

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



педагогика и психология

2013
№ 2(3)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 2 (3)

2013

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместитель главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгуль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор

Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Вацуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Гнатыхина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринёва Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

Гуриненко Инна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Довгая Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент

Ивлева Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Лазарев Николай Евстафьевич, кандидат педагогических наук, профессор

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Луцан Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор

Рего Анна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Савченко Елена Павловна, доктор педагогических наук, профессор

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент

Сичко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Чепиль Мария Мироновна, доктор педагогических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь

Полтарецкий Денис Александрович

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелёв

Технический редактор:
А.А. Коростелёв

Адрес редакции: 445009,
Россия, Самарская область,
г. Тольятти,
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 10.11.2013.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 6,8.

Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместитель главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, Украина)

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор (Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Вашуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор (Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Гринёва Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (Полтавский национальный педагогический университет, Украина)

Гуриненко Инна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы, Украина)

Довгая Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент (Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

Ивлева Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахская Академия спорта и туризма, Алма Аты, Казахстан)

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Алматы, Казахстан)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Лазарев Николай Евстафьевич, кандидат педагогических наук, профессор (Сумской государственный педагогический университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Луцан Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Прикарпатский национальный университет, Ивано-Франковск, Украина)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный университет, Украина)

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Рего Анна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Закарпатский институт последипломного педагогического образования, Ужгород, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Савченко Елена Павловна, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент (Криворожский национальный университет, Украина)

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент (Гродненский государственный университет, Белоруссия)

Сичко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (Николаевский национальный университет, Украина)

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор (Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Классический приватный университет, Запорожье, Украина)

Чепиль Мария Мироновна, доктор педагогических наук, профессор (Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор (Харьковский национальный педагогический университет, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СКЛОННОСТИ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ Бунас Алина Анатольевна.....	5
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К АССОЦИАТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Гусак Людмила Евгеньевна.....	8
КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА Добрыдень Алла Владимировна.....	11
РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Кит Галина Григорьевна.....	14
ЭСПЕРАНТО-ДВИЖЕНИЕ В УКРАИНЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ Клименко Юлия Анатольевна.....	17
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ БЕНИЛЮКС: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ Крыстопчук Татьяна Евгеньевна.....	20
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОМПЛЕКСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЛОГИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) Маслюк Руслан Вадимович.....	23
РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В СОДЕРЖАНИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 80-90-Х ГГ. XX – НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ Никитина Елена Александровна.....	26
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Смолук Иван Александрович.....	29
МЕТОДИКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НА СТАДИИ АДАПТАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ Татьянчикова Ирина Владимировна.....	33
ИДЕИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДОВОСТИ И НАРОДНЫХ ИГРАХ, СОБРАННЫХ Ф. К. ВОВКОМ (1847-1918) Томенко Марина Григорьевна.....	35
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ Трубина Наталья Александровна.....	39
ЭВОЛЮЦИЯ ПАРАДИГМЫ ГУМАНИЗАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ФРАНЦИИ (1945 – 1968) Харченко Татьяна Гадульзяновна.....	43
ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА Яблонская Татьяна Николаевна.....	47
Наши авторы.....	51

CONTENT

PERSONALITY-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF THE PROPENSITY TO RISKY BEHAVIOR Bunas Alina Anatolievna.....	5
CONTENT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS TO THE ASSOCIATIVE TEACHING OF THE FOREIGN LANGUAGES TO YOUNGER PUPILS Gusak Ludmila Evgenevna.....	8
CULTURE OF COMMUNICATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF A TEACHER Dobryden Alla Wladimirowna.....	11
DEVELOPING POTENTIAL OF RESEARCH ACTIVITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN Kit Galyna Grygorivna.....	14
ESPERANTO-MOVEMENT IN UKRAINE: PAST AND PRESENT Klymenko Yulia Anatolievna.....	17
TEACHER EDUCATION IN BENELUX: STRUCTURE AND CONTENT Krystopchuk Tatiana Evgenievna.....	20
PROBLEM OF COMPLEX «PEDAGOGICAL COLLEGE – PEDAGOGICAL UNIVERSITY» IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION (LOGIC AND HISTORICAL ANALYSIS) Maslyuk Ruslan Vadimovich.....	23
THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATIONAL SKILLS IN CONTENT OF PRIMARY EDUCATION 80-90 s. XX - EARLY XXI ST. Nikitina Helen Aleksandrovna.....	26
TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN TERMS OF CREDIT-MODUAL SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS Smoluk Ivan Alexandrovic.....	29
METHOD OF PROVIDING SOCIALIZATION CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON STAGE ADAPTATION IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Tatyanchikova Irina Vladimirovna.....	33
THE IDEA OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE AND REPRODUCTIVE HEALTH OF YOUNG PEOPLE IN THE WEDDING RITES AND FOLK GAMES, COLLECTED BY F. VOVK (1847-1918) Tomenko Marina Grigorievna.....	35
METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH YOUNGER STUDENTS IN THE CLASSROOM AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES Trubina Natalia Aleksandrovna.....	39
EVOLUTION OF HUMANIZATION PARADIGM OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF FRANCE (1945-1968) Kharchenko Tatiana Gadulzyanovna.....	43
THE TASK APPROACH IN THE SYSTEM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PEDAGOGICAL TRAINING QUALITY RAISING Yablonskaya Tatyana Nikolaevna.....	47
Our authors.....	51

ЛИЧНОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СКЛОННОСТИ
К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ

© 2013

А.А. Бунас, аспирант кафедры общей и медицинской психологии
Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара, Днепропетровск (Украина)

Аннотация: В наше время возникают новые формы поведения, которые помогают индивидууму приспособиться к окружающей действительности. На сегодняшний день актуальным становится исследование такого поведения, которое связано с риском. В статье представлен обзор научных подходов к определению понятия риска, его категорий и рискованного поведения как поведенческих феноменов. Раскрыты основные детерминанты рискованного поведения личности в психологическом аспекте.

Ключевые слова: личность, рискованное поведение, черты личности, психологические предикторы, когнитивно-аффективные единицы.

Феномен «риска» и «рискованного поведения» рассматривается в рамках различных общественных и естественных наук. Каждая из них имеет свой предмет и направленность в изучении данной категории, что в определенной степени усложняет как концептуализацию, так и операционализацию этого феномена в психологии. В трактовке понятия «риск» существуют многочисленные разногласия, отражающие его многомерность. Так, риск определяют как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспехом («Психологический словарь», 1983). У. Бек (1996) понимает под риском систематическое взаимодействие с угрозами и опасностями, индуцируемых процессом модернизации. Согласно мнению И. Зубкова (1999), риск – целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в обстоятельствах неопределенности ожидаемых исходов. А. Реан (2009) определяет феномен таким образом: «риск – это возможность, когда человеческие действия или результаты деятельности могут привести к последствиям, которые будут влиять на человеческие ценности». Следуя концепции ученого, риск можно рассматривать как функцию субъективно воспринимаемой пользы и вероятности ее проявления [1]. По мнению А. Крылова (2005), рискованное поведение – это любое поведение или действие, которое увеличивает вероятность возникновения негативных последствий для здоровья в результате использования тех или иных поведенческих практик. Риск – вероятность наступления определенных последствий вследствие принятых решений и реализации действий под воздействием внешних и внутренних факторов, которые определяют конечный результат (Т. Тяпаев, 2010). Анализируя вышеизложенное, можно рассматривать риск и рискованное поведение как способность человека идти на авантюры; желание ощутить опасность и проверить свои силы; действие, исход которого неясен; принятие решения в условиях опасности.

Существует много научных подходов к исследованию рискованного поведения: как проявление импульсивных реакций (М. Дыбов, 2000; S.Fergus, M. Zimmermann, 2005; G. Kielhofner, 2008); как поведение, которое опосредовано латентными нарушениями эмоционально-волевой сферы (Л. Певец, 1976; С. Markstrom, S.K. Marshall, K.J. Tyeon, 2000); как снижение адекватности связи результата действий субъекта с обстоятельствами (В. Петровский, 2003; М. Arnold, 1967); как повышенная готовность субъекта к «надситуативной активности» (И. Ушакова, 2003; М. Буланова-Топоркова, 2006); как психологическая особенность индивидуального поведения личности (Г. Валлах, Е. Жариков, Н. Коган, М. Котик, С. Максименко, С. Маничев, А. Паврамонов, О. Санникова и др.); как диспозиционная личностная ценность (Т. Корнилова, 2003); как личностно-смысловое образование личности (А. Ниазашвили, 2007); как проявление профессиональной деятельности человека (О. Вдовиченко, А. Деркач, Д. Клебесберг, Г. Ложкин, Г. Солнцева, И. Троицкая, Г. Цукерман, А. Чебыкин

и др.); как независимость мысли и чувств личности (Ш. Шварц, 1994, 2005); как форма неопределенности и объективный феномен в процессе принятия решений (В. Вяткин, В. Гамза, Ю. Екатеринославский, А. Карпов, Ю. Козелецкий, Н. Колпаков, О. Тихомиров, Г. Осборн, Дж. Хант, Дж. Шермерорн и др.); как одно из проявлений аутоагрессивного поведения (С. Ениколопов, 2005) и другие.

Целью данной статьи является анализ научных подходов к определению психологических предикторов данного типа поведения личности, а также уточнение понятий «риск» и «рискованное поведение».

В массовом сознании укоренилось мнение о риске как о возможности опасности и неудачи. Иногда риск понимается как деятельность, осуществляемая в надежде на благоприятный случай, или просто ситуативная ее характеристика.

Одним из первых исследователей проблемы риска явился А. Альгин, определивший риск как деятельность, связанную с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность количественно и качественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи и отклонения от цели [2].

Выделяют следующие направления определения понятия риска:

1. Риск как ситуативная характеристика действия (деятельности) субъекта; риск – мера ожидаемого неблагоприятного, которая определяется сочетанием вероятности неудачи и степени потерь (ущерба, проигрыша). Психологический смысл такого определения имеет слишком общий характер, так как речь идет об активности субъекта, его деятельности или действию.

2. Риск как ситуация выбора между альтернативными или возможными вариантами действий во время принятия решения.

3. Риск как взаимосвязь индивидуального и группового поведения в социально-психологическом аспекте исследований. Таким образом, можно предположить, что понятие «риск» связано с представлениями о действиях субъекта и его возможностью совершения определенного действия и достижения результата, поэтому риск является прогностической, предупреждающей оценкой такого действия индивида [3].

Многочисленные подходы в трактовке и объяснении сути феномена риска позволяют говорить о том, что противоречивая природа риска имеет проявление в столкновении объективно существующих рискованных действий с их субъективной оценкой. Поведение субъекта в неопределенной ситуации зависит не только от объективных условий, но и от того, насколько адекватно эти условия отражаются в его сознании и соотносятся с личностными свойствами.

Анализ научной литературы по искомой проблематике позволяет выделить три вида готовности к рискованному поведению: «рискованное поведение как инструмент для получения максимальной пользы», «рискованное поведение как преодоление своих физических

и психологических возможностей», «рискованное поведение как проявление доверия». Различают психологическую, социальную и финансовую готовность к риску (Л. Шмидт, 1985). Несколько иное, трехфакторное понимание склонности к риску, появляется в интерпретации трех личностных факторов – нерешительности, рациональности, принятия риска (Вольфарт, 1974) [1; 4; 5; 6].

Следует отметить, что существует некоторое различие в толковании и использовании таких понятий как «готовность к рискованному поведению» и «склонность к рискованному поведению». Под готовностью к рискованному поведению большинство исследователей понимают характерологическую мотивированную составляющую действия в различных жизненных ситуациях; в противовес этому, склонность к рискованному поведению – это личностная предпосылка или черта, поскольку детерминирована как внешними, так и внутренними факторами – личностными особенностями [7]. Однако, говоря о готовности, либо склонности к рискованному поведению, стоит опираться на определенную парадигму, в рамках которой ведется исследование.

Исходя из предположения, что склонность к риску обусловлена как внутренними, так и внешними факторами, попытаемся рассмотреть психологические предикторы данного феномена.

Исследовательница О. Вдовиченко выделяет пять основных психологических факторов, влияющих на формирование у индивида склонности к риску: рациональный (интеллектуальный), мотивационный, социальный, ситуационный и личностный. Также она подчеркивает, что именно личностный фактор предопределяется особым свойством личности – «склонностью к риску», что соответствует английскому термину «risk-taking». Этим термином обозначают диспозиционный личностный риск как индивидуальное свойство индивида и связывают с такими личностными качествами, как независимость, склонность к доминированию, стремление к успеху [7; 8].

Следует выделить еще одну личностную черту, обуславливающую, по мнению Г. Айзенка, склонность к риску. Это одна из характеристик эмоциональной неустойчивости – нейротизм, проявляющийся в низкой адаптации индивидуума, склонности к быстрой смене настроений (эмоциональной лабильности), чувстве волнения и тревоги, депрессивных реакциях. Именно поэтому, в контексте психофизиологических и биохимических коррелятов, нейротизм рассматривается как аспект измерения эмоциональной стабильности-нестабильности, позволяющий оценивать различия в переходах от одного настроения к другому, различия в интенсивности негативных аффективных реакций, тревоги и напряжения.

В пятифакторной модели личности Г. МакКрея – П. Коста (1997) нейротизм рассматривается как важный фактор структуры личности, как возможность человека справляться со стрессом, эффективно функционировать в межличностной взаимодействии. Исследователи выдвинули гипотезу об относительной стабильности личностных черт после достижения индивидом возраста зрелости (30 лет). Это касается таких черт, как экстраверсия, открытость новому опыту, добросовестность и доброжелательность. Вместе с тем авторы отмечают, что для лиц более раннего возраста характерна стабильность не всех перечисленных черт, а только экстраверсии, нейротизма и открытости новому опыту. С возрастом эти же особенности имеют тенденцию к угасанию. В то же время добросовестность и доброжелательность не так ярко выражены в более юном возрасте, в отличие от взрослого периода жизни [9].

В. Корнилова (2003) в своих исследованиях отмечает, что найдены корреляции между готовностью личности к риску и социальной смелостью, решительностью, склонностью к авантюре, открытостью и легкостью в общении, безопасностью, самоутверждением, неуверен-

ностью. При исследовании индивидуальных черт личности, связанных с риском, установлено наличие таких её свойств, как творческие способности, потребность в самоутверждении, независимость характера, агрессивность, самостоятельность, высокий уровень личностной тревожности, экстраверсия (либо интроверсия), эгоизм и другие. Склонность к риску связывается, также, с импульсивностью и поиском острых ощущений.

М. Цукерман (1995) в своей теории биохимических основ личности и ее расстройств акцентирует внимание на такой личностной особенности, как поиск новых ощущений, основываясь при этом на учете биологических, сравнительных, экспериментальных и других подходов к изучению личности. Было установлено, что именно данный предиктор может детерминировать рискованное поведение, в котором можно выделить следующие составляющие: поиск опасностей и приключений, поиск переживаний, раскованность, невосприимчивость скуки. Следовательно, поиск новых ощущений – это поиск разнообразных новых сложных интенсивных переживаний или опыта, желание идти ради него на физический, социальный, правовой, финансовый риск [9]. При этом риск не является основным содержанием того, что делает человек, хотя он и проявляет тенденцию к недооценке негативных аспектов риска, сохраняя уверенность в положительных конечных результатах своих действий. Индивид готов принимать риск как цену за переживание ощущений, что доставляет ему удовольствие. Лица с низким уровнем склонности к поиску ощущений, как правило, не видят смысла в том, чтобы идти на риск, способный повлечь за собой опасность или повреждение [10].

Изучая деятельность руководителей, Т. Грязнова (2007) установила связи готовности к риску с теми качествами личности, которые характеризуют эмоциональную сферу (агрессивность, жесткость, отсутствие тревожности); волевую (целеустремленность, высокий самоконтроль смелость) и коммуникативную сферы (общительность, коммуникативность), а также некоторые характерологические свойства личности (доминантность, уверенность в себе, высокую самооценку и т.п.).

А. Ниазашвили подчеркивает существование негативной детерминации влияния фактора G (16 факторный личностный опросник Р. Кеттелла) – сила/слабость «сверх – Я» – на склонность к экстремальному риску. Также автор показал, что импульсивность, смелость, осторожность, тревожность, эмоциональная устойчивость и особенности мотивационной сферы являются внутрилличностными и относительно устойчивыми индивидуальными свойствами, выступающими в роли детерминант склонности человека к риску. Отрицательные связи были представлены по отношению к добросовестности, социальной желательности, социальной ответственности, а положительные – импульсивностью, агрессивной, доминированием [11].

Исследователь П. Словик (1980) установил, что есть два важных элемента в восприятии индивидом риска: фактор страха (то, насколько человек боится того, чем все закончится) и фактор контроля (степень контроля над ситуацией). Также автором установлено наличие корреляционной связи между склонностью к риску и стремлением к общению с социально адаптированными индивидами.

Степень адекватности отражения индивидом опасных ситуаций и общая склонность к рискованному поведению, как показывают исследования М. Валлаха и Д. Катца, в значительной степени зависят от личностных факторов, таких как депрессивность, раздражительность, спонтанность [7].

Е. Туник (2007) в контексте рассматриваемой проблемы выделяет среди важных черт личности, способствующих риску, любознательность как возможность узнать что-то новое и волевые качества, поскольку чело-

век, отстаивая свои интересы, будет рационализировать как свои поступки, так и действия.

К чертам, присущим «рискованной» личности, некоторые исследователи относят экстремально выраженную потребность доминировать над другими людьми, слабый самоконтроль (преобладание эмоциональных проявлений), ригидность, индивидуалистичность, гиперактивность, инициативность, авантюризм, так называемый «комплекс вседозволенности» [6].

У. Мишел, основатель когнитивно-аффективной теории, полагал, что такие когнитивные факторы, как ожидания, субъективные предпочтения, ценности, стремления и личные стандарты могут составлять важную роль в формировании черт личности. Постулировалось, что у человека существует довольно много основных черт личности, которые могут быть стабильными в течение длительного периода времени, но само поведение основывается не на нестабильности их во времени, а на непоследовательности проявления в разных ситуациях. Поэтому конкретная ситуация взаимодействует с интересами, целями, ожиданиями, компетентностью и другими свойствами личности, определяя поведение, поскольку личность и ситуация взаимозависимы – поведение человека отчасти создает ситуации, в которые он попадает, а ситуации, в свою очередь, влияют на поведение людей. Для предсказания поведения в конкретной ситуации и определения личностного способа поведения человека, необходимо рассмотреть набор из частично перекрывающих друг друга личностных переменных (когнитивно-аффективных единиц) индивида, так как данные единицы включают все психологические, социальные и физиологические характеристики людей, являющиеся причиной их взаимодействия с окружающей средой по относительно стабильной схеме варьирования [12].

Д. Мак-Клелланд в своей «мотивационной» концепции определял поведение личности как соотношение между ожиданиями (предположениями относительно содержания и синхронности событий в будущем) и реальными событиями. Автором было установлено, что индивиды стремятся к уменьшению расхождения между ожиданием и событием, чтобы компенсировать скуку, и избегают больших степеней непредсказуемости, чтобы избежать угрозы, поэтому выбирают рискованные формы поведения [13].

Таким образом, выделенные исследователями предикторы рискованного поведения содержат в себе характеристики, как личностных особенностей индивида, так и его индивидуальную жизненную ситуацию, при которой он готов и идет на риск. Следует отметить, что рискованное поведение не универсально, и его проявление относится к определенному классу ситуаций – профессиональных, либо жизненных, которые субъект самостоятельно оценивает как независимые от его действий.

Анализ эволюции представлений о рискованности как личностном свойстве и теорий принятия риска приводит к пониманию существования генеральной склонности личности к рискованному поведению, которая и детерминирует совершение рискованных поступков.

В результате анализа научных исследований по проблеме рискованного поведения, в контексте основных его психологических предикторов, установлено, что данное качество личности неоднозначно взаимосвязано с *характерологическими свойствами индивида*, такими, как независимость, доминантность, безопасность, жесткость, практичность, авантюризм, конфликтность, необоснованная уверенность в себе, высокая самооценка; с *волевыми качествами личности*, а именно – целеустремленностью, высоким самоконтролем, смелостью, решительностью; с *коммуникативными особенностями* – общительностью, инициативностью, творчеством в общении, адаптивностью; направленностью локус контроля личности; с *мотивационными свойствами*, в частности, желанием получить новые ощущения, достичь успе-

ха, преодолеть неудачу, а также с теми особенностями личности, которые относятся к *темпераменту и эмоциональной сфере*: импульсивность, рефлексивность, возбужденность, гиперактивность, удовольствие, радость, страх, тревожность, агрессивность, устойчивость эмоционального переживания, невротичность, раздражительность, эмоциональная лабильность.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что проблема рискованного поведения, его детерминант, проявлений и коррелятов остается в настоящее время недостаточно изученной и перспективной для дальнейших экспериментальных исследований, а потому, дает нам возможность рассмотреть данную проблему с позиций таких феноменов как прогностическая компетентность, временная перспектива, эмоциональная направленность личности, а также выделить интеграционные личностные факторы, способствующие реализации форм рискованного поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Roysamb E. Adolescent risk making: Behaviour patterns a the role of emotions a cognitions / E. Roysamb. – Psychl. diss. – Oslo: Univ. of Oslo, 1997. – VIII [2]. – P. 46–53.
2. Реан А.А. Три десятилетия исследования риска / А.А. Реан // Вопросы анализа риска. – 1999. – № 1. – С. 87–92.
3. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни / А.П. Альгин. – М., 1989. – С. 19–47.
4. Солнцева Г.Н. О психологическом содержании понятия «риск» / Г.Н.Солнцева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 2. – С. 14–22.
5. Price R. Situations / R. Price // Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective / Ed. by D. Magnusson. – Hillsdale, 1981. – P. 106–112 (перевод Н.В. Гришиной).
6. Ильин Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – С. 17–37.
7. Вдовиченко О.В. О теоретических подходах к пониманию проблемы риска // Наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 34–36.
8. Вдовиченко О.В., Чебыкин А.Я. Личностно-психологические детерминанты явления риска // Дифференциация и интеграция психолого-педагогического знания в науке, социальной практике и научных исследованиях: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Смоленск, 2001.
9. Носенко Е.Л., Аршава І.Ф. Сучасні напрями зарубіжної психології: Психологія особистості / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Д.: Дніпропетровський національний університет. – 2009. – 305 с.
10. Zuckerman, M. Good and bad humours: biochemical bases of personality and its disorders / M. Zuckerman. – Psychological Science, 1995. – 6(6). – P. 325–332.
11. Ниязашвили А.Г. Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Г. Ниязашвили. – М., 2007. – 24 с.
12. Frager R., Fadiman J. Personality & Personal Growth (6th edition). – Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ, 2005. – P. 583–592.
13. Горностай П.П., Титаренко Т.М., Грабская И.А. Психология личности: Словарь-справочник / П.П. Горностай, Т.М. Титаренко, И.А. Грабская. – К.: Рута, 2001. – С. 153–226.

PERSONALITY-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF THE PROPENSITY
TO RISKY BEHAVIOR

© 2013

A.A. Bunas, post-graduate student of Department General and Medical psychology
Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar, Dnipropetrovsk (Ukraine)

Annotation: In our time there are new forms of behavior, which help the individual to adapt to the surrounding reality. Today important becomes the study of risky behavior of person. The article presents a review of the scientific approaches to the definition of risk categories and risk behaviour as behavioral phenomena. Considered the main determinants of risk behaviors in the psychological aspect.

Keywords: personality, risky behavior, personality traits, psychological predictors, cognitive-affective units.

УДК 373.31:811.1

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К АССОЦИАТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2013

Л.Е. Гусак, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных
специальностей, докторант

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: В статье раскрывается компетентностный подход к подготовке будущих учителей к применению ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников. В этом контексте дифференцируются понятия профессиональной компетентности, коммуникативной компетентности, психолого-педагогической компетентности, специальной компетентности. Акцентируется внимание на содержательной составляющей этого процесса.

Ключевые слова: Компетентностный подход, методическая содержательная составляющая профессиональной деятельности студента, компетентности ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, практика современной школы констатируют существование противоречия между необходимостью формирования коммуникативной компетентности младших школьников и готовностью учителей к обучению младших школьников речи на иностранном языке. Наиболее ярко это проявляется в незнании особенностей коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам младших школьников, неумении учителя определить трудности усвоения учащимися фонетических, лексических и грамматических единиц, построить объяснение с учетом этих трудностей.

Большинство исследователей среди проблемы подготовки учителя выделяют коммуникативный компонент его профессиональной компетентности (который тесно связанного с ассоциативным обучением), считают устойчивым составляющим педагогической деятельности, предшествующего гностическому, конструктивному и организаторскому [6].

Содержание подготовки будущих учителей к применению ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников в профессиональной деятельности будущего учителя разрабатывается в соответствии с его основной целью – сформировать личность творческого учителя-новатора – и включает в себя информацию, полученную студентами в виде знаний, понятий и представлений.

Неотъемлемыми качествами настоящих знаний является их систематичность, осознанность, осмысленность. Являясь составной мировоззрения человека, они в значительной мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности, характер. Знания являются одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития способностей и дарований [3, с. 137].

Для того, чтобы знания были действенными, в высшем учебном заведении необходимо соблюдать (обеспечивать) определенные условия. Во-первых, студенты должны видеть перспективу использования знаний в учебной деятельности и в своей педагогической деятельности. Во-вторых, овладение студентами определенными учебными и учебно-практическими умениями и навыками с систематическим использованием их в учебной и учебно-практической деятельности. Эти уме-

ния тесно связаны между собой, ведь только на основе усвоенных учебных умений возможно оперирование учебно-практическими умениями. В-третьих, применение знаний, умений и навыков не только в традиционных, но и в изменившихся (практических) ситуациях, способствуют реализации принципа прочности, требующего такой постановки обучения, при которой материал изучается основательно и студенты всегда в состоянии воспроизвести его в памяти и воспользоваться им как в учебных, так и в практических целях. Требование прочности знаний исходит из того, что любое дальнейшее накопление знаний невозможно, если полученные ранее знания забыты. Особенно актуальной становится проблема обеспечения прочности и действенности знаний иностранного языка в период научно-технического прогресса, требует от молодых специалистов свободного владения ими [1, с. 66].

Эффективное усвоение знаний иностранного языка обеспечивается в процессе активного, сознательного и целенаправленного проявления усилий к успешному выполнению любой задачи, возникающей в процессе обучения. В свою очередь, активная и сознательная деятельность обусловлена пониманием целей, задач и методов работы. Она начинается с активного восприятия информации и зависит от умения наблюдать и размышлять, умения устанавливать причинно-следственные связи, то есть работать так, чтобы, опираясь на учебный и приобретенный ранее опыт, преодолевать дополнительные трудности, возникающие в процессе обучения. Следовательно, необходимо так строить процесс обучения, чтобы студенты усваивали знания сознательно. Для этого целесообразно учить студентов анализировать и обобщать получаемую информацию, учить самостоятельно вести наблюдение, делать сравнения и выводы.

Студенты – будущие учителя иностранных языков начальной школы – должны владеть технологиями формирования каждого вида иноязычной коммуникативной компетентности младших школьников. Иначе говоря, студенты должны приобрести определенного уровня сформированность профессиональной компетентности учителя иностранного языка начальной школы, достаточной для успешного формирования у младших школьников всех видов иноязычной коммуникативной компетентности на уроках, так и во внеклассной работе по иностранному языку, то есть овладеть соответствующими

щими компетенциями [4].

Мы разделяем утверждение методиста О. Бигич, которая отмечает, что профессиональная подготовка педагога обусловлена: процессом обучения, предусматриваемого овладение профессиональными и специальными знаниями в педагогическом вузе; наличием педагогических и специально-предметных умений для эффективного решения профессиональных задач; профессионально значимыми и предметно обусловленными личностными качествами учителя; компетентностью в будущей педагогической деятельности, учитывая специфику профессионально-педагогического труда [2, с. 245].

Таким образом, личность учителя с позиций компетентного подхода рассматривается в ее внутренней целостности, где профессиональное и личностное «Я» тесно связаны системой ценностей. Учитель начальных классов выступает как человек, ориентированный на добровольное выполнение определенных социально-нравственных функций в обществе, как индивидуальность во всем многообразии своих возможностей и способностей [10, с. 30].

Давая определение профессиональной компетентности учителя иностранного языка начальной школы, И. Пинчук определяет ее как интегрированное понятие, имеющие широкое смысловое наполнение и включающие: методологическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, языковую, методическую, социокультурную и информационно-исследовательскую компетентности, которые, по нашему мнению, можно сгруппировать в две смысловые группы: психолого-педагогическая компетентность и специальная компетентность, включающую, в свою очередь, методическую и коммуникативную компетентности.

Психолого-педагогическая компетентность объединяет методологическую, психолого-педагогическую, информационно-исследовательскую компетентности и обеспечивается (наполняется) учебными дисциплинами трех циклов нормативной части образовательной профессиональной программы подготовки бакалавров: 1) гуманитарного и социально-экономического цикла, 2) цикла математической и естественно-научной подготовки, 3) цикла профессиональной и практической подготовки. К таким учебным дисциплинам относятся: «Психология общая и возрастная», «Психология педагогическая», «Введение в специальность», «Дидактика», «Педагогическое мастерство», «Педагогические технологии в начальной школе».

Данные учебные дисциплины призваны обеспечить профессионально-педагогическую направленность будущих учителей иностранных языков начальной школы, основные составляющие которой очерчены методистом О. Бигич. К ним относятся: отношение к профессии учителя, самооценка готовности к работе с учащимися младшего школьного возраста; способность к организации педагогического общения с младшими школьниками (перевод учащихся с позиции ведомых в позицию сотрудничества); умение учитывать психологические и индивидуальные особенности младших школьников, создавать на уроках и внеклассных мероприятиях по иностранному языку атмосферу доверия, взаимопомощи, взаимоуважения; владение информацией о способности и наклонности каждого ученика и умение учитывать их при отборе и заключении упражнений и заданий по иностранному языку; способность критически анализировать учебный материал и использовать информацию, направленную в развитие критического мышления младших школьников на основе сравнительного сопоставления фактов и событий в родной стране и странах изучаемого иностранного языка; умение управлять коммуникативным поведением младших школьников, тактично направляя ее в нужное русло; способность объективно оценивать и поощрять ответы и работы у младших школьников на уроках и во внеклассной работе по иностранному языку [2, с. 11].

Профессионально-педагогическая направленность учителя иностранного языка начальной школы является системой его отношения к себе как субъекта профессиональной и иноязычной речевой деятельности и в младшего школьника как речевого партнера, системой мотивов и интересов к профессиональной деятельности и совокупности личностных качеств [10, с. 122]. То есть, можно утверждать, что психолого-педагогическая компетентность обеспечивает мотивационно-ценностный и рефлексивно-личностный компонент профессиональной готовности будущих учителей.

Специальная компетентность объединяет в себе методическую, иноязычную, коммуникативную и социокультурную компетентности и обеспечивается предметами как гуманитарной, профессиональной, так и практической подготовки: «Методика обучения иностранному языку в начальной школе», «Практика устной и письменной речи (иностранного языка)», «Иностранный язык с методикой ее преподавания», «Иностранный язык», «Практика устной и письменной речи (иностранного языка)», спецкурс «Научно-методические основы ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников» и спецпрактикум «Практическая подготовка будущих учителей к ассоциативному обучению иностранных языков младших школьников».

