

Основан в 2012 г.

КАРЕЛЬСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (2)
2013

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместители главного редактора:

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Курилова Анастасия Александровна, доктор экономических наук, профессор

Понедельчук Татьяна Васильевна, кандидат экономических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Базылюк Анатолий Васильевич, доктор экономических наук, профессор

Беседин Василий Фёдорович, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник

Бех Иван Дмитриевич, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Бибиц Надежда Михайловна, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Бородин Александр Иванович, доктор экономических наук, профессор

Бочарова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор

Бужин Алексей Андреевич, доктор экономических наук, профессор

Вашуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор

Газизова Назигуль, кандидат педагогических наук, доцент

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Глуховцева Екатерина Дмитриевна, доктор филологических наук, профессор

Гончаренко Ирина Васильевна, доктор экономических наук, профессор

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент

Денисенко Николай Павлович, доктор экономических наук, профессор

Денисюк Александр Николаевич, доктор экономических наук, профессор

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Крамин Тимур Владимирович, доктор экономических наук, профессор

Кудинова Галина Эдуардовна, кандидат экономических наук, доцент

Курмаев Петро Юрьевич, доктор экономических наук, доцент

Ласкавый Дмитрий Васильевич, доктор исторических наук, профессор

Лыч Владимир Николаевич, доктор экономических наук, профессор

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент

Мельник Алексей Михайлович, доктор экономических наук, профессор

Мингалева Жанна Аркадьевна, доктор экономических наук, профессор

Минка Татьяна Павловна, доктор юридических наук, профессор

Музыченко Анатолий Степанович, доктор экономических наук, профессор

Пенькова Оксана Георгиевна, доктор экономических наук, доцент

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

Россоха Владимир Васильевич, доктор экономических наук, профессор, ведущий научный сотрудник

Савченко Александра Яковлевна, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор

Семенюк Олег Анатольевич, доктор филологических наук, профессор

Сироткин Владислав Борисович, доктор экономических наук, профессор

Стеченко Дмитрий Николаевич, доктор экономических наук, профессор

Тарлопов Игорь Олегович, доктор экономических наук, доцент

Торчинский Михаил Николаевич, доктор филологических наук, профессор

Уманцев Юрий Николаевич, доктор экономических наук, доцент

Федурко Мария Юлиановна, доктор филологических наук, профессор

Яцьшин Михаил Михайлович, доктор юридических 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

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелёв

Технический редактор:
А.А. Коростелёв

Адрес редакции: 185000,
Россия, г. Петрозаводск,
улица Судостроительная, 12

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 22.04.2013.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 7,3.
Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

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

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

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

Курилова Анастасия Александровна, доктор экономических наук, профессор
(Тольяттинский государственный университет, Россия)

Понедельчук Татьяна Васильевна, кандидат экономических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Базылюк Анатолий Васильевич, доктор экономических наук, профессор
(Национальный транспортный университет, Киев, Украина)

Беседин Василий Фёдорович, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник
(Научно-исследовательский экономический институт Министерства экономики Украины, Киев, Украина)

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

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

Бородин Александр Иванович, доктор экономических наук, профессор
(Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)

Бочарова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор
(Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, Украина)

Бужин Алексей Андреевич, доктор экономических наук, профессор
(Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы, Украина)

Вацуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины,
Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор

(Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

Газизова Назигуль, кандидат педагогических наук, доцент
(Семипалатинский государственный университет, Семей, Казахстан)

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
(Николаевский национальный университет, Украина)

Глуховцева Екатерина Дмитриевна, доктор филологических наук, профессор
(Луганский национальный университет, Украина)

Гончаренко Ирина Васильевна, доктор экономических наук, профессор
(Николаевский национальный аграрный университет, Украина)

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент
(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Денисенко Николай Павлович, доктор экономических наук, профессор
(Киевский национальный университет технологии и дизайна, Украина)

Денисюк Александр Николаевич, доктор экономических наук, профессор
(Винницкий торгово-экономический институт, Украина)

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

Крамин Тимур Владимирович, доктор экономических наук, профессор
(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Кудина Галина Эдуардовна, кандидат экономических наук, доцент
(Институт экологии Волжского бассейна РАН, Тольятти, Россия)

