеллектуальной и жизненной необходимостью...

Чтобы уметь соединять и организовывать знания и тем самым осознать и познать проблемы мира во всей их глубине, необходима реформа мышления...

Эта универсальная проблема встает перед образовательными системами в будущем, ибо наши разьединенные по дисциплинарным областям знания, глубоко, даже чудовищно неадекватны для постижения сегодняшних реальностей и проблем, которые становятся все более глобальными, трансдисциплинарными, многомерными и планетарными» [4, с. 73-74].

Изучение рассмотренного выше курса способствует более глубокому уровню понимания реальности, формированию целостного мышления будущих учителей. А мировоззрение учителя воплощается в миропонимание его учеников и, в этом смысле, определяет будущее развитие страны.

Литература

1. Молчанов А.М. Нелинейность в биологии / А.М. Молчанов. – Пущино: Пущинский научный центр РАН, 1992. – 222 с.
2. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. – М.: Мир, 1965. – Т.2.
3. Майцнер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез / К. Майцнер // Синергетика: от прошлого к будущему. – М.: Либроком, 2009. – 464 с.
4. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен, пер. с фр. Е.Н. Князевой // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2006.

НАВЧАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ АВТОНОМІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті з'ясовано витоки проблеми автономізації студента в процесі вивчення іноземної мови, схарактеризовано наукові підходи до розуміння сутності автономного навчання під час освоєння іноземної мови, обґрунтовано взаємозв'язок автономного навчання та стратегій вивчення іноземної мови.

Ключові слова: навчання іноземної мови, навчальна стратегія, автономне навчання.

Keywords: foreign language learning, learning strategies, autonomous learning.

Сучасна іншомовна освіта в Україні відповідно до загальних пріоритетів державної політики у галузі навчання і виховання молодого покоління розвивається в гуманістичному, демократичному напрямках, що передбачає перетворення студента із об'єкта педагогічного впливу на активного суб'єкта навчально-виховного процесу та відповідно актуалізує необхідність переорієнтації освітнього процесу на розвиток його автономії у навчальній діяльності. Зокрема у Загальноєвропейських Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти підкреслено важливість оволодіння учнями і студентами прийомами самостійної роботи з іноземною мовою, розвитку індивідуального стилю її вивчення, формування готовності до самостійної організації навчальної діяльності та здатності до самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією [1].

Із такими змінами пов'язується можливість суттєвого підвищення ефективності іншомовної освіти, у зв'язку з чим проблема автономізації студента у процесі навчання іноземної мови привертає сьогодні особливу увагу світової науково-педагогічної спільноти (Н. Коряковцева [2], Л. Легенгаузен [9], Є. Насонова [3], У. Рампілон [14], Т. Тамбовкіна [4], І. Хмелідзе [5], Г. Холек [8] та ін.). Згадані науковці єдині у тому, що оновлення сучасних пріоритетів навчання іноземної мови має здійснюватися по лінії переосмислення ступеня свободи студента, зокрема у виборі змісту, стратегій, засобів навчання тощо.

Концепції автономного навчання, як відомо, мають свої витоки у філософії гуманізму, що відображає загальні ідеали свободи думки і дії, та конструктивістській епістемології й когнітивній психології, які проголошують навчання активним процесом, й, відповідно, знання – не пасивним відображенням дійсності, а «конструктом» суб'єктивної пізнавальної діяльності. Конструктивізм та когнітивна психологія ґрунтуються на образі людини як активного суб'єкта пізнання об'єктивної реальності, здатного до самоорганізації і саморефлексії, до самостійного вибору і застосування оптимальних способів сприйняття, засвоєння і систематизації нової інформації та її раціонального використання у різноманітних контекстах.

Представники конструктивістської епістемології та когнітивної психології (Дж. Брунер [6], Дж. Міллер [10], Ж. Піаже [12] та ін.) підкреслюють активну позицію

людини у пізнанні явищ дійсності, її самостійність і відповідальність за опрацювання інформації, акцентують увагу на індивідуальному характері навчального процесу, що і призводить до різних результатів. Відповідно основою автономного навчання вважається готовність приймати рішення щодо навчання, нести відповідальність за власну навчальну діяльність чи здатність до критичної рефлексії і самостійної роботи. Автономне навчання передбачає вміння розпізнавати свої індивідуальні пізнавальні потреби й інтереси, визначати цілі і зміст власної навчальної діяльності, добирати методи, форми і засоби навчання, контролювати й об'єктивно оцінювати свої навчальні успіхи і невдачі.

Поширення таких філософських і психологічних міркувань спричинило переосмислення теоретичних і методичних засад освітнього процесу, в тому числі і навчання іноземної мови. З 70-х років і до сьогодні питання навчальної автономії у процесі вивчення іноземної мови залишаються однією з ключових проблем наукових досліджень у сфері іншомовної освіти [2; 3; 4; 5; 8; 9; 14]. Їх аналіз доводить розмаїття підходів до з'ясування суті автономії студента у процесі навчання іноземної мови, й зокрема трактується як свобода від зовнішнього контролю, від обмежень діяльності студента положеннями навчальних планів і програм, як його здатність і готовність до самостійної організації і контролю власної навчальної діяльності в процесі освоєння іноземної мови тощо. Так, Н. Коряковцева вважає, що автономія студента в процесі освоєння іноземної мови передбачає його здатність і готовність самостійно виконувати навчальну діяльність, активно і усвідомлено організовувати її, здійснювати рефлексію і корекцію та приймати адекватні рішення щодо навчання [2]. Аналогічні міркування містяться і в працях Л. Легенгаузена, що вважає характерними ознаками автономного навчання самостійність студента, його активність, уміння і навички організації навчальної праці, здатність ініціювати процес навчання та керувати ним [9]. Своєю чергою, у трактуванні суті автономного навчання при вивченні іноземної мови Є. Насонової, У. Рампілон, Г. Холека та ін. зроблено акцент на відповідальності студента за процес і результат власної навчальної діяльності. З огляду на такі міркування студент та викладач є рівноправними партнерами в навчальному процесі й має право вибору індивідуальної освітньої траєкторії, що виявляється у самостійному визначенні умов навчальної діяльності, її форм, методів, засобів та способів контролю і самоконтролю [3; 8; 14]. Відтак, вивчення наукових досліджень з проблеми доводить, що автономія студента у процесі вивчення іноземної мови прирівняна передовсім до вміння вчитися, до наявності у нього потреби в самоосвіті й освоєнні іноземної мови. Навчальна автономія в процесі освоєння іноземної мови – це здатність студента, що виступає в якості суб'єкта навчального процесу, самостійно окреслювати мету діяльності, планувати свої дії, вибирати способи та форми навчальної роботи, здійснюючи при цьому рефлексію, самоконтроль і самокорекцію. Сьогодні навчальна автономія студентів розглядається як один з фундаментальних принципів організації процесу навчання іноземної мови з метою надання їм максимально можливої свободи вибору в процесі освоєння іноземної мови з урахуванням їхніх особистісних якостей, змоги самостійно приймати рішення щодо навчальної діяльності.

Становлення особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності у ході вивчення іноземної мови актуалізує необхідність розвитку здатності усвідомлювати й самостійно визначати мету і завдання навчання, формування вмінь планува-

ти, організовувати власну пізнавальну діяльність, обирати і використовувати найбільш ефективні стратегії і прийоми вивчення іноземної мови. Аналіз наукової літератури з проблеми переконливо доводить, що навчальна автономія студентів як одна з найважливіших цілей навчання іноземної мови може бути зреалізована лише за умови оволодіння ними комплексом навчальних стратегій, що охоплює здатність і готовність до ефективної самостійної організації навчальної діяльності, контролю й оцінки її результатів [7; 11; 13; 15; 16; 17; 18; 19]. Ці стратегії визначаються здебільшого як способи засвоєння інформації про систему мови та культуру зарубіжної країни в процесі навчальної діяльності та використання цієї інформації у міжкультурній комунікації. Зокрема у трактуванні зарубіжних науковців стратегії вивчення іноземних мов – це набір операцій, дій, загальноприйнята практика, яка використовується студентами для полегшення отримання, зберігання і застосування відповідної інформації (М. Раупах [14], Г. Ціммерман [20] та ін.) чи система способів самостійного вдосконалення іншомовних комунікативних умінь і навичок (К.-Р. Вільд [18], Д. Вольф [19] та ін.). У найбільш поширеному визначенні стратегії вивчення іноземної мови – це способи поведінки і пізнавальної діяльності студента, спрямовані на здобуття нових знань. Зазначене доводить, що стратегії вивчення іноземної мови охоплюють не лише когнітивний, а й мотиваційний та афективний аспекти навчальної діяльності студента. У зв'язку з цим виділяють, як правило, три основні групи стратегій навчання іноземних мов:

- метакогнітивні, що передбачають планування й організацію навчального процесу у ході вивчення іноземної мови, самооцінку і самоконтроль;
- когнітивні, під якими розуміються ментальні процеси, безпосередньо спрямовані на сприйняття й опрацювання мовної інформації, її збереження, систематизацію, відтворення;
- соціоафективні, які забезпечують співпрацю й комунікацію з іншими суб'єктами навчання у процесі вивчення іноземної мови та емоційно-поведінковий самоконтроль [13; 15; 17; 18; 19].

Отже, здійснений аналіз дає підстави констатувати, що навчальні стратегії вважаються запорукою успішного автономного навчання студентів у процесі опанування іноземної мови, оскільки дають змогу засвоювати відповідні вміння і навички через самостійні дії та з урахуванням їх індивідуальних запитів, інтересів, потреб і можливостей. Освоєння зазначених вище стратегій має вирішальне значення при вивченні іноземних мов, оскільки вони є інструментом для самостійної осмисленої, цілеспрямованої навчальної діяльності, необхідної для вироблення іншомовної комунікативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003.– 273 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Наталья Федоровна Коряковцева. – М. : АР-КТИ, 2002. – 176 с.
3. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата (неязыковой