Высокий уровень профессиональной компетентности будущего учителя не приобретается автоматически, это происходит вместе с обогащением теоретико-профессиональной осведомленности и расширением методического арсенала студента в течение его профессионального обучения.

Профессиональная компетентность будущего учителя интегрирует психолого-педагогическую в области начального образования и специальную компетентности, в области личностных качеств учителя и его профессиональных знаний, навыков и умений.

При рассмотрении модели подготовки будущего учителя иностранных языков начальной школы нами учитывается, что гуманитарную, естественнонаучную, социально-экономическую, психолого-педагогическую, общую иноязычную подготовку будущий учитель получает на уровне, определенном отраслевым стандартом высшего образования. Поскольку психолого-педагогическая компетенция в области начального образования определена отраслевым стандартом, то в нашем исследовании мы сосредоточились на формировании компетентности ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников.

Успешность раннего преподавания иностранного языка прямо пропорционально зависит от готовности учителя к преподаванию иностранного языка в начальных классах и предполагает готовность педагога к использованию определенных стратегий, а именно: 1) использовать соответствующие возрастным особенностям младших школьников методы обучения, эффективные в конкретной учебной ситуации; 2) уметь вызвать интерес детей младшего школьного возраста к изучению иностранного языка; 3) формировать отношение к ошибкам, как к нормальному и нужного для развития явления; 4) развивать веру младшего школьника в успех; 5) удерживать внимание учеников на уже достигнутых в прошлом успехах; 6) отмечать достижения учащихся начальных классов, даже самые незначительные [6, с. 39].

Проанализировав данные стратегии, мы можем констатировать, что все они, в полной мере, должны реализовываться в процессе применения ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников.

Формирование профессиональной (содержательной) компетентности будущего учителя иностранных языков на уровне бакалавра, происходящее в процессе обучения с первого по четвертый курсы, обеспечивается предметами как нормативной (гуманитарной и социально-экономической подготовки, математической и естественнонаучной подготовки, профессиональной и практической

подготовки), так и вариативной части образовательной программы подготовки бакалавров.

На этом этапе происходит формирование когнитивного, процессуального и рефлексивно-личностного компонентов готовности и когнитивного компонента профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков начальной школы, выступающие системообразующими (базовыми) компонентами. Они определяют развитие и других компонентов профессиональной готовности. Студенты продолжают познавать свою будущую профессию и специфику обучения иностранным языкам младших школьников. Именно поэтому важно наполнить содержание предметов данного этапа психолого-педагогическим содержанием и особенностями обучения иностранным языкам младших школьников. Особое внимание уделяется формированию субъективных моделей профессиональной деятельности как основной базы, в соответствии с которой будет происходить дальнейшее профессиональное становление будущего учителя. Студентам предлагаются специально подобранные задачи, направленные на развитие их профессионально-ценностных ориентаций, и развивающие у студентов потребности в содержательном исследовании и осмыслении важных профессиональных проблем.

Продолжается формирование коммуникативной составляющей профессиональной компетентности. В соответствии с программой по иностранному языку для начальных классов и опытом работы с младшими школьниками главной целью обучения иностранным языкам является формирование их коммуникативной компетентности, развитие личности школьника, способного участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Отбор содержания обучения иностранному языку происходит в соответствии с интересами младших школьников с учетом их реальных коммуникативных и возрастных возможностей. Отобранный материал призван вызвать у учащихся познавательную активность и стимулировать их к общению на иностранном языке. Содержание обучения должно обеспечить не только овладение еще одним (кроме родного языка) способом общения, но и быть стимулом их общеобразовательного роста [7-9].

Главными сферами общения на начальном этапе являются: игровая, семейная, учебная, социально-культурная. Программой определяется примерная тематика занятий для начальной школы: семья, занятия членов семьи, их профессии, взаимоотношения в семье, дом, квартира, обязанности по дому, одежда, еда, магазины, покупки, режим дня, школа, описание занятий, друзья, отношения с друзьями, увлечения, свободное время, спорт, путешествия, экскурсии, жизнь в городе и в деревне, времени года, природа, погода, любимые игры, герои сказок и мультфильмов, стихи, традиции и т. д.

В соответствии с программой по иностранному языку для начальных классов и опытом работы с младшими школьниками главной целью обучения иностранным языкам является формирование их коммуникативной компетентности, развитие личности школьника, способного участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Программой предусмотрено развитие у младших школьников способности участвовать в диалоге, способствующего формированию у них коммуникативных умений: понимать и создавать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения; осуществлять языковую и неречевое поведение в определенных стандартных ситуациях, учитывая национально-культурные особенности страны изучаемого; пользоваться рациональными приемами овладения иностранным языком.

В области обучения устной речи младшие школьники должны овладеть умениями: принимать участие в диалогическом общении с целью обмена информацией,

побуждения собеседника к выполнению какого-либо действия или деятельности в связи с определенной ситуацией; логично и последовательно высказываться в связи с ситуацией общения или в связи с увиденным или услышанным, описывая рассказы, выражая свое отношение; в условиях непосредственного общения понимать и реагировать на устные высказывания собеседника в пределах тем и ситуаций, предусмотренных программой; понимать просьбы и указания учителя и одноклассников, связанные с учебными и игровыми ситуациями; понимать общий смысл учебника, а также несложных аутентичных текстов и реагировать вербально и невербально на их содержание; полностью и точно понимать короткие монологические сообщения на знакомом учащимся языковом материале и т.д. [5].

Данный этап подготовки будущих учителей к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников предполагает овладение студентами определенной суммой знаний и умений, необходимых им в будущей профессиональной деятельности, на основе интеграции лингвистических, психолого-педагогических и методических знаний в ходе изучения ими следующих дисциплин: «Методика обучения иностранному языку в начальной школе», «Основы педагогического творчества», «Иностранный язык с практикумом», «Иностранный язык профессионального направления», «Иностранный язык с методикой преподавания в начальной школе».

Учебная деятельность, как считают ученые-методисты, это не процесс передачи и накопления знаний, а процесс развития учащихся. Задачи, стоящие перед предметом «Иностранный язык», может решить только методически грамотный учитель, который должен придерживаться современного методического стандарта обучения иностранным языкам.

Методическая содержательная составляющая профессиональной деятельности студента характеризуется объемом знаний, их глубиной, системностью, стилем мышления. Профессиональные знания подаются как сведения о характере и структуре ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников. Как критериальные показатели выделяются теоретические знания об особенностях использования ассоциативного обучения в процессе обучения иностранным языкам младших школьников, умения и навыки использования (методов) ассоциативного обучения иностранным языкам младших школьников.

Синтез необходимого уровня лингвистических знаний, методических умений и навыков выступает основой профессионального мастерства учителя иностранных языков начальной школы, обеспечиваемой учебным курсом «Методика обучения иностранному языку в начальной школе».

Таким образом, возникновение в 1970-х годах коммуникативного подхода привело к изменениям обучения иностранным языкам. Главной целью обучения стало развитие у учащихся умения практически пользоваться «живой» язык. Появилась необходимость в создании таких систем обучения, которые наиболее полно учитывают коммуникативные потребности учащихся, готовят их к участию в общении на иностранном языке. В современных условиях такую роль активно реализует ассоциативное обучение младших школьников, требующее соответствующей подготовки учителей начальной школы.

Перспективы дальнейших исследований – определение педагогических условий подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Т. В. Теоретико-методичні умови формування професійного усного мовлення іноземною мовою студентів вищих педагогічних навчальних

закладів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Алексеева Тетяна Володимирівна; Бердянський держ. педагогічний ун-т. - Бердянськ, 2003. - 203 с.

2. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: [монографія] / Оксана Борисівна Бігич. - К.: Видавничий центр КНЛУ, 2004. - 278 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - 376 с.

4. Клак И. Е Модернизация содержания и технологии профессиональной подготовки будущих учителей-филологов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2013. - № 2 (13). - С. 129-133.

5. Коновалова Е.Ю. Уровень речеведческой компетентности студентов как условие адекватности воспроизведения содержания учебных текстов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 74-78.

6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990.

CONTENT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS TO THE ASSOCIATIVE TEACHING OF THE FOREIGN LANGUAGES TO YOUNGER PUPILS

© 2013

L.E. Gusak, candidate of pedagogical sciences, docent, docent of the Foreign languages department for humanities

Eastern European National University, Lutsk (Ukraine)

Annotation. The competence approach to the training of future teachers to the associative teaching of the foreign languages is presented in the article. The author analyses such notions as professional competence, communicative competence, psychological-pedagogical competence and special competence. A special attention is paid to the content component of the professional training of future teachers.

Keywords: component approach, professional training of the future teachers, content component, associative teaching of the foreign languages, younger pupils.

УДК 37.032

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

© 2013

A.V. Dobryden, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных технологий и педагогического творчества

Уманский государственный университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам педагогического общения будущих педагогов; освещены проблемы формирования культуры педагогического общения. Предложена система работы, направленная на формирование коммуникативной компетентности будущих учителей, овладение ими культурой общения; пути совершенствования коммуникативных способностей будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое общение, педагогическая культура общения.

Педагогическое мастерство учителя основывается на искусстве общения. Общение – это связь между людьми, приводящая к возникновению психического контакта, проявляемая в обмене информацией, взаимовлиянии и взаимопонимании. Специфика педагогического общения в том, что во время его реализации осуществляется комплексное воздействие педагога на ученика таким образом, чтобы обеспечить эффективное обучение, воспитание и развитие новой личности. Путём общения происходит трансляция опыта поколений новому поколению.

В нынешнее время проявляется тенденция изменения функциональной структуры воздействия педагога на ученика. Если на протяжении всей истории человечества в ней значительно преобладал информационный аспект, то сегодня, в связи с развитием средств массовой коммуникации, педагог теряет лидирующую позицию как источник новой информации. В школе преобладает иной смысл роли педагога – быть проводником в мире знаний, «учить жизни» в нашем сложном мире. Активизируется функция передачи ученику функций самоконтроля, самоорганизации, самооценки. От учителя ученик сможет получать помощь в жизненном и профес-

– 162 с.

7. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

8. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.

9. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349

10. Пінчук І. О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкових класів: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Олександрівна Пінчук. - Київ: Б.в., 2011. - 247 с.

эстетике. Развитие в 60-е годы социальной психологии дал толчок и к новым исследованиям различных аспектов проблемы общения.

Педагогическое общение является средством решения собственных учебных или воспитательных целей, инициатором, организатором и главным руководящим звеном которого является учитель. Педагогическая деятельность оказывает существенное влияние на развитие личности исполнителя, в частности на качества, которые реализующее в общении. Учителей с большим стажем работы всегда можно узнать по тону (требовательный, властный или поучительный), по мимике (она четко выражает оценку действий партнера). Такие учителя часто являются категорическими и безапелляционными в высказываниях, склонны ли к навязыванию своего мнения, пытаются преодолеть сопротивление партнера, несмотря на его причины, стремятся к чрезмерной нормативности поведения. Это является следствием длительного ролевого взаимодействия, в котором учитель выступает доминантной, авторитарной стороной с правом преимуществва, контроля, оценки. Поэтому важное для учителя задание – осуществлять постоянное самонаблюдение за своим поведением в ситуациях вне ролевого общения, чтобы своевременно уловить в нем те изменения, которые могут вследствие этого закрепиться, стать устойчивым стилем общения. Не менее важно учитывать и те аспекты педагогического общения, касающиеся интересов ученика. Специфика труда учителя состоит еще и в том, что в ситуациях взаимодействия он несет двойную нагрузку: должен не только учитывать возможные действия партнера, но и разворачивать общение таким образом, чтобы оно имело учебный, воспитательный и развивающий эффект. Он должен учитывать возможно возникшие трудности, у воспитанника в процессе общения, и брать на себя инициативу в общении и ответственность за взаимодействие.

Стиль общения, задает учитель, существенно влияет на отношение учащихся к его учебному предмету. Большая дистанция, устанавливаемая учителем между собой и учениками, часто приводит к тому, что ученики боятся обращаться к нему за объяснениями, скрывают свое непонимание. Слишком близкое расстояние, неформальные отношения могут вызвать у учащихся иллюзию необязательности, нежелание усваивать учебный предмет. Конфликтные отношения, возникающие с учителем, могут привести к игнорированию даже его справедливых требований. Необъективность учителя к ученику, неадекватно заниженная оценка его способностей и знаний, бестактность в общении могут вызвать глубокие эмоциональные травмы, в результате чего даже после окончания школы в самостоятельной профессиональной деятельности обращение к соответствующим знаниям может или блокироваться, или актуализировать следы пережитого.

Исследования проблемы общения (А. Бодалев, Н. Кузьмина, А. Леонтьев и др.) позволяют выделить следующие структурные этапы педагогического общения:

1) моделирование учителем общения с классом в процессе подготовки к деятельности на уроке (прогностический этап);

2) организация непосредственного общения с классом в момент первого контакта с ним (начальный этап общения);

3) управление общением в педагогическом процессе на уроке;

4) анализ реализованной системы общения и моделирование перспективного общения, самокоррекция [3, с. 48].

Охарактеризуем содержание и процессуальные особенности выделенных этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования осуществляется планирование коммуникативной стороны буду-

щей деятельности. Характер общения должен соответствовать:

а) педагогическим целям;

б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в классе;

в) творческой индивидуальности самого учителя.

Прогнозирование будущего коммуникации своеобразной опережающей стадией педагогического общения (самопрогноз). Здесь закладываются контуры будущего взаимодействия. Психолого-педагогическая эффективность общения проявляется в его конкретной направленности, в уточнении методики будущей учебной деятельности.

Второй этап. Организация непосредственного взаимодействия с классом в начальный период. Важными элементами для учителя являются:

а) конкретизация запланированной ранее модели общения;

б) уточнение условий и структуры актуального общения;

в) осуществление начальной стадии непосредственного общения.

В первый момент педагог должен уточнить возможности работы, с помощью выбранных методов обучения в зависимости от конкретной ситуации в классе в конкретный момент, общее настроение класса. На переходной стадии от передкоммуникативной ситуации к непосредственному взаимодействию учитель должен занять позицию инициатора общения.

Третий этап – управление процессом педагогического общения. На этом этапе необходимо достичь соответствия метода обучения и системы общения. Это соответствие обеспечивает эффективность совместной работы учителей и учащихся. В эффективном общении осуществляется коммуникативное обеспечение влияния. Задача учителя состоит в овладении технологией и процедурой педагогической коммуникации и выражения искренних человеческих отношений, в которых проявляется его личность.

Кроме дидактических и методологических требований к организации урока, существуют социально-психологические. Они вытекают из своеобразия задач, решаемых в педагогическом общении:

1) установление психологического контакта с классом, обеспечивает процесс передачи информации, ее восприятия школьниками;

2) разработка психологически обоснованной «партитуры» урока (использование элементов беседы; риторических вопросов, ситуаций размышления);

3) благодаря использованию психологических средств, создание в классе обстановки группового поиска и совместных раздумий. Это особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, поскольку зоны обеспечиваются не только содержательными, но и коммуникативными компонентами;

4) управление познавательной деятельностью учащихся на уроке, стиль общения с классом влияет на успешность работы учителя, обеспечивает готовность учащихся преодолевать психологический барьер возраста и опыта;

5) единство делового и личностного аспектов в процессе взаимодействия учителя и ученика обеспечивается не только путём соответствующего информационного построения урока, но и путём самовыражения личности учителя;

6) целостная, педагогически целенаправленная система взаимоотношений учителя с учащимися в процессе обучения.

Четвертый этап. На этом этапе учитель анализирует использованную им систему обучения, уточняет возможные варианты организации общения в классе, соотносит с содержательной стороной учебной деятельности.

Таким образом, осуществляется прогнозирование будущего учебного общения. Фактически, здесь осуществляется переход к первому этапу следующего цикла педагогического общения. Этот этап включает в себя как уточняющие аспекты, так и прогностические.

Залогом продуктивного стиля педагога является его направленность на ребенка, увлеченность своим делом, профессиональное владение техникой организатора, деликатность в отношениях.

Установка – это устойчивая склонность человека к определенной форме реагирования, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность.

Она побуждает человека ориентировать свою деятельность в определенном направлении и действовать последовательно по всем объектам и ситуациям, отражает состояние личности на основе взаимодействия между потребностями и их удовлетворением, обеспечивает легкость, автоматичность и целенаправленность поведения. Установка может быть основным фактором, опосредствующим активное взаимодействие человека и социальной среды. Благодаря многократному повторению так называемых установочных ситуаций постепенно формируются «фиксированные установки человека», влияющие незаметно для него самого влияют на его жизненную позицию. Установки могут быть как положительными (поведение школьника, основанное на позитивном отношении к учителю), так и отрицательными, предвзятыми (отношение учителя к неуспевающим ученикам, нарушающим поведение).

Роль установки в педагогическом общении была исследована в эксперименте, вошедшем в историю педагогики, как «эффект Пигмалиона». Американские психологи Розенталь и Джекобсон после психологического обследования школьников, определения уровня их умственного развития сообщили учителям, что в классах есть ученики с высоким интеллектуальным потенциалом, назвав их фамилии. При этом были названы дети, имеющие на самом деле успехи и способности. Через некоторое время, психологи обнаружили заметные успехи в развитии детей, названных среди лучших, но имели посредственные оценки. Произошло это потому, что учителя, узнав о незаурядных способностях своих питомцев, изменили установку на них. Даже если уровень знаний ребенка был не очень высокий, учитель начал внимательнее присматриваться к нему, а это меняло его отношение к ученику и характер отношений в целом. Учитель, как Пигмалион, через атмосферу внимания и заботы в классе, доброжелательной требовательности и любви создавал условия для развития ребенка. Главное – он смотрел на ребенка, как талантливого, и делал все для того, чтобы развить этот талант. Поэтому установка всегда должна быть только положительной и оптимистичной.

Стиль общения – это индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, которая проявляющаяся в любых условиях взаимодействия: в деловых и личных отношениях, в стиле руководства и воспитательных беседах с детьми, в способах принятия и осуществления решений, в средствах психологического воздействия на людей, в методах решения и предвидения межличностных и деловых конфликтов [2, с. 87].

Сформированный устойчивый индивидуальный стиль общения человека говорит о уровне коммуникативного мастерства. Он предполагает дальнейшее усвоение новых умений и навыков общения, средств воздействия и влияния на людей, способов снятия напряженности и приспосабливания, адаптации, преодоления сложностей [4, 5]. Особое внимание на стиль общения человека накладывает его профессиональная деятельность, требующая интенсивного и разнопланового общения.

Стиль общения имеет внешние (экспрессивные) и интенсивные характеристики, своеобразные эмоционально-волевые окраски, которые определяющиеся ха-

рактером, психологическими и личными особенностями человека, арсеналом используемых им вербальных и невербальных средств. Стиль общения имеет содержательные характеристики, в которых отражаются:

а) доминирующая мотивация личности (потребность в достижениях, в эмоциональной поддержке, в самоутверждении);

б) специальные способности к сочувствию и пониманию других людей (мягкость, доброжелательность, терпимость и жесткость, рационализм, эгоцентризм, приписывание недостатков, предвзятость);

в) выражение уровня собственного достоинства (навязывание своих мыслей, публичное самооправдание или естественность и спонтанность, признание своих ошибок и недостатков или амбиции);

г) направленность личности и в связи с этим выбор характера воздействия на людей (манипулятивный, миссионерский, демократический).

В стиле общения многое определяется врожденными особенностями человека, такими как темперамент, неординарность, деятельность эндокринной, гормональной, кровеносной систем.

Таким образом, стиль общения в совместной деятельности является выражением в профессиональном преломлении, с учетом профессиональных навыков и умений индивидуального стиля деятельности человека [6-8].

Учитель обязан быть не только компетентным специалистом с высокой научной и деловой квалификацией, исполнительской дисциплиной; не только духовно богатой личностью, несущий моральную ответственность за свою учебную и воспитательную деятельность в школе; педагог должен быть одновременно коммуникабельной личностью с высокой культурой общения, умением вести диалог, дискутировать, обеспечивать положительный моральный и эмоциональный настрой в педагогическом взаимодействии.

Перспективной дальнейших научных поисков является составление характеристики культур общения как составляющих профессионального мастерства педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / Абрамян В. Ц. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: 1990. – 144 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.
4. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
5. Коновалова Е.Ю. Особенности проявления языковой компетентности руководителей образовательных учреждений в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 114-117.
6. Педагогічна майстерність: [хрестоматія : навч. посіб. / за ред. Зязюна І. А.]. – К.: Вища школа, 2006. – 606 с.
7. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
8. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: навч. посібник / Я. Радевич-Винницький. – К.: Знання, 2006. – 291 с.

CULTURE OF COMMUNICATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL
SKILLS OF A TEACHER

© 2013

A.V. Dobryden, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of educational technologies and pedagogical creativity
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman (Ukraine)

Annotation: The article is devoted to topical issues of teacher communication future teachers with the problem of creating a culture of teacher communication, proposed a system of work that is directed to the formation of the communicative competence of future teachers to provide them with the culture of communication, ways to improve communication skills of future teachers.

Keywords: pedagogical skills, teaching fellowship, teaching, culture of communication.

УДК 323.2/.3.015.311

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

Г.Г. Кум, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования
*Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского,
Винница (Украина)*

Аннотация: Общество, что развивается и преобразуется, требует образованных, активных, творческих граждан. Поэтому образовательное пространство должно актуализировать поисково-исследовательскую деятельность детей, которая обеспечит их творческое развитие, уже начиная с дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: поисково-исследовательская деятельность, экспериментирование, дети дошкольного и младшего школьного возраста, развитие, познавательная активность.

Развивающееся общество требует образованных, моральных, активных и предприимчивых граждан, которые характеризуются мобильностью, динамизмом, конструктивизмом, способностью сотрудничать, владеют развитым чувством ответственности за судьбу страны, способны поддерживать позитивные социальные изменения, могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия. Исходя из этого, основной целью учебно-воспитательных учреждений на современном этапе преобразования общества является развитие личности ребенка, забота о его здоровье, духовном и социальном благополучии, формирование умения мыслить, сознательно воспринимать окружающий мир и самого себя, общаться с другими людьми. Образовательное пространство должно стать творческой средой для формирования личности ребенка, могучим источником его силы и вдохновения, помочь ему узнать мир и почувствовать себя его обладателем. Среди основных тенденций развития образования – актуализация активных форм и методов организации учебно-познавательной деятельности, доминирование проблемного, поисково-исследовательского характера учебного процесса.

На исследовательские приоритеты, необходимость использования поисково-исследовательской деятельности в обучении подрастающего поколения указывали выдающиеся философы и педагоги прошлого Я. Коменский, Фр. Рабле, М. Монтень, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцци, А. Дистервег, К. Ушинский, Л. Толстой, М. Монтессори и другие. Очень важными являются методологические требования основателя отечественной педагогики К. Ушинского к организации поисково-исследовательской деятельности: она должна быть разнообразной, соответствовать силам и возможностям детей и обязательно такой, чтобы активизировала работу детской мысли [4].

Большое значение участию детей в постановке экспериментов придавали Е. Водовозова и Е. Тихеева, считая, что это расширяет возможности детей наблюдать, действовать, думать, делать самостоятельные выводы.

В XX веке внимание к исследовательскому методу и вообще к организации исследовательской практики учеников значительно усилилось, подходы к их осмыслению стали более многоплановыми и системными. Особенно ценными являются теоретические положения и практическое наследие В. Сухомлинского [2], подчер-

кивающего, что проблемы научного исследования собственного труда и глубокое изучение личности ребенка – необходимые элементы творческой деятельности каждого педагога, они характерны для коллективной творческой деятельности учителей школ, которые должны направлять свои усилия на развитие творческой личности ученика и, в частности, на формирование у него исследовательских навыков. Великий педагог подчеркивал, что природная любознательность является основой успешности в обучении. Поскольку ребенок мыслит образами, В. Сухомлинский призывал педагогов учить детей наблюдать и видеть явления окружающего мира. Вполне закономерным можно считать сделанный им вывод: «Школа наблюдательности в младшем возрасте – необходимое условие умственного развития» [3, с. 473].

Необходимость использования экспериментирования как своего рода специфической деятельности, которая стимулирует познавательную активность ребенка, подчеркивает известный педагог Н. Поддьяков. По его мнению, детское экспериментирование обеспечивает мощное положительное влияние как на развитие других видов деятельности ребенка (конструирования, изобразительной деятельности, игры, работы в природе), так и на общее психическое развитие [1]. Это послужило отправной точкой для формулирования положения о том, что экспериментирование является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, основой детского творчества, саморазвития детей. Воспитательная практика подтвердила правильность и перспективность этой идеи.

Полезным является и опыт иностранных педагогов-практиков (Нельсона, Байера, Фентона, Джойса, Зухмана, Хувера и др.) по созданию моделей учебного процесса как исследования, который получил широкую международную известность и практическое применение на различных этапах обучения.

В современной педагогике и психологии в Украине проблема детской поисковой деятельности занимает значительное место. Труды А. Беленькой, В. Котырло, Н. Лысенко, М. Машовец, Л. Подоляк раскрывают механизм формирования самостоятельности детей в поисково-исследовательской деятельности, стимулирования познавательной активности ребенка путем экспериментирования, развития его отношения к работе, формирования оценочных отношений.

Учитывая перспективность поисково-исследовательской деятельности, цель которой – усвоение учениками

опыта участия в познавательном процессе, комплексное развитие их интеллектуальных способностей, исследовательских навыков, творческого потенциала, использование ее является чрезвычайно актуальным для практики психолого-педагогической науки и образования. Однако, несмотря на разработку конкретных методических аспектов ее использования в отдельных научных теориях, диссертационных исследованиях, монографиях и статьях, целостной дидактической системы применения поисково-исследовательской деятельности в учебно-воспитательном процессе детских учебных заведений не создано, тем более целенаправленного внедрения в их практику поисково-исследовательская деятельность не получила. В то же время необходимость ее применения имеет важное значение не только для средней, но и для начальной школы, дошкольного образования, поскольку именно в детском возрасте приобретение человеком знаний и когнитивных навыков, включая и исследовательские, осуществляется комплексно, в условиях естественного взаимостимулирования, в гармонии с развитием творческих способностей, на основе интенсивного формирования психофизических функций личности.

Дети дошкольного и младшего школьного возраста чрезвычайно любопытные, активные, постоянно вбирают в себя информацию об окружающем мире. Задача взрослых, которые их окружают, – создать соответствующие условия для эффективного обогащения знаний и личного опыта ребенка [5, 6]. Именно поэтому одной из неотложных задач, стоящих перед педагогами, является улучшение работы над его когнитивным развитием. Необходимо формировать у детей интерес к окружающему, способность удивляться, увлекаться, исследовать, фантазировать, выдумывать, спрашивать, искать. Именно эти виды деятельности определяют развитие ребенка, отсюда необходимость переориентировать образовательный процесс из словесного, монологического руководства поведением и занятиями детей на организацию их собственной деятельности (экспериментаторской, поисковой, творческой).

Одним из наиболее эффективных средств развития детей дошкольного и младшего возраста является поисково-исследовательская деятельность, которая, интегрируясь с другими видами деятельности, широко используется в учебных заведениях. Очень важно, чтобы педагог во время организации учебно-воспитательного процесса объединял информационность и включение каждого ребенка в самостоятельную деятельность, направленную на формирование у него практических умений и навыков, а для этого ему нужно вместе с детьми изучать явление или объект, изменять условия их существования, ситуации и средства исследования. Именно такое комплексное использование детского экспериментирования в различных сферах жизнедеятельности дошкольников и младших школьников помогает осуществлению потребностей воспитанников и в новых знаниях, и в новых впечатлениях, и, прежде всего, в самоутверждении.

Учитывая это, перед педагогами стоит задача научить детей ориентироваться в потоке информации, которая поступает отовсюду. Для ребенка важно не только должным образом поглощать и структурировать информацию, но и уметь целенаправленно искать и находить ее. Таким образом, в современных условиях для реализации целей развития познавательной активности, воспитания стремления к приобретению новых знаний, необходимо широко применять поисково-исследовательскую деятельность, уделять большое внимание проведению экспериментов. В то же время следует подчеркнуть, что осуществление желаемой цели – видеть воспитанников любознательными, коммуникабельными, самостоятельными, творческими личностями, которые умеют ориентироваться в окружающем, решать поставленные проблемы – зависит от тех, кто их окружает, кто заинтересован в их становлении и развитии.

Ребенок дошкольного и младшего школьного воз-

раста сам по себе уже исследователь, демонстрирующий интерес ко всем видам исследовательской деятельности, в частности, к экспериментированию. Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им свойственно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а экспериментирование, как никакой другой метод, отвечает этим возрастным особенностям. Непосредственный контакт ребенка с предметами или материалами, элементарные опыты с ними позволяют понять их свойства, качества, возможности, пробуждают любопытство, желание узнать больше, обогащают яркими образами окружающего мира. В ходе поисковой деятельности дети учатся наблюдать, размышлять, отвечать на вопросы, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, соблюдать правила техники безопасности.

Уместно напомнить китайскую пословицу, которая гласит: «Скажи мне – и я забуду, покажите мне – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Все усваивается значительно лучше и на более продолжительный срок, если ребенок не только слышит, видит, но и делает сам. Именно это и должно стать основой активного внедрения детского экспериментирования в практику работы образовательных учреждений. Особое внимание следует акцентировать на создании условий для самостоятельной поисково-исследовательской деятельности детей, которая даст возможность самому ребенку найти ответ на вопрос «как?» и «почему?».

Как известно, зачастую ребенок приходит в школу с интересом и желанием учиться, однако вскоре этот интерес исчезает. Часто, будучи успешным во время учебы в начальных классах, ребенок начинает отставать в старших классах. Среди причин такого явления психологи выделяют недостаточное развитие способностей к самостоятельным исследованиям. Чрезмерное увлечение действиями по готовым образцам, характерное для практики обучения младших школьников, довольно опасно, так как они ориентированы на механическое запоминание, а не на творческие размышления. Это приводит к задержке развития активной деятельности детей, а также таких качеств их мышления, как глубина, критичность, аргументированность, гибкость и т.д.

Школьное обучение ежедневно дает ответы на не поставленные детьми вопросы, что превращает любопытных «почемучек» в серую, безынициативную, равнодушную массу. Исправить эту ситуацию может исследовательский подход в обучении. По мнению многих учителей, применение исследовательских методов и технологий в обучении отличается высокой эффективностью именно для углубления интереса учащихся к познавательной и творческой деятельности, для формирования у них соответствующих знаний, умений, навыков и исследовательской позиции в восприятии и осмыслении мира.

Исследовательская подготовка основывается не на передаче готовой информации, а на получении учениками новых знаний и умений при помощи решения теоретических и практических проблем. Суть исследовательского обучения, являющегося необходимым элементом образовательного процесса уже в дошкольных учреждениях и начальной школе, предполагает создание педагогом цепи исследовательских ситуаций в различных видах познавательной деятельности детей и управление их умственно-поисковой деятельностью по формированию новых знаний, представлений путем самостоятельного или коллективного исследования учебных проблем. Важнейшей особенностью поисково-исследовательской деятельности является то, что она возникает в конкретной ситуации и заставляет ребенка осознавать возникшую проблему, формулировать гипотезы и проверять их в ходе умственных и практических операций. Целью ее применения является приобретение детьми опыта проведения исследований в познавательной деятельности, развитие их интеллектуальных способностей, исследо-

вательских навыков, творческого потенциала и на этой основе формирование активных, компетентных и творческих личностей.