Курмаев Петро Юрьевич, доктор экономических наук, доцент
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Ласкавый Дмитрий Васильевич, доктор исторических наук, профессор
(Луганский национальный университет, Украина)

Лыч Владимир Николаевич, доктор экономических наук, профессор
(Киевский национальный университет строительства и архитектуры, Украина)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
(Брестский государственный университет, Белоруссия)

Мельник Алексей Михайлович, доктор экономических наук, профессор
(Киевский национальный экономический университет, Украина)

Мингалова Жанна Аркадьевна, доктор экономических наук, профессор
(Национальный исследовательский Пермский государственный политехнический университет, Россия)

Минка Татьяна Павловна, доктор юридических наук, профессор
(Днепропетровский государственный университет внутренних дел, Украина)

Музыченко Анатолий Степанович, доктор экономических наук, профессор
(Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пенькова Оксана Георгиевна, доктор экономических наук, доцент
(Уманский национальный университет садоводства, Украина)

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

(Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Россоха Владимир Васильевич, доктор экономических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
(Институт аграрной экономики НАН Украины, Киев, Украина)

Савченко Александра Яковлевна, действительный член НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
(Институт педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Семенюк Олег Анатольевич, доктор филологических наук, профессор
(Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

Сироткин Владислав Борисович, доктор экономических наук, профессор
(Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Россия)

Стеченко Дмитрий Николаевич, доктор экономических наук, профессор
(Национальный технический университет «Киевский политехнический институт», Украина)

Тарлопов Игорь Олегович, доктор экономических наук, доцент
(Бердянский университет менеджмента и бизнеса, Украина)

Торчинский Михаил Николаевич, доктор филологических наук, профессор
(Хмельницкий национальный университет, Украина)

Уманцев Юрий Николаевич, доктор экономических наук, доцент
(Киевский национальный торгово-экономический университет, Украина)

Федурко Мария Юлиановна, доктор филологических наук, профессор
(Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

Яцышин Михаил Михайлович, доктор юридических наук, профессор
(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ВНЕДРЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ УПРАВЛЕНИЯ ТАКТИЧЕСКОГО УРОВНЯ Барановская Людмила Владимировна.....	5
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ Барбелко Наталья Степановна.....	8
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ Березюк Юлия Валерьевна.....	12
ОЦЕНИВАНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПО ОХРАНЕ ТРУДА Буханевич Наталия Витальевна.....	14
КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ИЗМЕРЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ИНДУСТРИИ Величко Александр Юльевич.....	16
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ Деревянко Елена Васильевна.....	19
АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА Дубасенок Александра Антоновна.....	22
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ МАЛЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ГРУПП Дуплийчук Ольга Николаевна.....	27
ТРАНСФОРМАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА В СОСЛОВНОМ ОБЩЕСТВЕ УКРАИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА Ершова Людмила Михайловна.....	31
ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ Криводонова Юлия Евгеньевна.....	34
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ Лиференко Дарья Алексеевна.....	40
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Овчаров Сергей Михайлович.....	43
ПОНЯТИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ Павленко Анна Юрьевна.....	46
АНАЛИЗ УЧЕБНИКА „ГРАММАТИКА ЧЕШСКАЯ ДЛЯ ШКОЛ СРЕДНИХ И ЗАВЕДЕНИЙ УЧИТЕЛЬСКИХ” Уминский Сергей Антоньевич.....	49
НАПРАВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ УКРАИНЫ Хмельевская Светлана Ивановна.....	52
Наши авторы.....	55