- вуз, английский язык): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Насонова Евгения Александровна ; Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2008. – 209 с.
4. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам как подсистема вузовского лингвистического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тамбовкина Татьяна Юрьевна ; РАО Институт содержания и методов обучения. – Москва, 2007. – 375 с.
 5. Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык, базовый курс): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хмелидзе Ирина Николаевна ; Томский политехнический университет. – Томск, 2009. – 256 с.
 6. Bruner J. *Studies in Cognitive Growth* / Jerome Bruner. – New York, Wiley, 1966. – 343 p.
 7. Cohen A. *Strategies in learning and using a second language* / Andrew Cohen. – London / New York, Longman, 1998. – 294 p.
 8. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / Henri Holec. – Oxford, Pergamon Press, 1981. – 65 p.
 9. Legenhausen L. *Wege zur Lernerautonomie* / Lienhard Legenhausen // *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* / J.-P. Timm (Hrsg.). – Berlin, Cornelsen Verlag, 1998. – S. 78–85.
 10. Miller G. *Psychology: The Science of Mental Life* / Georg Miller. – London, Penguin Books Ltd, 1991. – 416 p.
 11. Mißler B. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung* / Bettina Mißler. – Tübingen, Stauffenburg Verlag, 1999. – 374 S.
 12. Piaget J. *The Origins of Intelligence in Children* / Jean Piaget. – New York, International University Press, 1952. – 419 p.
 13. Oxford R. *Language learning styles and strategies: concepts and relationships* / Rebecca Oxford // *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. – 2003. – Volume 41. – P. 271–278.
 14. Rampillon U. *Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur* / Ute Rampillon // *Der Fremdsprachliche Unterricht*. – 2003. – Jg. 6. – S. 4–11.
 15. Rampillon U. *Lernstrategien im autonomen Lernprozess. Der Fremdsprachliche Unterricht* / Ute Rampillon // *Der Fremdsprachliche Unterricht*. – 2003. – Jg. 6. – S. 41–43.
 16. Raupach M. *Strategien im Fremdsprachenunterricht* / Manfred Raupach. – Tübingen, Gunter Narr, 2009. – 271 S.
 17. Wendt M. *Strategien und Strategieebenen am Beispiel von Lernaktivitäten im Spanischunterricht* Michael Wendt // *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* / U. Rampillon, G. Zimmermann (Hrsg.). – Ismaning, Hueber Verlag, 1997. – S. 77–94.
 18. Wild K.-P. *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen* / Klaus-Peter Wild. – Münster, Waxmann, 2000. – 292 S.
 19. Wolff D. *Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen* / Dieter Wolff // *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* / J. P. Timm (Hrsg.). – Berlin, Cornelsen Verlag GmbH, 1998. 70–77.
 20. Zimmermann G. *Anmerkungen zum Strategienkonzept* / Günther Zimmermann // *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* / U. Rampillon, G. Zimmermann (Hrsg.). – Ismaning, Hueber Verlag, 1997. – S. 95–113.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ POWERPOINT В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ USING POWERPOINT IN EDUCATION MASTERS IN TEACHER EDUCATION

Аннотація. PowerPoint (© Microsoft Corporation) являється широко використовуваною презентаційною програмою, яка прийшла з світу бізнесу, а тепер стало звичайним явищем у світі освітніх технологій. У статті приводиться огляд як переваг, так і проблем, пов'язаних з використанням програми, і пропонується кілька ключових педагогічних рішень, які повинні бути враховані при прийнятті рішення про використання мультимедійних презентацій в час лекції.

Abstract. PowerPoint (© Microsoft Corporation) is a widely used power point presentation, which came from the world of business, but now it has become a common occurrence in the world of educational technology. This article gives an overview of both the benefits and problems associated with the use of the program, and a few key pedagogical decisions which must be taken into account when deciding on the use of multimedia presentations during lectures.

Ключевые слова/Key words: інформаційні технології/ information technology; інновація/ innovation; презентація/ presentation; магістр/ master; електронне навчання/ e-learning.

Хотелось бы подчеркнуть, что PowerPoint не является единственным и обязательным для использования в педагогическом процессе инструментом. Тем не менее, есть множество причин для использования PowerPoint в педагогической деятельности, но к основным из них относятся:

Правильное использование PowerPoint может улучшить образовательный процесс и повысить опыт преподавателей и магистров;

Программа обеспечивает качественное использование, способствуя структурированию презентации на профессиональном уровне. В ней предоставлено большое количество разнообразных, специально разработанных шаблонов, чтобы улучшить четкость и структуру презентации, по умолчанию повысить качество исходного материала по основным параметрам, таким как число строк информации на слайде, размерам и типам шрифтов, и т.д.: Это помогает избежать распространенного чрезмерного применения текста, часто встречающегося на презентационных слайдах;

Презентацию можно сделать более интересной, разнообразив ее с помощью различных мультимедиа материалов, которые сейчас имеются в широком доступе в сети Internet.

Электронный формат, позволяет легко распространять и модифицировать материал для магистров, которые не могут присутствовать на лекции.

Редактирование каждого файла PowerPoint не занимает много времени это дает возможность добавить новый слайд прямо во время лекции.

Печать раздаточных материалов в различных форматах облегчается с рядом встроенных в программу функций (полезно, если есть графические вставки) или текст из слайдов.

Есть возможность «скрытия» информации, например ответы на вопросы по лекции могут быть «скрытыми», для обеспечения обратной связи с учащимися, во время использования файла для развития самостоятельного изучения материалов или в дистанционном обучении.

Возможность переноса файлов на съемные носители позволяет распространять материалы. Презентация также может быть настроена на автоматический запуск при необходимости.

Надлежащее использование PowerPoint включает в себя использование возможностей программы по улучшению преподавания и обучения. Это является сложностью для тех, кто не желает тратить значительное время на разработку своего понимания педагогических возможностей и ограничений, предлагаемых PowerPoint. Среди менее ориентированного в технологиях персонала всегда существуют трудности в принятии новой технологии [3, с. 66]. Тем не менее, не существует абсолютных требований по использованию этой технологии для всех, просто это ещё одна возможность для тех, кто склонен использовать новые формы подачи материала.

Возможна нехватка необходимых основных технологических элементов, а именно: программа PowerPoint, компьютеры и компьютерные проекторы. Технологическое оснащение аудиторий становится все более распространенным, но это все еще проблема для многих.

Для создания успешной презентации, которая в дальнейшем может быть использована в различных контекстах преподавания и обучения, нужно учесть несколько основных принципов работы:

Ключ к успешной презентации / лекции – это планирование ее четкой структуры и, как правило, включающей в себя не более пяти основных тезисов. [4, с. 45]

Знание уровня аудитории, на которую презентация направлена и составлять содержание презентации для данного уровня.

Представление оптимального текстового материала на каждом слайде. Не рекомендуется просто зачитывать текст со слайда.

Использование PowerPoint для ускорения подачи материала: это одна из наиболее часто встречающихся проблем при переходе на использование PowerPoint.

Использование визуальных и других мультимедийных средств для повышения уровня восприятия презентации по возможности, без чрезмерного применения цветовых эффектов, эффектов анимации, эффектов перехода, звуковых эффектов и т.д. [1, с. 78]

Существует большое количество шаблонов, которые могут помочь в наиболее оптимальном для восприятия построении слайдов презентации и информации на самом слайде. Некоторые ключевые моменты, связанные с проектированием PowerPoint презентации, приведены ниже:

Количество текстовых строк на слайде должно не превышать 6 и они, в первую очередь, должны играть роль заголовков или подзаголовков.

Использование графики для повышения уровня восприятия информации из презентации.

Рассмотреть вариант выведения строк текста по одной за раз, затемняя предыдущие строки, когда появляется новая строка: это способствует концентрации на текущем элементе информации. Вывод слайда перед началом обсуждения может привести к тому, что аудитория будет читать вперед и не слушать то, что в настоящее время обсуждается. Изменение всех этих параметров доступно в меню опций анимации. [2, с. 81]

Использование шрифта без засечек, такого как Arial, а не шрифта с засечками, такой как Times New Roman.

Не следует использовать более двух цветов текста в презентации, если для этого нет особых причин.

PowerPoint является отличным средством для создания и демонстрации презентаций, предлагая различные способы подачи материала, в которых можно сочетать текст и мультимедиа ресурсы. Функций в интерфейсе PowerPoint достаточно, чтобы сделать свои выступления более эффективными, запоминающимися и интересными современному студенту. Становится очевидно, что лекции с использованием мультимедийных презентаций созданных в PowerPoint из альтернативного метода подачи материала превращается в базовый уровень педагогической практики, который оправдывает себя удобством в использовании и повышением качества образовательного процесса.

Список литературы.

1. Максимова Н.В. Использование информационных технологий при изучении произведений изобразительного искусства// Казанская наука. Казань, 2011. – № 10
2. Мосина В.Р. Ключевые аспекты использования ИКТ в современном художественном образовании// Zbiór raportów naukowych. „Научные исследования современности/Badania naukowe naszych czasów„. (29.10.2013 – 31.10.2013) – Katowice: wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013.
3. Мосина В.Р. Новое стратегическое мышление в развитии систем художественного образования высшей школы//Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 1. С. 66-70.
4. Мосина Вал.Р. Визуальная культура в профессионально-творческой подготовке художника-педагога// Проблемы высшего художественного педагогического образования: содержание и технологии : матер. Всерос. науч.-пр. конф., Магнитогорск: МаГУ, 2004.
5. Свиридова М.Ю. Создание презентации в PowerPoint. М., 2013.

Artamonova E.N.

Doktor of Technical Science Professor of the Department of Mechanics
Deformable Solids of the Saratov State Technical University. Russia

CONCERNING THE MATTER OF FORMING THE INNOVATION PERSONALITY OF A STUDENT

Keywords: innovation, technical, project, learning, school technopark

The problem of Russia economy transition from a natural resources base to an innovation way for the development, the realization of an innovation breakthrough into the high technology world's community causes the shift of professional and qualification demands toward a specialist to the competence of one's approach. In such conditions a person becomes the decisive factor of the manufacturing development.

The enterprises interest that in theirs staff more room are occupied by the specialists with analytic abilities, the ones leaning to a search of the new in their activities sphere. Employees recruiting policy is directed to training such the employees who do possess the creative abilities and to filling up with them all the divisions of an enterprise. The educational establishments and enterprises of all Russia regions are equally interested in the development of labour resources necessary for the country. They understand that a person acting in a social technical system is not alienated of his labour, that he is an initiative, professionally competent, self-sufficient one in decision-making, oriented himself in the works of all a manufacture. The demands for constant accumulation of knowledge and skills are submitted toward an employee. The data of nominal educational level does not appear as a sufficient criterion. Motivation for learning is characterized by the level of motives formation and determines a person's behaviour in the sphere of the investments into education and influences at the success for a process of knowledge and skills forming. The measures for the development of personal potential of an employee and increasing his ability to make a contribution into the activities of an organization is the system of interrelated activities, such as: planning staff needs of employees own the necessary qualifications, managing their professional growth, setup of their training, etc. The majority of persons owns a significant resource for professional growth but it's important to use such a resource.

Has modern society really extinguished the creative spark among our youth? But the situation is not hopeless. In fact, there's evidence to suggest that, worldwide, youngsters are very creative, particularly with their use of digital media. To be successful in a technology career requires not only proficiency in technical skills, but also the ability to creatively push technology in new directions. Recent research shows that creative ability may be a larger factor in success than skill level. Young people need a place to go where they can not only learn basic computer skills, but also be inspired by creative opportunities. The skills required for pushing technological boundaries take a long time to acquire: logic, mathematics, programming, and general knowledge of how computers operate.

And a recent study found that, at least in their playtime, kids are becoming more imaginative. And the education would to teach a high school graduate to be an adaptive person to the changing economic, social and industrial environment. In the forming a creative



figure 1. Young researcher



figure 2. Mini robot created by students

personality during teaching in high school one of the educational process's components should be the projecting work. The work at the project is an setup of the academical lessons allowing to relate the learning with the development of person's self-sufficiency, initiative, ability to manage his activities to solve the posed problem. Afore in high school a future specialist working at the project enjoys with choice of good solutions, options and understands that no one, for example, a technical problem can be successfully resolved without the full use of the scientific and technological progress achievements. An integral part of the modern projecting is the use of automated design systems, because the turbulent development of the modern industry, based on the introduction of high technologies, increases the demands for present high engineering schools graduates. The everywhere automation of manufacturing and all stages of design and technical documentation preparation leads to a substantial complication of the educational process structure.

Simple planning begins early in life and becomes more effective with age. Primary school aged children are more able than preschoolers to plan what they will do before they act. Skills for planning and problem solving continue to develop as children are taught at school to think through and solve problems. Parents and carers can support this kind of learning by asking questions such as: "What if...?"; or "How could we solve this?" and then guiding children through the steps of problem solving.