Вполне оправданным и целесообразным является использование поисково-исследовательской деятельности уже в условиях дошкольного учреждения, в планы которого входит формирование воспитанников любознательными, коммуникабельными, самостоятельными и творческими личностями, которые умеют ориентироваться в окружающей среде, решать поставленные проблемы. Ребенок-дошкольник, будучи прирожденным исследователем, активно ищет информацию об окружающей среде, проявляет живой интерес к различному роду исследованиям, пытаясь понять мир путем наблюдения и экспериментирования.

В результате исследовательской деятельности у детей формируются элементарные навыки поисковой работы, усиливается интерес к явлениям живой и неживой природы, активизируется самостоятельная умственная деятельность. Поисково-исследовательская деятельность ближе всего подводит ребенка к проблеме, а наградой за активность и любознательность детей являются их самостоятельные «открытия» в мире природы.

Ценность использования исследований заключается еще и в том, что они имеют большую убеждающую силу. Знания, полученные детьми, характеризуются особой доказательностью, полнотой и прочностью. В ходе экспериментов обеспечивается чувственное восприятие, практическая деятельность ребенка и ее словесное обоснование. Органическая связь упомянутых выше процессов способствует максимальной активизации умственной деятельности детей, поскольку соответствует природе их мышления.

Успешность планирования и осуществления поисково-исследовательской деятельности вызывает дальнейшее развитие ребенка. Более разнообразная и интенсивная поисковая деятельность помогает детям получить больше новой информации, что приводит к более интенсивному их развитию.

Важную роль в этом процессе играет развивающая среда, которую необходимо специально создавать. Так, для проведения исследований создают «мини-лаборатории», оснащенные специальным оборудованием, различными материалами (лупа, зеркало, различные весы, магниты, термометры, бинокль, песочные часы, мелкие вещи из различных материалов (дерева, пластика, металла, резины), веревки и т.д.). Постепенно лабораторию следует пополнять новыми материалами для проведения экспериментов, чтобы поддерживать интерес детей, удовлетворять их познавательные потребности. Кратковременные эксперименты могут дополняться и долговременными (например, ознакомление с растениями, условиями для их жизни и роста (от 1–2 недель), ознакомление с почвой, ее свойствами (1–2 месяца) и т.п.). Проведению эксперимента должно предшествовать составление педагогом совместно с детьми плана будущей деятельности, для наглядности – оформление плана-схемы, что поможет детям быстро запомнить следующие этапы поисковой деятельности. Ход и результаты экспериментальной работы следует по возможности фиксировать в дневниках наблюдений.

В ходе исследований можно использовать театрализованную деятельность, игровые приемы, которые позволят более доступно объяснить детям тот или иной материал, избавиться от формализма, чрезмерной сухости. Для поддержания интереса к экспериментированию можно использовать моделирование проблемной ситуации от имени сказочного героя, «участие» вымышленных героев в опытах и экспериментах, подарки сказочных героев юным исследователям.

Эффективность поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста в значительной степени зависит от квалифицированного педагогического руководства. Педагог,

ориентируя познавательный процесс на применение исследовательских методов, должен учитывать, что склонность детей к исследовательской деятельности в значительной степени индивидуальна, что позволяет рассматривать исследовательскую технологию как личностно ориентированную по характеру, проявляющуюся в оптимальном воздействии поисково-исследовательской деятельности ребенка на формирование его личностных качеств. Таким образом, педагогическое руководство должно осуществляться в отношении личной заинтересованности и возможностей ребенка без вмешательства в процесс его собственных исследований, оставив за ним право выбора, как поля, так и методов, альтернативных вариантов исследования.

Исследовательская практика предполагает сотрудничество юного исследователя и педагога, построенное на их духовной общности, на признании независимости ребенка, на взаимном уважении и взаимной заинтересованности в обоюдном успехе и результате деятельности. Только при наличии благоприятного партнерства создается благоприятный психологический микроклимат, положительно влияющий на развитие индивидуальности ребенка и его самореализацию.

Таким образом, поисково-исследовательская деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста при условии компетентного педагогического руководства, созданной развивающей среды объединяет в себе задачи обучения и стимулирования саморазвития личности, что способствует формированию интеллектуальной, нравственной, творческой культуры, опыта социальных отношений и коммуникации, жизненному самоопределению. Решаются первостепенные задачи современного образования: не просто давать знания, а таким образом организовывать учебно-познавательную деятельность, чтобы она готовила детей к преобразованию знаний в инструмент творческого освоения мира.

Перспективу дальнейших исследований усматриваем в разработке вопросов подготовки педагогических кадров для системы дошкольного и начального образования, которые бы владели технологией организации творческой поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н. Н. Подьяков и др.; под ред. Н. Н. Подьякова, А. Ф. Говорковой; Науч.-исслед. Ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
2. Сухомлинский В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори: у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 391–626.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419–657.
4. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибр. твори: у 2-х томах / К. Д. Ушинський. – К.: Радянська школа, 1983. – Т.1. – С. 104–120. 2.
5. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.
6. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.

DEVELOPING POTENTIAL OF RESEARCH ACTIVITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

© 2013

G.G. Kit, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of preschool and primary school education
Vinnitsa State Pedagogical University named by Mykhailo Kotsyubynsky, Vinnitsa (Ukraine)

Annotation: Being developed and transformed society requires educated, active and creative citizens. Therefore the educational environment must update the research activity of children, beginning with pre-school and primary school children, which will ensure their creative development.

Keywords: research activity, experimentation, preschool and primary school age children, developing, cognitive activity.

УДК 37 (09) (477)

ЭСПЕРАНТО-ДВИЖЕНИЕ В УКРАИНЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

© 2013

Ю.А. Клименко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, социальной работы и истории педагогики

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье раскрыта проблема развития эсперанто-движения – движения за принятие эсперанто как языка международного общения, который имеет целью создание непосредственных и равных возможностей для каждого человека в международных отношениях. Своей многолетней историей эсперанто (и как язык, и как движение его сторонников) подтвердил право претендовать на роль универсального средства межкультурного диалога и человеческого взаимопонимания в общемировом масштабе.

Ключевые слова: эсперанто-движение, язык эсперанто, история эсперанто-движения в Украине, современные эсперанто – организации.

Неотъемлемым правом человека является «право на общение». При этом общепризнанным является тот факт, что сотрудничество не может быть действенным и длительным, если оно ограничивается отношениями государств и политиков и не охватывает контакты между рядовыми гражданами разных стран. Однако развитие межкультурного сотрудничества сдерживается несколькими факторами, прежде всего – ограниченной возможностью и эффективностью межкультурных контактов вследствие языкового барьера [4, с. 1].

В связи с этим актуальной проблемой становится изучение коммуникативного потенциала международных языков. Если естественный язык – это макрокосмос культуры определенного народа, в котором он представлен как индивид, то искусственно созданный человеком язык может стать средством межнационального и одновременно наднационального общения, обеспечить диалогический и демократический связь представителей самых различных мировых культур [4, с. 2].

Такие возможности имеет эсперанто – наиболее распространенный плановый международный язык, который не претендует заменить собой этнические языки, а стремится стать вспомогательным средством в международном общении разноязычных людей. Еще в 1954 г. Генеральная конференция ЮНЕСКО признала, что результаты, достигнутые эсперанто в деле интеллектуального международного обмена, соответствуют целям и идеалам ЮНЕСКО и обратилась к государствам и международным организациям с предложением ввести изучение эсперанто в школах и использовать этот язык в международном сотрудничестве.

Являясь частью демократических процессов общества, эсперанто-движение выступает в качестве субъекта общественных преобразований и все больше привлекает внимание ученых.

Различные аспекты эсперанто-движения как социально-культурного феномена нашли отражение в трудах Е. Бокарева, Ю. Дмитриевской-Нильссон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнецова, Д. Лукьянец, Г. Махорина, А. Мельникова и др.

Следует отметить, что большинство из научных трудов только косвенно касаются исследуемой темы, имеют фрагментарный характер, требуют всестороннего анализа, проверки и сопоставления фактов, объективного и беспристрастного освещения. Исследователи касались, в основном, лингвистических, исторических,

социально-культурных аспектов эсперанто-движения и не рассматривали историко-педагогическую сущность этого феномена. В научной литературе имеется лишь фрагментарное освещение отдельных аспектов этого социокультурного явления, разрозненных как в научно-теоретическом, так и в хронологическом плане. Историографический обзор проблемы позволяет утверждать об отсутствии комплексного исследования развития эсперанто-движения в Украине как закономерного, объективно обусловленного и целостного процесса.

Эсперанто (эсп. *esperanto* – надеющийся) – международный язык, созданный польским врачом и полиглотом Людвиком Лазарем Заменгофом в 1887 г. на основе распространенных европейских языков, интернациональной лексики. Употребляется эсперанто в международном общении, имеет целью создание прямых и равных возможностей для каждого человека в международных отношениях [14].

Создатель эсперанто Людвик Заменгоф назвал свой язык просто – «Международный язык». Поскольку в то время в Европе был популярен другой искусственный язык (волапук), сторонники эсперанто часто говорили «язык доктора Эсперанто» [10, с. 2].

Создатель эсперанто Людвик Заменгоф – автор первого учебника по основам языка эсперанто «*Unua Libro*». Учебник под названием «Международный язык» был опубликован 26 июля 1887 г. в Варшаве. Эту дату считают «днем рождения» эсперанто [15].

Эсперанто имеет целью создание непосредственных и равных возможностей для каждого человека в международных отношениях. Эсперанто делает равноправное положение между людьми из-за того, что ни для кого язык не является родным. Правда, сейчас насчитывается некоторое количество людей – врожденных эсперантистов, для которых эсперанто является родным языком: те, чьи родители говорят между собой на языке эсперанто, из-за незнания языка друг друга или как проявление уважения к языку. Среди выдающихся: Джордж Сорос – ведущий мировой финансист и меценат, Даниэль Бове – лауреат Нобелевской премии и др. [10, с. 2].

Следует отметить педагогическую ценность эсперанто – влияние эсперанто на дальнейшее изучение других языков. Многочисленные исследования подтверждают что знание эсперанто значительно облегчает изучение иностранных языков. При этом овладеть грамматикой

этого языка можно гораздо быстрее и проще, поэтому это смысл начинать изучение иностранных языков именно с эсперанто.

Эсперанто – нейтральный язык. Разговаривая им люди не чувствуют давление иностранного языка, поэтому появляется ощущение равноправия при общении с представителями других стран, а это приводит к повышению чувства человеческого и национального достоинства.

Своей многолетней историей эсперанто (и как язык, и как движение его сторонников) подтвердил право претендовать на роль универсального средства межкультурного диалога и человеческого взаимопонимания в общемировом масштабе.

Universala Esperanto-Asocio, UEA (с эсперанто Всемирная Эсперанто Ассоциация) – крупнейшая международная организация эсперантистов, члены которой живут в 121 стране. UEA работает на распространение эсперанто, но также дискутирует о всемирной языковой проблеме и обращает внимание на необходимость равенства между языками. В официальных отношениях с ООН и ЮНЕСКО. UEA имеет также консультативный статус при: Экономическом и социальном совете ООН, Детском фонде ООН, Совете Европы, Организации Американских Государств и Международной Организации по Стандартизации. В 1954 г. UEA инициировала резолюцию ЮНЕСКО об эсперанто (16 000 детей в то время уже изучали эсперанто в 600 школах 32 стран мира) Штаб-квартира Ассоциации находится в городе Роттердам (Нидерланды) [12, с. 86.].

Как известно, любое развитие имеет истоки, предпосылки, но когда оно основывается на традиции, то сразу приобретает мощное культурное основание. Отечественное эсперанто-движение имеет исторический опыт существования, оно не является абсолютно новым явлением украинского социума, его современное развитие опирается на знание исторических, историко-педагогических уроков прошлого.

На фоне мирового эсперанто-движения происходило становление и развитие этого социально-культурного феномена в Украине, свидетельством чего являются такие факты:

- 1890 г. – в Одессе организован первый центр сторонников и пропагандистов эсперанто;
- 1907 г. – в Тернополе издан первый отечественный эсперанто-учебник (автор – известный украинский эсперантист Михаил Юрка);
- начало XX в. – создано информационное бюро пропаганды и обучения эсперанто;
- 1913 г. – состоялся второй Всероссийский съезд эсперантистов в Киеве;
- 1913 г. – под редакцией Ореста Кузьмы выходит первое украинское эсперантское периодическое издание – журнал *Ukraina Stelo* (в переводе с эсперанто – «Заря Украины»), который выходил до конца июня 1914 г. и на протяжении 1922–1930 гг. (после длительного перерыва, вызванного военными действиями). На страницах журнала печатались переводы произведений Т. Шевченко, И. Франко, О. Кобылянской, В. Стефаника, Леси Украинки, М. Коцюбинского, народные песни, частушки, статьи о творчестве украинских писателей;
- 1910–1920 гг. – в Коломые создано Общество украинских эсперантистов «Краевое общество украинских эсперантистов «Поступ» («Прогресс»);
- 1922 г. – издан «Украинско-эсперантский словарь»;
- 1923 г. – начало регулярных радиопередач на эсперанто (Харьков и другие города);
- 1927–1932 гг. – в Харькове издается ежемесячный педагогический журнал на эсперанто «Шлях освіти»;
- 1925–1938 гг. – деятельность Всеукраинского комитета эсперанто как подструктуры Союза эсперантистов Советских Республик (1921–1938 гг.);
- и др. [15].

О масштабах развития отечественного эсперанто-

движения свидетельствуют статистические данные. Так, в конце 20-х годов XX в. Союз эсперантистов Советских республик насчитывал 10 000 членов. До 1934 г. было издано более 200 книг на эсперанто. Большими тиражами осуществлялось издание учебников, учебных пособий, словарей, периодических изданий и т.п. [15].

Однако в контексте репрессивных событий начиная с середины 30-х годов XX в. эсперанто в СССР объявили «языком мелкой буржуазии и космополитов». В 1937 г. издана специальная закрытая инструкция ЦК КПСС, в которой запрещалось даже упоминать эсперанто в положительном контексте. Эсперанто был провозглашен «языком шпионов» – с тех пор и появились такие ярлыки, как «эсперанто – язык мертвый, искусственный» и другие. НКВД было арестовано и расстреляно многих известных деятелей эсперанто – движения. Только после почти 20 – летнего перерыва в нашей стране было возрождено эсперанто-движение [15].

В Украине в разные годы координирующими центрами эсперанто-движения были такие организации:

- 1925–1938 гг. – Всеукраинский комитет эсперанто;
- 1921–1938 гг. – Союз эсперантистов Советских Республик;

– 1968–1972 гг. – Эсперанто-комиссии при Украинском обществе дружбы и культурных связей с зарубежными странами;

– 1979–1988 гг. – Украинское республиканское отделение Ассоциации советских эсперантистов [14].

Сегодня в Украине центральной организацией эсперантистов является «Украинская Эсперанто Ассоциация» (эсп. UkrEA – *Ukrainia Esperanto Asocio*), образованная 21 мая 1989 г.

Соответственно с уставом Украинской Эсперанто Ассоциации (2006 г.) главной целью Ассоциации является содействие объединению эсперантистов Украины, удовлетворение и защита законных социальных, экономических, творческих, национально-культурных и других общих интересов членов Ассоциации.

Основные задачи Украинской Эсперанто Ассоциации:

- содействие решению международной языковой проблемы, что позволило бы создать равноправные возможности для каждого человека в международных отношениях;
- объединение эсперантистов и сторонников эсперанто для достижения главной цели Ассоциации;
- ознакомление общественности Украины с международной языковой проблемой, и путями ее решения, в том числе с помощью языка эсперанто, с самим языком и его возможностями в международном обмене, в т. ч. информационном;
- помощь в изучении языка эсперанто желающими, содействие повышению уровня владения им и практическому применению языка эсперанто в международных отношениях;
- содействие укреплению взаимопонимания и дружбы, развития культурных связей с народами других стран посредством эсперанто, а также воспитанию у эсперантистов и других жителей Украины духа уважения как к своему, так и к другим народам;
- помощь в установлении международных связей эсперантистов, сотрудничество с международными и национальными эсперантскими организациями, развитие «народной дипломатии»;
- представительство своих членов в международных эсперантских организациях, на международных эсперанто-мероприятиях, съездах и встречах и т. д. [14].

При UkrEA действует издательство эсперанто-литературы «Helianto» («Подсолнух»). Вопросами организационной и финансовой поддержки эсперанто-движения в Украине занимается Благотворительный фонд «Эсперо» имени Василия Ерошенко.

Несмотря на то, что государственная организационная и финансовая поддержка по распространению эспе-

ранто не осуществляется, однако Министерство образования и науки Украины официально рекомендует изучение по выбору эсперанто в старших классах средней школы, гимназий, лицеев. Например, среди украинских лицеев эсперанто изучают в Лицее № 38 имени Валерия Молчанова (г. Киев).

Освещение развития современного эсперанто-движения в Украине осуществляется на страницах ряда специализированных периодических изданий, среди которых: Новости УкрЕА «Helianto» («Подсолнух»), ежемесячник «Ukraina Stelo» («Заря Украины»), юмористическая газета «Babila Turo» («Разговорчивая Башня»), эсперанто-бюллетень «Interalie» (Бердянск), литературный журнал «Literatura Foiro» (Киев) и др.

В Украине ежегодно проходят эсперанто-встречи, например: раз в три года проходит съезд УкрЕА; весной и осенью фестивали в Ялте, в частности фестиваль авторской песни на языке эсперанто *Velura Sezono*. На Львовском книжном форуме есть свой уголок украинского эсперанто-литературы. Эсперанто-клубы сейчас еще не в каждом городе Украины, но охватывают практически все регионы.

Сегодня эсперанто-движение развивается в благоприятных условиях, но в мировом масштабе этот международный язык имеет лишь небольшое число сторонников. На практике реализация потенциала эсперанто осложняется целым рядом обстоятельств, связанных как с самоизоляцией региональных и территориальных сообществ, их социально – культурной и политической пассивностью, так и с отсутствием разработки теоретических оснований международного движения эсперантистов.

Все это определяет актуальность исследования состояния, характера и движущих сил как современного эсперанто-движения, так и его истории. Поскольку современность не может быть объективно оценена без глубокого изучения корней и источников, без определения как общего, закономерного, так и случайного, эпизодического в процессе формирования и становления эсперанто – движения. В контексте указанного приобретает актуальность исследование истории развития отечественного эсперанто-движения как весомого социокультурного явления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аббасова К. Я. Когнитивная психология и философия: проблемы сосуществования / К. Я. Аббасова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 9–10.
2. Вербицкий К. Словарець українсько-есперантський / К. Вербицкий. – Станиславів-Коломия : Бистриця, 1922.
3. Волевич Я. Міжнародня мова есперанто. Практичний підручник / Я. Волевич. – Харків : ДВОУ Державне видавництво «Радянська школа», 1931.
4. Дмитриевская-Нильссон Е. А. Международное эсперанто-движение как субъект межкультурной коммуникации: автореф. дисс. ... канд. культурол. наук : спец. 24.00.04 / Е. А. Дмитриевская-Нильссон. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
5. Исаев М. И. Язык эсперанто / М. И. Исаев. – М.: Наука, 1981. – 85 с.
6. Кананчук Л. А. Саногенная рефлексия как условие психологической адаптации личности в полиэтнической среде вуза / Л.А. Кананчук // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 101–103.
7. Королевич А. И. Книга об эсперанто / А. И. Королевич. – К.: Наукова думка, 1989. – 241 с.
8. Кузьма О. Повний підручник до науки міжнародної мови есперанто / О. Кузьма. – Коломия, 1921.
9. Махорін Г. Л. Нариси з історії есперанто-руху в Україні / Г. Л. Махорін. – Житомир: ФОП Євенок О. О., 2012. – 60 с.
10. Пацюрко В. Великий есперантсько – український словник / В. Пацюрко. – Київ: 2007. – 200 с.
11. Проблемы интерлингвистики. Типология и эволюция международных искусственных языков. – М.: Наука, 1976. – 133 с.
12. Русанівський В. М. Мова. Людина. Суспільство / В. М. Русанівський. – Наукова думка, 1977. – 189 с.
13. Шилаева И. Ф. Культура общения современной личности: детерминанты и факторы развития / И. Ф. Шилаева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 337–340.
14. <http://www.webcitation.org/6GYpmIN34>
15. http://uk.wikipedia.org/wiki/Universala_Esperanto-Asocio

ESPERANTO-MOVEMENT IN UKRAINE: PAST AND PRESENT

© 2013

Y.A. Klymenko, candidate of pedagogical sciences, professor of the department of social pedagogy, social work and history of education

Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnyna, Uman (Ukraine)

Annotation: This paper reveals the problem of the Esperanto movement – motion for the adoption of Esperanto as an international language, intended to establish a direct and equal opportunities for everyone in the international relations. His long history of Esperanto (and as a language and as a movement of his supporters) confirmed the right to claim to be a universal means of intercultural dialogue and human understanding on a global scale.

Keywords: Esperanto movement, the language of Esperanto, the history of the Esperanto movement in Ukraine, the modern Esperanto organizations.

Аннотация: В статье определены типы квалификации учителей в странах БЕНИЛЮКС, структура профессиональной подготовки будущего учителя, модели профессиональной подготовки будущих учителей, типы учебных заведений подготовки учителей. Проанализировано программу подготовки учителей. В работе представлена система последипломного образования и формы ее функционирования, виды курсов повышения квалификации учителя.

Ключевые слова: система образования, типы квалификации учителей, программа подготовки учителей, система последипломного педагогического образования.

Бельгия имеет уникальный и позитивный для многих других стран опыт решения языковых проблем в системе образования. Для окончательного снятия длительного напряжения правительство пошло на создание практически независимых систем образования на голландском, французском и немецком языках. Речь идет именно о независимости, ведь в школах каждого из языковых сообществ изучения «второй» языка начинается очень поздно. Это приводит к тому, что значительная часть населения Фландрии и Валлонии плохо владеет вторым государственным языком. Это заметно контрастирует с примером Люксембурга, где изучение государственных языков начинается с детсадов, а задачей системы образования является обеспечение одинакового усвоения молодежью всех трех государственных языков. Впрочем, в последнее время образовательная политика в Бельгии все больше направляется на исправление этого очевидного недостатка системы образования.

Термин «бинарность» в применении к бельгийской системе высшего образования имеет более широкое применение, чем для остальных стран, где он обозначает сосуществование традиционной университетской и новейшей неуниверситетской форм обучения.

В структуре системы образования Бельгии четко выделены 4 уровня: дошкольный (возраст детей 2–6 лет); начальный (6–12 лет), средний (12–18), высшее образование по программам продолжительностью от 2 до 7 лет.

Высшее образование делится на три вида: университетское; длительное неуниверситетское, «короткий цикл» неуниверситетского образования. Закон о высшем образовании декларирует несколько другое деление высшего образования – на университетский сектор и 8 неуниверситетских секторов.

Л. Пуховская отмечает гуманистическое направление в педагогическом образовании Бельгии. В частности, концепция «персонализированной» подготовки современного учителя предусматривает следующие компоненты: возможности обнаружения студентом своих профессиональных интересов, ответственность студентов за собственное обучение; дифференцированная поддержка, поддержка, направленная на развитие профессиональных интересов, преподавательская деятельность во время первого года обучения; ситуация успеха в первом опыте педагогической деятельности; дифференциация требований в подготовке к урокам; специализированно-проблемная ориентация в теоретической профессиональной подготовке, методы, используемые в теоретической подготовке; цикличность курса подготовки [1, с. 21].

В Бельгии существует пять основных типов квалификации учителей:

- 1) учитель дошкольного образования (дети 3–6 лет) (Qualification in Nursery Education);
- 2) учитель начальной школы (дети 6–12 лет) (Qualification in Primary Education);
- 3) учитель, специализирующийся на 2-3 предметах в средней школе (дети 12-16 лет) (Qualification to teach 2 or 3 subjects in secondary education);

- 4) учитель технических / профессионально-технических предметов в средней школе (ученики в возрасте 12–18 лет) (Qualification to teach technical / vocational subjects in secondary education);

- 5) учитель средней школы (ученики в возрасте 15–18 лет) (Qualification to teach in secondary education) [2, с. 45].

Подготовка учителя определенного типа квалификации осуществляется согласно определенным уровням системы образования. Список типов квалификаций учителей не содержит квалификации учителей, осуществляющих обучение и преподавание в системе специального образования. Учителя, которые намерены работать в системе специального образования (с детьми с особыми потребностями), должны иметь одну из квалификаций и пройти обязательный специальный дополнительный курс обучения в течение 2 или 3 лет на кафедре педагогики по выбору: либо в высшей профессиональной школе, или в университетском колледже [2, с. 45].

На сегодня в Бельгии функционирует три типа учебных заведений начальной подготовки учителей различных типов квалификации: в высших учебных заведениях (институтах) на факультетах педагогического образования; в высших учебных педагогических институтах социального развития (обучение длится неполный рабочий день, особенно это касается преподавателей технических дисциплин); в университете [2, с. 45].

Академическое образование – уровень бакалавра (первый цикл): квалификация учителя системы дошкольного образования, начальной и средней школы. Программа педагогической подготовки строится по параллельной модели. Квалификацию учителя технических дисциплин можно получить в Техническом институте подготовки учителей (Technical Institutes for Teacher Training).

Стоит отметить, что согласно внедрения в систему высшего образования Бельгии кредитной системы, в фламандоязычном сообществе первый цикл обучения для учителей дошкольных учебных заведений, учителей начальной и средней школы заменен курсом для получения бакалавра профессионального направления объемом 180 кредитов. Курс продленного обучения для получения уровня бакалавра (англ. – Subsequent Bachelor Course) объемом в 60 кредитов заменил одногодичный курс углубленного обучения для получения квалификации учителя (англ. – Advanced Teacher Training Course).

Университетские колледжи, которые предлагают учебные курсы для получения академических уровней бакалавра и магистра, ввели курс обучения для получения педагогической профессии по таким дисциплинам: внешнеэкономическая деятельность и предпринимательство, изобразительное искусство, музыка и драматургия. Объем учебного курса составляет 35 кредитов, после его завершения студент получает диплом учителя старшей средней школы (англ. – Upper Secondary School Teacher). Таким образом, эта квалификация позволяет учить на втором, третьем и четвертом уровнях среднего и начального профессионального образования [3, с. 75].

Институты такого типа осуществляют подготовку по программам и графикам подготовки, аналогичным профессиональной подготовке учителей средних школ. По содержанию обучения их приравнивают к кафедре педагогики в высших профессиональных школах и университетских колледжах. Условием для получения квалификации учителя дошкольного образования, начальной и младшей средней школы является наличие сертификата о получении среднего образования [2, с. 46].

В университете студенты получают педагогическую профессию и могут одновременно получить дополнительный диплом учителя средней школы, пройдя академический курс начальной педагогической подготовки (Academy Initial Teacher Training) (2 цикла). Записаться на этот курс можно и после окончания учебы в университете.

Получить профессиональное образование в Бельгии можно только в высших учебных заведениях, которые выдают диплом о законченном высшем образовании бакалавра профессионального направления – 180 + 60 кредитов (высшие профессиональные школы или университетские колледжи), что обеспечивает выпускнику свободный доступ к педагогической деятельности в соответствии с полученной квалификацией; диплом бакалавра академического направления – 180 кредитов (высшие профессиональные школы или университетские колледжи и университеты), что позволяет выпускнику не только представить свою профессиональное предложение на рынке труда, но и продолжить академическое образование для углубленного теоретического изучения педагогической специальности; диплом магистра – 60-120 + 60 кредитов (университеты), который открывает прямой доступ к началу индивидуальных научных исследований, а в дальнейшем – защиты диссертации и успешной научно-педагогической карьеры в университете [1].

Программа подготовки учителей состоит из двух компонентов: дисциплинарное изучение одного или нескольких общеобразовательных предметов и профессиональная подготовка [2, с. 46].

Учебная программа подготовки учителя детского сада и младших классов средней школы (на примере фламандоязычной Бельгии) предусматривает изучение: психологии, педагогики (в течение трех лет); дидактики, предметов школьной программы; психологии развития личности, возрастной психологии, информатики [2, с. 46].

Общими чертами для всех трех типов учебных заведений высшего педагогического образования является изучение таких дисциплин, как философия, логика, ораторское искусство, экономика и социальное законодательство, культурология, история педагогики, аудиовизуальные средства массовой информации.

Что касается педагогической карьеры в высшем учебном заведении, то есть возможности преподавать в высшей профессиональной школе / университетском колледже или в университете, единственным путем является получение диплома магистра по выбранной специальности (5–6 лет обучения), степени доктора наук после успешной защиты индивидуального диссертационного исследования (до 5 лет осуществления индивидуального научного поиска) и до 5–6 лет проведения исследований по теме диссертационного исследования уже после защиты диссертации [4].

В Бельгии функционируют высшие педагогические учебные заведения социального развития, которые предлагают заочное обучение и действуют как курсы непрерывного педагогического образования и курсы повышения квалификации [4].

Значительное внимание уделяется практической части учебных программ – педагогической практике в школе или колледже (необходимо получить 30 дополнительных кредитов); выделяют дополнительные часы для обучения, которое учитель совмещает с профессиональ-

ной деятельностью; министр образования фламандоязычного сообщества заботится об обеспечении комфортных условий в учебных заведениях для прохождения будущими учителями практики; молодые учителя, которые начинают профессиональную деятельность, могут перенимать педагогический опыт и знания в своих старших коллег; важным для будущего учителя является тесное сотрудничество между общеобразовательными школами, кафедрами подготовки учителей высшего профессионального образования и научно-исследовательским сектором, который способствует постоянному профессиональному развитию педагога; университеты создают прочное исследовательское основание; профессиональные университетские колледжи обеспечивают педагогическую практику, а центры образования взрослых – возможности непрерывного профессионального образования для трудоустроенных выпускников [3, с. 111].

Приведем примеры дипломов с педагогических специальностей, которые предоставляются после завершения образования в университете: диплом бакалавра (Graduate in supplementary studies) после завершения первого цикла обучения; диплом учителя старшей средней школы (Qualified upper secondary teacher) после завершения второго цикла обучения; диплом доктора (после обязательной защиты диссертационного исследования); диплом преподавателя вуза (Qualified teacher in higher education); диплом углубленного курса обучения (Graduate in in-depth studies); диплом специализированного курса обучения (Graduate in specialized studies) после завершения третьего цикла обучения [5, с. 55].

Система последипломного образования Бельгии функционирует в форме практических курсов неполного рабочего дня, программа которых построена по модульному принципу, состоит из 4 модулей и завершается получением свидетельства о повышении педагогической квалификации (Certificate of Pedagogical Aptitude):

– 1 модуль (модуль А): культура речи, решение проблем, которые представляют профессиональный интерес и стоят на повестке дня (только для лиц, которые не имеют свидетельства о среднем образовании), навыки общения – минимум 120 часов, максимум 150 часов;

– 2 модуль (модуль В): педагогика, психология, общая дидактика, теория и методика преподавания предмета, практика преподавания предмета – минимум 300 часов, максимум 360 часов;

– 3 модуль (модуль С): педагогика, психология, общая дидактика, теория и методика преподавания предмета, практика преподавания предмета – минимум 180 часов, максимум 270 часов (только для лиц, имеющих диплом о высшем образовании);

– 4 модуль (модуль D): этика образования, образовательное право, организация системы образования – минимум 90 часов, максимум 120 часов [2, с. 49].