CONTENT

THE PROJECTING OF PROFESSIONAL-EDUCATIONAL CONDITIONS OF IN TRODUCTION PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TACTICAL LEVEL OFFICERS Baranovskaya Ludmila Vladimirovna.....	5
CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AS A MEANS OF UPBRINGING CROSS-CULTURAL TOLERANCE Barbelko Natalia Stepanovna.....	8
PREPARATION OF FUTURE TEACHER FOR APPLICATION OF MODELING PEDAGOGICAL SITUATIONS IN THE STUDYING PROCESS Berezyuk Yulia Valerevna.....	12
EVALUATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY FOR THE PROTECTION OF LABOUR Bukhanevych Natalia Vitalievna.....	14
CRITERIA, INDEXES AND POINTS TO EVALUATE HOSPITALITY MANAGEMENT STUDENTS' SOCIAL MATURITY LEVEL Velichko Aleksandr Ulievich.....	16
PROFESSIONAL COMPETENCY FORMING OF FUTURE MINING ENGINEERS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES TRAINING Derevianko Elena Vasilievna.....	19
THE ACMEOLOGICAL CONCEPTION OF PERSONALITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGUE Dubasenyuk Alexandera Antonovna.....	22
PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF PERSPECTIVE TEACHER-PHILOLOGISTS BY MEANS OF SMALL METHODOICAL GROUP TECHNOLOGY Dupliychuk Olga Nikolaevna.....	27
THE EDUCATIONAL IDEAL'S TRANSFORMATION IN UKRAINIAN CLASS SOCIETY OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY Ershova Lyudmila Mihaylovna.....	31
INFLUENCE OF VALUABLE DEVELOPMENT ORIENTATION BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PERSON Krivodonova Julia Evgenyevna.....	34
LINGUISTIC ABILITIES AS THE BASE OF THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC ENDOWMENTS Liferenko Daria Alekseevna.....	40
PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE IT TEACHERS' CREATIVITY IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION Ovcharov Sergey Michailovich.....	43
GENERAL CULTURE CONCEPT IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS Pavlenko Anna Yur'evna.....	46
ANALYSIS OF TEXTBOOK «CZECH GRAMMAR FOR SCHOOLS AND TEACHERS OF SECONDARY SCHOOL» Uminsky Sergey Antonievich.....	49
CREATIVE DIRECTIONS OF NATIVE EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN MODERN CONDITIONS OF UKRAINE Khmelevska Svetlana Ivanovna.....	52
Our authors.....	55

УДК 378.1:355.23

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ВНЕДРЕНИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ УПРАВЛЕНИЯ ТАКТИЧЕСКОГО УРОВНЯ**

© 2013

Л.В. Барановская, старший преподаватель кафедры общественных наук, аспирант Житомирского государственного университета имени Ивана Франко
Житомирский военный институт имени С.П. Королева Национального авиационного университета, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье обоснованы профессионально-педагогические условия реализации личностно ориентированного подхода к подготовке будущих специалистов в сфере военного управления на принципах личностной ориентации.

Ключевые слова: военное образование, будущий офицер управления, личностная ориентация, личностно ориентированный подход, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессионально-педагогические условия, саморазвитие, специалист.

Кардинальное реформирование Вооруженных Сил Украины, на которые возложена общественная ответственность за оборону страны, защиту ее суверенитета, выдвигает повышенные требования к сознанию, мотивации и ментальности военнослужащих. Для этого, в свою очередь, необходимо учитывать личностные потребности и склонности будущих руководящих кадров, формировать позитивное отношение к избранной профессии, воспитывать чувство ответственности за государство и человека – его защитника.

Внедрение личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня с учетом специфики высшего военного учебного заведения (ВВУЗ) предусматривает, безусловно, определение соответствующих профессионально-педагогических условий, которые обеспечили бы эффективность личностного и профессионального становления курсантов, формирования готовности к профессиональной деятельности на гуманистических принципах и социальное развитие личности.

В разработку методических и теоретических основ личностно-ориентированного образования внесли весомый вклад много исследователей, научных работников и педагогов-практиков, среди них: Ю.К. Бабанский [1], И.Д. Бех [2], Е.В. Бондаревская [3, с. 29], В.В. Ягупов [4], И.С. Якиманская [5, с. 6], С.Л. Яценко [6] и другие.

Научный анализ базовых категорий и понятий исследования дал возможность очертить личностно ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня как комплекс научно-теоретических, смысловых и организационных характеристик учебного процесса, которые обеспечивают учет и развитие индивидуального уровня знаний, умений и навыков будущего офицера, а также его индивидуально-личностных характеристик во время изучения гуманитарных дисциплин, и обеспечивают результат в виде профессиональной готовности будущего офицера тактического звена управления к военно-профессиональной деятельности.