At Saratov Yuri Gagarin State Technical University school technopark is established (fig.1, fig.2). There schoolchildren hold classes on engineering design that preparing children for training at Technical University. The following technological courts operate: - Basic microscopy.

- Aeromodelling.
- Industrial Ecology.
- Mechatronics and Robotics.
- Mathematical modeling in geology and geophysics.
- Nanotechnology and nanomaterials.
- Mathematical modeling.
- Technical Physics.
- Technology of project activity.
- Energetika & Elektrotechnika.
- Manufacturing of Saratov harmonics.

- School of Young Cybernetic
- Manufacturing models of machines.
- Software, computer technology.
- The Bureau of Information Technologies.
- Car modeling

Institute fosters creativity among local youth. A lot of time is spent talking about brainstorming and how to come up with an idea. We're just trying to get everyone really comfortable with brainstorming. The Exhibition is one of the largest youth events. Its goal is to. 1. Identify and support talented young people, create the right environment for them to use their creative abilities. 2. Improve the efficiency of young people's creative and research presentations, contribute to the integration of education, science and industry. 3. Create the right environment to form a personnel pool for the economy.

Creative young people who gather at the Exhibition every year. A creative and innovative approach was used by the authors of all the individual and group projects presented at the Exhibition. This year more than 100 innovators presented 60 projects, they shared their experience with each other and their works were examined and assessed by qualified experts. The representatives of more than 30 schools in Saratov region attended the Exhibition this year. This represents an absolute majority.

References:

1. URL: www.sstu.ru/node/7627

РОЛЬ ЛАБОРАТОРИЇ ЛАНДШАФТНОГО ДИЗАЙНА, ДЕКОРАТИВНОГО САДОВОДСТВА І ЦВЕТОВОДСТВА В ОБУЧЕННІ БУДУЩЕГО СПЕЦІАЛІСТА

Підготовка студентів по спеціальності 250109 «Садово-паркове і ландшафтне будівництво» відрізняється практичною спрямованістю, її неотъемлемою частиною є різні види практик. Навчальна практика є формою підготовки студентів до подальшої професійної діяльності, розширенню і систематизації знань по дисциплінам спеціалізації, розвитку здатності до самостійного планування експерименту і обробці його результатів.

Відповідно до державним освітнім стандартом середнього професійного освіти і навчальним планом дисциплін проводяться практики на 4 і 5 курсах, преддипломна практика на 6 курсі.

Задачами науково-виробничої практики для студентів 4 і 5 курсів є вдосконалення навичок і методів проведення наукових досліджень, накоплення фактичного матеріалу по виконуваних темах курсових і дипломних робіт, обробка і аналіз отриманих даних, порівняння результатів власних досліджень з наявними в літературі даними.

Формування професійних компетенцій майбутніх спеціалістів починається на практичних заняттях загальнопрофесійних дисциплін і професійних модулів.

На практичних заняттях по дисципліні «Ботаніка з основами фізіології рослин» формуються наступні види професійних компетенцій: здатність визначати рослини за зовнішнім будовою і оперувати професійними термінами, здатність розмножувати декоративні рослини вегетативним способом, здатність боротися з грибковими захворюваннями рослин. На практичних заняттях по дисципліні «Цвітководство з основами селекції і семеноводства» формуються наступні види професійних компетенцій: здатність доглядати за декоративними культурами впродовж усього вегетаційного періоду, здатність проектувати різні види цвітників і підбирати асортимент рослин для різних об'єктів озеленення. На практичних заняттях по дисципліні «Основи ґрунтознавства, землеробства і агрохімії» формуються наступні види професійних компетенцій: здатність визначати типи ґрунтів органолептичним методом і оцінювати її родючість, здатність визначати необхідність внесення мінеральних добрив, меліорантів за зовнішніми ознаками і розраховувати норми добрив і меліорантів, здатність боротися з сорняками. На практичних заняттях по дисципліні «Декоративне лісоводство і садівництво» формуються наступні види професійних компетенцій: здатність проводити інвентаризацію і складати акти інвентаризації, здатність розробляти технологічні карти на вирощування посадочного матеріалу в садівництві по

древесным быстрорастущим породам и медленнорастущим породам. На практических занятиях по дисциплинам «Озеленение интерьеров», «Основы аранжировки», «Основы фитодизайна» формируются следующие виды профессиональных компетенций: умение проектировать объекты озеленения: оранжереи, теплицы, зимние сады; оформление цветочными композициями интерьеров, балконов и террас, умение составлять цветочные композиции и аранжировки: икебана, бонсаи, букеты, гирлянды, панно и фитокартины, бутоньерки.

Учебно-научная «Лаборатория ландшафтного дизайна, декоративного садоводства и цветоводства» предназначена для проведения комплекса научно-исследовательских, практических и проектных работ.

Цель – совершенствование учебного процесса в соответствии с новыми научно-практическими разработками, активизация и повышение эффективности учебной и научно-исследовательской работы, ведение научно-теоретических разработок в области ландшафтного дизайна, декоративного садоводства и цветоводства.

Основные научные направления лаборатории

Фундаментальные исследования связаны с изучением теоретических основ, закономерностей устойчивого развития и взаимодействия экосистем, антропогенного воздействия на окружающую природную среду, в частности влияния антропогенной нагрузки на лесопарковые и парковые фитоценозы.

В задачи лаборатории входит создание объектов ландшафтной архитектуры (парков, скверов, бульваров), которое состоит из этапов проектирования, строительства, грамотного содержания, эксплуатации, ремонта и восстановления. Объектами исследования являются как природные компоненты (рельеф, почвы, водные системы, растительность), так и различные инженерные сооружения и коммуникации.

На фундаментальные исследования опираются прикладные направления деятельности лаборатории – ландшафтному проектированию, оказание платных услуг различным предприятиям и организациям в области ландшафтной архитектуры, дизайна, озеленения и комплексного благоустройства территорий.

Лаборатория проводит научно-исследовательскую работу по фундаментальным и прикладным направлениям проектирования и организации сельскохозяйственного производства и охране окружающей природной среды.

Материальное оснащение лаборатории дает возможность заполнить пустующую нишу в области подготовки квалифицированных специалистов в области садово-паркового и ландшафтного дизайна.

Выполняемые работы:

- * Создание объектов в ландшафтной архитектуре.
- * Проектирование локальных объектов.
- * Эскизное проектирование.
- * Изыскательские работы.
- * Предпроектная оценка территории.
- * Анализ архитектурно-планировочной ситуации.
- * Изучение строительства и эксплуатации объектов ландшафтной архитектуры.
- * Ландшафтное проектирование.
- * Сбор проб почвы для предпроектной оценки территории.
- * Определение границ, периметра и площади полей и участков.

* Геодезическое обеспечение землеустроительных работ.

Примером организации практической и проектной работы в лаборатории ландшафтного дизайна, декоративного садоводства и цветоводства является проект по профессиональному модулю «Инвентаризация древесно-кустарниковой растительности на территории колледжа» в выпускных группах. В результате работы студенты разрабатывают проект инвентаризации, на основе которого в следующем году создается проект реконструкции растительности.

Учебно-научная «Лаборатория ландшафтного дизайна, декоративного садоводства и цветоводства» выполняет функцию по интеграции науки, образования и производства и «создает условия для всестороннего развития и социализации личности, формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся, обеспечивает конкурентноспособность выпускника в соответствии с запросами рынка труда»[1].

Литература:

1. ФГОС СПО по специальности 250109 «Садово-парковое и ландшафтное строительство».

Сергей Николаевич Ширококов

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, научный руководитель магистерской программы «Сравнительное образование», Омский государственный педагогический университет

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Интернационализация, международная академическая мобильность, мировое образовательное пространство, конкурентоспособность, образовательный процесс, сравнительное образование.

Internationalization, International Academic Mobility, World Educational Space, Marketability, Educational Process, Comparative Education.

Международное сотрудничество является необходимым условием для предоставления доступности программ мобильности субъектам образовательного процесса в современном мире. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. и Государственная программа развития образования на 2013 – 2020 гг. ставят цель интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство и повышения ее конкурентоспособности. Поэтому проблема эффективной подготовки студентов в вузах к участию в международных обменных программах является актуальной и перспективной для проведения сравнительных исследований. И.А. Тагунова отмечает следующую тенденцию в развитии педагогической компаративистики «отойдя от изучения своего предмета, развития своей методологии, инстинктивно стала искать иной исследовательский базис, на котором она могла бы строить свои исследования». [1, 137]. В компаративных исследованиях выделяются тенденции, на основе которых проектируются программы академической мобильности в соответствии с вузовскими приоритетами интернационализации: доступность учебных дисциплин по сравнительному образованию, включение международного образования в контекст академических программ.

Интернационализация образовательного процесса, по мнению компаративистов, позволяет развивать у студентов компетенции, необходимые для успешного участия в программах академической мобильности. Самая известная форма интернационализации высшего образования – это международная академическая мобильность студентов и преподавателей, которая в Болонской Декларации характеризуется как первостепенный приоритет и наряду с задачей обеспечения качества высшего образования является основным принципом построения единого образовательного пространства. Необходимость активизации академической мобильности требует разработки научно-педагогических основ процесса формирования академической мобильности, а также исследования конструктивного международного опыта в этой области. Академическая мобильность, являясь средством интеграционных образовательных процессов, стала предметом изучения многих ученых-компаративистов в России и за рубежом. Проблема развития международной академической мобильности субъектов образовательного процесса занимает особое место в современных сравнительных исследованиях. Однако, как утверждают Т.М. Трегубова, А.Р. Маса-

лимова, Р.Г. Сахиева, А.М. Белякин, А.В. Фахрутдинова, Э.Х. Тазутдинова, Д.А. Уметбаева, научные публикации об академической мобильности часто содержат в себе принципиальные противоречия, поскольку отражают не столько общие, сколько частные моменты развития различных типов и форм академической мобильности без обобщения и систематизации, что актуализирует необходимость концептуального обеспечения использования конструктивного зарубежного опыта академической мобильности в отечественной высшей школе. [2, 113].

На многих международных форумах отмечается роль академической мобильности в подготовке конкурентоспособных кадров. В частности, на конференции европейских министров образования подчёркивалось, что мобильность должна быть отличительной чертой Европейского пространства высшего образования. Принимая во внимание, что мобильность имеет важное значение для развития личности и для трудоустраиваемости, формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры, все страны были призваны к расширению мобильности, к обеспечению ее высокого качества и к диверсификации ее типов и масштаба. [3, 172] Само понятие «мобильность» означает подвижность, соответственно, академически мобильный человек – это человек подвижный, способный к быстрому передвижению и адаптации. Академической мобильности студентов и преподавателей придается большое значение в современных педагогических исследованиях. Академическая мобильность является исключительно важным фактором для инноваций в образовании. Безусловно, как отмечает исследователь А.А. Петрусевич, интеграция в мировое образовательное пространство определило новую цель – воспитание личности, обладающей планетарным мышлением, способной рассматривать себя не только как представителя родной культуры, но и гражданином мира. [4, 36].