Другой формой последипломного педагогического образования является подготовка учителей в университете, что позволяет получить дополнительные дипломы (Geaggregeerde voor het secundair onderwijs – groep 2/ Aггйгй pour l'Enseignement), прослушав курс академического начальной подготовки учителей. Учебная программа содержит теоретические курсы и прохождения практики. Университетские программы различных факультетов, которые осуществляют обучение преподавателей, имеют незначительные различия. Приведем пример программы курса профессионального обучения, организованного в университете Гента: педагогическая психология, общая дидактика; образование и общество (аспекты организации, история и социологические аспекты), психология и социология молодежи, педагогические аспекты овладения профессией; семинары по интеграции теории и практики, методика обучения: теоретический компонент, методика преподавания: практическое обучение, методика преподавания: практикумы и семинары [2, с. 50].

В Конституции Нидерландов подчеркивается сво-

бодный доступ к различным формам образования на всех ее уровнях. Традиция свободного выбора школы имеет давнюю историю и является причиной того, что голландская система образования состоит сейчас из действующих параллельно государственных и частных школ. Первые остаются в компетенции государства или местных властей. Частные образовательные учреждения создаются по инициативе отдельных лиц и имеют религиозное или светское направления.

Министерство образования Нидерландов гарантирует одинаково высокие стандарты качества высшего образования в любом университете. Традиционно в Нидерландах сложилось два типа высших учебных заведений: институты (*hogescholen* – высшая школа) и университеты.

В Нидерландах, как и во многих других странах Европейского Союза, идут дискуссии по поводу профессии учителя. К сожалению, в последние годы ее статус значительно снизился, поэтому правительство, чтобы исправить ситуацию, определил профессиональные условия подготовки учителей. Государство планирует также внедрение подготовки учителей в средних школах, которое опиралось бы на систему модульного планирования. Это способствовало бы более широкому развитию профессии учителя [8, с. 57–61].

Уровень воспитанности учителей и дифференциация их профессиональных направлений влияют на будущую профессию так же, как и программа подготовки педагогических кадров к работе [8, с. 57–61].

В Нидерландах педагогическая подготовка учителей осуществляется в трех типах педагогических колледжей. Первый из них готовит педагогов начальных школ, где учатся дети в возрасте от 4 до 12 лет. Второй тип – учителей для общеобразовательных средних школ низшей ступени, третий – для общеобразовательных средних школ высшей ступени, а также для довузовской подготовки [9, с. 97–103].

Университетские педагогические колледжи осуществляют подготовку педагогических кадров по 4-месячной программе, предназначенной главным образом для студентов последнего года магистерских программ. Однако большинство из них проходит этот курс только для того, чтобы наверняка иметь работу, а не для того, чтобы быть, прежде всего, учителями [6, с. 343].

1 августа 1982 в голландских университетах было введено двухуровневую структуру, причем программа университетского обучения была сокращена до 4-х лет. По окончании программы студенты могут продолжить обучение на годовом курсе по специальности. Было принято решение о сохранении университетского педагогического колледжа как отдельной формы подготовки педагогических кадров, потому что учителя с академической подготовкой свой предмет знают шире, что положительно влияет на уровень преподавания. Учителя при университетах развивают исследовательскую деятельность, благодаря чему результаты их педагогической работы более плодотворны. Педагоги, которые учатся в университетах, проявляют большую склонность к новаторству, чем те, которые не имеют университетской профессиональной подготовки. Принимая во внимание вышеупомянутые аргументы, 1 августа 1987 университетские курсы для учителей перекалфицированы в летние курсы для лиц, окончивших 4-летние магистерские программы. Учась на четвертом курсе, студенты обязательно должны пройти 2-месячную программу, которая одновременно готовит к следующему летнему педагогическому курсу. Это способствует сознательному принятию решения о выборе профессии учителя, одновременно ограничивая число лиц, которые не прошли летнего педагогического курса [6, с. 303].

Увеличение времени обучения учителей положительно повлияло как на его структуру, так и на суть. Министерство образования и науки определило профессиональный устав учительских коллегий, отмечая, что

студенты, которые закончили колледжи, готовы к выполнению профессии педагога, могут самостоятельно работать в образовательных учреждениях. Министерство образования и науки выдвигает перед университетскими педагогическими колледжами многочисленные требования: программа университетской подготовки учителей должна предусматривать изучение учебных педагогических дисциплин; педагогические колледжи обязаны сотрудничать с колледжами высшей профессиональной (для учителей низшей степени) подготовки; университетские педагогические колледжи обязаны проводить научные исследования в области педагогики, результаты которых затем используются для формирования программ университетской и внеуниверситетской подготовки учителей; учитывая профессиональную направленность подготовки учителей, надо обратить особое внимание на обучение в средних школах и сохранить связь программы курса со специфическими потребностями различных школ; программа университетского образования учителей занимает 1700 часов, из них 850 часов длится практика в школах, набор студентов определяется потребностями рынка [7, с. 103].

Голландские программы педагогической подготовки учителей определяют профессиональный работоспособный профиль учителя: 1. Учитель с университетской подготовкой преподает конкретную научную дисциплину, а также общие педагогические науки, благодаря чему имеет возможность следить за процессом обучения и развития ученика. 2. Учитель должен эффективно обучать и помогать учащимся, имеющим проблемы с обучением или в адаптации к школьной среде. 3. Учитель должен знать образовательную проблематику, понимать взаимосвязь образования с обществом. 4. В школе учитель работает как член образовательного коллектива. 5. Учитель стремится к развитию своих способностей и учится приспосабливать новые решения в практических действиях. 6. Учитель владеет навыками самостоятельного проведения опроса [6, с. 315].

На основе разработанного профессионального профиля учителя определенные задачи, к которым педагоги должны быть готовы: преподавание в школьном классе, содействие активности учащихся и их развитию. Эти задачи требуют от учителя определенных усилий, в частности, умение проведения опросов, критического взгляда на окружающую реальность. Поэтому в середине второго семестра отводится 300 часов на проведение опросов в школах, в которых проходит практика. Целью этих мер является подготовка студента-исследователя. Главное, чтобы студенты смогли использовать исследовательские навыки, которые могут благоприятно повлиять на их работу, а также на общий уровень обучения.

Таким образом, проведенное исследование позволяет определить типы квалификаций учителей в странах БЕНИЛЮКС: учитель дошкольного образования, учитель начальной школы, учитель, специализирующийся на 2–3 предметах в средней школе, учитель технических / профессиональных предметов в средней школе, учитель средней школы. В ходе научного поиска выяснено типы учебных заведений, осуществляющих педагогическую подготовку учителей, в частности, в Бельгии – это высшие учебные заведения (факультеты педагогического образования в институтах), высшие учебные педагогические институты социального развития, университеты; в Нидерландах – три типа педагогических колледжей, готовящих педагогов начальных школ, учителей для общеобразовательных средних школ низшей ступени, для общеобразовательных средних школ высшей ступени, а также для довузовской подготовки; в Люксембурге педагогическая подготовка осуществляется в университетах и институтах, специализирующихся в области педагогического образования. Выяснено, что последипломное педагогическое образование в Бельгии проходит в форме практических курсов неполного рабочего дня и в форме подготовки в университете. В

Люксембурге повышения квалификации является обязательным для учителей и составляет не менее 8 часов в год. Развитие педагогического образования в странах БЕНИЛЮКС представляет собой динамический процесс, который продолжается, преодолевает проблемы и постоянно совершенствуется.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пуховська Л. П. Особистісна модель підготовки викладачів на Заході / Л. П. Пуховська // Наукові праці. Педагогіка / ЧДУ імені Петра Могили – Миколаїв : НаУКМА, 2000. – Т. 7, вип. 1. – С. 20–22.
2. Soetart R. Teacher Education in Belgium: Flemish and French Communities [Електронний ресурс] / prof. Dr. Ronald Soetart and Kathleen van Heule (Universiteit Ghent). – TNTEE Publications Volume. – 1999. – nr. 2 (December). – P. 43–71. – Режим доступа : http://tntee.umu.se/publications/v2n2/pdf/publication2_2.pdf. – Загл. с экрана.
3. Higher Education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands. – Expertisecentrum O&O monitoring van de Vlaamse Gemeenschap – the Flemish Ministry of Education and Training. – April, 2009. – 124 p.

4. Закаулова Ю. В. Особливості підготовки педагогічних працівників у системі вищої професійної і академічної освіти Бельгії [Електронний ресурс] / Ю. В. Закаулова // SWorld, 2-12 October 2012 // <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2012>. – Назва з екрана.

5. Report on: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. – Ministry of Science, Technology and Innovation. Bologna working group on Qualifications Frameworks, December, 2004. – 76 p.

6. Adamczyk M. J. Edukacja w krajach rozwiniętych / Mieczysław Jerzy Adamczyk, Andrzej Jadyćycki. – Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, 1999. – 400 s.

7. Szczurowska S. Kształcenie ogólne a kształcenie zawodowe w wybranych krajach / Stefania Szczurowska. – Warszawa, 1996. – 119 s.

8. Ciczkowski W. Koncepcja kształcenia nauczycieli w Holandii / W. Ciczkowski // Nowa Szkoła. – 1992. – nr. 6. – S. 57–61.

9. Kruger M. L. Kształcenie nauczycieli: profesjonalizacja i modularyzacja / M. L. Kruger, W. Veugelers // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1991. – nr. 2. – S. 97–103.

TEACHER EDUCATION IN BENELUX: STRUCTURE AND CONTENT

© 2013

T.E. Krystopchuk, PhD in Pedagogical Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Rivne State University of Humanities, Rivno (Ukraine)

Annotation: The article identifies the types of teachers' qualification in the Benelux countries, the structure of future teachers' professional training, the models of professional training of future teachers, and the types of educational institutions of training teachers. The teachers training programs are analyzed. The paper presents a system of postgraduate teachers' education and forms of its functioning, types of teacher professional development courses.

Keywords: system of education, types of teachers' qualification, teacher training program, the system of postgraduate teachers' training.

УДК 378

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОМПЛЕКСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЛОГИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

© 2013

Р.В. Маслюк, преподаватель кафедры спортивных дисциплин факультета физического воспитания
Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются основные тенденции развития учебных комплексов в системе непрерывного педагогического образования; осуществлен логико-исторический анализ процесса их становления; проанализированы труды современных ученых о роли учебного комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, учебные комплексы, академия, профессиональная подготовка, учебный комплекс «педагогический колледж – педагогический университет».

Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной парадигмы, которая осуществляется на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономических сферах жизни общества, есть повышенное внимание к проблеме непрерывного педагогического образования. Ее главный смысл заключается в постоянном творческом обновлении, развитии и совершенствовании каждого человека на протяжении всей жизни. Подготовка высококвалифицированного специалиста выступает одним из главных принципов педагогического образования, которая является базовой для любого специалиста, причастного к обучению, воспитанию, развитию и социализации человека. Уровень педагогического образования определяет эффективность в решении профессиональных задач воспитателя, учителя, преподавателя вуза и системы образования взрослых [1]. Стратегическим заданием педагогического образования является подготовка компетентного специалиста, способного эффективно действовать за пределами учебных ситуаций, решать типовые и проблемные задачи, возникающие в собственной профессиональной деятельности [2].

Основные требования к непрерывной профессиональной подготовке специалистов в Украине конкретизированы в Национальной доктрине развития образования в Украине в XXI веке (2002), Законе Украины «Об общем среднем образовании» (1999), «О высшем образовании» (2002), Государственной программе «Учитель» (2002), Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 г. (2013), отраслевой Концепции развития непрерывного педагогического образования (2013).

Одним из путей решения проблемы постоянного профессионального совершенствования является подготовка специалистов в условиях учебного комплекса «педагогический колледж – педагогический университет», который наилучшим образом реализует задачи непрерывной подготовки специалистов в современных условиях глобализации. По мнению Л. Моторной [2], образование, полученное в учебных комплексах, в мировом образовательном пространстве в системе непрерывного профессионального образования является приоритетным и престижным.

На сегодня в Украине законодательной основой

функционирования учебного комплекса « педагогический комплекс – педагогический университет» является «Положение об учебном и учебно-научно-производственном комплексе» [3], которое действует с 25 января 1994 г. и определяет порядок создания учебных и учебно-научно-производственных комплексов, организации их учебно-воспитательной работы и формирования содержания образования в системе ступенчатой подготовки специалистов. Согласно этому документу, учебные комплексы обеспечивают «внедрение системы ступенчатой подготовки специалистов по сквозным учебным планам и программам, эффективное использование научно-педагогических кадров, учебно-лабораторной и производственной базы, социальной инфраструктуры, организации повышения квалификации преподавателей учебных заведений и работников предприятий, совместное проведение научно-исследовательских работ, апробацию и использование результатов научных исследований, подготовку научных кадров, разработку учебно-методического обеспечения» [3, с. 3].

Проблемами, связанными с реализацией непрерывного педагогического образования в системе учебного комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» занимались современные ученые – Л. Бережная [4], Н. Денисова [5], Л. Диханова [6], О. Чепка [7] и другие. Так, в диссертационном исследовании Л. Бережной «Организационно-педагогические основы формирования физической культуры в педагогическом колледже на базе учебного комплекса» [4] экспериментально проверено эффективность концепции подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования на базе учебно-научно-педагогического комплекса. Автор рассматривает учебный комплекс как систему непрерывного педагогического образования и отмечает, что система подготовки педагогических кадров в учебном комплексе «педагогический колледж – педагогический университет» обеспечивает более высокий уровень профессионального мастерства педагогов.

Н. Денисова [5] анализирует теорию психолого-педагогической подготовки будущих учителей в комплексе «колледж – университет» в контексте непрерывного педагогического образования, обосновывает и характеризует направления организационно-методической взаимодействия структурных подразделений, раскрывает содержание основных факторов, послуживших созданию учебных комплексов, и обосновывает этапы их развития.

Цель статьи – осуществить логико-исторический анализ становления и развития отечественного педагогического образования, условий создания учебного комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» и его роль в процессе непрерывного педагогического образования.

Исследованием становления отечественного педагогического образования, развития учебных комплексов в контексте непрерывного педагогического образования посвящены труды современных исследователей Н. Демьяненко [8], В. Лугового [9], В. Майбороды [10], Н. Побирченко [11] и др.

Становление украинского педагогического образования исходит со времен Киевской Руси, когда была основана Киево-Могилянская и Острожская академии, которые стали первыми очагами формирования научно-педагогической элиты, учителей-основателей национальной школы. Учебно-воспитательный процесс в академиях носил ярко выраженное гуманистическое направление, сочетал национальные традиции украинского образования и лучшие достижения западноевропейской педагогической мысли. О результативности и действенности работы выше названных академий свидетельствует научная и просветительно-педагогическая деятельность ее воспитанников: гетьмана П. Конашевича-Сагайдачного, М. Смотрицкого, И. Вышенского, П. Могилю,

Ф. Прокоповича, Г. Сковороды и др.

Проблемой педагогического образования занимались и просветители Львовского университета, тесное сотрудничество которого с Киево-Могилянской академией способствовало формированию высококвалифицированных преподавателей для Московской академии, Петербургской семинарии, Черниговской, Переяславского, Харьковского коллегиумов [5, с. 23].

Н. Побирченко в исследовании «Непрерывное педагогическое образование в историческом измерении» утверждает, что началом развития системы непрерывного педагогического образования является Киевская духовная академия, в которой осуществлялась подготовка учителей для национальных школ, открытых согласно Духовному регламенту Ф. Прокоповича. «Никаких других заведений для подготовки педагогических кадров не было, да и не могло быть, ведь не было развитой системы школьного образования [11, с. 166]. Автор отмечает, что только в XIX в. после создания Министерства народного образования, основания Харьковского и Киевского университетов появляются ростки системы непрерывного педагогического образования. « При университетах открывались педагогические институты, которые были специальными педагогическими учреждениями, обеспечивали профессиональную педагогическую подготовку будущих учителей для гимназий и частично – для уездных училищ» [11, с. 167].

Весомый вклад в развитие отечественной системы педагогического образования сделал Харьковский университет, организационно-методическая деятельность которого ускорила образовательные реформы, за первые девять лет функционирования учреждения количество общеобразовательных школ увеличилось в семь раз.

Изучению вопросов профессиональной подготовки будущих педагогов посвящено диссертационную работу И. Кравченко «Учительские институты в системе подготовки педагогических кадров в Украине (вторая половина XIX - начало XX в.)» [12]. Первые педагогические институты были учреждениями закрытого типа, где психолого-педагогическая подготовка состояла из теоретического (изучение интегрированного курса «Педагогика») и практического (психолого-педагогические наблюдения в ходе педагогической практики) компонентов. По завершению полного курса обучения выпускник педагогического института должен был прослужить на учительской должности не менее шести лет [12, с. 2–3].

Н. Побирченко утверждает, что в течение второй половины XIX - нач. XX в. была создана «иерархическая система непрерывного образования педагогических работников, которая имела разные признаки организационного и смыслового единства, взаимосвязь всех уровней образования» [11, с. 191].

В. Майборода [10] констатирует тот факт, что именно XX век характеризуется распространением новых неправительственных типов образовательных профессиональных учреждений – учебно-научных комплексов, которые функционировали наряду с педагогическими университетами. Это была первая попытка объединения усилий государственных профессионально-педагогических учреждений, учебных заведений для осуществления подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработки научных проблем и консультационной просветительской деятельности. Такие учебно-научные комплексы интегрировали работу методических объединений, комиссий, просветительских обществ, училищных комитетов, разновидностей педагогических курсов, учительских съездов, педагогических школ (прототипов педагогических техникумов, училищ, позже – колледжей). Первые учебно-научные комплексы педагогического направления заложили основы многоуровневой системы профессионального образования: 1 ступень – фундаментальное общее университетское образование, 2 ступень – профессиональная подготовка педагогиче-

ских специалистов по профилям.

Объективный ретроспективный логико-системный анализ архивных материалов, педагогической и политической литературы по исследуемой проблеме позволил Н. Демьяненко [8] выявить такие ведущие тенденции, особенности и закономерности обще педагогической подготовки XIX - первой трети XX в.: общепедагогическая подготовка – общая для каждого учителя, несмотря на разную основную специальность; начало основ многоуровневой общепедагогической подготовки; внедрение идей интеграции и дифференциации в систему и содержание общей педагогической подготовки учителя; профессионализация общепедагогической подготовки учителя; создание образцовых, исследовательских учебно-воспитательных учреждений и педагогических комплексов [8].

В течение 60-70-х гг. в истории развития отечественной системы педагогического образования осуществлен переход к централизации образования, утверждению авторитарной педагогики. Наряду с указанными негативными явлениями, положительным было совершенствование содержания психолого-педагогических дисциплин, развитие гуманистической педагогики сотрудничества.

Аналитическая обработка научно-педагогических, нормативных источников позволило констатировать, что 70-80-е гг. XX века характеризуются дальнейшей централизацией и унификацией содержания педагогического образования. Отечественный исследователь теоретико-методологического аспекта развития педагогического образования в Украине В. Луговой отметил, что этап до 1985 г. определялся жестокостью (абсолютной) централизацией. Именно 1985 г. автор охарактеризовал как пик развития и обострения кризисного состояния в педагогическом образовании [10].

Реформирование советской системы педагогического образования 1984–1985 гг. направлено на увеличение срока обучения, поскольку низкий общеобразовательный уровень педагогической подготовки провоцировал возникновение догматизма, консерватизма, национального нигилизма, дегуманизма в деятельности учителей и воспитателей. В указанные годы были разработаны первые комплексные планы, направленные на обеспечение преемственности среднего и высшего звена специально-педагогического образования [7].

1985 г. было утверждено постановление «О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров, улучшению условий их труда и быта», согласно которому предлагалось «закрепить за каждым учебным заведением, которое готовит учителей (преподавателей) и мастеров производственного обучения общеобразовательных школ, средних специальных и профессионально-технических учебных заведений и внешкольных учреждений как базовых для организации в них педагогической практики и другой учебно-воспитательной работы» [13]. Фактически данное постановление дало начало созданию учебно-научных и учебно-научно-производственных комплексов.

Таким образом, в Украине процессы создания учебно-научных комплексов начато достаточно недавно. Важнейшими факторами, которые вызвали создание интегрированных систем, были педагогические инновации конца XX века – идеи непрерывности и ступенчатости образования. Первым этапом развития учебных комплексов было инициирование к объединению усилий вузов разных уровней аккредитации с целью избежания дублирования направлений специальностей, сохранения надлежащей материально-технической базы в условиях общего реформирования и становления национальной образовательной системы.

За 1991–1994 гг. в Украине функционировало около 283 учебно-научных комплексов. В их состав входили общеобразовательные, профессионально-технические, высшие учебные заведения разных уровней аккредита-

ции и подразделения последипломного образования.

Вторым этапом развития учебных комплексов «колледж – вуз» является период нормативного обеспечения их деятельности. Основой построения модели ступенчатой подготовки специалистов в учебно-научно-производственных комплексах есть подходы непрерывности профессионального образования, интегративности, дифференцированности, многоуровневости, многопрофильности, профессиональной направленности, ступенчатости, комплексности и социальной обусловленности [14].

Логико-исторический анализ становления учебного комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» дает основания сделать вывод, что ростки непрерывного педагогического образования в определенной степени проявляются еще со времен Киевской Руси, а именно в Киево-Могилянской и Острожской академиях. Зарождение учебно-научных комплексов происходит в XX в. Только в 90-е годы XX в. учёные обратили своё внимание на подготовку педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования на базе учебных комплексов.

Перспективой дальнейших научных поисков является проблема развития комплекса «педагогический колледж – педагогический университет» в системе непрерывного педагогического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>
2. Моторная Л. В. Особенности организации научно-методической работы в колледже / Л. В. Моторная // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 217–219.
3. Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 14. – С. 3–10.
4. Бережная Л. И. Организационно-педагогические основы подготовки специалистов физической культуры в педагогическом колледже на базе учебного комплекса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Ивановна Бережная. – Волгоград, 2004. – 205 с.
5. Денисова Н. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу «колледж-університет» : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Володимирівна Денисова. – Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 186 с.
6. Диханова Л. Г. Научно-педагогические основы подготовки педагогов дополнительного образования в колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Людмила Григорьевна Диханова. – Ростов н/Д, 2002. – 240 с.
7. Чепка О. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний комплекс – педагогічний університет» : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Чепка. – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2010. – 263 с.
8. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.) / Дем'яненко Н. М. – Київ, ІЗІМН, 1998. – 328 с.
9. Луговой В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – С. 31–109.
10. Майборода В. К. З історії становлення і розвитку педагогічної освіти на Україні (1928–1941 рр.) / Майборода В. К. // Початкова школа. – 1990. – № 12. – С. 35.
11. Побірченко Н. С. Безперервна педагогічна освіта в історичному вимірі // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2010. – Випуск 32. – С. 184–192.

12. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / І. М. Кравченко / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 215 с.

13. Собрание постановлений Правительства СССР. – 1989. – №30.

14. Ковалевский В. П., Белоновская И. Д., Пискунова

Ж. Г. Проблемы интеграции систем «колледж – вуз» // Тезисы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы интеграции средней и высшей ступеней региональной системы непрерывного образования». – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа до документа: <http://www.tstu.ru/science/seminar/neprobr/pdf/kovalevsky2.pdf>].

**PROBLEM OF COMPLEX «PEDAGOGICAL COLLEGE – PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION
(LOGIC AND HISTORICAL ANALYSIS)**

© 2013

R.V. Maslyuk, lecturer chair sports subject, Department Physical Education
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyny, Uman (Ukraine)

Annotation: This article examines the main trends in the development of educational facilities in continuing teacher education; implemented logical and historical analysis of the process of their formation, analyzed the works of contemporary scholars on the role of an educational complex «Pedagogical College – Pedagogical University» in the training of future teachers.

Keywords: continuous pedagogical education, educational facilities, academy, training, an educational complex «Pedagogical College – Pedagogical University».

УДК 371.01

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В СОДЕРЖАНИИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 80-90-Х ГГ. XX – НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ**

© 2013

Е.А. Никитина, аспирант кафедры педагогики дошкольного и начального образования
*Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченка,
Кировоград (Украина)*

Аннотация: В статье рассматривается трансформация общеучебных умений и навыков в ключевую компетентность «умение самостоятельно учиться» под влиянием различных подходов к содержанию общего начального образования.

Ключевые слова: общеучебные умения и навыки, умение учиться, ключевая компетентность, подход, обучение, начальное образование.

Одним из направлений обновления содержания начального образования в Украине является переход от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для полноценного и активного существования в современном обществе. В педагогической литературе эти качества называют ключевыми компетенциями, «умение учиться» занимает в их перечне центральную позицию. В начальной школе закладываются основы знаний, способствующие дальнейшему развитию личности школьника, который способен учиться, развиваться в течение жизни. Убедительным является мнение о том, что формирование полноценной учебной деятельности выступает залогом успешного обучения каждого учащегося. На нормативном уровне это подтверждается принятием нового государственного стандарта общего начального образования в Украине (2011 г.) и внедрением учебных программ, в которых обозначена деятельностная линия, пронизывающая каждую образовательную отрасль. В программах детализировано содержание начального образования, в него включены разные уровни знаний об окружающем мире, способы познавательной и практической деятельности, опыт творческой деятельности, ценности, а также способы учебной деятельности, под которыми понимают умения и навыки, которыми овладевают учащиеся в процессе обучения [1, с. 2–3].

Однако, отсутствие организованной, целенаправленной работы по формированию общеучебных умений и навыков, как составляющей учебной деятельности, является причиной отставания учащихся в обучении. Они не умеют организовывать свою деятельность, распределять рабочее время, работать с книгой, словарями и т.п. Как следствие, возникает переутомление, теряется интерес и желание учиться.

Необходимость формирования у младших школьников развернутой, полноценной учебной деятель-

ности отмечали выдающиеся ученые-психологи В. Давыдов, Г. Люблинская, Л. Занков, Н. Менчинская, П. Гальперин, Г. Костюк, А. Скрипченко, Д. Эльконин, Н. Талызина и др. Теоретическое содержание понятия и классификации общеучебных умений и навыков, как операционного компонента учебной деятельности, их практическое значение рассмотрены в научных трудах Ю. Бабанского, Н. Лошкаревой, А. Савченко, В. Паламарчук, Д. Татьянченко, С. Воровщикова, А. Усовой, Л. Фридмана, И. Кулагиной, Я. Кодлюк и др. Представляет интерес изучение роли общеучебных умений и навыков на разных этапах становления начального образования. Формирование целей статьи.

Цель нашей статьи заключается в исследовании трансформации общеучебных умений и навыков в ключевую компетентность «умение самостоятельно учиться» в контексте различных подходов к содержанию начального образования.

Еще в 80-х гг. XX ст. исследователь Ю. Бабанский отмечал, что формирование общеучебных умений и навыков практически завершается в начальной школе, потому что в средней школе формированию данных умений и навыков не уделяется достаточное внимание. В свою очередь, торможение развития навыков приводит к их деформации, и они остаются на том уровне, на котором были сформированы на момент окончания начальной школы.

Реформой общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.) в нашей стране был начат интенсивный процесс перестройки школьного образования. Менялись цели, задачи и направления работы общеобразовательной школы, внедрялись новые подходы к образованию. Начальная ступень образования приобрела черты личностно-деятельностного подхода. Между тем, ученые активно работали над созданием специальных классификаций и программ формирования и развития у школьников общеучебных умений и навыков. В на-

стоящее время в психолого-педагогической литературе существуют различные классификации. Авторами наиболее известных из них являются российские и украинские ученые: Ю. Бабанский, И. Лернер, В. Паламарчук, Н. Лошкарева, А. Усова, Л. Фридман и И. Кулагина, А. Савченко, Д. Татьянченко, С. Воронцов и др. Большинство классификаций стали основой авторских программ, но только программы, разработанные Н. Лошкаревой («Программа развития общих учебных умений и навыков школьников») и А. Савченко («Формирование общеучебных умений и навыков») были реализованы в школьной практике.

Под влиянием новых подходов к содержанию образования менялась роль общеучебных умений и навыков в структуре учебной деятельности. Они приобрели значимость операционного компонента полноценной учебной деятельности, поэтому возникла необходимость их специального формирования у детей младшего школьного возраста.

Напомним, что на протяжении длительного времени в отечественной педагогической теории и практике доминировал знаниевый подход (60-е гг. XX ст.), согласно которому основой содержания образования становились научные знания. Этот подход предусматривал овладение системными знаниями, умениями, навыками, их применение в решении учебных задач, постоянное пополнение объема усваиваемой информации «глубокими и прочными знаниями». Усвоение знаний стало главной целью учебной деятельности.

Постепенно, знаниевый подход к обучению сменили более современные, инновационные по своей сущности подходы (деятельностный, личностно ориентированный, системный, компетентностный и др.). Этот процесс способствовал развитию проблемы «умение учиться» в отечественной дидактике. Соответственно, это заставило исследователей акцентировать внимание на общеучебных умениях и навыках в структуре данного умения.

Деятельностный подход (70-80 гг. XX ст.) сместил акценты с формирования знаний на формирование учебной деятельности. Учебно-воспитательный процесс был направлен на развитие у школьников умений и навыков, применение на практике знаний из различных учебных предметов, формирование способностей к коллективной деятельности и самообразованию, адаптацию в социуме, выбор будущей профессии. В условиях деятельностного подхода общие и специальные учебные умения начали рассматриваться как категория деятельности, способ применения знаний, которые влияли на качество деятельности, но не приводили к существенным изменениям в личностной сфере учащихся.

В это время возникла необходимость систематизировать общеучебные умения и навыки. Ученые приложили значительные усилия для определения их места в общей системе средств и результатов обучения. Учитывая это, некоторые общие умения встречаются в существовавших тогда классификациях умений, которые формируются на основе различных подходов. Так, по характеру деятельности были выделены сенсорные, практические (моторные) и умственные умения. По способу деятельности различали частичнопредметные, общепредметные, межпредметные и другие умения.

Личностно-деятельностный подход (80-е гг. – сред. 90-х гг. XX ст.) – Органическое сочетание личностного и деятельностного подходов обусловило, с одной стороны, формирование полноценной учебной деятельности, а с другой – привлечение школьника к активному участию в учебном процессе и его развитию как субъекта обучения. Согласно этому подходу учебные умения рассматривались как характеристика личности и важный компонент процессуальной стороны обучения (средство и результат учебной деятельности).

Важность операционной стороны учебной деятельности, неоднократно отмечали представители психологической и педагогической науки (В. Коротов,

Н. Лошкарева, А. Усова, А. Савченко, В. Паламарчук, В. Цетлин, Т. И. Шамова и др.). Операционный компонент учебной деятельности составляют различные способы организации и осуществления учения (умения, действия, операции, познавательные процессы), которые обеспечивают усвоение содержания учебного материала и общее психическое развитие школьника. Поэтому, когда задан вопрос, умеет ли ученик учиться, имеют в виду, прежде всего, то, какими инструментами и средствами учебной деятельности он обладает [2].

Личностно ориентированный подход (нач. 90-х гг. XX ст.) сосредоточил усилия учителя на личности ученика, поставил последнего в центр педагогического внимания. Такая направленность учебного процесса, в центре которого находится ребенок с его интересами и потребностями, дала основание рассматривать овладение умением учиться как личностное качество, предпосылку дальнейшего ее развития.

В начале XXI ст. получил распространение системный подход к образованию и его разновидности: системно-структурный и системно-деятельностный.

Системно-структурный подход ориентирует педагогов на рассмотрение любого образовательного явления или процесса как совокупности взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Учитывая это, учебная деятельность рассматривается как целостная и одновременно структурированная система, в состав которой входят способы действий, умения и навыки, как компонент ее процессуально-деятельностной подструктуры.