Целью статьи является обоснование профессионально-педагогических условий реализации личностно ориентированного подхода к подготовке будущих специалистов в сфере военного управления на принципах личностной ориентации.

В процессе подготовки будущих офицеров военного управления профессионально-педагогические условия внедрения личностно ориентированного подхода предусматривают высокий уровень специальной и психолого-педагогической подготовки преподавателей, которые характеризуются возможностью создания в учебном заведении образовательно-воспитательной среды, которая рассматривается в современной педагогической теории и практике как сложное системное образование, предусматривающее такую организацию обучения, когда профессиональная подготовка будущего специалиста происходит непосредственно в смоделированной или

реальной учебной деятельности и основывается на субъект-субъектных отношениях между всеми участниками образовательного процесса [7].

На основе теоретического изучения исследуемой проблемы в современной теории и практике профессионального образования [7–9] выяснено, что к профессионально-педагогическим условиям реализации личностно ориентированного подхода в процесс профессиональной подготовки будущих офицеров управления можно отнести: организационные, методические, технологические.

Организационные – рассматриваются нами как совокупность действий и взаимодействий, которые обеспечивают внесение прогрессивных изменений в целостное функционирование ранее организованной и действующей системы профессиональной подготовки и достижения максимально возможного полезного результата деятельности военного высшего учебного заведения с учетом конкретных ситуаций; предусматривают определение уровней и критериев готовности к будущей профессиональной деятельности офицера управления тактического уровня; предусматривают обеспечение процесса соответствующей материально-технической базой.

Методические – включают: создание атмосферы сотрудничества и сотворчества между всеми участниками образовательного процесса и соответствующей образовательно-воспитательной личностно ориентированной среды, системы стимулирования и позитивной мотивации к учебной и дальнейшей профессиональной деятельности; внедрение совокупности соответствующих форм, методов, средств обучения, которые направлены на усвоение содержания предметов и формирования готовности будущих специалистов военного профиля к будущей профессиональной деятельности в контексте реализации личностно ориентированного подхода; диагностику профессионального и личностного развития студентов, курсантов ВВУЗ на протяжении всего срока обучения.

Технологические – включают: применение личностно ориентированной технологии подготовки студентов, курсантов к будущей военной профессиональной деятельности, интерактивных форм и методов обучения, которые обеспечивают реализацию дидактического процесса и достижение высокого результата, предусматривают определение групп умений, которыми должен владеть компетентный военнослужащий; внедрение которых направлено на оптимизацию профессиональной подготовки будущих офицеров управления, повышения эффективности учебного процесса, совершенствования учебной деятельности (теоретической и практической составляющих), повышения ее результативности, интенсивности.

Структуру профессионально-педагогических условий реализации личностно ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1 - Профессионально-педагогические условия реализации личностно ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров управления тактического уровня

Профессионально-педагогические условия	Характеристики
организационные	<ul style="list-style-type: none"> – создание образовательно-воспитательной среды; – реализация учебного процесса в единстве профессионального и личностного компонентов; – обеспечение единства научных знаний, эмоционально-ценностных суждений и практических действий военнослужащих; – индивидуализация и дифференциация обучения; – реализация принципа вариативности, форм, методов, приемов и средств обучения; – сочетание группового обучения с фронтальным и индивидуальным; – усовершенствование самостоятельной работы студентов, курсантов на принципах личностной ориентации.
методические	<ul style="list-style-type: none"> – гармонизация содержания и форм подготовки специалистов; – создание благоприятных условий обучения и отдыха студентов, курсантов; – формирование личностного смысла обучения на основе стимулирования развития мотивов профессионального становления студентов, курсантов; – методическое обеспечение реализации самоанализа, самооценивания, самосовершенствования; – обеспечение формирования внутренней мотивации к самостоятельной учебе студентов, курсантов; – соблюдение логики изучения специальных и социогуманитарных дисциплин; – вариативность ведения занятий относительно принципов личностной ориентации; – интеграция традиционных методов с интерактивными и тому подобное.
технологические	<ul style="list-style-type: none"> – выбор педагогически целесообразных форм, методов, средств обучения на принципах личностной ориентации; – создание авторских моделей занятий, определение их структуры и ожидаемого результата; разработка способов стимулирования деятельности студентов, курсантов; – соблюдение структуры личностно ориентированных учебных занятий; – взаимная ответственность и отчетность в группах; – обеспечение личностного взаимодействия в малых группах и коллективе в целом; – систематизация знаний и соответствующих умений и навыков студентов, курсантов с изученных тем с учетом субъектного опыта каждого участника процесса профессиональной подготовки; – сравнение ожидаемых и реальных результатов; – поощрение студентов, курсантов, стимулирование учебной деятельности; – организация обратной связи; – организация систематического контроля, взаимо- и самоконтроля учебной деятельности.