Кузьмин А.В. рассматривает академическую мобильность как фактор интеграции России в мировое образовательное пространство. [5, 16] Европейское пространство высшего образования расширяется за счет программ межвузовского академического сотрудничества, таких как Эразмус Мундус и Темпус, актуализируя необходимость развития международной академической мобильности субъектов образовательного процесса в современном вузе. Академическая мобильность достигается посредством реализации международных программ, международных договоров Российской Федерации, договоров, заключаемых российской образовательной организацией или иной российской организацией, осуществляющей деятельность в сфере образования, и образовательной организацией иностранного государства или международной организацией, иностранным физическим лицом, иностранной организацией.

В компаративных исследованиях выделяются тенденции, на основе которых проектируются программы академической мобильности в соответствии с вузовскими приоритетами интернационализации: доступность учебных дисциплин по сравнительному образованию, включение международного образования в контекст академических программ. Интернационализация образовательного процесса, по мнению компаративистов, позволяет развивать у студентов компетенции, необходимые для успешного участия в программах академической мобильности.

Исследователи Р. Бхандари и Р. Белявина замечают, что «одним из самых важных трендов в последние годы стала эволюция термина «мобильность» с более

традиционного географического понятия до более широкого толкования мобильности, которая подразумевает, что не только студенты, но и вузы и образовательные программы стали мобильными». [6] С каждым годом расширяющиеся контакты с ведущими зарубежными университетами и развитие академической мобильности позволяет изучать интернационализацию как перспективу для дальнейшей профессиональной деятельности.

Многие эксперты в области сравнительного образования ссылаются в своих работах на определение, отражающее «перемещение учащегося или сотрудника, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) как индивидуально, так и в рамках совместной образовательной и (или) исследовательской деятельности вузов и научных центров для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификаций, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение». [7, 7]

Ученый-компаративист Трегубова Т.М. при определении понятия «академическая мобильность» акцентирует внимание на возможности получения разно-стороннего «европейского» образования», обеспечения доступности в признанные центры знаний и воспитании гражданина Европы. [8, 29]

Исследователь Р. Р. Мухамадеева, анализируя существующие понятия, утверждает, что «академическая мобильность является составляющей социальной мобильности, которая способствует формированию образовательного потенциала личности». [9]

Зноненко Л.В. в своей научной работе определяет академическую мобильность как «личностное новообразование, которое является результатом деятельности субъекта образовательного процесса, предполагающей проектирование и реализацию индивидуального образовательного маршрута с учётом специфики выбранной профессии, тенденции развития рынка труда, опыта работы, социального опыта и тенденций развития международных и национальных образовательных систем». [10, 5]

В проекте федерального закона об образовании предлагалась статья, посвященная академической мобильности. Предполагалось, что академическая мобильность — это «обмен обучающимися, педагогическими и научными работниками Российской Федерации и иностранного государства в целях обучения, повышения квалификации, совершенствования научной и педагогической деятельности». [11] Тем не менее, Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года, закрепила термин «академическая мобильность». Это международные перемещения ученых и преподавателей в целях осуществления научной и преподавательской деятельности, обмена опытом, представления результатов исследований, а также в других профессиональных целях, образовательная (учебная) миграция — это миграция с целью получения или продолжения образования. [12] Национальным фондом подготовки кадров разработан проект Концепции развития академической мобильности, который представлен на обсуждение академическому сообществу.

Рассматривая академическую мобильность в системе непрерывного образования, С.Н. Рягин отмечает, что «под академической мобильностью понимают передвижение субъектов образования и признания имеющегося уровня национального

образования в контексте интернационального образовательного пространства, что должно обеспечить им свободу доступа к образовательной и профессиональной деятельности в других странах». [13, 448].

А.Н. Шеремет приводит следующее определение академической мобильности в контексте подготовки учителей – это интегративная характеристика, выраженная в способности преодолевать международные языковые и межстрановые барьеры, оперативно устанавливать контакты, успешно адаптироваться к иному образовательному пространству в соответствии с современными требованиями общества к личности будущего учителя. [14, 7]

Ученые В. И. Богословский, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына отмечают, что развитие академической мобильности в условиях российского образовательного пространства имеет ряд объективных нормативно-правовых, финансовых, административных и академических ограничений. [15, 4].

Н.С. Сахарова утверждает, что с точки зрения развития личности академическая мобильность представляет собой систему личностных качеств, ориентированных на достижение социально и профессионально значимых целей. [16, 318] Повышение привлекательности образования приводит к необходимости разработки и внедрения программ интернационализации в вузах, так как конкурентоспособность напрямую зависит от участия преподавателей и студентов в программах академической мобильности, что способствует изучению положительного зарубежного опыта. Основное противоречие заключается в том, что с одной стороны, существует необходимость интеграции в мировое образовательное сообщество, а другой, в недостаточной степени определены стратегии интернационализации вузов, обусловленные модернизацией высшего образования.

К примеру, в концепции академической мобильности обучающихся вузов Казахстана закреплено следующее «академическая мобильность – это перемещение обучающихся или преподавателей-исследователей на определенный академический период (включая прохождение учебной или производственной практики), как правило, семестр или учебный год, в другое высшее учебное заведение (внутри страны или за рубежом) для обучения или проведения исследований, с обязательным перезачетом в установленном порядке освоенных образовательных программ в виде кредитов в своем вузе». [17]

Известные зарубежные исследователи проблем международного высшего образования Филип Альтбах и Дж. Найт приводят следующий факт в качестве аргумента развития академической мобильности: увеличилось число студентов, обучающихся за рубежом, произошёл рост обмена стажерами, расширилась практика приглашения на работу зарубежных преподавателей. [18, 100] По мнению компаративистов Келли Хенао и Даниил Самойлович международная мобильность предлагает субъектам образовательного процесса реализовать возможность получения академического опыта в другой стране в условиях интернационализации вуза. [19]

С позиции исследователя Алана Финдли академическая мобильность определяется как международное перемещение из страны постоянного проживания с целью поступления в высшее учебное заведение за рубежом или преподавания дисциплин. [20]

Во многих докладах международных организаций отмечается, что проблема академической мобильности преподавателей, которая в основном осуществляется

благодаря международным научным проектам, остается малоисследованной. Ученые предпочитают посещать вузы с более высоким уровнем интернационализации, создавая при этом конкуренцию. Более того, А.Д. Копытов и М.П. Пальянов определяют рынок труда как системообразующий фактор выбора стратегии и тактики высшего образовательного учреждения, а также формирования рынка образовательных услуг, что, безусловно, влияет на развитие академической мобильности студентов и преподавателей в отечественном и зарубежном вузе. [21] Подтверждая это М.А. Ставрук, в своем компаративном исследовании убедительно доказывает, что академическая мобильность студентов, обеспечивающая становление профессиональных качеств личности, является процессом создания условий для развития профессионального мастерства будущего специалиста. [22] Обращаясь к российским и зарубежным источникам, можно отметить следующую тенденцию в определении понятия «международная академическая мобильность»: это постоянно развивающийся процесс, вкладывающий новые смыслы относительно интернационализации современного образования в России и за рубежом и подготовки выпускников, способных достигать поставленные цели в быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач. [23]

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тагунова И.А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня завтра// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – №1. – С. 132-146.
2. Трегубова Т.М., Масалимова А.Р., Сахиева Р.Г., Белякин А.М., Фахрутдинова А.В., Тазутдинова Э.Х., Уметбаева Д.А. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого Европейского образовательного пространства (по материалам отчета НИР лаборатории исследования зарубежного опыта профессионального образования)// Казанский педагогический журнал. – 2009.- №6(72)-С. 111-119.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: 2007-2009 годы. На пути между Лондоном и Левеном/Лувен-ла-Невом. Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302с.
4. Петрусевич А.А. Современный образовательный процесс: курс лекций/учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. Караганда: Из-во КарГУ, 2012. – 349с.
5. Кузьмин А. В. Управление академической мобильностью как фактор развития международной интеграции в образовании: автореферат дис. канд. экон. наук: 08.00.05 /Санкт-Петербург, 2007 – 26с.
6. Бхандари Р, Белявина Р. Глобальная студенческая мобильность: тренды и новые направления <http://www.ihe.nkaoko.kz/archive/267/2435>
7. Сёмин, Н.В., Артамонова, Ю.Д., Демчук, А.Л., Лукшин, А.В., Муравьева, А.А., Олейникова, О.Н. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Н.В. Сёмин, Ю.Д. Артамонова, А.Л. Демчук, А.В. Лукшин, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова. – М: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.
8. Трегубова Т.М. Академическая мобильность преподавателей и студентов // Казанский педагогический журнал. – 2006. – №2. – С.28-30.

9. Мухамадеева Р.Р. Понятие академическая мобильность в российской научной литературе. http://www.isras.ru/abstract_bank_congress4/1111
10. Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Омск, 2008. – 23 с.
11. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации. <http://zakonproekt2012.ru/edu/01-12-2010#clause/18-136>
12. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. <http://www.kremlin.ru/news/15635>
13. Рягин С.Н. Формирование и развитие академической мобильности в системе непрерывного образования//Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы XX Всероссийской научн. конф./ Под научн. ред. В.И. Андреева – Казань: Центр инновационных технологий, – 2010. – С. 448– 450.
14. Шеремет А.Н. Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Новокузнецк, 2009. – 22с.
15. Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: Методическое пособие для студентов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 55 с.
16. Сахарова Н.С. Развитие академической мобильности студентов университета в контексте иноязычной компетенции// Вестник ОГУ. – 2011. – №2(121).- С. 318-321.
17. Концепция академической мобильности обучающихся высших учебных заведений Республики Казахстан. www.edu.gov.kz
18. Альтбах Ф.Г., Найт Дж. Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность // Экономика образования. – 2008. – №4.- С. 100-106.
19. Henaо, Kelly and Samoilovich, Daniel. The internationalization of the curriculum: An alternative to international academic mobility? <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
20. Findlay, A. Ever reluctant Europeans: The changing geographies of UK students studying and working abroad. European Urban and Regional studies.-2006.-№13, pp. 291-318.
21. Копытов А.Д., Пальянов, М.П. Инновационные педагогические технологии профессионального образования в США и Германии// Педагогика. – 2009. – №8. – С. 86-93.
22. Ставрук М.А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии.: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01/Москва, 2011. – 24 с.
23. Ширококов С.Н. Современные тенденции развития субъектов образовательного процесса. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. №4 (21), 2012.

Соловьева Т.Г.
МГГУ им. М.А. Шолохова
научный сотрудник НОЦ
«Инновационные технологии в
художественном образовании»,
ассистент кафедры
художественного образования.

СИНТЕЗ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Ключевые слова: песочная анимация/ sand animation, композиция/ composition, трансформация/ transformation, стилизация/ stylization, интерактивность/ interactivity, художественное образование/ art education, инновации/ innovations, графика/ graphics.

Песочная анимация – очень молодое интерактивное искусство, которое имеет прямое отношение к современным художественным технологиям, и которое может рассматриваться как альтернативное решение в спектре художественных технологий для подготовки специалистов в области художественного образования.

Освоение данной современной художественной технологии основывается на синтезе изобразительных средств и компьютерных технологий. В этой связи необходимо понимание принципов построения композиции и системы работы с песком как средством художественной выразительности графики и применение компьютерных программ для создания анимационного изображения. Поэтому изучать песочную анимацию следует с рисунка и композиции, с основных художественных приемов и приемов рисования песком, а так же использовать возможности программы Windows Movie Maker для создания конечного результата – песочной анимации: песочная мультипликация или песочное шоу.