Системно-деятельностный подход заключается в единстве двух составляющих процесса деятельности, и предполагает построение системы и структуры учебной деятельности путем конкретизации общих законов функционирования всех сфер деятельности [3, с. 9].

Компетентностный подход (конец 90-х гг. – нач. XXI ст.) Предполагает направленность образовательного процесса на формирование и развитие у школьника ключевых и предметных компетенций. Указанный подход тесно связан с такими подходами к обучению и образованию: личностно ориентированный (требует трансформации содержания образования, превращения его из модели «для всех» на субъективные достижения одного ученика); деятельностный (может быть реализован только в деятельности, то есть в процессе выполнения учеником конкретно определенного комплекса действий) системно-структурный и системно-деятельностный (предусматривают взаимосвязь и взаимодействие всех подструктур и компонентов учебной деятельности).

Научить школьника учиться – значит помочь ему в овладении различными компетенциями. Поэтому, главным вопросом в переходе на компетентностно ориентированное образование, стало решение проблемы формирования у школьников общеучебных умений. Такой подход предполагает переход от простой осведомленности, отдельных умений и конкретных навыков, от информации как предмета запоминания – к «школе мышления, действия и развития способностей».

Применение компетентностного подхода предусматривает переориентацию образования с процесса на результат в деятельностном измерении, смещение акцента с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков на формирование и развитие у учащихся способности практически действовать, применять опыт успешных действий в конкретных ситуациях. В школьном обучении этот подход считается инновационным средством его модернизации, поскольку ставит целью достижение более качественного образования не вообще для системы, а для каждого ученика. Поскольку компетентностный подход касается личных достижений ученика, то он может быть реализован и проверен только в процессе выполнения им определенного комплекса действий.

Такое изменение подходов к обучению и образо-

ванию обусловило трансформацию проблемы умение учиться: если в отечественной дидактике прошлого века это умение традиционно сосредотачивалось на формировании общеучебных умений и навыков, то сегодня речь идет уже о формировании ключевой компетентности «умения самостоятельно учиться», которая понимается учеными как сложное интегрированное образование, объединяющее специально структурированную совокупность межпредметных знаний о способах деятельности, умения, навыки, ценностные отношения, достижения познавательного и жизненного опыта школьников.

Структура ключевой компетентности «умения самостоятельно учиться» является своеобразным аналогом структуры учебной деятельности. Широкий спектр исследований проблемы «умение учиться» в Украине возглавляет академик А. Савченко. В разные годы научными поисками в данном направлении занимались представители ее научной школы, а именно: Н. Коваль (умение решать поисковые задачи), Н. Бибики (познавательный интерес), Т. Довга (организационные умения), Т. Байбара (учебно-исследовательские умения), Я. Кодлюк (общеучебные умения и навыки, умение работать с учебником), Л. Титаренко (умение самоконтроля) и др. Раскрытие содержания и объема понятия «умение самостоятельно учиться» обусловлено тем, как понимается сущность процесса обучения. В современной психологии и дидактике это целенаправленная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся, которая охватывает мотивацию, целеполагание, планирование, подготовку и ее осуществление, рефлексии и оценку результатов [4, с. 2].

Структуру данной компетенции А. Савченко подает в виде системы взаимосвязанных компонентов:

1. Мотивационный – отношение и стремление ученика к обучению.
2. Содержательный – известные и новые знания, ценности, умения, навыки.
3. Деятельностный – способы организации выполнения учебной деятельности различного уровня сложности (учебно-организационные и учебно-информационные умения и навыки; учебно-интеллектуальные и творческие умения).
4. Процессуальный – самопроверка, самоконтроль своих достижений, самооценка (контрольно-оценочные умения и навыки); самопознание и самосознание своих познавательных возможностей, стремление их совершенствовать (рефлексивно-оценочные умения и навыки).

В соответствии с этой структурой, ученик, умеющий самостоятельно учиться, обладает такими возможностями: сам определяет цели деятельности или принимает ту, которую ставит учитель; проявляет заинтересованность в обучении, прилагает волевые усилия, организует свою работу по достижению результата; подбирает или находит нужные знания, способы для решения задачи, выполнение задания; правильно использует приемы, выполняет сенсорные, интеллектуальные или практические действия, операции на репродуктивном и творческом уровнях; осознает, анализирует свою деятельность и стремится ее усовершенствовать; обладает умениями и навыками самоконтроля и самооценки [5, с. 7].

Если проследить трансформацию «умения учиться» в компетентность «умение самостоятельно учиться» и изменение в связи с этим роли общеучебных умений и навыков, то очевидным является тот факт, что в структуре полноценной учебной деятельности они занимали место операционного компонента. Операционный компонент (по В. Давыдову) – это способы организации и осуществления учения (умения, действия, операции, познавательные процессы), которые, с одной стороны, обеспечивают усвоение содержания учебного материала, а с другой – общее психическое развитие школьника [6]. Под влиянием различных процессов, направленных на совершенствование и развитие содержания образова-

ния, в системе ключевой компетентности «умения самостоятельно учиться» данные умения преобразовались в деятельностный и процессуальный компоненты данной компетентности.

Как видим, под влиянием изменений в современном образовании, состоялось переосмысление не только проблемы «умение учиться», но и значения общеучебных умений и навыков для формирования данного умения – они вошли в состав деятельностного компонента ключевой компетентности «умения самостоятельно учиться».

Следует отметить, что проблема не теряет актуальности и продолжает вызывать интерес у представителей современной науки и практики. Украинские и российские ученые продолжают исследовать проблему с разных научных позиций – совершенствования качества учебного процесса, исследования развивающих аспектов обучения, поиска средств интенсификации учебного труда и т.д.

В начале XXI века в Украине заметно возрождается интерес к общеучебным умениям, которые, в отличие от предметных умений, являются специфическими для той или иной учебной дисциплины. Усовершенствованы классификации и учебные программы, обязательной составляющей которых являются общеучебные умения и навыки. Общеучебные умения, как универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, является своеобразной действенной основой учебно-познавательной деятельности, то есть тем инструментом, с помощью которого ученик осуществляет эту деятельность.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Во второй половине XX – в начале XXI века учеными была проведена значительная работа, позволившая вплотную приблизиться к пониманию научной сущности понятия «общеучебные умения и навыки», а создание классификаций стало шагом к их научной систематизации. Эти научные достижения утвердили общеучебные умения в качестве важного компонента содержания образования и обусловили разработку методических подходов к их формированию в школьной практике.

Применение различных подходов к содержанию образования способствовало трансформации «умения учиться»: общеучебные умения и навыки вошли в состав ключевой компетентности «умения самостоятельно учиться». Овладение комплексом общеучебных умений и навыков способствует успешному и полноценному формированию данной компетентности у учащихся начальной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.
2. Психологічна наука, учитель, учень / За ред. В. І. Войтка. – К.: Радянська школа, 1979. – 181 с.
3. Петерсон Л. Г. Что значит «уметь учиться» / Л. Г. Петерсон, М. А. Кубышева, С. Е. Мазурина, И. В. Зайцева. – М.: АПК и ППРО, УМЦЦ «Школа 2000...», 2008. – 80 с.
4. Савченко О. Я. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 1–5.
5. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8/9. – С. 4–8.
6. Давыдов В. В. Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / В. В. Давыдов: Сб. научн. тр. / АПН СССР, НИИ общ. пед. псих. – М.: АПН СССР, 1983. – 154 с.
7. Бадмацзыренова В. В. Совершенствование общеучебных умений и навыков: методическое пособие для учителя / В. В. Бадмацзыренова. – Улан-Удэ, 2009. – 72 с.
8. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключо-

ва компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 33–44.

9. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман – М.: Знание, 1985. – 80 с.

10. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

THE DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATIONAL SKILLS IN CONTENT OF PRIMARY EDUCATION 80-90 S. XX - EARLY XXI ST.

© 2013

H.A. Nikitina, postgraduate department of pedagogics of preschool and primary education
Kirovograd State Pedagogical University by V. Vinnichenko, Kirovograd, Ukraine

Annotation: The article considers the transformation of general skills in key competence «ability to study» in the process of changing approaches to the content of general primary education.

Keywords: general academic skills, learning skills, a key competence, approach, studying, primary education.

УДК 37.014(477)+37(4)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

© 2013

И.А. Смолюк, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: Исходя из того, что тип образовательной среды определяется прежде всего теми ее условиями и возможностями, которые способствуют развитию активности или пассивности личности и ее свободы или зависимости, статья раскрывает особенности влияния кредитно-модульной системы организации учебного процесса на образовательную среду высшего учебного заведения.

Ключевые слова: образование, среда, образовательная среда, типы образовательной среды, активность, пассивность, свобода, зависимость, векторная модель, система организации учебного процесса.

Постановка научной проблемы и ее значение. В Программе действий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего образования и науки Украины (утвержденной приказом МОН от 23.01.04 г. № 49) сказано о том, что развитие Украины определяется в общем контексте европейской интеграции с ориентацией на фундаментальные ценности общемировой культуры: парламентаризм, права человека, права национальных меньшинств, либерализацию, свободу передвижения, свободу получения образования любого уровня и др., что является неотъемлемым атрибутом гражданского демократического общества.

Интеграционный процесс состоит во внедрении европейских норм и стандартов в образовании, науке и технике, распространении собственно культурных и научно-технических достижений в ЕС. В конечном итоге такие шаги будут срабатывать на повышение в Украине европейской культурной идентичности и интеграции в общеевропейское интеллектуально-образовательное и научно-техническое пространство [1, с. 265].

Одной из основных задач на этом пути является формирование информационной образовательной среды, базовый принцип которой: «самостоятельность и творческая активность того, кто учится и кто учит, который учится и совершенствует свой профессиональный уровень на протяжении всей жизни» [1, с. 242].

Анализ последних исследований по этой проблеме. Несмотря на широкое применение, в науке нет четкого и однозначного определения понятия «среда». В самом общем смысле «среду» понимают как окружение. Вместе с термином «среда» активно используется еще целый ряд терминов, таких как «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение» и др. «Чаще всего под окружающей средой понимают совокупность условий и влияний, окружающих человека» [4, с. 41]. В анализе системы «человек – среда» положение человека («субъекта», «организма») рассматривается как центральное. Как отмечает Г. Щедровицкий, во взаимоотношении субъекта со средой, субъект является первичным, среда по отношению к нему выступает тем, что имеет определенную значимость для субъекта. Среда человека охватывает комплекс природных (физических, химиче-

ских, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или длительно на жизнь и деятельность людей [6, с. 16–20]. В методологическом плане представляется чрезвычайно перспективной «теория возможностей» Дж. Гибсона. Если в подавляющем большинстве определений среды используются такие понятия, как «условия», «влияния», «факторы», то есть какие-то действия «активной» среды на «пассивного» человека (который хоть и меняет эти действия в процессе своей жизнедеятельности, но только для того, чтобы затем вновь подвергнуться действию уже измененной среды) то Гибсон, вводя категорию возможности, подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего жизненную среду. Возможность – это мостик между субъектом и средой. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта. Например, если для взрослого человека наличие стула создает возможность на него сесть, то для ребенка наличие стула создает возможность положить что-то на него и использовать его как стол. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем успешнее происходит ее свободное и активное саморазвитие: «человек является одновременно продуктом и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие» (Вступление к Стокгольмской декларации, принятой на Конференции Организации Объединенных Наций в 1972 г.). Интересно, что человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды. Как подчеркивает Д. Маркович: «Каждый из нас является и человеком и средой, это зависит от угла зрения. В связи с чем и возникает, что социальное (общественное) поведение возникает как следствие того, что один человек важен для другого как часть его среды. Вот почему важно изучать влияние социальной среды на поведение человека, как и влияние поведения человека на общественную среду» [4, с. 53]. В дальнейшем анализе мы будем исходить из того, что среда человека – это его природное и социальное окружение, которое характеризуется комплексом влияний и условий.

Целью данной статьи является выяснение особенностей изменений образовательной среды, обусловленных

внедрением кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования. С психолого-педагогической точки зрения, важным является рассмотрение возможностей развития личности, созданных образовательной средой.

В настоящее время существуют определенные трудности в трактовке содержания термина «образование». Так, например, В. Рубцов суть образования определяет как «трансляцию социального опыта во времени истории и воспроизводства устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» [5, с. 5–6]. И. Лернер констатирует: «Образование, четкого определения которого в литературе нет, многомерное, есть явлением деятельности по определению к формированию образа человека и его места в мире» [3, с. 6]. Закон Украины «Об образовании» вообще обходит трактовки этого понятия за исключением того, что определяет образование как основу интеллектуального, культурного, духовного, социального, экономического развития общества и государства.

С. Гончаренко трактует «образование» как одну из широких педагогических категорий, которая имеет целостную, полифункциональную и полисмысловую структуру. «Образование выполняет три важные функции: человекотворческую – обеспечение определенного уровня знаний, грамотности; состояния эмоционально-волевой сферы, поведенческих ориентаций, готовности к выполнению различных социальных ролей, видов деятельности и т. п.; технологическое обеспечение «базы жизни»; формирование навыков и умений трудовой, общественной, хозяйственной, профессиональной деятельности; развитие коммуникативности в различных видах деятельности и т. п.; гуманистическую – воспитание людей в духе мира, высокой нравственности, культуры, понимание приоритетов общечеловеческих ценностей (жизни, труда, самого человека, природы и т.д.). Таким образом, сегодня под термином «образование» понимается специальная сфера социальной жизни, уникальная система, своеобразный социокультурный феномен, который способствует накоплению знаний, умений и навыков в интеллектуальном развитии человека» [2, с. 614–615].

Поэтому используя в дальнейшем прилагательное «образовательная» в словосочетании «образовательная среда», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по заданному образцу. При этом важно иметь в виду, что этот «образец» всегда носит социально обусловленный характер.

Итак, под образовательной средой мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Для научного анализа такой сложной и многомерной социальной реальности, как образовательная среда, нами будет использована векторная, т.е. логико-математическая модель и, соответственно, метод знакового функционального моделирования. В логико-математических моделях важны только абстрактные логические и математические свойства. При логико-математическом, то есть знаковом, моделировании новые знания об объекте, интересующем нас, могут быть получены только путем логических и математических выводов.

При этом необходимо иметь в виду, что модель отражает основные характеристики исследуемой реальности, однако неизбежно внося к образу этой реальности ряд допустимых упрощений. Степень допустимости упрощений зависит от соответствующей гипотезы, на основе которой создается данная модель. Мы исходим из предположения, которое базируется на анализе типологии «воспитывающей среды» Я. Корчака, что тип об-

разовательной среды определяется, прежде всего, теми условиями и возможностями данной среды, которые способствуют развитию активности или пассивности личности и ее свободы (или зависимости). Другими словами, для построения модели образовательной среды и отнесение ее к определенному типу необходима диагностика обеспечения в данной среде комплекса возможностей для развития свободной и активной личности. Мы использовали методику векторного моделирования образовательной среды, предложенную В. Ясвиным, предусматривающую построение плоской системы координат с осями: ось «зависимость – свобода» и ось «пассивность – активность» [7, с. 36].

Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе психолого-педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития студента и три вопроса – возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале («зависимость – свобода», «пассивность – активность») один пункт. «Активность» в данном случае понимается как наличие таких свойств как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба человека за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно, «пассивность» – как отсутствие этих свойств, другими словами, полюс «пассивности» на данной шкале может рассматриваться как «нулевая активность»; «свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т.п.; наконец, «зависимость» понимается как приспособленчество, рефлекторное поведение и тому подобное. По итогам всех ответов на диагностические вопросы в системе координат строится соответствующий вектор, что позволяет типологизировать и характеризовать данную образовательную среду.

Диагностические вопросы и интерпретация ответов.
Для оси «зависимость – свобода»:

1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде? а) личности; б) коллектива

Констатация приоритета интересов личности и ее ценностей над коллективными интерпретируется как возможность свободного развития студента, – соответственно, присваивается «+1» балл по шкале «зависимость – свобода»; в случае констатации приоритета коллективных интересов – присваивается «–1» балл по этой же шкале.

2. Кто для кого работает в процессе педагогического взаимодействия?

а) преподаватель для студента; б) студент для преподавателя.

Если в данной образовательной среде доминируют ситуации, когда труд преподавателя направлен на студента, то это интерпретируется как возможность свободного развития студента, соответственно, присваивается «+1» балл по шкале «зависимость – свобода»; если же констатируется, что студент вынужден приспособляться к своим преподавателям, то присваивается «–1» балл.

3. Какие формы работы преобладают в данной образовательной среде?

а) индивидуальные; б) коллективные (групповые).

Ориентация образовательной среды на индивидуальные формы работы интерпретируется как наличие в среде дополнительной возможности для свободного развития, – присваивается «+1» балл по шкале «зависимость – свобода»; в случае приоритета в образовательной среде коллективного воспитания присваивается «–1» балл по шкале «зависимость – свобода».

Для оси «пассивность – активность»:

4. Практикуется ли в данной образовательной среде

$$\bar{\Sigma} \epsilon = -1,7 \qquad \bar{\Sigma} \dot{\lambda} = +1,5$$

по экспериментальной группе (КМСОУП)

$$\bar{\Sigma} \ddot{\lambda} = -0,3 \qquad \bar{\Sigma} \dot{\lambda} = +1,8$$

По полученным данным на одной координатной плоскости строим векторные модели образовательных сред: традиционной (1) и среды обусловленной внедрением кредитно-модульной системы организации учебного процесса (2) (Рис. 3).

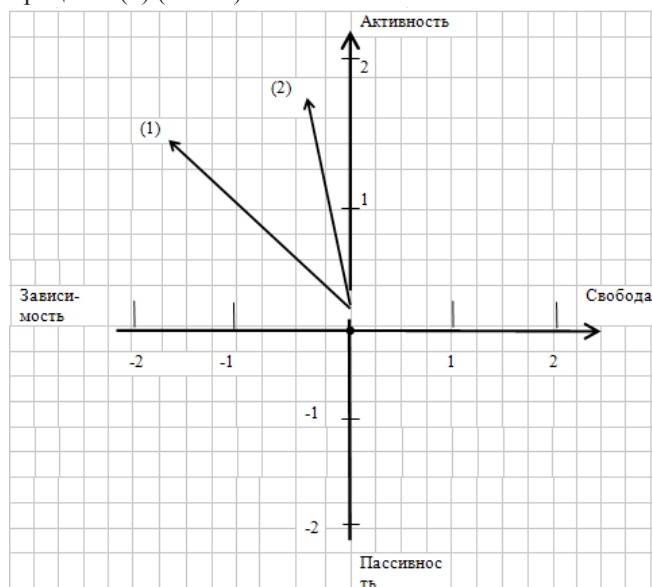


Рис. 3. Векторные модели образовательных сред

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Внедрение КМСОУП обусловило трансформацию образовательной среды от типичной карьерной к карьерной среде зависимой активности, что значительно приблизило к типичной творческой среде. Угол поворота векторной модели образовательной среды составляет примерно 23 градуса.

Учитывая то, что характеристика среды определяется не только организацией учебного процесса, но и инструментальным наполнением его, необходимо направить работу преподавателей на поиск оптимального сочетания форм, методов работы со студентами с целью обеспечения свободы и активности последних в учебном процессе.

Очевидно, что помимо доминирующей образовательной среды, то есть среды, которая создается организацией учебного процесса существуют другие влияния, роль которых требует исследования в дальнейшем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 614–615
3. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М., 1995. – С. 6
4. Маркович Д. Ж. Социальная экология. – М., 1991. – С. 53.
5. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона. – М., 1997. – С. 5–6
6. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // В кн. Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 16–20.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – С. 36, 40–41.

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN TERMS OF CREDIT-MODUAL SYSTEM OF EDUCATIONAL PROCESS

© 2013

I.A. Smoluk, doctor of pedagogical sciences, professor,
 head of the Department of Pedagogy

The Eastern European National University named after Lesya Ukrainka Lutsk (Ukraine)

Annotation: Based of the fact, that the type of educational environment is determined first of all by the conditions and opportunities, which contribute to the development activity or passivity of the personality and her freedom or dependence, the article reveals the features of influence the credit modular system of organization the educational process on the educational environment of university.

Keywords: education environment, educational environment, types of educational environment, activity, passivity, dependence, vector model, system of organization the educational process.

УДК 376-056.36:316.614 (075.8)

**МЕТОДИКА ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НА СТАДИИ АДАПТАЦИИ
В СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

© 2013

И.В. Татьянчикова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий коррекционного и инклюзивного образования, докторант Института специальной педагогики НАПН Украины
Донбасский государственный педагогический университет, Славянск (Украина)

Аннотация: В статье раскрываются особенности обеспечения социализации детей с нарушениями интеллектуального развития на стадии адаптации в условиях специальной школы. В зависимости от предмета коррекции, то есть от того, что необходимо развивать и исправлять у ребенка, определены цель работы на этой стадии, специальные пути организации педагогического процесса, подбор соответствующих средств и содержания обучения, показатели его результативности.

Ключевые слова: социализация, стадия адаптации, адаптационные возможности, социальное поведение и общение, тревожность, агрессивность.

В современной жизни происходят разные изменения: социальные, экономические, политические, обостряющие актуальность проблемы социализации и становления личности ребенка. Особенно остро стоит проблема социализации детей с недостатками развития, прежде всего с интеллектуальными нарушениями, большинство из которых испытывает существенные трудности при вступлении в самостоятельную жизнь и трудовую деятельность, не может адекватно реагировать на потребности общества. Между тем, от успешности социализации зависит комфортность жизнедеятельности лиц с недостатками развития и их возможность самореализации в новых для них социальных условиях.

Проблема социализации детей с нарушениями интеллектуального развития в широком понимании рассматривается в трудах Л. Аксеновой, И. Бгажноковой, Н. Коломинского, А. Коноплевой, Ж. Намазбаевой, В. Синева, О. Хохлиной, Л. Шипициной и др. Однако, обеспечение социализации детей данной категории в специальном учебном заведении, исходя из психологического содержания, сути каждой ее стадий, основных показателей проявления, не было предметом специального обучения. Не находим мы и соответствующих организационно-методических рекомендаций реализации этого процесса, полноты его педагогического обеспечения в специальной школе. В связи с этим, цель данной статьи – рассмотреть содержание и методику обеспечения социализации учащихся с нарушениями интеллектуального развития на первой стадии социализации – адаптации (Л. Столяренко выделяет основные стадии социализации: адаптацию, индивидуализацию, интеграцию, трудовую, послетрудовую [1]).

Профилактика социальной дезадаптации предусматривает создание условий и реализацию процесса активного приспособления личности к социальной среде через усвоение ценностей, норм и правил поведения, принятых в обществе, а также через оптимизацию отношений личности и группы, их сближения на основе определения общих целей деятельности, вхождения индивида в ролевую структуру коллектива.

Поэтому работу на I стадии социализации мы рассматриваем как систему целенаправленного педагогического влияния на детей на основе использования адекватных приемов, обеспечивающих оптимальные условия для предупреждения социальной дезадаптации и полноценного взаимодействия с социумом.

Задачами этого этапа определены следующие:

- создание условий для успешной адаптации ребенка в специальном учебном заведении;
- обеспечение бесконфликтного существования ребенка в коллективе учеников;
- усвоение ребенком социальных норм и ценностей, выработка на их основе образцов поведения и социальных навыков.

Специальная работа проводилась в рамках воспитательного процесса и предусматривала ее организацию

по двум основным направлениям, определенных по результатам констатирующего этапа исследования, в соответствии с предметом коррекционно-развивающего влияния: формирование у учащихся социальных и нравственных норм, правил поведения и общения; устранение или ослабление показателей тревожности и агрессивности.

В основу реализации поставленных задач была положена разработанная нами коррекционно-развивающая программа, включающая разные воспитательные мероприятия, прежде всего – воспитательные часы, тематика которых предусматривала активизацию, углубление и закрепление знаний учащихся относительно социальных и нравственных норм, формирование умений и навыков социально одобряемого поведения и общения, а также адаптацию в новых, непривычных для них, условиях школы и социального окружения.

Содержание программы соотносилось с определенным нами содержанием социализации на I стадии. При этом особый акцент делался не только на формировании у учащихся определенной системы знаний, умений и навыков, а и на развитии у них готовности к самоопределению, нравственному выбору в разных сферах социальной жизни и деятельности, то есть мы пытались создать условия, тот фундамент, на котором бы происходило дальнейшее обеспечение становления каждого ребенка (в том числе и на следующих стадиях) как субъекта социализации.

Специальная программа включала соответствующие модули, формирование знаний и умений каждого из них осуществлялось на основании разработанного нами цикла бесед и диспутов. Были предусмотрены также и лекции для родителей учеников. Каждый модуль, кроме бесед, включал специальные занятия, количество которых определялось по необходимости, в зависимости от качества и возможностей усвоения знаний и умений учеников.

Разработанная программа первого направления работы по оптимизации социального поведения и общения представлена в таблице 1.

Следующее направление коррекционно-развивающей работы предусматривало устранение или ослабление показателей тревожности и агрессивности (модули 4, 5).

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что большинство учащихся с интеллектуальными нарушениями находится на высоком уровне как личностной, так и ситуативной тревожности, а также на среднем уровне школьной тревожности, что требует серьезного внимания со стороны педагогов и родителей.

С целью оптимизации социально-психологической адаптации учащихся данной категории осуществлялась коррекционная работа по ослаблению тревожности, как показателя их дезадаптации, проводимой по основным этапам: диагностическому, подготовительному, коррекционному. Оказание помощи тревожным ученикам

рассматривалось в трех основных аспектах: повышение самооценки ребенка, обучение его способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, выработка навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Таблица 1 - Программа оптимизации социального поведения и общения учащихся с интеллектуальными нарушениями

Содержание занятия	
I. Подготовительный этап	
Модуль 1. Я и школа	
1.1.	Знакомство с детьми. Определение основных трудностей их пребывания в школе и коллективе сверстников. Беседы с педагогами, учениками и их родителями
1.2.	Подготовка детей к работе в группе, нацеливание на положительные результаты, создание доброжелательной атмосферы
1.3.	Установление доверия учителя с педагогом
II. Коррекционный этап	
Модуль 2. Правила культуры поведения	
2.1.	Определение правил культуры поведения. Беседа: «Я – среди людей»
2.2.	Хорошее и плохое поведение. Сравнение двух норм поведения. Анализ позитивных и негативных сторон поведения. Беседа: «Плохие поступки: как от них избавиться?»
2.3.	Ситуации нравственного выбора. Обсуждение проблемных ситуаций
2.4.	«Обыгрывание» поведенческих моделей. Беседа: «Культура поведения в коллективе»
2.5.	Создание и «обыгрывание» новых социальных ситуаций, моделей поведения. Создание учеником своей модели поведения, адекватной определенной ситуации. Беседа: «Мое поведение»
2.6.	Итог и коллективное обсуждение результатов занятий
Модуль 3. Правила успешного общения	
2.7.	Определение правил успешного общения. Беседа: «Культура общения»
2.8.	Позитивные и негативные формы общения, их анализ
2.9.	Беседа: «Учимся общаться». Умение вести диалог, разговаривать и слушать
2.10.	Формирование навыков активного общения. Беседа: «Азбука общения»
2.11.	Создание своей модели общения. «Задуманные беседы»
2.12.	Итог и коллективное обсуждение результатов занятий

Основными задачами коррекционно-развивающей программы были определены следующие:

- снижение тревожности и скованности школьников;
- формирование у учащихся веры в свои силы и возможности;
- расширение возможности учащихся, формирование у них необходимых знаний, умений и навыков для повышения результативности школьной деятельности и снижение уровня тревожности;
- формирование адекватной самооценки у детей;
- развитие умения контролировать уровень тревожности;
- приобщение родителей учащихся к работе, направленной на ослабление тревожности у своих детей.

Программа ослабления тревожности у школьников представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Программа ослабления тревожности у учащихся с интеллектуальными нарушениями как показателя их дезадаптации

Содержание занятия	
Модуль 4. Как побороть тревожность	
I. Диагностический этап: выявление параметров коррекции	
1.1.	Знакомство с группой детей, диагностирование уровня тревожности
1.2.	Индивидуальное знакомство с учениками, требующими коррекции. Беседа: «Надо успокоиться»
1.3.	Выявление основных факторов, провоцирующих повышенную тревожность. Беседа: «Надо ли беспокоиться?»
1.4.	Подготовка школьников к последующей работе
II. Подготовительный этап: формирование желания взаимодействовать и сотрудничать	
2.1.	Знакомство с правилами совместной деятельности в группе
2.2.	Обучение методам релаксации. Беседы: «Мои страхи», «Что меня беспокоит?»
2.3.	Обучение умению выражать свое состояние дыханием и мимикой
2.4.	Обучение умению составлять свой психологический портрет и портрет другого участника группы
III. Коррекционный этап: снижение уровня тревожности	
3.1.	Обучение умению сосредотачиваться, фиксировать внимание
3.2.	Овладение приемами расслабления, контроля за своими ощущениями и дыханием
3.3.	Обучение умению концентрации внимания и контролю эмоций в реальных ситуациях
3.4.	Развитие уверенности в себе, избавление от негативных качеств
3.5.	Контроль эффективности коррекционной работы. Повторная диагностика
Обсуждение проблемы тревожности с педагогами и родителями учеников	

Как отмечалось, неадекватность социализации учащихся с интеллектуальными нарушениями, слабое усвоение ими ценностей и социальных норм общества, провоцирует проявление у них агрессивности – разных по форме и результатам актам негативного поведения. Детская агрессивность – это признак внутреннего эмоционального неблагополучия, сгусток негативных переживаний и один из неадекватных способов психической защиты, ведущей к снижению адаптационных возможностей ребенка и затрудняющий процесс его социализации. Результаты констатирующего этапа исследования показали, что агрессивность у большинства учащихся с нарушениями интеллектуального развития достигает среднего и высокого уровня, что требует соответствующих коррекционно-развивающих усилий со стороны педагогов и родителей.

Повышение адаптационных возможностей учащихся через снижение у них агрессивности осуществлялось в

процессе коррекционно-воспитательной деятельности, направленной, главным образом, на ликвидацию негативных установок поведения школьников, их представлений, ценностей, мотивов, стереотипов поведения и формирование новых, позитивных, с целью достижения самореализации детей в коллективе. Это проводилось путем использования определенных приемов: снижения требований к ученикам на период коррекционно-развивающей работы; вовлечения ребенка в коллективные виды деятельности, стимулирования развития его творческого потенциала и самовыражения; организации ситуаций, в которых ребенок может достичь определенных успехов, разработки мер поощрения; демонстрации и разъяснения позитивных образов поведения. При этом главной была определена организация целенаправленного включения школьников в систему деятельности, социально признаваемой и социально одобренной. Такая деятельность побуждает их критически оценивать и пересматривать свое поведение, отношение к себе и к другим людям, создавая объективные предпосылки для нормального личностного становления, что ведет к снижению проявлений агрессивности. Важную роль в корегировании агрессивного поведения, на наш взгляд, может сыграть постепенный рост позитивных моментов в делах школьников, от чего напрямую зависит темп «затихания» негативных проявлений.

В связи с этим, основными задачами коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение агрессивности у детей, определены следующие:

- обучение школьников социально принятым способам выражения гнева и проявления реакций на негативную ситуацию в целом;
- обучение детей навыкам саморегуляции, сотрудничества, адекватного проявления своего гнева, правильному выбору форм поведения и общения;
- устранение чересчур эмоционального напряжения, формирование способности осознания собственного эмоционального мира и ощущений других людей;
- развитие позитивной самооценки школьников, представлений о себе, повышения своей уверенности.