Графическая песочная композиция определяет необходимость иметь академические знания по рисунку такие как, перспектива, светотеневая градация, линия, точка, пятно и др. И знания по декоративной композиции: трансформации, стилизации, утрировании, метаморфозах художественного образа. Однако, особенность изображения заключается в создании или нанесении рисунка не карандашом или другими графическими средствами, а непосредственно ладонями и пальцами рук:

- кулаком;
- ладонью;
- ребром большого пальца;
- мизинцами;
- одновременное использование нескольких пальцев;
- симметрично двумя руками;
- отсечение лишнего и др.

Техника изображения заключается в проведении белых линий, точек, пятен по песку и нанесение песочных (темных) линий, точек и пятен на светлую поверхность.

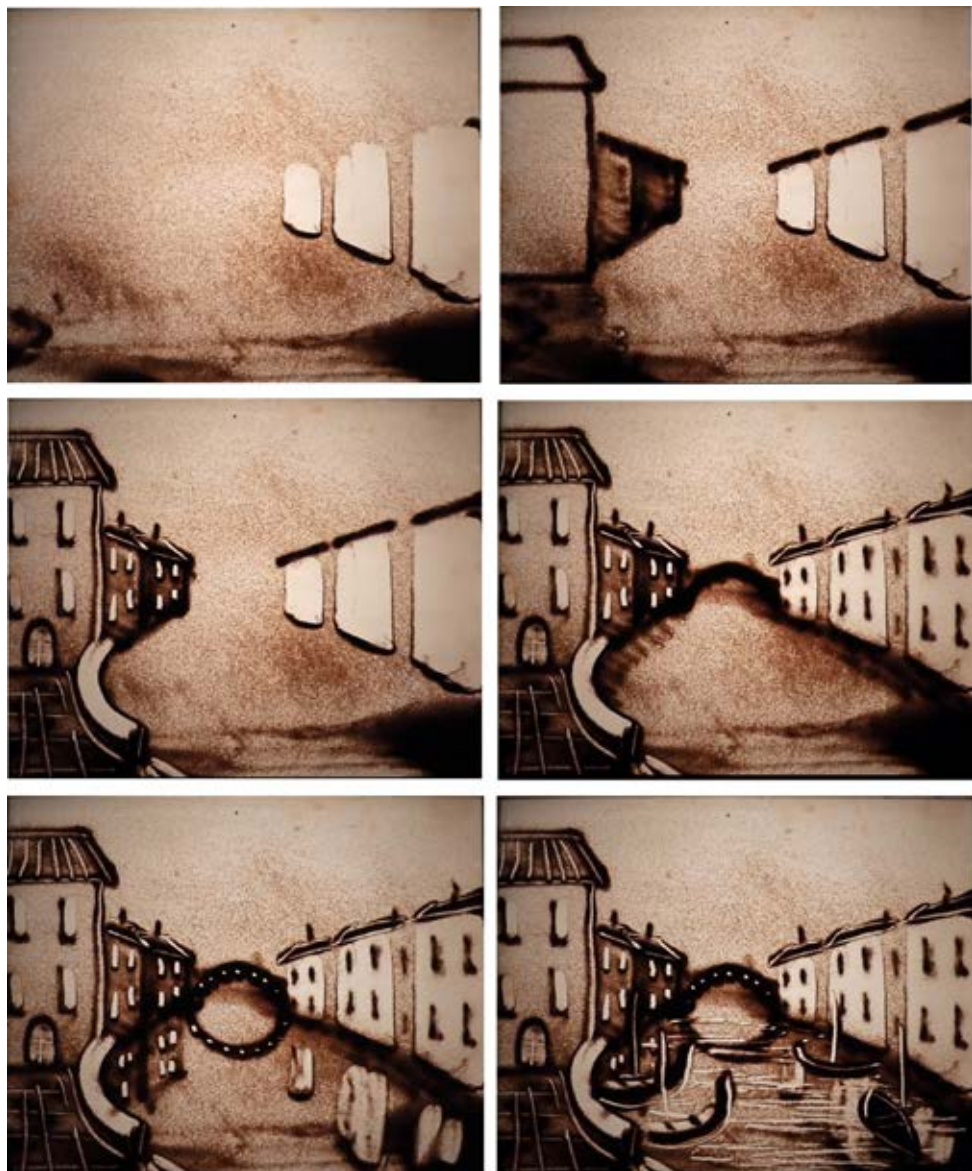


Рис.1 Работа студентки Нестеровой Е. Направление: Художественное образование.

Основной принцип песочной анимации – это плавный переход из одного художественного образа в другой при помощи декоративно-композиционных приемов. Например, с помощью приема перевоплощения изображений медузу, можем превратить в черепаху или рыбу в осьминога, осьминога в обительницу подводного мира русалку.

Каждый этап выполнения композиции, каждое изменение в ней и превращение фиксируется на видеокамеру или фотоаппарат по кадрам (рис.1) и загружается в программу Windows Movie Maker, по средствам которой монтируется песочная анимация.

Уникальность песочной анимации заключается и в интерактивности процесса, так как для ее выполнения требуется довольно высокая скорость движений рук художника, поскольку работа должна быть динамичной, и в том, что данная техника требует сочетания в одном человеке различных профессиональных компетенций: художника – режиссера – сценариста.

В перспективе подготовки специалистов в области художественного образования необходимо разработать методические рекомендации по преподаванию современных художественных технологий (песочная анимация) и возможно, проведение экспериментальной творческой работы по применению некоторых нововведений, например, соединение различных анимационных техник: элементов рисованной с песочной анимацией, использование цветного песка.

В процессе освоения техники рисования песком происходит формирование:

– умений передавать форму, строение предмета и его частей, правильные пропорции частей, используя разные оттенки света и тени;

– умений создавать статичные песочные картины с учетом ритма и симметрии;

– развитие композиционного мышления при изображении групп предметов или сюжета;

– психически-познавательных процессов: фантазии, воображения, логики и т.д.

Благодаря разработке и внедрению новаторских техник песочная анимация как вид искусства получит активное развитие в области художественного и дополнительного образования, а так же в области создания художественных арт-проектов.

Литература.

1. Бесчастнов Н. П. Черно-белая графика. М., Владос, 2005
2. Зейц Мариэлла (Marielle Seitz) «Пишем и рисуем на песке. Практические рекомендации»
3. Мосина В.Р., Житникова С.М. Использование интернет-технологий в медиаобразовании на художественно-графическом факультете педвуза// Педагогическая информатика, 2007, №3.
4. Мосина В.Р., Чернова Л.С. Использование информационных технологий на занятиях по декоративно-прикладному искусству в детской художественной школе. //Педагогическая информатика, 2007, №1.
5. Орлов А. Аниматограф и его Анима, ИМПЭТО, 1995.
6. Петров А. Классическая анимация. Нарисованное движение, М., ВГИК, 2010.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕБ-КВЕСТ – ПРОБЛЕМНОЕ ЗАДАНИЕ-ПРОЕКТ С ЭЛЕМЕНТАМИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В СРЕДЕ ИНТЕРНЕТА

Ключевые слова: экологическое образование, Интернет, веб-квест, сайт, проект.
Keywords: ecological education, Internet, web-quest, site, project.

Экологическое образование является важнейшим звеном системы образования Украины, от эффективности функционирования которого зависят перспективы развития украинского общества. Современное состояние экологического образования диктует необходимость поиска новых путей повышения его качества в условиях перехода к информационному обществу. Резервы повышения качества подготовки кадров в высших учебных заведениях значительны. На сегодняшний день нет необходимости убеждать преподавателей аграрных колледжей в важности внедрения в учебный процесс более совершенных методик обучения, способствующих активизации познавательной деятельности студентов, развитию их интеллектуальных способностей, формированию навыков научной организации труда.

Широкие возможности развития в студентов умений саморегуляционной деятельности представляет веб-квест-технология. Веб-квест (от англ. Quest – поиск, приключение) – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются ресурсы Интернета. Поскольку в процессе выполнения веб-квеста студенты получают не «готовые к применению» знания, а сами добывают их с разных источников в Интернете, веб-квест, по-существу, является образовательным проектом, основанным на поиске информации.

До нынешнего времени в педагогической науке выполнен ряд исследований, связанных с теоретико-методологическими и прикладными проблемами применения веб-квестов в учебном процессе. Концепция образовательного веб-квеста разработана в США Б. Доджем и Т. Марчем. Использование веб-квест-технологии в самостоятельной работе студентов аграрного колледжа из дисциплин профессионального цикла до настоящего времени не было предметом специального научного исследования. В ряде работ представлены методические рекомендации относительно разработки веб-квестов.

Тематика веб-квестов, используемых в учебном процессе, может быть самой разнообразной. Они могут быть составлены как преподавателем, так и студентами в зависимости от поставленных образовательных целей. Веб-квесты могут охватывать отдельную проблему, тему, учебный предмет, могут быть и межпредметными.

Веб-квесты организованы средствами веб-технологий в среде WWW за своей организацией, являются достаточно сложными; они направлены на развитие у студентов навыков аналитического и творческого мышления; преподаватель должен владеть высоким уровнем предметной, методической и информационно-коммуникационной компетентности.

Веб-квест является проблемным заданием-проектом с элементами ролевой игры, для выполнения, которого используются информационные ресурсы Интернета. В

процессе творческой работы студенты получают не «готовые к применению» знания, а сами привлеченные в поисковую деятельность. Веб-квесты разрабатываются для максимальной интеграции Интернета в разные учебные предметы на разных стадиях обучения, и охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему.

Структуру веб-квеста, как правило, составляют четыре обязательных раздела:

1) вступление – формулировка проблемы, описание темы и цели веб-квест-проекта, обоснования его ценности;

2) задание – распределение ролей, обязанностей участников проекта, определения формы представления конечного результата, условий его оптимального достижения;

3) выполнение – описание процедуры (этапов) работы, ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылка на интернет-ресурсы и любые другие источники информации, а также вспомогательные материалы, которые позволяют эффективнее организовать работу над веб-квестом);

4) оценивание – представление критериев и параметров оценки работы над веб-квестом.

Веб-квест-технология отлично подходит для обучения интеллектуально одаренных студентов так как в ней сочетаются проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные методы с разными видами работы такими, как самостоятельная, индивидуальная и групповая. Эти методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал, и соответствуют уровню познавательной активности и интересов одаренных студентов.

Следует отметить, что обучение с помощью технологии веб-квестов позволяет повысить интерес к изучаемой теме общей экологии, усилить мотивацию.

Литература:

1. Кадемія М. Ю. Використання технології «веб-квест» у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 33 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2012. – С. 342-348.
2. Кадемія М. Ю. Сутність і зміст технології веб-квест / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 29. / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2012. – С. 380-387.
3. Федоров А. В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов / А. В. Федоров // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 43-51.

**ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
В КАЧЕСТВЕ ФОНА НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ – ПРОГРЕССИВНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКА**

Преподавание китайского языка уже подразумевает особый подход к подаче материала, отличный от общепринятых подходов в обучении европейским языкам. Это обусловлено спецификой китайского языка, культуры и менталитета китайского народа. Школьник или студент, начиная изучать этот язык, попадает в совершенно новый мир, интересный и глубокий по своей сути. Однако со временем этот бурный энтузиазм может начать меркнуть под грудой домашних заданий и порой довольно монотонных упражнений. Конечно, отрабатывать фонетические и фонологические навыки очень важно, да и необходимый багаж лексики должен быть освоен. Да и преподаватель согласно планам не может давать только темы, интересные тому или иному ученику или студенту, так как необходимо ознакомить с достаточно широким спектром тем. К тому же существует рекомендованная литература, и необходимо давать материал, преимущественно используя именно эти источники.

Что же можно сделать, чтоб уроки китайского языка проходили ярче и приносили радость знаний, чтоб учащимся или студентам не надо было заставлять что-то учить, а чтоб они сами хотели получать знания?

Почему бы не внести изменения во внешние факторы, которые бы изменили восприятие материала и активизировали творческий потенциал? Например, можно использовать национальную китайскую музыку для более продуктивного обучения китайскому языку.

В наше время ученые США доказали позитивное влияние музыкальной терапии на пациентов с дефектами умственного, эмоционального или физического развития. Даже у детей с серьёзными психическими недостатками музыка находит отклик. Музыка помогает детям учиться, справляться со своими проблемами – ходьба под аккомпанемент с координацией движений. При неврологических расстройствах музыкотерапия становится незаменимой, поскольку, в восприятие музыки принимаяют участие два полушария мозга – правая и левая. [5]

Доктор Лозанов из Болгарии обнаружил, что может ускорить процесс обучения, используя музыку в таком ритме, который может вызвать так называемое «состоянии расслабленного сознания». [3]

Большое внимание к вопросам бессознательного восприятия музыки детьми уделяет в своих работах А.В.Торопова, ею доказано, что даже бессознательное восприятие музыки оказывает довольно положительный эффект на интеллектуальную деятельность детей. Г.Ю. Маляренко, М.В. Хватова (1993-1996г.) утверждают, что даже пассивное, регулярное восприятие детьми специально подобранной музыки активизирует зрительное восприятие, улучшает внимание, кратковременную память, а также повышает показатели вербального и невербального интеллекта. [4]

Таким образом, используя музыку, можно снять барьер в восприятии информации, в том числе и иностранного языка. Во время урока китайского языка можно использовать данный приём, тихо включая какую-нибудь спокойную национальную китайскую музыку. Тем более, что китайцы издревле стремятся к гармонии во всём, очень часто обращаясь именно к звуку.

Научными исследованиями уже доказан тот факт, что современная музыка, такая как рок-ролл и диско, «тяжелый металл» вредят здоровью людей. Молодые люди, которые увлечены ею, чаще хуже учатся, у них ниже концентрация внимания, они наиболее часто подвержены заболеваниям и депрессии. Те же, кто любит классическую музыку, обычно обладают устойчивой психикой, концентрированным вниманием и высоким уровнем нравственного поведения. Традиционная китайская музыка соединяет разум, тело и дух человека со Вселенной. [2]

Сыновья благородных семейств в Китае должны были изучать китайскую музыку как один из четырёх обязательных предметов. И тот, кто занимался музыкой лишь для развлечения, не пользовался большим уважением в обществе. [1]

Первое, что мы находим, когда вводим в поиске в Интернет «китайская музыка», это как раз красивые спокойные мелодии, приятные на слух. Учащийся, входя в кабинет китайского языка, где уже тихо звучит китайская музыка, настроит его на то, что он попадает в новый мир, полный интересных открытий и тайн. И учёба превратится из мучения в увлекательное путешествие.

Литература

1. Ватенко В. Китайская музыка и музыкальные инструменты/ электронный ресурс / статья / [<http://www.epochtimes.ru/content/view/29499/4/>]
2. Ватенко В. Традиционная китайская музыка и ее положительное влияние на человека. / электронный ресурс/ статья/ [<http://www.epochtimes.ru/content/view/29499/4/>]
3. Кенион Т. Влияние звука на сознание/ электронный ресурс/ статья / [http://www.soznanie.info/mt_sound.html]
4. Самбурская А. Музыка интеллекта. / электронный ресурс / статья / [<http://alicepush.ucoz.ru/index/0-5>]
5. Петрик А.Е. Влияние музыкального сопровождения на психологическое состояние обучаемых / электронный ресурс/ статья / [<http://festival.1september.ru/articles/584895/>]

ЗНАЧЕНИЕ МАТЕРИНСКОЙ РЕЧИ ДЛЯ РАННЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Общение – «один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте со взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества и реализация ими природной возможности стать представителями человеческого рода» [4, с. 119].

Отношение матери к беременности, к будущему ребенку определяет его развитие. Д. Б. Эльконин считает, что «необходимость связи младенца со взрослыми приводит к появлению особых, неречевых форм их общения. Первой формой такого общения является эмоциональная реакция ребенка на взрослого. Появление этой наиболее простой и ранней формы важно, потому что создает основу для возникновения и развития других форм общения, в частности для возникновения подражания звукам и понимания речи окружающих взрослых. Необходимо подчеркнуть, что возникновение эмоциональных реакций на взрослого объясняется тем, что именно взрослый, осуществляя уход за ребенком, создает у него положительные эмоциональные состояния и устраняет отрицательные» [5, с. 46]. Чаще всего уход за ребенком осуществляет мать, т.е. она является тем взрослым, который вызывает эмоциональные реакции ребенка.

Н. Л. Фигурин отмечает, что ребенок особо реагирует на мать, а не другого взрослого человека. Реакция «узнавания» матери в первые дни жизни ребенка не сформирована, необходимо ее вырабатывать, чтобы в дальнейшем при виде матери радовался [3, с. 36].

Д. Б. Эльконин утверждает, что «положительная эмоциональная реакция переносится на предметы, в силу чего предметы, находящиеся в руках у взрослого человека, приобретают для ребенка особо притягательный характер и начинают сами вызывать реакцию оживления. Эмоциональная притягательность предмета для ребенка этого возраста по своему происхождению может оказаться вторичной, т. е. возникать через взрослого» [5, с. 47].

По мнению Б. Уайт, в «первой фазе развития младенец еще не понимает слов. Он овладевает этой способностью не раньше, чем через шесть месяцев» [2, с. 172]. У ребенка первого года жизни слух еще недостаточно острый, он воспринимает звуки в обширном диапазоне. Ребенок реагирует на резкие звуки вздрагиванием, криком.

Во время второй фазы развития ребенок еще не понимает слова, но слышит их достаточно хорошо, так к 3,5 месяцам слух ребенка приравнивается слуху взрослого. Во второй фазу развития ребенок произносит все больше звуков, испускает восторженные крики, «играет со звуком», развлекает себя.

По мнению Д.Б. Эльконина, во втором полугодии первого года жизни «интенсивно развивается понимание ребенком речи окружающих взрослых» [5, с. 49]. С

этого возраста речь взрослого используется не только в процессе ухаживания, но и просто для общения с ребенком.

Главными предпосылками возникновения понимания речи, по мнению Д. Б. Эльконина, являются:

- выделение предмета из обстановки;
- сосредоточение на предмете;
- наличие у ребенка ярко выраженной эмоциональной реакции на обстановку.

Первый год жизни особенно важен для развития человека, в данный период ведущей деятельностью является общение, посредством которого взрослый вызывает у ребенка ориентировочную реакцию на определенный предмет, находящийся в некотором отдалении от него или в руках у взрослого. В результате многократного повторения игровых действий у ребенка возникает связь произносимого взрослым слова с воспринимаемым предметом. Вначале у ребенка отсутствует эта реакция, ребенок не поворачивается в сторону названного предмета, но после ориентируясь на слово взрослого ребенок производит пассивные движения в ту сторону, где находится предмет. Т.о., возникает связь слова не только с предметом, но и с пространством. Позднее происходит дифференциация слова и предмета [5, с. 49].

Н. Х. Швачкин пишет, что «настоящее слово рождается как обозначение предмета. Оно сперва непосредственно связано с жестом, который указывает предмет. Само название, имя, сначала не только называет, но и указывает предмет. Вместе с тем это слово воспринимается ребенком как имя предмета. Ребенок на этой ступени стойко удерживает это имя за исходным предметом» [1, с. 100]. Т.о., если ребенок называет какой-либо предмет, который изображен например красным цветом, то если предоставить такой же предмет, но зеленого цвета, то ребенок не даст ему то же название, т.е. ребенок воспринимает название предмета единично и предметно.

Из выше сказанного следует, что матери следует показывать ребенку на одно слово несколько разных предметов.

Известно, что ребенок начинает понимать обращенную к нему речь во втором полугодии первого года жизни, к этому времени он способен установить связь предмета и слова. Эта связь возникает в ходе целенаправленного общения матери с ребенком. Д. Б. Эльконин отмечает, что уже к «9-10 месяцам их количество может быть довольно значительным. Дети выполняют по слову ряд движений – подают ручку, отдельные игрушки, бросают предметы, отыскивают взглядом некоторые предметы и взрослых людей. При многообразии связей между словами и предметами первоначальное понимание зависит от конкретной ситуации. Если у ребенка, имеющего связь слова «часы» с различными видами часов, спросить: «Где часы?», то он укажет на те или иные часы в зависимости от ситуации. Всякий новый предмет, сходный по способу действия с ним или в каком-либо другом отношении с уже знакомыми ребенку предметами, легко вступает в связь с обозначающими их словами. На этой основе относительно быстро растет количество понимаемых ребенком слов, так называемый пассивный словарь. Понимание ребенком вопроса: «Где то-то?» – или выраженного словесно предложения выполнить определенное, вначале самое элементарное действие является важным фактором, организующим поведение ребенка. У него укрепляется активное отношение к вопросу и в более широком смысле ко всяко-

му обращению взрослого. Теперь поводом для действий ребенка часто является словесное обращение взрослого, чего, естественно, не наблюдалось в период доречевого общения со взрослыми» [5, с. 62]. Этот период очень важен для развития речи и мама должна помочь ребенку «положить хороший фундамент» для развития активного словаря в будущем.

С появлением первого слова начинается новый этап психического развития ребенка. Как правило, первое слово относится к предмету, название которого ребенок уже понимает.

К третьему году жизни опыт, словарь ребенок значительно возрастает практически с каждым месяцем. Дети активно слушают обращенную к ним речь, очень важно, чтобы мать разучила в этом период с детьми стихи, потешки, читала сказки, рассказы, стихи. Это важно для того, что создает в общении с ребенком ситуацию выходящую за пределы реальной жизни, что является познанием отношений предметов, явлений, людей и т.п. В норме и при правильно педагогическом воздействии к третьему году жизни в развитии речи ребенка наступает переломный момент, он начинает употреблять распространенные предложения.

Мать, ухаживающая за ребенком, разговаривает, занимается с ним, тем самым подталкивает его к произношению первых и новых слов. Она сопровождает ребенка на всех временных периодах развития речи. Это значит, что роль матери в развитии речи ребенка занимает огромное место, а соответственно необходимо не только внимание матери к ребенку, но и правильность и богатство речи самой матери.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.: Международный Образовательный и Психологический Коледж, 1995. – 100 с.
2. Психология развития // Уайт Б. От рождения до ползания. – М.: ЧеРо, 2005. – с. 172-180.
3. Фигурин Н.А., Денисова М.П. Этапы развития ребенка от рождения до одного года./Вопросы генетической рефлексалогии. – М., 1929. – 36 с.
4. Хрестоматия по возрастной психологии // Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 119 с.
5. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Изд. центр «Академия», 2007.

Богданова І.М.