Специальная программа предусматривала проведение работы по основным этапам: диагностическому, коррекционному и закрепляющему (использовалась модифицированная и адаптированная к учащимся с нарушениями интеллектуального развития программа Е. Моисеевой [2]).

Программа снижения агрессивности у школьников представлена в таблице 3.

Таблица 3 - Программа снижения агрессивности у учащихся с интеллектуальными нарушениями как показателя их дезадаптации

Содержание занятия	
Модуль 5. Предупреждение конфликтов (как избежать от агрессивности)	
I. Диагностический этап: выявление параметров коррекции	
1.1.	Знакомство с группой детей, диагностирование уровня агрессивности
1.2.	Индивидуальное знакомство с учениками, требующими коррекции
1.3.	Подготовка школьников к последующей работе
II. Коррекционный этап: снижение уровня агрессивности	
2.1.	Обучение ребенка руководству своим эмоциональным состоянием. Беседа: «Уйди, злость»
2.2.	Обучение навыкам саморегуляции (правилам взаимодействия). Беседа: «Как ты хочешь, чтобы относились к тебе – относись так к другим»
2.3.	Формирование позитивных (конструктивных) форм поведения и общения. Беседа: «Как улучшить отношения с одноклассниками»
2.4.	Устранение чрезмерного эмоционального напряжения при помощи техники релаксации
2.5.	Развитие позитивной самооценки
III. Закрепляющий этап: закрепление сформированных навыков	
3.1.	Закрепление конструктивных форм поведения и общения
3.2.	Закрепление навыков самоконтроля – владения собой в нестандартных стрессовых ситуациях
3.3.	Привлечение эмоционального состояния в норму посредством творческой деятельности. Контроль эффективности коррекционной работы
Обсуждение проблемы агрессивности с педагогами и родителями учеников	

Кроме этого, проблема агрессивности обсуждалась в процессе работы родительского лектория, поскольку довольно часто детская агрессивность зарождается в кругу семьи на примере асоциального поведения взрослых. В связи с этим, коррекционной программой предусмотрено проведение соответствующих лекций, а также родителям была предложена памятка по предупреждению и устранению агрессивности у детей.

Представленные выше мероприятия (специальные упражнения, подвижные игры, релаксационные ком-

плексы и т.д.) проводились не только в процессе воспитательной работы во внеурочное время, но и в свободное время, на переменах, давались в качестве домашних заданий для улучшения результатов по снятию общей тревожности и агрессивности у школьников.

Таким образом, только в комплексной работе, направленной как на повышение успешности обучения и поведения учащихся с недостатками развития, так и на преодоление отдельных негативных проявлений дезадаптации, можно достичь позитивных результатов, помочь детям комфортно ощущать себя в школе и овладеть социальными нормами в разных сферах жизнедеятельности.

Обеспечение социализации детей с интеллектуальными нарушениями предполагает также системную коррекционную работу на последующих ее стадиях: индивидуализации, интеграции, ранней трудовой подготовки в специальном учебном заведении, содержание и методика которой будут рассмотрены в следующих статьях.

METHOD OF PROVIDING SOCIALIZATION CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON STAGE ADAPTATION IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2013

I.V. Tatyanchikova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of technologies correction and inclusive education, doctoral candidate of Institute Special Pedagogy NAPS of Ukraine.

Donbass State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

Annotation: The article describes the security features of the socialization of children with intellectual disabilities in the adaptation stage in a special school. Depending on the subject of correction, that is what is necessary to develop and correct the child, determine the purpose of the work at this stage, special ways of organizing the teaching process, the selection of appropriate tools and training content, indicators of its effectiveness.

Keywords: socialization, the stage adaptation, adaptive capacity, social behavior and communication, anxiety, aggression.

УДК 37 (09): 929:39

ИДЕЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДОВОСТИ И НАРОДНЫХ ИГРАХ, СОБРАННЫХ Ф.К. ВОВКОМ (1847-1918)

© 2013

М.Г. Томенко, соискатель кафедры социальной работы и социальной педагогики Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого (Украина)

Аннотация: Осуществлена попытка обобщения идеи украинской свадебной обрядовости в творческом наследии выдающегося отечественного ученого Федора Кондратьевича Вовка (1847–1918 гг.) в контексте формирования здорового образа жизни и репродуктивного здоровья молодежи. Дана характеристика первых двух этапов этого обряда – сватанья и обручения. Подробно проанализированы действия всех участников церемонии. Особое внимание уделяется ритуалам изготовления венка, свадебного деревца и каравая. Представлена сравнительная характеристика отдельных актов в разных регионах Украины.

Ключевые слова: здоровый образ жизни; репродуктивное здоровье; свадебная обрядовость; этапы; сватанье; обручение; свадебное деревце; венок; каравай; Ф. Вовк.

Свадебная обрядовость украинцев занимает центральное место в научных исследованиях проблем народной педагогики выдающегося украинского ученого Федора Кондратьевича Вовка (1847–1918 гг.). Свидетельством этого является публикация его работ «Свадебные обряды на славянские народы» (София, 1890 г.), «Брачный ритуал и обряды в Украине» (Париж, 1891 г.), «Свадебные обряды в Болгарии» (Петербург, 1895 г.). В 1911 г. ученый издает «Программу для собирания сведений о свадебных обрядах у великоруссов и инородцев Восточной Сибири». Отдельный раздел посвящен брачной обрядовости в фундаментальном труде «Этнографические особенности украинского народа».

Из исследований современного ученого О. Франко [7, с. 180] известно, что фундаментальный труд Ф. Вовка «Брачный ритуал и обряды в Украине» был опубликован на французском языке в парижском журнале «L'Anthrologie» в 1891 г. На украинском языке он переиздан в 1928 г. институтом имени М. Драгоманова в Праге, а в Украине впервые издан лишь в 1995 г. Из вступления к этой работе становится понятно, что Федор

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Изд. 3-е, перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 704 с.
2. Мойсеева О.Є. Психологія агресивності підлітків. – Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О.Є. Мойсеева. К., 2011. 37 с.
3. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. М.: Академия, 2001. 192 с.
4. Жульковска Т. Соціалізація людей з обмеженими інтелектуальними можливостями / Московська гуманітарно-соціальна академія. / А.И. Ковалева (пер.). М.: Социум, 2001. 208 с.
5. Мудрик А. В. Соціалізація людини: учеб. посібник для студ. вузів. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2006. 304 с.
6. Татьянчикова І. В. Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи: курс лекцій з навчальної дисципліни для студентів дефектологічних факультетів педагогічних університетів. Слов'янськ: Підприємство Маторін Б. І., 2013. 204 с.

здоровья. Ученый тщательно исследовал каждое действие, движение, каждое слово, поведение молодых, их родителей, старост, дружков и дружек от зарождения и до конца XIX ст., что и определило цель нашего историко-педагогического исследования. Материалом научного поиска служили научные публикации ведущих отечественных исследователей творческого наследия Ф. Вовка, работы его биографов, а также монографические труды самого ученого.

В формировании здорового образа жизни и сохранении репродуктивного здоровья молодежи, по мнению Ф. Вовка, приоритетную роль играет украинская свадебная обрядовость. Сватанье является первым актом брачных церемоний, происходящим в соответствии с древним ритуалом. Для этого парень и его родители должны выбрать посла, которым может быть либо дядя, либо чужой человек, пользующийся авторитетом из-за своего ума и красноречия. Вдвоем с другим мужчиной (их уже называют сватами, старостами) они готовят посох, хлеб, соль, бутылку водки и в сопровождении жениха и его дружки или старшего боярина отправляются к родителям девушки. Приблизившись к дому, они стучат в окно и рассказывают о своем долгом путешествии и о том, что ночь уже не за горами и заставляют их просить приюта. Мать невесты высылает девушку из комнаты, делая вид, что принимает путников как незнакомых ей людей, и начинает расспрашивать их. Если у девушки нет матери, вместо нее приглашают родственницу или другую женщину. После получения необходимой информации, сватов пускают в дом, в то время как жених с дружкой остается в сенях и ищет девушку. После того, как сваты вошли в комнату и произнесли привычные поздравления, один из них достает хлеб, целует его и передает хозяину дома. Тот принимает хлеб также с поцелуем и кладет на стол, после чего слушает рассказ старост об «охоте на куницу, как они были на ней в обществе своего князя, как куница убежала от них и спряталась во дворе этого дома, и поэтому они должны были прийти сюда, чтобы отыскать куницу и забрать ее с собой» [1, с. 230].

Старост упрекают в том, что они нарушили оказанное им гостеприимство, выражают подозрение об их разбойничьих намерениях, просят подтвердить свой статус документами и уходить. Старосты отвечают, что вместе с ними есть храбрые казаки, и зовут жениха с дружкой, входящих в дом, будто силой увлекая за собой девушку. После этого старосты обращаются к матери и просят согласия на брак. Мать отвечает нерешительно, ищет поддержки у отца, а тот, в свою очередь, спрашивает согласия у дочери, которая на протяжении всей церемонии стоит у печи и стыдливо ковыряет ее пальцем. Приличия ради жених также изображает печаль и терпеливо стоит в углу, где обычно хранятся кочерги или веники, и также ковыряет палкой пол.

В случае полного согласия со стороны родителей и девушки, ей приказывают принести рушники, чтобы «связать этих чужаков, пришедших грабить» [1, с. 231]. Девушка приносит вышитые ею рушники, которыми опоясывает старост через плечо, а жениху затыкает за пояс вышитый платок. Иногда этот платок предварительно трижды протягивает под поясом в направлении сверху вниз. После этого родители подают старостам свой хлеб и рушники (возврат хлеба, который принесли старосты, считают отказом, как и в случае вручения тыквы). Старосты вынимают из сумки бутылку водки, которую предлагают в качестве выкупа, после чего начинается банкет с участием соседей.

Ф. Вовк акцентирует внимание на том, что в разных регионах Украины этот этап может проходить по-разному. Так, иногда сам отец жениха идет просить отдать девушку за его сына, иногда жених остается дома, ожидая результатов сватовства. В свою очередь, в речах сватов куницу меняют на лисицу или другого зверя или птицу, пытаются торговаться, прибегают к архаическим выражениям вроде «Наш бычок хочет к вашей телке»

или «У вас – товар, у нас – купец» и др., что является намеком на репродуктивную функцию будущей семьи. Однако в любом случае ритуал сватанья заканчивается формальным согласием родителей отдать девушку за парня. Во многих регионах жених после официального сватанья уже имеет право ночевать в доме невесты и спать с ней. Обычай ночевать с невестой, по мнению Ф. Вовка, известный в Германии, Голландии, Финляндии, Шотландии и у многих других народов, но речь идет не о нарушении девичьей девственности, а о подтверждении родителями невесты отсутствия у нее каких-либо физических или психических дефектов, которые могут препятствовать рождению здорового ребенка.

По мнению Ф. Вовка, церемония обручения должна происходить торжественно, в присутствии всех родственников и гостей, в сопровождении хора, выполняющего соответствующие обрядовые песни. Ритуал действия требует от хора обращения ко всем участникам обручения (молодому, молодой, их родителям, сватам, а также ко всем присутствующим). Обычно девичий хор называется сватьями (свахами), собирается в родительском доме невесты, куда вместе со своими родителями приходит молодой. Сначала молодого не пускают в дом, но после ритуальных речей старост их приглашают и повязывают длинные рушники. Связанные таким образом сваты предлагают выкуп: ставят водку, а молодой и ее родителям вручают не слишком ценные подарки.

В некоторых регионах Украины, как, например, в Новгород-Волынском, молодая не всегда выходит к молодому. Тогда один из родственников молодого выворачивает кожих и берет в руки посох, делая вид, что находится верхом на коне, а затем подводит за руку одну из присутствующих девушек и спрашивает у молодого, не эту ли девушку он хочет взять. После получения отрицательного ответа это повторяется несколько раз с другими девушками, пока не приведет молодую.

На Галичине у бойков староста молодого в это время рассказывает целую сказку о потерянном цветке, подобном тому, который держат в руках (обычно бумажный), спрашивают, нет ли здесь такого. В ответ приводят старуху с большим безменом, веником в руках и трубкой во рту, голову которой украшает отделанный полотном соломный венок, спадающий на плечи. С этого момента начинается диалог между старостами: со стороны молодой спрашивают, не этот ли цветок потеряли. В ответ старосты молодого поочередно сравнивают бумажный цветок сначала со старой женщиной, потом с девушками и дают отрицательный ответ. Тогда приводят молодую, которая, держа в руках завернутый в платок венок, кладет его поверх шапки на голову молодого, когда тот кланяется. Старосты предлагают молодым трижды поцеловаться. Молодая дважды машет платком, а в третий раз привязывает его к поясу молодого.

После этих церемоний, отмечает далее Ф. Вовк, дружка или домашний староста одной рукой поднимает вверх посох, а другой рукой берется за платок, за конец которого держатся молодые, и просит у родителей благословения. Молодые трижды низко кланяются родителям, которые дарят им хлеб, составленный из двух соединенных вместе буханок и сноп ржи как символ плодородия. Принесенные загодя четыре снопа ставят по углам избы, называют покрасой.

После благословения молодых, продолжающих держаться за платок, ведут к столу на посад – застеленное тулупом почетное место, где в углу под образами сходятся две лавки. Это действие сопровождается песней, где говорится о том, что молодая садится на посаде, а ей навстречу идет Господь Бог, несет счастливую судьбу, крепкое здоровье и продолжение рода. Песня заканчивается просьбой к Господу Богу открыть ворота молодой. В последующих песнях прославляются молодые, уподобляющиеся небесным светилам (или Луне и Вечерней Звезде, или Луне и Солнцу), а их родители – Небу и

Земле.

После окончания банкета в сопровождении песен, где звучат разные пожелания, особенно в адрес молодой, которой желают быть богатой как земля и здоровой как вода, молодые идут танцевать. При этом выводят их из-за стола так же, как и заводили. Танцы заканчиваются раздачей подарков, а будущая теща стелет молодым постель, признавая тем самым право жениха остаться с дочерью.

Обручение заканчивается подготовкой к свадьбе. Обычно в пятницу утром в доме невесты делают свадебное деревце (священное дерево). Для этого берут маленькое деревце или большую зеленую ветвь, срубленную молодым вместе со своими друзьями в лесу в благословенное время (до полудня). Ф. Вовк указывает на то, что у гуцулов – это верхушка сосны с тремя кругами четного числа веток. Чтобы свадебное деревце символизировало плодородие, его втыкают в хлеб и украшают гусиными перьями, маленькими пучками различных цветков, овсом, калиной, руты, позолоченными орехами, яблоками, цветными лентами и зажженными свечами, после чего ставят на столе в углу напротив образов. В большинстве регионов Украины свадебное деревце остается в доме до конца свадьбы, а в Галичине егоносят перед молодыми во время всех церемоний.

Ф. Вовк предполагает, что изготовление свадебного деревца является очень древним религиозным культом, непосредственно связанным с репродуктивным здоровьем будущих супругов, поэтому к этой процедуре подходят со всей торжественностью. Сначала девушки в песнях призывают Господа Бога и всех святых, а затем родителей и всех присутствующих благословить изготовление свадебного деревца. Первыми за дело берутся родители невесты, которые украшают верхушку деревца, другие продолжают украшать согласно родству и возрасту в направлении сверху вниз. В это время звучат обрядовые песни, в которых просят старост сходить в лес, чтобы срубить там большую сосну, принести ее в дом и поставить на серебряном блюде на застеленном скатертью столе. Далее хор обращается к друзьям жениха, чтобы те пошли к морю собирать золотое перо, которое потеряла мифическая птица, пролетая над садом (или собирать на желтом песке золотую чешую щукирыбы). В других вариантах предлагается отправиться в сад рвать листья базилика и калину, принести полснопа овса и т.д. Иногда в песнях говорится о маленькой уточке, плывущей по реке и собирающей на дне золото для отделки свадебного деревца. Используются и другие варианты песен, в которых говорится о том, что молодую захватили хитростью, или предостерегают не ходить одной в сад или к реке рано утром по воду (это связано с древним обычаем восточных славян красть себе женщину).

В большинстве украинских песен воспеваются взаимная любовь, хотя и высказываются некоторые опасения относительно дальнейшей судьбы в чужой семье. Для сравнения, в русских песнях наоборот оплакивается судьба молодой, которая должна терпеть избиения и обиды от мужа и свекрови. Собственно обряд изготовления деревца у великороссов отсутствует.

Далее Ф. Вовк отмечает, что украшение свадебного деревца сопровождается изготовлением барвинковых венков и обрядовыми песнями: «Барвинок вечнозеленый, свежий даже под снегом – это символ первой любви и брака ... Из экономических соображений свадьбу празднуют чаще осенью, а то и зимой, когда уже у земли забрали ее зеленую окрасу. В украинской Галиции, у гуцулов, есть два сорта барвинка: из одного делают свадебные венки, а из другого – венки для покойников. Молодой делают венок из первого сорта барвинка, смазывают его медом и добавляют несколько головок чеснока, что должно служить охраной против сглаза, а также несколько серебряных монет, которые приносят счастье и также охраняют от дурного глаза. Когда начинают

плести венки, все присутствующие при этой церемонии женщины по очереди подходят, чтобы вплести в него два листочка барвинка. Поверхность этих листьев сразу же золотят. Готовый венок кладут на округлый хлеб и несут его к родителям невесты, чтобы те благословили свою дочь на брак. Родители принимают венок и кладут его на голову молодой, трижды коснувшись венком к ее лбу» [1, с. 238–239].

У бойков этот обряд выглядит несколько иначе. В сопровождении музыкантов сваха вместе с дружкой идут в сад и несут с собой каравай с вонзенным в него ножом, на котором висит замок. Если в саду барвинок не растет, тогда идут за ним к соседям, прихватив водку и хлеб. В любом случае, прежде, чем срезать барвинок, словами песни женщины обращаются к саду и спрашивают о том, какие у него есть растения. В ответ они узнают, что таких растений три: барвинок (чтобы сплести из него венок), базилик (чтобы украсить цветами косу молодой) и чеснок (для отделки свадебного венка). Непременно посетители просят у сада прощенья, чтобы он не жалел о сорванном барвинке, потому что у него останется молодая хозяйка, которая будет ухаживать за новыми ростками. В песнях говорится о венке как о символе девичества, который молодая будет носить только до вечера, а потом вернет его подружкам.

Ф. Вовк доказывает, что обычай плетения венков достаточно древний, а его существование у арийцев и семитов является атрибутом культа солнца. Ученый приводит наблюдения путешественника Боплана, по свидетельству которого этот обычай был широко распространен и разнообразен по содержанию к середине XVII в., а его признаки сохранились до конца XIX ст. Так, лица, которым поручено приглашать на свадьбу, имеют на одной руке небольшой веночек; в таком же веночке идет в церковь молодая.

Уникальным явлением в свадебном украинском ритуале является приготовление каравай – священного хлеба, что, по мнению Ф.К. Вовка, в былые времена фигурировал как жертвоприношение [1, с. 244]. Опираясь на этимологию этого понятия в научных исследованиях Х. Яшуржинского и Н. Сумцова, ученый апеллирует к двум корням: 1) «крясть», что совпадает с русским «кroitь», 2) «кroitь», что происходит от санскритского *kr* (санскритское *urakāgīca* – род пирога; литовское *karaizis* – хлеб, пирог; латинское – *caronis*; русское – корова; польское – *ktowa*; старославянское – коровь). Установлено, что во всех религиозных культурах жертвоприношение хлебом постепенно заменило собой жертву скотом (быки, бараны, козы, свиньи и др.). Поэтому не удивительно, что украинский свадебный каравай принимал форму того или иного животного или части его тела – головы, рогов и т.д. В связи с этим несомненной также выступает связь ритуала выпекания каравай с культом солнца.

Ф. Вовк отмечает, что к процедуре выпекания каравай допускались только женщины, живущие вместе со своими мужьями. И ни в коем случае не допускаются вдовы, женщины, вышедшие замуж повторно, или те, у кого мужья временно отсутствуют по причине военной службы или в связи с другими обстоятельствами. Девушки могут участвовать только в изготовлении других элементов – шишки (украшения их теста), лежня (длинный хлеб, который дарят молодым на второй день после свадьбы, когда молодые встанут с ложа), дивня (круглый хлебец, выпекается в доме невесты и по форме напоминает кольцо: молодая должна смотреть сквозь него), борона (печется в доме молодого, к этому элементу часто добавляют еще и бычка) и другие элементы, выпекаемые вместе со свадебным хлебом.

Нечетное количество каравайниц (так называют молодых женщин, готовящих каравай) специально приглашает или мать молодой, или какая-нибудь из ее замужних родственниц – прощениц. В некоторых регионах Украины для этого специально готовят муку, в из-

готовления которой может участвовать молодежь обоих полов: парни и девушки встречаются в сенах, где стоят жернова, и молотят зерно под песенное сопровождение. В этих песнях молодежь обращается к месяцу, чтобы он послал этому дому свет, похожий на солнечный, затем – к пшенице, чтобы она быстро и хорошо созрела на поле и превратилась в тесто для каравая. Иногда ритуальные песни приобретают метаморфозный характер и сравнивают мельника с козлом, которому коза помогает подсыпать зерно, что свидетельствует о родстве с древним вакхическим культом. Однако Ф. Вовк акцентирует внимание на ритуальности этого действия, поскольку произведенную таким образом муку не используют для изготовления каравая, а собирают муку высшего сорта понемногу от хозяйки дома и молодых женщин, которые приносят с собой часть муки, яиц, масла и других ингредиентов, необходимых по рецептуре. «Этот обычай очень определенно указывает только на участие всей семьи (или целого рода) в жертвоприношениях, которые проводились в старые времена и, само собой, также и при составлении брачных договоров» [1, с. 245].

Ритуал замеса теста на каравай начинается с того, что молодые женщины украшают себя цветами барвинка и тщательно вымывают руки. Затем под песенное сопровождение они просят благословения у старосты на начало работы, сыплют муку в поставленное посреди комнаты корыто, добавляют туда воды, а со временем и водки, чтобы каравай был веселый. После этого они помещают тесто в кадку и тщательно вымешивают его. В некоторых регионах Украины до начала замешивания теста приглашают старосту и подстаросту. По свидетельству П. Чубинского, в песнях каравайницы обращаются за помощью к Господу Богу и Божией Матери, объясняя, что воду для святого каравая брали с Дуная (архаичный синоним воды).

В песнях упоминается также «Святая Троица, что в церкви ходила и Спаса за руку водила». В других песнях речь идет о том, что даже ветер не вправе дуть в сторону дома, где готовится каравай. Свидетельством древних верований украинцев является использование числа семь: из семи различных колодцев берут воду для каравая; высыпают семь мехов муки, которую мололи на семи жерновах, а до этого еще и семь лет прятали; бросают семь кип яиц от семи молодых белых куриц, соль насыпают из семи повозок, масло берут из семи макитр, стоявших в семи домах, масло предварительно сбивают из молока от семи молодых коров.

Далее Ф. Вовк отмечает, что когда тесто хорошо вымешано, его вынимают из кадки, на которую ставят пять связанных вместе свечей, а одну большую свечу ставят на вонзенный в дно кадки нож. Заканчивают месить тесто уже на столе. После того, как тесто хорошо вымешано, на кадку ставят перевернутое веко, на которое кладут сложенные накрест две маленькие вязки соломы, посыпают их сверху мукой и кладут на них корж овса, посыпанный горстью. Этот корж является основанием для каравая.

Впоследствии этот корж (в народе его часто называют подошвой) по традиции достанется свадебным музыкантам. Часто помимо этого коржа кладут еще семь других коржей из того же теста, что и каравай. Отец молодой кладет на них сверху несколько мелких монет, а мать накрывает коржи платком или рушником, нажимает на них локтем, т.е. делает углубления, в которые потом будут класть различные фигурки из теста в виде солнца, месяца, голубей и другие.

Бока каравая также украшают похожими фигурками, напоминающие птиц, животных или их части (рога, копыта, хвосты). Напоследок верх каравая «опоясывают» сделанной из теста лентой и втыкают окрашенную красным шишку. По кругу ленты и на шишке зажигают пять свечей и обращаются к Богу с просьбой, чтобы священный каравай удался.

Перед тем, как поставить каравай в печь, каравайницы трижды обращаются к старосте за благословением, после чего приглашают вымести печь парня (по обычаю – молодого женатого мужчину). Парень должен трижды ударить веником об печь, куда на тщательно выбранное место ставят каравай. В песнях такого парня называют кудрявым или армянином, в знак того, что кудрявый человек является счастливым (по другой версии армянин является сокращенным от верняного – «тот, кто верно любит») или богатым.

Таким образом, в Украине желают молодым физического здоровья, счастья, любви и богатства. Народное поверье гласит, что в это время даже ангел заглядывает в печь, чтобы найти счастливое место для каравая. «Как только каравай посадят в печь, все парни, присутствующие в доме, бросаются на каравайниц, чтобы выхватить у них лопату, на которой они сажали в печь каравай; выхватив у них этот трофей, скачут и танцуют по комнате, припевая. Но когда каравайницам удастся задержать у себя лопату, то тогда они одерживают победу, танцуют и поют» [1, с. 248].

Готовый каравай в песенном сопровождении вынимают из печи, кладут на крышку кадки, застеленную накрест двумя вышитыми рушниками, ставят крышку на голову невесты, которая несет каравай в чулан.

Таким образом, в нашем исследовании дана характеристика сватанья и обручения как первых двух этапов свадебной обрядовости украинцев. Дальнейшие научные исследования будут посвящены описанию третьего этапа – свадьбы.

Предполагаем, что возрождение украинского свадебного обряда в современных условиях поможет не только увековечить обычаи и традиции нашего народа, но и сохранить репродуктивное здоровье молодого поколения, сформировать навыки здорового образа жизни, от которого зависит здоровье и будущее нации. Именно эти аспекты могут стать перспективами дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волк Ф. Студии с украинской этнографии и антропологии / Ф. Вовк. – М.: Искусство, 1995. – 336 с.
2. Волк М. Взаимодействие достижений народного воспитания и педагогической науки в развитии личности [Текст] / Ф. Вовк // Вестник Прикарпатского университета. Серия Педагогика. – Ивано-Франковск: Прикарпатский нац. ун – т им. В. Стефаника, 2007. – Вып. XIII - XIV. – С. 61–68.
3. Пасько Я.В. Украинские верования по этнографическим материалам Ф. Вовка [Текст] / Я.В. Пасько // Сборник материалов XIII студенческой научной конференции исторического факультета, посвященной 90-летию со дня рождения профессора П.М. Денисовца. Апрель 2010 года. – Полтава Полтавский нац. пед. ун – т имени В.Г. Короленко, 2010. – С. 51–54.
4. Скрипник Г. Ленинская деятельность Федора Вовка в свете современной гуманистики [Текст] / Г. Скрипник // Народное творчество и этнология. – 2012. – № 4. – С. 7–19.
5. Стельмахович М. Г. Народная педагогика [Текст] / Г. Стельмахович. – М.: Просвещение, 1985. – 312 с.
6. Стельмахович М. Г. Педагогическая сущность обычаев и традиций [Текст] / Г. Стельмахович // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 2. – С. 10–12.
7. Франко О.Е. Федор Вовк – ученый и общественный деятель / А. Франко. – М.: Изд – во Европейского университета, 2000. – 378 с.

**THE IDEA OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE AND REPRODUCTIVE HEALTH
OF YOUNG PEOPLE IN THE WEDDING RITES AND FOLK GAMES,
COLLECTED BY F. VOVK (1847-1918)**

© 2013

M.G. Tomenko, applicant for the department of social work and social pedagogy teaching and research
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Cherkasy (Ukraine)

Annotation: The Realized attempt of the generalization to ideas Ukrainian wedding rite in creative heritage prominent domestic scientist Fedor Kondratievich Vovk (1847-1918 years) in context of the shaping sound lifestyle and reproductive of health youth. The Tax feature first two stages of this rite – an match up and engagements. Detailed is analyzed actions all participant to ceremonies. Especial attention is spared ritual of the fabrication wreath, wedding sapling and round loaf of breads. The Tax comparative feature separate acts in miscellaneous region Ukraine.

Keywords: healthy lifestyle; reproductive of health; wedding rite; stages, match up; engagement; wedding tree; wreath; round loaf of bread; F.K Vovk.

УДК 372.461

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ**

© 2013

Н.А. Трубина, студент

Саратовский областной педагогический колледж, Саратов (Россия)

Аннотация: В современной школе мы очень часто сталкиваемся с такой проблемой, как неправильная речь учащихся. Развитие речи ребенка как один из показателей общего развития его личности наряду с нравственным, духовным, интеллектуальным развитием – это способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры.

Ключевые слова: Развитие речи, интеллектуальное развитие, методы и приёмы развитие речи младшего школьника, речевые умения и навыки.

О необходимости развивать речь ребенка, воспитывать у него любовь к родному языку говорили лучшие педагоги и методисты. К.Д.Ушинский ратовал за развитие “дара слова”, подчеркивая его значение для формирования мыслительной деятельности ребенка и для дальнейшего обучения. “Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или совсем не понимает его настоящего значения и не получило навыка распорядиться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого недостатка при изучении другого предмета”.

Развитие речи ребенка как один из показателей общего развития его личности наряду с нравственным, духовным, интеллектуальным развитием – это способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Кроме того, речевая способность является первоосновой любой деятельности человека. Развивать речь - значит систематически работать над ее содержанием, последовательно учить детей построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над грамотным оформлением мыслей.

Работа по развитию речи активно должна вестись еще в дошкольном возрасте. В начальных классах она приобретает развернутый и объемный характер. Ведь в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность. Известно много методов и приемов по развитию речи младших школьников. Ведь научить ребенка ясно и грамматически правильно говорить, излагать собственные мысли и выражать эмоции, развивать умение общаться - сложное и кропотливое дело, требующее от учителя напряженного труда. Приведу некоторые из эффективных методов и приемов развития речи.

1. Уточнение, обогащение и активизация словаря учащихся.

Работа над словарем - это основа, фундамент всей работы по развитию речи. Не обладая достаточным запасом слов, ученик не сможет построить предложения, выразить свою мысль.

Работа над словарем состоит в его уточнении, обогащении и активизации. Над уточнением словаря ведут работу постоянно, на всех занятиях.

Учащиеся часто не понимают самых простых слов. Причиной этого является слабая работа по привитию навыка вникать в смысл слова. Дети совершенно не думают о смысле слова, у них нет образа за словом. Для уточнения смысла слова эффективны такие всем известные задания, как назвать от какого слова образовались данные слова, подбор проверочных и однокоренных слов, поиск проверяемых и проверочных слов.

Такие упражнения заставляют вникать в смысл слова, а также вырабатывать орфографический навык.

Активный словарь у детей невелик. Однако и этот небольшой запас слов многие не всегда умеют использовать в своей речи. Поэтому передо мной стоят задачи: расширить детский словарь; пассивный словарь сделать активным; обогатить речь ученика образными словами и выражениями.

Работу над словами с непроверяемым написанием я позаимствовала из методики С.Н.Лысенковой. Задания здесь направлены не только на запоминание нового слова, но и ведется систематическая работа по развитию речи. Слова разбиты на блоки, у каждого блока свое название. Например: “учебные вещи”, “Россия”, “на реке”, “птицы” и т.д.

Каждый блок вывешивается на неделю в классе. Работа проводится по следующему плану.

Понедельник. Ознакомление с блоком, орфографическое проговаривание (3 раза), запись слов в индивидуальные словарики с выделением орфограмм и расстановкой ударения, выяснение значения этих слов (по толковому словарю), подбор названия блока.