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри соціальної педагогіки,
психології та педагогічних інновацій

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса)

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ

Ключові слова/Keywords: соціальний педагог/social pedagogue, захист прав дитини/children's rights protection, професійна підготовка соціальних педагогів/professional training of social pedagogues, правова підготовка соціальних педагогів/legal training of social pedagogues.

У сучасних умовах розбудови правової, соціальної держави в Україні гостро постає проблема удосконалення системи соціальної допомоги та підтримки різних категорій населення. Особливої уваги з боку суспільства та держави у даному контексті потребують діти та молодь, які в силу об'єктивних причин не завжди у повному обсязі спроможні самостійно реалізовувати свої законні права та інтереси. Забезпечення дітям та молоді реалізації своїх прав у суспільстві зумовлює необхідність особливої уваги до професійної підготовки фахівців соціальної сфери. У зв'язку з цим актуальною є потреба в соціальних педагогах – фахівцях, які покликані надавати професійну допомогу у процесі розвитку та формування особистості. Тому одним із основних завдань вітчизняної соціально-педагогічної науки сьогодні є вирішення проблеми її кадрового забезпечення, професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України. Реалізація цього завдання неможлива без вивчення і врахування зарубіжного досвіду підготовки соціальних педагогів, зокрема Німеччини, яка має глибокі традиції соціально-педагогічної діяльності та підготовки фахівців соціальної сфери.

Проблемам професійної підготовки соціальних педагогів присвячені праці вітчизняних дослідників, зокрема Р. Вайноли, А. Капської, О. Карпенко, М. Малькової, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Пономаренко, Л. Пундик, З. Фалинської та ін.; дослідження в галузі професійної підготовки фахівців до захисту прав дитини здійснюють М. Гарашкін, Я Кічук, І. Ковчина, О. Шульга та ін.; вивченню зарубіжного досвіду підготовки соціального педагога присвятили наукові дослідження Н. Абашкіна, Л. Віннікова, І. Козубовська, О. Павлішак, О. Пришляк та інші.

Однак, не зважаючи на досягнення у вивченні проблеми професійного становлення соціальних педагогів в Україні і за рубежом, потребує подальших досліджень питання їх підготовки до захисту прав дітей та молоді у Німеччині, використання досвіду цієї країни у підготовці вітчизняних фахівців до реалізації завдань з охорони дитинства та пошуків шляхів удосконалення системи професійної підготовки соціальних педагогів в Україні.

Відомо, що Німеччина є однією з найбільш розвинених європейських країн, характеризується як правова, соціальна держава, політика якої спрямована на ефективний соціальний захист її громадян.

Як свідчить аналіз практики, соціально-педагогічна діяльність у цій країні є важливим інструментом реалізації соціальної політики, забезпечення суспільної стабільності, безпеки і поліпшення якості громадян [5].

Соціальні педагоги у процесі своєї професійної діяльності виконують різні функції. Так, зокрема, до переліку посадових обов'язків соціального педагога входить виявлення сімей та окремих дітей, які потребують соціального захисту, отримання матеріальної, соціально-побутової та іншої допомоги; попередження правопорушень; виявлення дітей, та підлітків, які потребують допомоги у влаштуванні в заклади для дітей, позбавлених батьківського піклування; встановлення причин конфліктів, що виникають у школі, сім'ї та сприяння вирішенню цих конфліктів; надання допомоги дітям, які мають конфлікти із законом; надання консультаційних послуг, зокрема з правових питань; залучення різних громадських та державних організацій і установ з надання необхідної допомоги сім'ям, дітям, молоді та ін. Для здійснення цієї діяльності соціальні педагоги повинні оволодіти цілою низкою нормативно-правових актів, орієнтуватися у системі законодавства, правової регламентації організації та діяльності різноманітних інституцій, покликаних вирішувати проблеми дітей та молоді.

Як бачимо, соціальні педагоги у процесі вирішення завдань своєї професійної діяльності досить часто зустрічаються із застосуванням правових норм. Ефективна реалізація цих завдань, на наш погляд, неможлива без ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки.

Аналіз навчальних планів окремих вищих навчальних закладів Німеччини (Людвігсгафенський вищий професійний навчальний заклад, Ерфуртський університет прикладних наук, Фахова академія м.Штутгарт) свідчить, що правова підготовка посідає вагомe місце у системі професійної підготовки соціальних педагогів. Так, протягом терміну навчання майбутні соціальні педагоги вивчають Конституцію ФРН, галузеве законодавство (кримінальне, трудове, сімейне, адміністративне, соціальне право). Навчальними планами передбачено вивчення навчальних дисциплін: «Правовий аспект соціальної роботи», «Правовий аспект соціального страхування», «Правознавство», «Комунальне право», «Система соціального забезпечення», «Законодавство у сфері допомоги дітям та молоді», «правові основи соціальної роботи з правопорушниками», «Правові основи соціальної роботи з сім'ями», «Ювенальне право» та ін.

Правова підготовка соціальних педагогів у Німеччині не обмежується лише засвоєнням правових норм. Важливе місце для закріплення теоретичних засад професійної правової діяльності соціальних педагогів відведено організації і проведенню практики студентів, яка займає значну частину навчального часу. Суттєвим аспектом професійної підготовки фахівців соціальної сфери є виконання наукових проєктів, теми яких пропонуються викладачами або обираються студентами самостійно.

Як бачимо, правова підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини посідає важливе місце у системі професійної підготовки

фахівців соціальної сфери, характерними рисами якої є широкий вибір спеціалізацій, можливість вибору переліку предметів студентами, інтегрований характер навчальних дисциплін, практична спрямованість навчання тощо.

Отже, дослідження розвитку та сучасного стану професійної підготовки соціальних педагогів до правового захисту дітей та молоді у Німеччині, вивчення змісту, форм, методів їх підготовки та основних проблем, дасть змогу виявити позитивні риси формування правових знань майбутніх фахівців соціальної сфери у цій країні та використати цей досвід у процесі правової підготовки соціальних педагогів в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині : Методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки соціальних педагогів в Україні на основі використання німецького досвіду / Н. В. Абашкіна. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2003. – 23 с.
2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : моногр. / О. Г. Карпенко ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
3. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ковчина Ірина Михайлівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 42 с.
4. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід : навч. посіб. / В. А. Поліщук. – Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2003. – 184 с.
5. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пришляк Оксана Юріївна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2008. – 219 с.

Баранова Ю. О.
студентка

Мусійчук С.М.
канд. пед.. наук, ст.. викладач
Національний університет біоресурсів
і природокористування України

УНІВЕРСИТЕТ: УНІВЕРСАЛІЗМ ЧИ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ

Ключові слова / Keywords: університет / university, професіоналізм / professionalism, універсальна освіта / universal education, компетентність / competence, різнопланові знання / different knowledge.

Кожна людина, яка гідно позиціонує себе у цьому житті, прагне отримати вищу освіту. Хтось навчається у ВНЗ, бо вважає надбане там непоганим фундаментом для подальшої самореалізації, а дехто має на меті розширити свій світогляд, щоб не скотитися до тривіальної буденщини. В будь-якому випадку, більшість із нас, пройшовши тривалий шлях здобуття базової середньої освіти, мають потяг до більш глибокого оволодіння знаннями у руслі якоїсь певної професії.

Навчаючись у вищому навчальному закладі, нам досить часто здається, що ми опановуємо «зайві» дисципліни. Мовляв: «Навіщо мені філософія? Я ж на фізика вчуся!» або ж «І що, я, соціальний педагог, буду дітям ту релігію розповідати?». Ось тут і постає вперше питання про те, яку освіту повинен давати університет: універсальну чи професійну?

На мою думку, перші два роки освіта у вищих навчальних закладах є більш загальною, ніж впродовж останніх двох (про магістратуру варто мовчати, бо там свої нюанси навчального процесу), до програми вивчення профільних дисциплін додаються предмети, що можна віднести до розряду «для загального розвитку». І як на мене, це є досить доцільним аспектом, адже, бути всесторонньо розвиненим ніхто не забороняв. Універсалізм по суті є необхідним елементом формування сутності людини сучасної епохи [2]. Опановуючи досить широкий спектр різноманітних дисциплін, ми проходимо етапи соціального становлення та саморозвитку, інколи змінюючи бачення навколишньої дійсності. Мені здається, що універсальна освіта призначена для всіх без виключення людей незалежно від того, яку професію вони оберуть у майбутньому. До того ж, беручи до уваги соціально-економічну ситуацію в країні, далеко не всім, хто навчається у вищому навчальному закладі, вдається спрогнозувати, яку посаду вони займатимуть у подальшому житті. Думаю, що в кожного знайдеться хоча б по два наявні приклади, коли здобута спеціальність не відповідає місцю роботи. А про швидку перекваліфікацію професійного рівня вже й годі казати.

Тепер до того, що стосується професіоналізму. Чи не краще було б нам вивчати лише ті дисципліни, котрі безпосередньо є включеними до нашої спеціальності? Займатися, власне, вузькопрофільним навчанням? Як на мене, то такий варіант теж можна розглядати як цілком доцільний. По суті, цим самим вузькопрофільним на-

вчанням ми і займаємося впродовж останніх двох років у вищому навчальному закладі. Нас готують як досвідчених та компетентних працівників у межах обраної професії. Ми заглиблюємося безпосередньо у всі аспекти того, чим збираємося займатися найближчі роки свого життя. А тепер уявімо, що з самого першого курсу навчання ми вивчаємо лише предмети за обраним профілем. Ідентифікуємо усі свої усвідомлені знання і дії лише до однієї конкретної сфери діяльності. Домінантні дисципліни (або ж профільні) вдосконалюються нами за рахунок постійного повторення та «перетравлювання» їх основних ідей, а відомості інших галузей суспільного життя набувають рецесивного характеру. Тож ми стаємо безпретензійними спеціалістами певної науки, але не маємо достатнього багажу теоретично-практичних знань у інших царинах науково-суспільної діяльності [1]. Але нас дійсно можна назвати професіоналами своєї справи. І у конкретному науковому напрямі ми можемо створювати фундаментальні зрушення.

Отже, як на мене, то університет має давати як універсальну, так і професійну освіту. Чи можна поставити щось на головну позицію, а щось на другорядну? Особисто я не можу це зробити. На мою думку, людина дійсно повинна на відмінному рівні заглиблено опанувати обрану спеціальність. Але й щодо власного розвитку та компетентності, нікому не завадять різнопланові знання, навіть якщо вони будуть поверхневого характеру.

Список літератури

1. Босенко В. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. – К: Всеукраинский Союз рабочих, 2004. – 352 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 528с.

Міляєва В.Р.

Доктор психологічних наук,
завідувач НДЛ розвитку людини
Інституту психології та соціальної педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема совершенствования подготовки специалистов высшей школой обусловлена экономическими и социально-культурными изменениями в современном обществе. Становление глобального рынка труда и политические перемены предъявляют новые требования к качеству подготовки выпускников высшего профессионального образования. На первое место выходит такая качественная характеристика результата обучения в вузе, как актуальность приобретенных знаний и навыков, т.е. конкурентоспособность выпускника.

Новые задачи диктуют необходимость перехода к инновационному обучению, включающему обновление подходов к организации образовательного процесса, оценке результатов обучения и качества подготовки специалистов, организационной культуре учебного заведения. В связи с переходом на инновационное обучение требуется переосмысление целей и результатов образовательной деятельности вуза, а также обоснование новых технологий обучения.