Вторник. Запись в тетрадях по слогам, для переноса (орфографическое проговаривание).

Среда. Составление словосочетаний, подбор однокоренных слов (где возможно), составление предложений.

Четверг. Составление связного рассказа с данными словами, придумывание заглавия своего текста (каждый ребенок пишет свой текст, может менять заголовок), отбор лучших текстов.

Пятница. Словарный диктант (с использованием слов из предыдущих блоков).

Лучшие творческие рассказы озвучить и поместить в общую тетрадь для творческих работ, которая висит в классе. В 3–4-х классах этапы данного плана можно

усложнить. Например, найти значение слова в толковом словаре дома самостоятельно и т.д.

Обогащение словаря учеников имеет большое значение для развития их речи. Поэтому каждый раз убеждаюсь в необходимости постоянной работы со словарями, стараясь пробудить интерес к отдельно взятому слову. Необходимо изучать происхождение слова (именно оно во многом объясняет правописание), строение (состав), произношение, написание, его значение. Нужно показать, как живет и развивается это слово в структуре словосочетаний, предложений, небольшого текста; связывать слово с конкретной речевой ситуацией. Конечно, на помощь придет игра.

Разнообразные игры со словом развивают у детей природное языковое чутье, подготавливают их к восприятию поэтических форм, которые будут изучаться в старших классах.

Одна из таких игр – это подбор рифм к данным словам. Например, “дом пойдем”, “крокодил – угодил”, “колобок – уголок” и т.д. Далее работа усложняется. На доске записываются две стихотворные строчки. Дети самостоятельно за определенное количество времени должны продолжить начатое. Получается у всех не сразу, поэтические неожиданности рождаются постепенно, незаметно.

Для обогащения словарного запаса детей все мы часто используем в работе пословицы и поговорки. Они – традиционный дидактический набор для отработки различных умений и навыков при изучении разных разделов русского языка. К сожалению, чаще всего дальше написания, объяснения смысла и заучивания наизусть работа не продвигается. Поэтому чаще всего на последующих занятиях дети не могут вспомнить уже изученные пословицы и поговорки. Можно вписать этот материал в организацию работы по развитию речи и речевого творчества.

Из своей копилки пословиц и поговорок могу предложить такие: Мал золотник, да дорог. Друзья познаются в беде. Доброе дело и в воде не тонет.

Задания могут быть такими:

Прочитай одно (по выбору) предложение-пословицу. Устно передай ее основной смысл. Сформулируй тему.

Отгадываясь от данного предложения, “разверни” свою мысль в письменной форме (от 5 до 15 предложений). Помни, что предложение-опора является названием твоего будущего текста: в этом заголовке выражена главная мысль. Твой текст может иметь форму небольшого рассказа, поучительной сказки, маленького стихотворения или текста-рассуждения. Так, постепенно ты научишься одно предложение превращать в собственный авторский текст.

Все мы знаем, что в народных высказываниях содержится мудрость народа, восхваляются нравственные качества, осуждаются негативные. Поэтому использование их в работе способствует развитию речи, обогащению ее нравственного содержания.

Так как учебный план не позволяет на уроках русского языка в частности много времени уделять такому богатейшему разделу, как фольклор, работу можно ненавязчиво продолжить во внеклассных мероприятиях.

Например, игра “Переведи на русский язык”. Известно, что в языках многих народов немало пословиц и поговорок, сходных по смыслу, т.к. мудрость не знает границ. Дети любят “переводить” такие пословицы.

Вот несколько пословиц, которые дети сумеют “перевести” на русский язык.

Прежде чем сказать, поверни язык семь раз. (Вьетнам.)

Верблюда под мостом не спрячешь. (Афганистан.)

Маленький горшок хорошо нагревается. (Англия.)

Сын леопарда – тоже леопард. (Африка.)

Куда лопата ведет, туда вода течет. (Тибет.)

После обеда приходится платить. (Англия.)

Ошпаренный петух от дождя убегает. (Франция.)

Примерные варианты ответов:

Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Шило в мешке не утаишь.

Мал золотник, да дорог.

Яблоко от яблони недалеко падает.

Куда иголка, туда и нитка.

Любишь кататься, люби и саночки возить.

Пуганая птица всего боится.

Игровые упражнения по подбору рифм, о которых говорилось выше, помогут детям сочинять загадки. В ходе совместного обсуждения с детьми нужно выявить важные признаки загадки:

предмет не называется, но он сравнивается, описывается, противопоставляется или называется по-другому; называются главные признаки предмета, отличающие его от всех других;

в некоторых загадках можно использовать рифму.

Для сочинения загадок детям нужно рассказать о типах загадок: описание, иносказание, вопрос. Это запоминаться легко, т.к., выделяя существенные признаки загадки, эти приемы обсуждались с детьми.

Для развития речи младших школьников могут быть использованы самые разные методики, в том числе и методика скороговорения. Во время скороговорного общения школьники имеют возможность ощутить гордость за богатство своего языка, почувствовать радость и звенящую силу русской речи, создать пространство творческого взаимодействия, порадовать друг друга и порадоваться самим.

Методика скороговорения может быть использована как на уроках, так и во внеклассной работе, а также развивать речь можно в домашних условиях.

Предлагаю следующие формы работы со скороговоркой.

Обыгрывание скороговорок:

– проговаривание в разном темпе с разными интонациями (радостно, восторженно, грустно, взволнованно, удивленно, озабоченно, разочарованно...);

– проговаривание, сопровождаемое определенными загаданными действиями (например, хлопками, взмахами руки, танцевальными движениями...);

– импровизационное инсценирование скороговорок;

– создание скороговорных приветствий.

Можно устроить “Скороговорный круг”. Для этого по кругу передается какой-то предмет и произносится скороговорка (одна и та же или для каждого человека своя).

Поиграйте в игру “Скороговорная лента”. На концах двух палочек закрепляется лента (можно использовать нитку или веревочку). По команде два человека начинают ее скручивать и одновременно говорить скороговорку. Кто быстрее свернет ленту и при этом правильно произнесет скороговорку.

Скороговорки с продолжением. Если кто-то из вас придумает начало скороговорки, то написать ее можно предложить всем остальным. Когда этот процесс будет завершен, все, кто принимал участие в создании скороговорки, зачитывают то, что у них получилось. Например, такие скороговорные комплекты, каждый из которых может быть дополнен вами.

Проще простого простаку Прохору

– просыпать просо просто так,

– пройти по проволоке,

– провести праздничный прием,

– приобрести прибор для причесывания ...

Расшалившийся малыш

– шипел на кошку,

– шлепнул Шурика шелковым шарфом,

– смешивал вермишель с шоколадом,

– навешивал вермишель на уши щенку,

– швырял шишки в шкаф ...

Веселые свистуны Свистунов и Свистулькин

– свистнули свежие сосиски,

– свернули свадебную суету,

– сваяли свистуна на свидании...

2. Словесное рисование.

Учитель начальных классов нередко испытывает затруднения при попытках развить воображение и речь детей, в том числе и посредством словесного рисования. Словесное рисование - это способность человека выражать свои мысли и чувства на основе прочитанной сказки, басни, рассказа, стихотворения.

В программе для начальных классов дается большой перечень речевых умений с последовательным возрастанием их сложности от класса к классу. В их числе и такие:

- умение воплощать в слове продукты фантазии и творчества учащихся;
- умение использовать в речи образные средства языка: сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения;
- умение устного словесного описания предмета.

Именно эти умения необходимо развивать целенаправленно и в системе.

Сейчас это делать становится все труднее, т.к. количество часов на уроки литературы сокращены до минимума. И все-таки стараюсь хотя бы часть лирических произведений изучать с детьми, используя четыре группы упражнений.

Первая группа упражнений направлена на развитие у детей способности эмоционально откликаться на прочитанное.

Для усиления эмоционального восприятия необходимы такие задания:

Какие чувства при чтении стихотворения возникли в вашей душе: изумление, радость, восхищение, сожаление, восторг?

Обратите внимание на слова, которые выбирает автор для передачи радости при виде необыкновенной красоты.

Найдите в стихотворении слова, передающие настроение автора.

Придумайте (подберите) мелодию к этому стихотворению.

Вторая группа упражнений направлена на пробуждение воображения и фантазии школьников (словесное рисование). Задания:

Представьте, что вам нужно нарисовать картинку к этому тексту. Какие краски вы используете для неба, облаков, зелени, земли и т.д.

Вслушайтесь в звучание стихотворения и попытайтесь напеть мелодию, подходящую по звучанию к нему;

Какие звуки повторяются в этой строке и что они «рисуют»?

Подберите словесную иллюстрацию ко всему стихотворению или к выбранному вами отрывку.

Какие строки стихотворения подходят к вашей иллюстрации?

Третья группа упражнений направлена на детализацию и конкретизацию представлений об эпитетах, сравнении, олицетворении, метафоре. Задания:

Подберите свои эпитеты к указанному слову и сравните с авторскими.

Изменится ли стихотворный образ, если вы замените эпитет, сравнение, метафору.

Найдите в тексте стихотворения образные средства языка: эпитет, сравнение, олицетворение, метафору.

Найдите эпитет и слово, которое он определяет.

Четвертая группа упражнений – на выражение личностного отношения:

Какие настроения автора вы почувствовали?

Поделитесь с товарищами своими впечатлениями об услышанном.

Выразите возникшие у вас чувства.

Расскажите о своем отношении к воображаемой картине.

Результатом работы по словесному рисованию станет то, что значительно увеличится группа детей, обладающих образной речью, активизируется словарный

запас.

3. Математическая речь.

Изучение математического языка, знакомство с его компонентами неотъемлемая часть начального обучения математике. Именно в начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики. Поэтому работе с его знаками следует уделять особое внимание.

Сочинения принято писать на уроках русского языка и литературы. Однако они могут применяться и в обучении математике. Данный вид работы предполагает преимущественно использование естественного языка для описания содержания математических понятий, смысла терминов или символов, их происхождения, свойств математических объектов, операций ... Сочинения могут служить раскрытию связи между математическим и естественным языками. Среди сочинений на математические темы можно выделить сочинения-описания, сочинения-рассказы, сочинения-сказки, сочинения-загадки.

Сочинения-описания нацелены на раскрытие признаков, свойств того или иного математического объекта или явления, описание акта математической деятельности. Они могут быть сравнительными, где выявляются общие и отличительные свойства объектов или процессов. Целью сочинений-описаний актов математической деятельности является описание алгоритма выполнения какого-то действия. Например, «Как построить отрезок?», «Как решить задачу?», «Как решить уравнение?» и т.п.

Сочинения-описания могут быть основаны на наблюдениях учащихся, на их личных впечатлениях или на анализе справочной и научно-популярной литературы. Чтобы не быть голословным, приведу пример сочинения-описания. «Треугольник. Треугольник – это геометрическая фигура. Треугольник состоит из трех отрезков, которые соединены между собой. Точки соединения отрезков называются вершинами треугольника. Их можно обозначать буквами А, В, С и др. В треугольнике есть три угла».

Сочинения-рассказы представляют собой повествование о каких-то событиях в математике, словесное изложение актов математической деятельности и т.п. Они также могут быть реферативного типа или основанными на личном опыте учащихся. Можно предлагать темы, связанные с историей возникновения математических понятий и их терминов или символов («Как возникло название...?»).

«Как возник знак ...?», «Как люди научились считать?»).

Сочинения-сказки наиболее интересный вид сочинений на уроках математики. Сказки не только кладёшь народной мудрости, но и средство для развития учащихся: их творческих способностей, речи, воображения, фантазии, критического мышления, интереса к математике. Написание математических сказок требует глубокого анализа смысла математических понятий. Ведь по ходу сказки героев (геометрические фигуры, числа, цифры и др.) нужно описать, т.е. назвать их существенные свойства, подумать, как они могут в дальнейшем трансформироваться.

Например, треугольник может изменить форму, название, пройти приключения, связанные с процессом нахождения значений его величин (площади, периметра и т.п.). А с числами могут производиться какие-то сказочные арифметические действия, изменение «внешнего вида» (цифрового обозначения).

К сочинениям-сказкам можно также отнести сказочные версии происхождения математических понятий и их обозначений.

Сочинения-загадки – это разновидность и сочинений-описаний, и сочинений-сказок. Целью их является такое описание математического объекта, его свойств, чтобы данный объект можно было узнать, указать его

термин или символ. для этого ученику нужно выделить существенные свойства описываемого понятия или математического объекта, затем дать им словесную характеристику на естественном языке, не называя объект. При этом сочинение может быть построено в форме описания или сказки.

Например, в форме описания: “Это число есть и у собаки, и у кошки, и у стула. У человека его нет. Но когда человек был еще маленьким, у него тоже было это число. Это число состоит из двух одинаковых чисел”. В форме сказки: “Жило-было одно число. Решило оно изменить свою внешность. Пошло в салон красоты и объяснило, как оно хочет выглядеть. Работники салона красоты сказали, что для этого числу достаточно приподнять шляпу и надеть поясик. Какое число пришло в салон красоты, и как оно хотело выглядеть?”.

Данные формы работы ориентированы на развитие творческих способностей, воображения, математической речи, на формирование положительных эмоций в обучении математики.

Развитие речи учащихся было и остается одной из важнейших задач начальной школы. Работа по ее развитию проводится с самых первых ступеней обучения.

Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд педагога.

Ребенок только тогда точно и выразительно излагает свои мысли, когда у него есть потребность ими поделиться, когда урок проходит на высоком эмоциональном уровне: затрагивая его мысли и чувства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Политова Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов.— М., 1984.
2. Бондаренко А.А. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников, М., 1990.

3. Зайдман И.Н. Развитие речи и психолого – педагогическая коррекция младших школьников // Начальная школа, № 6, 2003.

4. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

5. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.

6. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.

7. Мишина И.Н., Коростелева Е.Ю. Дидактические средства формирования умений и навыков по развитию речи младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С. 196-198.

8. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.

9. Коростелева Е.Ю. Система повышения квалификации учителей в сфере подготовки младших школьников к развитию речи // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2005.

10. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи, М., 2001.

METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH YOUNGER STUDENTS IN THE CLASSROOM AND IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

© 2013

*N.A. Trubina, student
Saratov Regional Pedagogical College, Saratov(Russia)*

Annotation: In the modern school, we often face such problem as incorrect speech of students. The development of a child's speech as one of the indicators of the General development of his personality along with moral, spiritual, intellectual development is a way of introducing pupils in culture, the condition of its self-development, its ability to communicate, learn, absorb the values of culture.

Keywords: language Development, intellectual development, methods and techniques development of speech younger schoolboy, speech skills.

Аннотация: В статье рассмотрены особенности зарождения и первые шаги в развитии парадигмы гуманизации в педагогическом образовании Франции в период с 1945 по 1968 гг. Автор доказывает, что идеи гуманизма, провозглашенные экзистенциалистами в послевоенной Франции, дали толчок изменениям в массовой практике профессиональной подготовки педагогических кадров в сторону развития личности учителя.

Ключевые слова: гуманизация, педагогическое образование Франции, личность учителя.

Ориентация современного процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, на создание таких форм содержания и методов обучения и воспитания, которые обеспечивающих эффективное раскрытие индивидуальности ученика, его познавательных интересов, породили необходимость в новом учителе, обладающем гуманистически направленными технологиями организации педагогического процесса и методиками их применения.

Современное научное осмысление сути проблемы гуманизации в педагогическом образовании и условий ее практической реализации представлены в работах Г. Балла, И. Беха, Н. Берулавы, А. Глузмана, Н. Добрускина, О. Заболотской, И. Зязюна, В. Кременя, Е. Пехоты, А. Савченко, В. Серикова, В. Слостёнина, О. Сухомлинской, Е. Шиянова и др.

Несмотря на имеющиеся теоретические разработки в исследуемой области, проблема противоречия между современным состоянием теории и практики гуманизации педагогического образования остается еще достаточно острой. В сложившихся условиях особую актуальность для формирования гуманистического мышления педагогов и ученых в странах СНГ приобретает изучение опыта теории и практики гуманизации современного педагогического образования Франции, имеющая сложившиеся традиции в области практической реализации идей гуманизма в высшем педагогическом образовании.

Важным условием полноты осознания особенностей развития теории и практики гуманизации педагогического образования во Франции на современном этапе является исследование логики развертывания гуманистической парадигмы в системе профессиональной подготовки учителей в этой стране в историческом аспекте. Поэтому автор статьи видит свою цель в том, чтобы изучить особенности зарождения парадигмы гуманизации в педагогическом образовании Франции.

Мы связываем начало развития новой гуманистической парадигмы с появлением в конце 40-х годов XX ст. во Франции новой «философии человека», а именно – экзистенциализма. Отметим, что философия экзистенциализма не создала целостной самостоятельной педагогической доктрины. Однако на первое место она выдвинула личность обучаемого, его интересы и индивидуальные способности [1]. В центре внимания французских философов-экзистенциалистов находились вопросы о человеческом существовании, о месте и роли человека в обществе, о личной ответственности за выбор жизненного пути. «Экзистенциализм – это гуманизм», – провозглашает Ж.-П. Сартр [2].

Подтверждение начала перемен в мировоззрении французского общества, пытающееся сосредоточить центр внимания на человеке, мы находим в проекте закона, разработанного комиссией движения реформаторов, возглавляемой П. Ланжевром (P. Langevin), а потом А. Валлоном (H. Wallon) (1944–1947 pp.). В проекте закона (фр. *Projet Langevin-Wallon*) отмечалось: «Становится очевидным, что французское образование, издавна имеющее всемирное признание, должно быть реорганизовано. Всеобъемлющая реформа является необходимой и неотложной» [3, с. 16]. Называя существу-

ющую систему обучения «разрозненной конструкцией», французские реформаторы настаивали на создании «четко упорядоченной системы, способной удовлетворить все потребности, как общества, так и отдельной личности» [3, с. 17]. Они предложили вниманию депутатов Парламента в 1947 г., проект закона о реформировании национальной системы образования, в котором особое значение отводилось усовершенствованию системы подготовки педагогических кадров. Члены комиссии Ланжевена-Валлона считали, что от успешного решения проблемы улучшения образования учителей во Франции зависело дальнейшее развитие страны в целом [3, с. 18].

Однако, несмотря на прогрессивный характер предложенного проекта совершенствования французской системы образования, педагогического в частности, реформа Ланжевена-Валлона не была воплощена в жизнь в середине XX ст. Она нашла свое применение только через полвека. Причина неудачи законопроекта заключалась в том, что, во-первых, никто из участников педагогического процесса (руководство системы образования, преподаватели-практики, методисты, общественность) не был задействован в процессе реформирования. Во-вторых, П. Ланжевен и А. Валлон были коммунистами и их план считался в правительстве слишком «красным» [4, с. 4].

Именно в это время Всемирная декларация прав человека от 10 декабря 1948 г., провозглашает: «Образование должно быть направлено на всестороннее развитие человеческой личности, на увеличение уважения прав человека и основных его свобод» [5, с. 39–42]. В связи с этим требованием времени на повестке дня во Франции остро встал вопрос о решающей роли учителей в развитии образования и значении того вклада, который они делают в формирование человеческой личности послевоенного французского общества.

Что же представляло собой на практике педагогическое образование Франции в этот период? В 50-х – 60-х годах XX ст., во Франции уровень жизни стремительно повышался, и в то же время усиливаются меры социальной защиты. Начинается борьба за равенство гражданских прав, за равенство шансов на образование. Наиболее одаренные дети из семей среднего достатка легче могут получить желаемое образование, которое они желают. Соответственно, увеличивается количество школьников и возникает проблема нехватки учителей [6; 7, с. 6].

Но именно в это время система профессионального педагогического образования во Франции оставалась малоэффективной и не отвечала требованиям времени. Она продолжала двойственность предыдущего столетия: с хорошо организованной подготовкой будущих учителей начальных школ в специализированных учебных заведениях Нормальных школах, с одной стороны, и поверхностной подготовкой преподавателей средних школ в университетах – с другой [8].

Профессиональное образование будущих учителей начального звена в Нормальной школе длилось три года. Каждая школа была разделена на главное учебное заведение, подготовка в котором осуществлялась в течение первых двух лет и учебное заведение, в котором буду-

щие учителя на третьем году обучения получали непосредственно профессиональное образование, так называемые педагогические школы [9, с. 65].

В содержательном плане педагогическое образование учителей начального звена в середине XX ст., включало профессиональную мораль; элементы психологии ребенка; общую педагогику; методику преподаваемых дисциплин в начальной и материнской школе (укр. – детский сад); основы правовой системы и школьного администрирования; чтение и анализ французских текстов; историю, географию, искусство и фольклор региона; гигиену; рисунок; ручной труд, ориентированный на изготовление дидактического материала; работу с учебными фильмами; хоровое пение и физическое воспитание [9, с. 9]. Педагогическая подготовка будущих учителей заключалась в изучении истории образования и опыта преподавателей-дидактов. При этом на изучение всех дисциплин гуманитарного блока учебного плана отводилось всего два часа в неделю на протяжении всех трех лет обучения [9].

Отметим, что господствующее положение во французской системе подготовки учителей в середине века занимала позитивистская парадигма, опирающаяся на философию неопозитивизма и считающая обучение искусством. Она была сосредоточена на том, как научить будущих учителей эффективной технике преподавания [10, с. 354].

На первый взгляд, система профессионального педагогического образования учителей начального звена в 50-х – 60-х гг., XX ст., является хорошо функционирующей, как в дидактическом, так и в организационном планах. Однако с конца 50-х гг., режим, установленный в Нормальных школах еще в начале столетия, все более и более критикуется всеми участниками педагогического процесса: самими учениками-учителями, преподавателями Нормальных школ и университетов, представителями обществности. Подтверждение этому мы находим в многочисленных научных трудах, посвященных истории французского педагогического образования.

Так, современный французский исследователь Ж. Лапревот (G. Larpévot) в своей книге «Нормальные школы во Франции: 1879–1979 гг.» отмечает: «После 1945 г., мы наблюдаем «крах сакральной модели» Нормальных школ, призванных по сути своей противостоять не только проблеме нехватки учителей, но и способствованию решению других социальных проблем также [11, с. 113].

Множественные критические замечания о работе французских Нормальных школ в исследуемый период высказаны Ж.-Ф. Кондеттом (J.-F. Condette) в книге «История развития педагогического образования во Франции (XIX–XX вв.)» [12]. «Кажется, что Нормальные школы в середине предыдущего столетия были сосредоточены лишь на подготовке учащихся к экзаменам на получение свидетельства об окончании профессионального образования. Они забывали очень часто непосредственно о профессиональной педагогической подготовке будущих учителей и превращались, тем самым, в лишнее дублирование средних учебных заведений» [12, с. 201]. Более того, отмечает современный французский ученый, учителя, выпускаемые из Нормальных школ, имели не только большие пробелы в знаниях в области педагогики, но и очень часто уровень их образованности нельзя было назвать достаточным [12, с. 04].

Французские исследовательницы Д. Зэ (D. Zay) («Обучение учителей начальной школы») и Б. Компанён (B. Compagnon) («История учителей начальной и средней школ: с 1880 г. по настоящее время») также указывают на слабые места профессиональной подготовки учителей во французских педагогических учебных заведениях [13; 14]. По их мнению, Нормальные школы стали похожими то ли на средние учебные заведения, то ли на подобие высших и, тем самым, совершенно потеряли собственный облик.

Свою точку зрения Д. Зэ обосновывает следующим образом. Во время первых двух лет обучения в Нормальных школах ученики-учителя готовились к сдаче экзаменов для получения свидетельства об окончании профессионального образования. Цель данных экзаменов заключалась в том, чтобы в большей степени проверить уровень общей образованности будущего учителя, чем наличие у него способностей к педагогической деятельности. Ученая упрекает педагогические учебные заведения в том, что в течение двух лет профессионального педагогического образования будущие учителя не работали в педагогических школах. Учебные занятия и их содержание напоминали уроки в коллеже. В ходе третьего же года ученики-учителя были заняты преимущественно постижением секретов своей будущей профессии: их приобщали к педагогике, знакомили с правовой системой учебных заведений, они проходили долгосрочную практику в педагогической школе [13]. При этом Б. Компанён констатирует, что в течение первых двух лет такой профессиональной педагогической подготовки определенный застой в процессе постижения секретов профессии отбивал охоту у будущих учителей; поспешное же продвижение на третьем году обучения их приводило к усталости. «В начале обучения слишком мало внимания уделялось их будущим профессиональным функциям, и в конце – слишком мало времени, чтобы к ним подготовиться» [14, с. 74].

Кризисная ситуация, царившая во французском педагогическом образовании в 50-х – 60-х гг., XX ст., описана и в других работах современных исследователей проблем истории образования. Среди них: Ж. Аллан (G. Allan) «Учителя начальной и средней школ»; М. Грандьер (M. Grandière) «Подготовка учителей в XIX и XX вв.: опыт Нормальных школ академии Нант»; Ж. Мажо (J. Majault) «Образование педагогических кадров»; А. Пашо (A. Pachod) «Какие учителя и для каких учеников: Доклады и официальные тексты (1945–2003 гг.)»; Ж.-К. Повер (J. C. Pauvert) «Какое образование для учителей начального звена? Опыт и инновации с 1960 г.»; Э. Терраль (H. Terral) «Профессия учитель: от Нормальных школ к Университетским институтам подготовки учителей (1945–1990)» и др.

Все, как один, ученые указывают на тот факт, что уровень квалификации учителей начального звена в этот период значительно отставал, поскольку они получили недостаточную профессиональную подготовку и без определенной специализации. В то же самое время, очень поверхностное профессиональное педагогическое образование преподавателей среднего звена, продолжающее традиции, установившиеся еще в начале XX ст., представляло собой систему неприспособленную, недостаточную, несоответствующую стремительным изменениям, происходившим во французских коллежах и лицеях в середине столетия. Создание во Франции Региональных педагогических центров в 1952 г., для подготовки преподавателей средних школ нового поколения призвано было исправить эти недостатки в системе педагогического образования [12].

Демографический контекст baby-boom усиливает существующее напряжение. В период с 1959 по 1963 годы во Франции количество учеников снова значительно увеличивается. Между 1951 и 1964 гг., приблизительно 150 000 преподавателей начального звена должны были приступить к работе. Демографический рост побудил руководство системы образования принять на работу большое количество учителей без специальной профессиональной подготовки. В 1964 г., приблизительно треть из них не получила настоящего профессионального педагогического образования в Нормальных школах. В то же самое время значительное количество учителей начальных школ начали преподавать на дополнительных курсах, организованных для того, чтобы отвечать социальному запросу. Для сравнения: в 1952 г., 9 000 опытных учителей начальной школы перешли работать

в коллежи и лицеи, а в 1965 г., – 41 000. Таким образом, начальное образование лишается своей профессиональной элиты в пользу средней школы, которая на тот момент лишь зарождается. Положение усугубляется тем, что после 1951 г., начальные школы должны были принимать в свои стены каждый год на 200 000 учеников больше, чем обычно. Но руководство страны опаздывает принять необходимые срочные меры [4; 7; 12; 13].

Как видим, на практике в сложившейся ситуации во французском педагогическом образовании в 50-е – 60-е г., XX ст., вопрос о развитии личности педагога не поднимался. Однако именно в этот период в стране сделаны первые попытки организовать дебаты на национальном уровне по поводу реформирования существующей системы педагогического образования. В них принимали участие руководители системы образования, представители национального профсоюза учителей, университетских факультетов, реформаторов, политических партий, общественности, местных администраций [4, с. 15].

На Специальной межправительственной конференции, посвященной изучению положения учителей, состоявшейся 5 октября 1966 в Париже, было отмечено значение того вклада, который педагоги делают в развитие человеческой личности и современного общества: «Развитие образования в каждой стране в значительной степени зависит от квалификации и мастерства учителей в целом и от человеческих, педагогических и профессиональных качеств каждого из них» [15].

К первым практическим шагам по совершенствованию французской системы педагогического образования в контексте развития личности учителя в 50-х – 60-х г., предыдущего столетия можно отнести проведение в ноябре 1966 г. коллоквиума в г. Кан [16]. Работа участников коллоквиума была сосредоточена вокруг основной идеи о необходимости развития личности учителя посредством введения обязательной профессиональной подготовки для всех будущих педагогов. Стоит отметить, что в это же самое время мысль о необходимости введения обязательного психолого-педагогического образования, которое будет способствовать развитию профессиональной личности будущего преподавателя, была также высказана профсоюзами учителей, движением родителей учеников [4].

По мнению участников коллоквиума, обязательная профессиональная педагогическая подготовка должна включать, во-первых, такие дисциплины, как психология и социология образования. Их содержание должно быть посвящено изучению особенностей детского и юношеского возраста, развития личности (психомоторные, аффективные, интеллектуальные и социальные аспекты); организации учебно-воспитательного процесса; отношений между учителем и учеником; целей и методов сравнительного образования; организации служб школьной ориентации. При этом ученые на коллоквиуме подчеркивали, что процесс профессиональной педагогической подготовки не должен сводиться к догматическому и книжному образованию. Речь идет скорее о конкретной презентации тем из содержания дисциплины, рекомендаций и размышлений на изучаемые темы.

Во-вторых, участники коллоквиума высказали свою убежденность в том, что составляющей частью психолого-педагогического образования будущих учителей должна стать методика преподавания каждой дисциплины на различных этапах ее освоения. И, в-третьих, ученые обратили особое внимание на необходимость введения в процесс обучения будущих учителей формирования навыков организации групповых форм работы; умения наблюдать; практических приемов организации учебно-воспитательного процесса в школе; работы с аудиовизуальными средствами обучения.

И последнее: все участники Канского коллоквиума 1966 г., единодушно были в том, что обучение профессии учителя должно происходить в прямом контакте с

педагогической реальностью, то есть непосредственно в классе [16]. В этой связи, отмечает Ж.-Ф. Кондетт, с недавних пор отмечается единство мнений многих участников педагогического процесса в том, что теоретическую подготовку будущих учителей, конечно же, должна дополнять педагогическая практика [12, с. 223].

Как видим, коллоквиум в г. Кан актуализировал проблемы, существующие во французской системе педагогического образования, и наглядно продемонстрировал необходимость более глубокого их изучения. В связи с этим члены французской Ассоциации научных исследований решили организовать и провести 15, 16 и 17 марта 1968 г., в г. Амьен под покровительством Университетского центра академии Пикардия Национальный коллоквиум «За новую школу: Профессиональная подготовка учителей и научные исследования в педагогике» [17, с. 20–26]. На нём было объявлено о необходимости создания новой школы, имеющей отныне гуманный вектор развития. Коллоквиум собрал более 600 участников. Среди них: представители различных образовательных служб; учебных заведений, начиная от материнских и заканчивая высшими; специалисты по последипломному образованию; высокопоставленные чиновники; представители сектора экономики, задействованного в профессиональном образовании; исследователи; родители учеников; студенты и др. Зарубежные эксперты также были приглашены принять участие в коллоквиуме и представить их собственный национальный опыт. Работу всех участников объединяла одна общая мысль о том, что в мире, где происходят быстрые перемены, характеризуем молниеносным технологическим развитием, ускоренным увеличением количества знаний и растущим чувством неуверенности человека в будущем, образовательная функция отныне является первостепенной миссией современного общества.