Современная образовательная парадигма высшей школы рассматривает учение как специальную сферу социальной активности, создающую внешние и внутренние условия для развития индивида в процессе освоения ценностей культуры. В определении целей и задач образования приоритетна ориентация на формирование личности, готовой к действию, владеющей знаниями и умеющей применять их на практике. Наиболее перспективными в решении обозначенных целей представляются личностно-ориентированные технологии, реализующие идею развития субъектов учения в соответствии с их индивидуальными особенностями и субъектным опытом.

В последние годы появляется все больше публикаций, авторы которых обращаются к проблемам интеллектуального воспитания, растет интерес к психологическим ресурсам, «лежащим в основе всех других ресурсных составляющих человеческой цивилизации» [1, с. 6-7]. Для описания этих ресурсов необходимы новые понятия, одним из которых является понятие *компетентности*. К проблеме интеллектуальной компетентности обращались западные психологи Р. Глезер, М. Чи, Дж. Кэмптон. По их мнению, компетентность выступает в качестве критерия развития индивидуального интеллекта и характеризуется особенностями знаний субъекта.

Английский психолог Дж. Равен [1, с.8] определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Кроме того, он говорит о «высших компетент-

ностях», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т.д. Природа компетентности, по его мнению, такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека.

Среди российских психологов и педагогов, занимающихся этой проблемой, можно выделить М.А. Холодную, которая под компетентностью понимает «особый вид организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [2, с.5]. Она считает, что подобного рода знания должны отвечать следующим требованиям:

- разнообразие (множество разных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- гибкость;
- быстрота актуализации в нужной ситуации;
- возможность применения в широком спектре ситуаций;
- выделенность ключевых элементов;
- категориальный характер;
- владение декларативным и процедурным знанием;
- наличие знания о собственном знании.

С.Е. Шишов и В.А. Кальнева рассматривают понятие компетентности в контексте проблемы качества образования. На их взгляд, компетентность можно рассматривать «как возможность установления связи между знанием и ситуацией, или в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения проблемы» [3, с.11]. С их точки зрения быть компетентным означает уметь мобилизовать полученные знания и опыт в данной ситуации.

Компетентность, по определению Л.М. и С.М. Спенсоров [4, с. 3-7], – это «базовое качество индивида, определяющее наилучшее выполнение им некоторых работ или действий в определенных ситуациях». Под базовым качеством понимается, что оно является устойчивой способностью человека, предопределяющей его поведение при разрешении возникающих проблем путем эффективной практической актуализации накопленных знаний, профессиональных умений и навыков.

Таким образом, компетентность представляют собой сочетание характеристик- компетенций (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции развивать. Иными словами, «компетентность, есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области» [4, с. 2].

Актуальность и недостаточная изученность этой проблемы требует всестороннего анализа структуры понятия «компетентность», которое необходимо сформулировать для обозначения достижений образовательного процесса. При этом психолого-педагогическое содержание этого понятия целесообразно раскрывать при анализе таких связей: функции → содержание (подсистемы) → свойства → средства

формирования. Ключевое место в представленной последовательности компонентных связей занимает понятие функции. Определяется следующий перечень функций компетентности индивида.

1. Первая функция компетентности – адаптация – способность субъекта приспосабливаться к различным условиям внешней среды.

Функция адаптации реализуется в системе психических свойств и процессов индивида. К ним относятся: темперамент, характер, способности (индивидуальные качества человека, которые выступают условием успешной деятельности); познавательный стиль (различие между людьми при выборе ими способов изучения действительности); когнитивный стиль (различие в индивидуальных средствах переработки информации); интеллектуальный стиль (различие в способах постановки и решения проблем); особенности индивидуальной картины мира и т.д. Психические качества формируются, в первую очередь, под воздействием социальной среды в процессе обучения и воспитания.

2. Вторая функция компетентности – антиципация (способность действовать с упреждением, в той или иной форме предвосхищать события). В жизнедеятельности человека невозможно найти такие ситуации, в которых указанные функции не играли бы существенной роли. Для индивида типичным является не только отражение настоящего, и сохранение прошлого, но и овладение перспективой будущего, именно в этом и заключается универсальность функции антиципации. Функция антиципации тесно связана с прогнозированием – процессом разработки прогнозов о состоянии какого-либо явления в будущем. Названная функция компетентности отражается в системе интеллектуальных качеств личности таких, как: любознательность – способность активно реагировать на новую информацию; критичность – способность фиксировать и разрешать противоречия; креативность – способность разрабатывать необычные, оригинальные идеи, использовать нестандартные способы решения; самоконтроль – способность к самопроверке; диалогичность – способность участвовать в совместных обсуждениях, вести диалог самим с собой.

3. Третья функция компетентности – гносеологическая – направленная на адекватное восприятие, осмысление и понимание природы социальных процессов окружающего мира (отражение, познание, моделирование мира). На ее основе формируется система человеческого знания.

Сущность знания, заключается в том, что с одной стороны, оно обозначает результат научного познания, а с другой – выступает как предмет усвоения. В результате учебного познания, учащиеся должны овладеть изучаемыми предметами. Но овладение – это не открытие новых теоретических идей, а познание того, что уже есть в науке, что нужно понять, сохранить в памяти, уметь воспроизводить и применять на практике.

Система знаний компетентного человека характеризуется следующими качествами:

– адекватность отражения, предполагающая соответствие между явлениями окружающего мира, процессами их переработки в мозгу и тем, что представлено в психических образованиях индивида;

– понимание мира (постижение его целостности и законов природы);

– опредмечивание (снятие неопределенности, направление на понимание

сути предмета, создание его образа);

- широта, определяемая множеством разных знаний о разном – разнообразием, энциклопедичностью знаний, широким кругозором;

- глубина (содержательность, уровень постижения истины, значительность проникновения в нее);

- системность, включающая полноту, целостность знания; осознание индивидом закономерных устойчивых связей; их иерархии;

- обобщенность, категориальность знания, т.е. знание, представленное в виде общих принципов, общих подходов, общих идей;

- диалектичность – отражение явлений действительности в их взаимосвязях и развитии; способность отражать противоречия действительности.

Эти качества знания формируются в процессе образования. Под образованием понимается результат обучения, т.е. совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных процессов и практической подготовки.

4. Четвертая функция компетентности – регулирование деятельности: целеполагание, планирование, программирование, проектирование, выбор методов деятельности, управление. Объекты внешнего мира, преобразованные в процессе деятельности, более адекватно отражаются в сознании человека. Деятельность это проявление активности, которая обусловлена потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами личности, придающими ей направленность и избирательность.

Целеполагание – это интегральное, системное, личностное образование, характеризующее человека в целом и выступающее в роли определенной детерминанты его деятельности, важнейшей составляющей которой является планирование. Именно после планирования и начинается основная работа, в результате которой может меняться глубина понимания проблемы, представления о способах ее решения и, как следствие, видение промежуточных и конечных целей. При этом конкретные цели, методы, способы и формы работы могут подвергаться непрерывной коррекции. Реализация целей достигается в результате совершаемых человеком действий. Чтобы любое действие было адекватно предмету, средствам и условиям, в которых оно осуществляется, необходимо их отражение в сознании человека; при этом возникающее отражение выступает в роли регулятора действия.

Возможность целеполагания реализуются в опыте – системе умений и навыков индивида. Под умением понимается способность эффективно выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать, и использовать ранее полученные опыт и знания. Качества умений определяются характером и содержанием знаний о выполненном действии. Умения неразрывно связаны с навыками – действиями, характеризующимися высокой мерой освоения, и совершенствуются по мере овладения навыками. Высокий уровень умений означает возможность пользоваться различными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. Приобретенные человеком умения и навыки не только определяют качество его деятельности и обогащают его опыт, но и выступают свидетельством уровня общего умственного развития человека.

5. Пятая функция компетентности – саморегулирование, представляет один

из уровней регуляции активности и является информационным процессом, носителями которого выступают различные психические формы отражения действительности. Общие закономерности функции саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, которая зависит от конкретных условий, а также от особенностей нервной деятельности, от личных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания.

Эта функция реализуется системой нравственных качеств личности (моралью). Мораль – один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. Таким образом, нравственность конкретного человека есть освоенная, внутренне принятая общественная мораль, регулирующая его индивидуальное поведение, опирающаяся на мировоззренческие убеждения и чувство совести.

6. Шестая функция компетентности – аксиологическая (оценочная), позволяющая соотнести отраженную реальность со взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами личности и определяющая систему ценностей – систему нравственных и других социальных норм, принципов, идеалов, установок, их функционирование в конкретных исторических условиях.

В структуре компетентности эта функция формирует систему ценностей субъекта, которая характеризует цельность личности, верность идеалам, настойчивость в достижении поставленных перед собой целей.

Средством формирования аксиологической системы выступают система знаний и жизненный опыт человека, его социальная практика. В смысле педагогических воздействий, формирование ценностей человека происходит в процессе развития его мировоззрения, поэтому вся система воспитательной работы, нацеленная на формирование научного мировоззрения студентов, работает и на создание их ценностных ориентаций.

7. Седьмая функция компетентности – интеграционная – реализуется в системе мировоззренческих взглядов, представлений и убеждений. Это главная функция компетентности, которая интегрирует в себе все рассмотренные выше функции и обеспечивает результативность самосознания; самовоспитания; саморазвития; самообразования – саморегуляции человека.

Эта функция определяет содержание компетентности в целом и обеспечивается такими системами: системой знаний; системой ценностей; системой интеллектуальных качеств; системой умений и навыков; системой нравственных качеств; системой мировоззренческих взглядов, убеждений, идеалов.

Однако, роль стержня, определяющего компетентность личности, играет мировоззренческая система. Мировоззрение – специфическая форма сознания человека, включающую в себя обобщенную систему его знаний, взглядов, убеждений и идеалов, в которых выражается его отношение к развитию природы и общества и которые определяют его общественно-политическую и нравственно-эстетическую позицию, и поведение в различных сферах жизни. К важнейшим функциям мировоззрения относятся:

– информационно-отражательная, связанная с определенным способом восприятия явлений и событий окружающего мира и их отражением в сознании человека;

– ориентационно-регулятивная, которая определяет поведение и деятельность человека, его сознание;

– оценочная, суть, которой заключается в том, что все явления окружающей жизни человек оценивает, исходя из своих взглядов и убеждений.

Важнейшей предпосылкой формирования научного мировоззрения является глубокое и прочное овладение знаниями – чтобы быть в состоянии выражать свое отношение к явлениям действительности, оценивать их, быть в чем-то убежденным, необходимо иметь знания. Чем осмысленнее и прочнее знания, тем обстоятельнее обучаемый анализирует факты, глубже проникает его мысль в сущность научных понятий, законов, идей.

В заключение еще раз остановимся на ключевом понятии компетентности, как на результате обучения. Соответственно, под компетентностью мы понимаем все ее составляющие, влияющие на достижение результата обучения. Основным элементом структуры компетентности выступает система знаний, которая формируется в процессе образования человека.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о необходимости реализации субъектного подхода к обучению студентов; использовании новых технологий обучения, способствующих формированию компетентной личности.

Литература

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблема, заблуждения, перспектива / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито – центр, 2004. – 345с.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М.: Барс, 2007. – 258 с.
3. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. общество России, 2009. – 123 с.
4. Спенсор Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсор, С. М. Спенсор. – М.: Нипро, 2005. – 289 с.