В финальной декларации Национального коллоквиума «За новую школу: Профессиональная подготовка учителей и научные исследования в педагогике» заявляется, что для реализации данной миссии важно, во-первых, отказаться от концепции образования исключительно интеллектуалистской и энциклопедической. Она должна быть заменена концепцией образования более высокого качества и более глобальной. По мнению участников коллоквиума, новая концепция образования должна развивать у ребенка склонность к овладению знаниями, способность к изменениям, креативность. Она должна побудить ученика формировать сильную личность, позволять ему постигать особенности экономического развития общества, чтобы самостоятельно жить, и наконец, поощрять его к участию и диалогу с другими людьми.

Во-вторых, практическая реализация новой миссии образования, указывается в финальной декларации, предполагает трансформацию педагогических отношений, реформу учебных заведений и школьной жизни, изменение функций руководителя учебного заведения, создание педагогических коллективов и команд, работающих скоординировано и сообща. Новая школа, по мнению участников коллоквиума, должна покончить с индивидуализмом и патернализмом. В интересах ребенка она должна содействовать развитию сотрудничества между учителями, учениками и родителями, быть открытой для внешнего мира и способствовать налаживанию контактов с представителями мира труда, будучи интегрированной в систему непрерывного профессионального образования.

В связи с новыми целями на повестке дня коллоквиума встал вопрос о появлении учителя нового типа. «Учитель должен быть подготовлен выполнять совершенно новую роль: из распространителя знаний, он должен суметь стать их организатором. Современный учитель – компетентен и превращается в эксперта» [17, с. 25].

В ходе научных дискуссий участники Национального

коллоквиума «За новую школу: Профессиональная подготовка учителя и научные исследования в педагогике» выделили идею о том, что педагогическое образование учителей всех уровней должно рассматриваться во всех странах как решающий фактор в эволюции образовательной системы, ее адаптации к многочисленным социальным функциям, каждый раз все более и более разнообразным. Ученые заявили о необходимости сделать все, чтобы положить конец существующему во французском педагогическом образовании разделению среди преподавательского состава. Они признали тот факт, что учителям всех звеньев необходимо участвовать в последипломном образовании, которое должно стать логическим продолжением базовой профессиональной педагогической подготовки.

Особенное внимание на коллоквиуме было уделено новым требованиям к содержанию педагогического образования. По мнению участников коллоквиума, содержание педагогической профессиональной подготовки должно включать одновременно учебные дисциплины и солидный объем профессиональной педагогической подготовки. Члены коллоквиума рекомендовали в частности: а) университетскую подготовку для всех будущих преподавателей, включая учителей начальной школы; б) профессиональное психолого-педагогическое образование для всех будущих учителей должно осуществляться в течение двух лет и представлять собой новую форму: практику с полной ответственностью в чередовании с теоретической подготовкой; в) обязательное последипломное педагогическое образование на законной основе для преподавателей всех звеньев; г) создание нового педагогического учебного заведения в каждом учебном округе при Университетском центре подготовки и исследований в области педагогики.

Наконец, члены коллоквиума заявили о необходимости добавить к существующим разрозненным планам школьного и университетского развития десятилетний план по обновлению образования и профессиональной подготовки учителей на уровне учебного округа [17, с. 24].

Стоит отметить, что все заявления, сделанные на Национальном коллоквиуме «За новую школу: Профессиональная подготовка учителей и научные исследования в педагогике», который прошёл за шесть недель до майских событий 1968 г., носили прогрессивный характер и содержали очень смелые для того времени выводы. Однако реализация высказанных идей нашла свое практическое применение в системе педагогического образования Франции лишь спустя несколько десятилетий.

Окончание первого этапа в эволюции парадигмы гуманизации педагогического образования во Франции мы связываем с событиями 1968 г., и с социально-экономическими изменениями в стране. Парадоксально, но кризис Майских событий, вылившийся в демонстрации, массовые беспорядки и всеобщую забастовку в стране, происходил на фоне беспрецедентного экономического роста. Во французской экономике это было время апогея «Славного тридцатилетия». В это время уровень жизни во Франции стал одним из самых высоких в мире [18]. Соответственно к учителям стали выдвигаться серьезные требования. «Они должны еще больше, чем раньше, проявить себя как профессионалы, быть уверенными, что смогут вести продуктивный диалог с учащимися» [4].

Как видим, период с 1945 г по 1968 г., отличается влиянием идей гуманизма французского экзистенциализма в стране, дающим толчок изменениям в массовой практике профессиональной подготовки учителей. Гуманизация педагогического образования в послевоенный период, как научное направление во французской педагогической теории, может быть охарактеризована как образовательная парадигма, зарождаемая и я пока еще не нашедшая своего эффективного внедрения в прак-

тике обучения педагогических кадров. Взаимодействие между участниками педагогического процесса приобрело формы прямого воздействия и имитирования. Авторитарность подобного подхода в обучении будущих учителей состояла в открыто прокламированном авторитете учителя как единственного руководителя и организатора процесса подготовки будущих учителей. Содержание педагогического образования было ориентировано исключительно на количество полученных знаний и компетенций.

Перспективы дальнейшего исследования эволюции парадигмы гуманизации в педагогическом образовании Франции видим в раскрытии того, как повлияли Майские события 1968 года на дальнейшее развитие системы профессиональной подготовки педагогических кадров в контексте развития личности учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Харченко Т. Г. Французька філософія екзистенціалізму про гуманізацію освіти / Т. Г. Харченко // 36. наук. пр. : Педагогічні науки. – Вип. 47. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – С. 222–228.
2. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. – Сумерки богов : пер. с фр. / Ж.-П. Сартр ; сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. – М. : Политиздат, 1989. – 398 с.
3. Projet Langevin-Wallon : Formation des maitres [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://perso.wanadoo.fr/claude.rochet/ecole/cadrec.html>.
4. Prost A. L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 / A. Prost // Recherche et formation: Formation continue des enseignants. – 1999. – № 32. – P. 9–24.
5. Всеобщая декларация прав человека 1948 – 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.un.org/russian/topics/humanrts/annivers/dec48-98.htm>.
6. Cros F. Innovation et formation des enseignants / F. Cros // Recherche et formation: Innovation et formation des enseignants. – 1999. – № 31. – P. 5 – 14.
7. Peretti A. De. La formation des enseignants / A. De Peretti // La Revue Française de Pédagogie. – 1969. – № 6. – P. 5 – 16.
8. Харченко Т. Г. Становлення системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (1879 – 1960 pp.) / Т. Г. Харченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – Житомир, 2008. – № 41. – С. 73 – 77.
9. Plan d'études et programmes des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. – Paris : Vuibert, 1945. – 111 p.
10. Landsheere V. L'éducation et la formation / V. Landsheere. – P.: Presses Universitaires de France, 1992. – 736 p.
11. Laprèvote G. Splendeurs et misères de la formation des maitres : Les écoles normales primaires en France (1789 – 1979) / G. Laprèvote. – Lyon : Presse Universitaires de Lyon, 1984. – 289 p.
12. Condette J.-F. Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe – XXe Siècles) / J.-F. Condette // Paris : L'Harmattan, 2007. – 356 p.
13. Zay D. La formation des instituteurs / D. Zay. – Paris : Edition Universitaire, 1988. – 284 p.
14. Compagnon B. Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours / B. Compagnon. – Paris : Perrin, 2001. – 324 p.
15. Рекомендация Юнеско „О положении учителей” (5 окт. 1966 г.) / Свод нормативных актов ЮНЕСКО. – М., 1993. – 120 с.
16. Ferry G. L'Enseignant „Educateur”. Points de repère concernant la formation éducative des enseignants [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF003_3.pdf.
17. Le Colloque d'Amiens pour une école nouvelle // Le Monde. – 1968. – 19 mars. – P. 20 – 26.
18. Майские события во Франции 1968 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

EVOLUTION OF HUMANIZATION PARADIGM OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF FRANCE (1945-1968)

© 2013

T.G. Kharchenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Romance and Germanic Philology
Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk (Ukraine).

Annotation: There have been considered peculiarities of creation and first steps in the development of humanization paradigm in pedagogical education of France in the period from 1945 to 1968 in the article. The author proves that ideas of humanism, declared by existentialists in post-war France, resulted in changes in mass practice of professional training of pedagogical staff in the direction of teacher's personality development.

Keywords: humanization, pedagogical education in France, teacher's personality.

УДК: 378.14+372+378.4

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2013

T.H. Яблонская, доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Ушинского, Одесса (Украина)

Аннотация: В статье показано, что реализация задачного подхода служит одним из методологических оснований модернизации содержания, форм, методов и средств обеспечения стратегии повышения её качества

Ключевые слова: задачный подход; педагогическая подготовка; повышение качества педагогической подготовки; содержание; формы; методы; средства обеспечения стратегии повышения качества.

Как бы совершенна ни была университетская система образования, она вынуждена передавать знания, профессиональные ценности будущего учителя на рецептурной основе, ей объективно присущ консерватизм, репродуктивный характер и педагогические догмы. Для преодоления противоречий между перспективными целями подготовки творческого учителя и репродуктивным характером педагогического процесса нужен механизм стимулирования обучения в форме мыслительных задач, учебного диалога, имитации и игры, гармонизации интеллектуального и эмоционального аспектов, единства содержательной и процессуальной сторон педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков.

Педагогической подготовке, ее технологии необходимо придать такую направленность, чтобы обеспечить каждому студенту профессиональный рост, т.е. включить его в активную профессионально-педагогическую деятельность, обеспечив при этом ее динамику через разрешение постоянно усложняющихся цели и задач, проигрывание педагогических ролей, раскрывающих специфику и творческую природу педагогического труда. Теоретическая подготовленность и постоянно приобретаемый опыт в решении педагогических проблем обеспечивает будущему учителю иностранных языков переход от одного профессионального уровня к другому, более высокому, от репродуктивной деятельности к педагогическому творчеству.

Организация педагогической подготовки будущих учителей в системе университетского образования предполагает поиск содержательных средств развития практики, что невозможно без опережения теоретических разработок практических потребностей. На основе различных подходов к организации педагогической подготовки возникают и проявляются различные принципы, раскрывающие теоретические и методические основы ее оптимизации.

Одним из таких принципов следует считать принцип ролевой перспективы, методологическим основанием которого являются личностно-ориентированный, деятельностно-компетентностный, диалогический, имитационно-игровой, задачный подходы.

Научные поиски по решению насущных проблем повышения качества подготовки будущих специалистов представлены во многих трудах современных исследователей (У. Нарвеу [1], Г. Балл [2], Л. Одерий [3], Э. Ахмедова [4], А. Коростелев, О. Ярыгин [5], О. Копусь

[6], О. Ляшенко [7] и др.).

Динамика качества определяется общей стратегией всего процесса университетского образования, в том числе и педагогической подготовки.

Цель статьи: раскрыть сущность задачного подхода в процессе педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков.

Педагогическая деятельность носит поисково-творческий характер и направлена на решение различного рода ситуативных и проблемных задач. Задачи являются структурной единицей педагогического содержания. Смысл решения этих задач состоит не в открытии нового, неизвестного для педагогической теории, а в том, чтобы научить будущих учителей мыслить, анализировать, оценивать и корректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности, углублять и расширять представления о них.

Поэтому еще в 20-е годы прошлого столетия А. Уайтхед полагал, что образование – это обучение искусству пользоваться знаниями, выработка стиля мышления, умения анализировать проблемы в любой сфере знания. Культуру мышления учителя он считал одной из важных характеристик педагогического профессионализма. Разделяя это мнение, А. Урбански отмечал, что в основу преподавания будет положено обучению мышлению.

Эта же идея обосновывается в работах П. Капицы, который рекомендовал строить обучение как процесс решения мыслительных задач. «Решение задач дает возможность студенту самому применять свои знания при решении практических проблем, а для преподавателя задачи являются одним из наиболее эффективных способов проверить насколько глубоко студент понимает предмет и не являются ли его знания всего лишь накопленным выученным наизусть» [8, с. 238]. Познавательные задачи, по его мнению, являются эффективным средством формирования творческого научного мышления студентов. Поэтому он считал необходимым учить самих студентов составлять задачи на индукцию, дедукцию и диалектичность, что будет позитивно влиять на развитие их умственных способностей.

А. Болотов обучение рассматривает как процесс решения учебных проблем. «В новой системе обучения, – пишет он, – фокус внимания преподавателя смещается от получения правильного ответа к пониманию того, каким образом ответ получен» [9, с. 67]. Повышение роли мыслительных нагрузок в учебном процессе, его раз-

визуального потенциала обуславливает необходимость подготовки учителя к построению обучения как процесса решения мыслительных задач.

Профессиональное становление будущего учителя-филолога осуществляется в деятельности, когда он становится перед необходимостью решения педагогических задач. В. Сластенин по этому поводу писал: «Реализуясь во всех звеньях учебного процесса, интеллектуальные задачи вскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы студентов, формируют у них исследовательский стиль деятельности» [10, с. 196]. Деятельность учителя рассматривается В. Сластениным как непрерывный процесс решения стратегических, тактических, оперативных задач. По его мнению, педагогическая подготовка будущего учителя должна реализовать в своей сути задачный подход. Этот подход является не только теоретической базой описания и исследования методологической деятельности, но и научно-методическим основанием организации профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, повышением ее качества и уровня их профессионализма.

Эта мысль получила развитие и теоретическое обоснование в работах А. Акимовой, Л. Вовк, Н. Гузий, Л. Кондрашовой, Л. Спирина, М. Фрумкина и др. Их идеи предполагают внесение значительных коррективов в организацию педагогической подготовки учителей иностранных языков в системе университетского образования. Результативность педагогической подготовки определяется ее перестройкой с учетом мыслительных процессов.

Раскрывая сущность задачного подхода к изучению педагогических явлений и фактов, Л. Спирин считает, что он ориентирует на взаимосвязь сущности и содержания исследуемых объектов в конкретной ситуации, в их типичности, исключительности, особенности, индивидуальности. В ходе реализации задачного подхода раскрывается источник возникновения исследуемого знания, явления, процесса, его причин, функциональной зависимости, отображаемый характер [11].

Л. Кондрашова уверена в том, что «задачный подход к обучению предусматривает введение в содержание учебной информации таких заданий, которые активизируют мыслительные процессы студентов, закрепляют у них умения оперировать теоретическими знаниями в практических ситуациях, пользоваться ими при решении учебных задач, осмысливать и видеть их приложимость к профессиональной деятельности» [12, с. 107]. Механизмом реализации задачного подхода при изучении педагогических дисциплин она считала педагогическую задачу как результат осознания студентом в педагогической ситуации необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. По ее мнению, педагогическая задача выступает инструментом превращения педагогических знаний в элемент практики. Постановка и решение педагогических задач в ходе изучения педагогических дисциплин способствует перестройке структуры личности студента в структуру личности учителя.

Задачный подход придает педагогической подготовке научно-исследовательский характер. Учебно-познавательные задачи, моделирующие педагогическую реальность, активизируют мыслительные процессы, приобщают студентов к поисковой деятельности, что положительно воздействует на развитие способности к напряженной умственной деятельности, самостоятельности, креативности, рефлексивности и настойчивости в достижении учебных целей.

Педагогические задачи являются инструментом превращения теоретических знаний в инструмент практических действий. Студенты, усваивая понятия, теоретические положения в виде мыслительной задачи, чувствуют потребность в действиях. В ходе решения педагогических задач происходит эмоциональное восприятие педагогического материала, признание других мнений и

позиций на рассматриваемые вопросы, отличных от собственных мыслей студентов. Педагогические задачи стимулируют управление мыслительными процессами (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, оперирование понятиями и др.) и развитие механизмов познавательной самостоятельности, активности студентов как субъектов познавательного процесса.

Задачный подход предполагает структурирование учебной информации в виде мыслительной задачи, которая требует не простого запоминания готового знания, а поиск способов ее решения. Педагогическая информация имеет промежуточный характер, главная же цель состоит в решении мыслительной задачи.

Усвоение педагогической теории происходит в контексте профессиональной деятельности, если система педагогических задач, как его представления, выполняет функции и способы осуществления мыслительного процесса, а организация учебной работы по овладению педагогической теорией выступает как форма и способ разрешения педагогических проблем. Г. Балл сущность задачного подхода видит в том, чтобы в каждой ситуации, которая требует решения кроме систем, что представляют собой задачи, выделять системы, которые обеспечивают решение этих задач, а также качественные и количественные характеристики выделенных задач, способы и средства их решения. Реализация задачного подхода осуществляется через учебную задачу, которая представляет собой специфический вид учебного задания. Большое значение в повышении качества учебного процесса имеет характер задачи, и то, в какой последовательности и какими способами она решается [2, с. 3–4].

Реализация задачного подхода к педагогической подготовке будущих учителей иностранных языков сопряжена с реализацией требований:

- логичности изложения учебной информации;
- структурирование педагогической теории в виде мыслительной задачи, отражающей реалии педагогического труда;
- формировать способность на основе анализа полученных результатов оценивать собственные учебные достижения и других участников педагогического процесса;
- стимулировать объективную оценку и самооценку профессионального роста будущих учителей иностранных языков.

Мы поддерживаем точку зрения Н. Гузия который рассматривает моделирование, решение и анализ педагогических задач как условие овладения технологической культурой учителя и методами психолого-педагогической подготовки, что определяет стратегию повышения ее качества.

Основными процедурами ролевой деятельности являются: осознание роли через работу с педагогическим текстом, диалоги, дискуссии, проигрывание ролей, заданий-упражнений, заданий-проблем, устная и письменная рефлексия. Участники ролевой деятельности делятся на группы, создавая внутригрупповую коммуникацию. В учебном процессе сочетаются групповые, коллективные и индивидуальные формы педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества.

В процессе ролевой коммуникации студенты совершенствуют субъектную позицию, овладевают позициями различных ролей, усваивают способы мышления и креативной деятельности, совершенствуют коммуникативные способности, приобретают педагогический опыт, необходимый для практической работы.

Приведем пример ролевого занятия «Ролевая деятельность как фактор формирования профессионального образа современного учителя». Ролевой сюжет выбирается на любую тему, интересную для студентов. Главное требование – активные действия всех участников ролевой ситуации. И наличие различных позиций по отношению к моделируемому событию. Например, три активиста группы обсуждают план и методику про-

ведения группового собрания. Руководитель учебного сектора, искренне болеющий за состояние учебных дел в группе, человек ответственный, инициативный и добросовестный. Староста группы – настроен равнодушно к предстоящей работе, действует по принципу «лишь бы провести для галочки». Студент группы, который мечтает попасть в студенческий актив, уверен, что сможет интересно и с пользой для дела организовать и провести собрание.

Сюжет разыгрывается 10-15 минут. Студенты, присутствующие на занятии, фиксируют происходящее. Затем участникам ролевого сюжета предлагают выйти из аудитории. А затем, их по одному приглашают войти в аудиторию, и они, находясь в роли, должны показать, как происходило ролевое событие. Рассказ друг друга они не слышат. Рассказы значительно отличаются от проигрываемых ими ролевых действий. Чем больше студенты входят в роль, тем больше расхождений слов-описаний и проигрываемых ролей. Затем идет анализ причин этого явления. Студенты ищут ответ на вопрос: почему мы воспринимаем одно и то же явление, одного и того же человека с разных позиций? Постепенно студенты подводятся к выводу о значимости рефлексии – видение других позиций и себя с точки зрения других.

Темы ролевых сюжетов могут разрабатываться на основе реальных ситуаций из школьной или вузовской жизни и ситуаций по литературным произведениям и формы их проведения разнообразны.

Цель занятия-дискуссии состоит в расширении коммуникативного аспекта занятия посредством использования полемических средств в организации познавательной деятельности путем включения их в коллективный поиск педагогической истины. Занятие-дискуссия – это занятие «открытых мыслей», позволяющее студентам отказаться от стереотипа, формализма, догмы, побуждающее их к творчеству.

В нашем исследовании использовались занятия-дискуссии на темы: «Может ли учитель быть равнодушным?», «Откуда берутся равнодушные?», «Эмоциональное богатство личности – важно ли оно в работе учителя?», «Такт и толерантность – сопоставимы ли эти понятия? Какое значение они имеют (и имеют ли) в работе учителя?». До начала дискуссии все участники занятия определяют критерии оценки деятельности руководителя ее: умение четко формулировать вопросы, резюмировать переходные моменты в обсуждении, активизировать пассивных студентов, приостанавливать слишком длительные монологи, быть тактичным по отношению ко всем участникам занятия.

Для ведения дискуссии назначается руководитель (выбирается или назначается преподавателем). Главное в этом занятии – обсуждение избранной проблемы. Затем самоанализ деятельности руководителя дискуссии по тем критериям оценки, что были определены перед началом дискуссии: насколько им выполнены задачи и достигнута цель дискуссии, получены искомые результаты – если нет, то причины, в чем возникали трудности, как участники дискуссии поддерживали ведущего. Все желающие высказывают, свои оценки о деятельности руководителя дискуссии.

На занятии большое внимание должно уделяться самоанализу эмоционального состояния: В какой момент дискуссия вызвала наибольший интерес? Было ли чувство раздражения, скуки, и когда? Какие мысли-ассоциации вызвали начало и завершение дискуссии?

Темой дискуссии может быть серьезный предмет обсуждения. Например, «Профессиональные ценности – служат ли они результативности работы учителя?», «Превентивные действия – что под ними следует понимать? Их роль в планировании и получении положительного результата?», «Юмор учителя – помеха или средство учебно-воспитательного процесса?» и др. В конце дискуссии жюри объявляют результаты, комментирует их. В заключение занятия проводится коллективный об-

суждение.

При таком подходе к педагогической подготовке переосмысливаются ее цели: не как совокупность профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, передаваемых студентам в процессе обучения, а как результат совершенствования целостного творческого и личностного потенциала будущего учителя-филолога.

Таким образом, задачный подход к педагогической подготовке будущих учителей-филологов, при педагогически грамотном его осуществлении, позитивно влияет на умственное развитие студентов, сенсорно-перцептивную организацию их психических процессов, активизацию познавательной деятельности. Профессиональная позиция будущих учителей выступает синтезом личности их как активных субъектов познания и действий. Структурирование педагогической информации в виде мыслительной задачи позволяет видеть способности студентов к педагогической деятельности, своевременно выявлять не только уровень их знаний и умений, но и быстроту мыслительных реакций, нестандартность действий, учебные достижения в решении педагогических задач и накоплении опыта поведения в моделируемых ситуациях, профессиональной направленности.

Задачный подход способствует созданию творческой атмосферы, психологического комфорта, а положительные эмоции закрепляют позитивную мотивацию не только к учебному процессу, но и к овладению основами педагогического труда.

Педагогическая подготовка на основе задачного подхода позволяет:

- формировать у будущих учителей-филологов способности разбираться в педагогических понятиях, процессах, явлениях, осознавать закономерности их, причинно-следственные связи через решение мыслительных задач;
- развивать педагогическое мышление и систему педагогических взглядов;
- формировать умения структурировать педагогическое знание в виде мыслительных задач;
- развивать креативность, самостоятельность, рефлексивность и потребность в нестандартном решении педагогических проблем.

Перспективу дальнейших исследований видим в определении педагогических условий повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Harvey L., Green D. «Defining Quality», Assessment and Evaluation// Higher Education. – 1993. – № 181.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект/ Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Одерій Л. П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій / Л. П. Одерій. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.
4. Ахмедова Э. М. Компетентностный подход к формированию ценностно-смысловой ориентации в образовательном пространстве социума магистрантов психолого-педагогического направления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 48–51.
5. Коростелев А. А., Ярыгин О. Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. – 2011. – № 2 (5). – С. 212–220.
6. Копусь О. А. Экспериментальная проверка эффективности научно-методической системы формирования профессиональной лингводидактической компетентности будущих магистров филологии // О. А. Копусь // Вектор науки ТГУ: научный журнал. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2012. – Серия: Педагогика, психология. – Вып. № 4 (11). – С. 345–349.

7. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування результату поставленої мети / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (4) 6. – С. 5–12.

8. Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика / П. Л. Капица. – [3-е изд.] – М.: Наука, 1981. – 495 с.

9. Болотов В. А. Критическое мышление – ключ к преобразованию российской школы / А. В. Болотов // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 67–73.

10. Сластенин В. А. Формирование личности учителя

советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.

11. Спириин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спириин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин. – Ярославль: Изд-во ЯГПИ, 1974. – 129 с.

12. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.

THE TASK APPROACH IN THE SYSTEM OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PEDAGOGICAL TRAINING QUALITY RAISING

© 2013

T.N. Yablonskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Odessa (Ukraine)

Annotation: It is shown in the article that realization of the task approach serves as one of the methodological bases modernization contents, forms, methods and means of providing the strategy of its quality raising.

Keywords: task approach; pedagogical training; pedagogical training quality raising; forms; methods; means of providing the strategy of quality raising.

НАШИ АВТОРЫ

Бунас Алина Анатольевна, аспирант кафедры общей и медицинской психологии
Адрес: Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара, 49010, Украина, г. Днепропетровск,
пр. Карла Маркса, 36.
Тел.: +38097-526-50-39.
E-mail: Alina-Bunas@yandex.ru

Гусак Людмила Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков
гуманитарных специальностей, докторант
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк просп.
Воли, 13
Тел. +38(0332) 72-10-30.
E-mail: phusak@ukr.net

Добрыдень Алла Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных технологий
и педагогического творчества
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина,
Черкасская обл., г. Умань, ул. Садовая, 2
Тел.: 00673659117
E-mail: dobrudenav@mail.ru

Кит Галина Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального
образования
Адрес: Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, 21100, Украина,
г. Винница, ул. Острожского, 32
Тел.: (0432) 27-47-96
E-mail: galina-kit777@yandex.ua

Клименко Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики,
социальной работы и истории педагогики
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань,
ул. Садовая, 2
Тел.: +38067-500-06-83
E-mail: muza@mediat.com.ua

Крыстопчук Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
(дошкольной и коррекционной)
Адрес: Ровенский государственный гуманитарный университет, 33028, Украина, г. Ровно, ул. Остафова 31
Тел.: 0 (362) 26-66-21
E-mail: krystopchuk@ukr.net

Маслюк Руслан Вадимович, преподаватель кафедры спортивных дисциплин, аспирант
Адрес: Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, 20300, Украина, г. Умань,
ул. Садова, 28
Тел.: (097) 722-35-15
E-mail: Ryslan201187@gmail.com

Никитина Елена Александровна, аспирант кафедры педагогики дошкольного и начального образования
Адрес: Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченка, 25000,
Украина, г. Кировоград, ул. Шевченка, 1
Тел.: (+380668864196)
E-mail: hele-nikitin@yandex.ru

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, 43025, Украина, г. Луцк просп.
Воли, 13
Тел.: +3800505642301
E-mail: rusinna2@rambler.ru

Татьянчикова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий
коррекционного и инклюзивного образования, докторант Института специальной педагогики НАПН Украины
Адрес: Донбасский государственный педагогический университет, 84116, Украина, г. Славянск, ул. Генерала
Батюка, 19
Тел.: (06262) 2-43-36
E-mail: iv-tat@bk.ru

Томенко Марина Григорьевна, старший научный сотрудник, соискатель Черкасского национального
университета имени Богдана Хмельницкого
Адрес: Академия пожарной безопасности, 18000, Украина, г. Черкассы, ул. Оноприенка, 8.
Тел.: 380679935877
E-mail: fiona123321@mail.ru

Трубина Наталья Александровна, студентка

Адрес: Саратовский областной педагогический колледж, 410028, Россия, г. Саратов, ул. Радищева, 20

Тел.: (8452) 27-14-27

E-mail: ya.professo2014@ya.ru

Харченко Татьяна Гадульязновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, (Украина).

Адрес: Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, 91033, Украина, г. Луганск, ул.

Челюскинцев, д. 145.

Тел.: +38 050 2682008

E-mail: Phrg.lnpu@mail.ru

Яблонская Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, ул.

Старопортофранковская, 26, г. Одесса, 65020 Украина

Тел.: +38(048) 723-40-98

E-mail: apple9@gmail.com

OUR AUTHORS

Bunas Alina Anatolievna, post-graduate student of Department General and Medical psychology
Address: Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar, 49010, Ukraine, Dnipropetrovsk, Avenue Karl Marx, 36.
Tel.: +38097-526-50-39.
E-mail: Alina-Bunas@yandex.ru

Dobryden Alla Wladimirowna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of educational technologies and pedagogical creativity
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300 Ukraine, Cherkassy region., Uman, st. Sadovaya, 2
Tel.: 00673659117
E-mail: dobrudenav@mail.ru

Gusak Ludmila Evgenevna, candidate of pedagogical sciences, docent, docent of the Foreign languages department for humanities
Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, Ukraine, Lutsk, 13 Volya Avenue
Tel.: +38(0332) 72-10-30.
E-mail: phusak@ukr.net

Kharchenko Tatiana Gadulzyanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of Romance and Germanic Philology
Address: Luhansk Taras Shevchenko National University, 91011, Ukraine, Luhansk, st. Oboronnaya, 2
Tel.: (0642) 59-90-08
E-mail: phrg.lnpu@mail.ru

Kit Galyna Grygorivna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of preschool and primary education chair
Address: Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikchailo Kotsubinsky, 21100, Ukraine, Vinnytsia, Ostrozhskogo Str., 32
Tel.: (0432) 27-47-96
E-mail: galina-kit777@yandex.ua

Klymenko Yulia Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, professor of the department of social pedagogy, social work and history of education
Address: Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, 20300 Ukraine, Cherkassy region., Uman, st. Sadovaya, 2
Tel.: + 38067-500-06-83
E-mail: muza@mediat.com.ua

Krystopchuk Tatiana Evgenievna, PhD in Pedagogical Science, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Address: Rivne State University of Humanities, 33028, Ukraine, Rovno, st. Ostafova 31
Tel.: 0 (362) 26-66-21
E-mail: krystopchuk@ukr.net

Maslyuk Ruslan Vadimovich, lecturer in sports disciplines, graduate
Address: Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyna, 20300, Ukraine, Uman, st. Sadova, 28
Tel.: (097) 722-35-15
E-mail: Ryslan201187@gmail.com

Nikitina Helen Aleksandrovna, postgraduate department of pedagogics of preschool and primary education
Address: Kirovograd State Pedagogical University by V. Vinnichenko, Kirovograd, Ukraine, Shevchenko Street, 1
Tel.: (+380668864196)
E-mail: hele-nikitin@yandex.ru

Smoluk Ivan Alexandrovic, Features of influence of credit-module system of the organization of educational process on the educational environment of a higher
Address: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 43025, Ukraine, Lutsk, 13 Volya Avenue
Tel.: +3800505642301
E-mail: rusinna2@rambler.ru

Tatyanchikova Irina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of technologies correction and inclusive education, Возможно, вы имели в виду: doctoral candidate of Institute Special Pedagogy NAPS of Ukraine
Address: Donbass State Pedagogical University, 84116, Ukraine, Slavyansk, st. G. Batyuka, 19
Tel.: (06262) 2-43-36
E-mail: iv-tat@bk.ru

Tomenko Marina Grigorievna, senior researcher, seeker Cherkasy national university named after Bogdan Khmelnytsky
Address: Academy of fire safety, 18000, Ukraine, Cherkassy, street. Onoprienko, 8.
Tel.: 380679935877
E-mail: fiona123321@mail.ru

Trubina Natalia Aleksandrovna, a student
Address: Saratov Regional Pedagogical College, 410028 Russia, Saratov, street Radishcheva, 20
Phone: (8452) 27-14-27
E-mail: ya.professo2014@ya.ru

Yablonskaya Tatyana Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Foreign Languages
Address: South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odessa, Staroportofrankovskaya 26, 65020 Ukraine
Tel.: +38(048) 723-40-98
E-mail: apple9@gmail.com