Рассмотрим более детально профессионально-педагогические условия реализации личностно ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров управления тактического уровня.

Ввиду того, что в целом проблема влияния среды на

личность рассматривалась в трудах многих ученых-сторонников теории личностно ориентированного подхода (И. Д. Бех, Л. С. Выготский, Г. С. Костюк, О. О. Леонтьев, С. И. Подмазин, О. Я. Савченко, С. О. Сысоева, И. С. Якиманская, С. Л. Яценко и др.) сосредоточим свое внимание лишь на характерных особенностях личностно ориентированной образовательно-воспитательной среды. К таким, в первую очередь, отнесем организацию учебного процесса на принципах глубокого уважения к личности студента, курсанта, учета особенностей индивидуального развития, отношения к нему как к сознательному, ответственному субъекту учебно-воспитательного взаимодействия, а также формированию целостной личности, которая осознает свое достоинство и уважает других людей [10]. Важным также есть детерминация личностного развития будущего офицера в контексте формирования готовности профессиональной деятельности на личностных принципах, одной из приоритетных в сфере профессионального обучения. Создание образовательно-воспитательной среды предусматривает также обеспечение появления новообразований личности, новых психических качеств или их нового уровня; обеспечение профессионально-личностного развития в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров управления, которое прослеживается в умении аргументировать собственные действия в контексте реализации принципов гуманизма, толерантности и взаимоуважения. Кроме отмеченных выше, к организационным условиям реализации личностно ориентированного подхода в системе профессиональной подготовки будущих офицеров управления отнесем: организацию учебного процесса в единстве профессионального и личностного компонентов; обеспечение единства научных знаний, эмоционально-ценностных суждений и практических действий военнослужащих; индивидуализацию и дифференциацию обучения; реализацию принципа вариативности форм, методов, приемов и средств обучения с учетом индивидуального потенциала, способностей и возможностей каждого студента, курсанта; сочетание группового обучения с фронтальным и индивидуальным; применение разных видов групповой деятельности; усовершенствование самостоятельной деятельности студентов, курсантов с предоставлением необходимой информационной базы и программного обеспечения, управление и коррекция деятельности малых групп преподавателем с учетом пожеланий студентов, курсантов, изменение их состава на принципах личностной ориентации.

Особенностью личностно ориентированной образовательной среды является реализация принципа диалогичности, который основывается на взаимном уважении, поликультурности, этнической и конфессиональной толерантности, активном отношении студентов, курсантов к профессиональной подготовке, которое характеризуется обработкой полученной информации на основе собственных взглядов, интересов и жизненных ценностей. Стоит отметить, что активность будущего офицера управления тактического уровня как отражение его субъектности проявляется на основных уровнях профессиональной деятельности, а именно: социальной адаптации (не только приспособление к общественным требованиям и требованиям учебного процесса, которые выдвигаются преподавателями, но и способность активно применять приобретенные знания, умения, навыки и личностные качества в процессе профессиональной подготовки) и социальной мобильности, что позволяет ему продуцировать собственные способы жизнедеятельности в разных сферах и выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития.

К профессионально-педагогическим условиям можно отнести также: признание студентов, курсантов ВВУЗ субъектами профессионального и личностного развития; мотивацию к овладению студентами, курсантами предметами социально-гуманитарного цикла [11],

содержание которых ориентировано на личностный рост, интегрирование процессов профессиональной и общекультурной подготовки студентов, курсантов; направленность учебного процесса на социальное развитие личности; гуманизацию учебного процесса, которая способствует выявлению активности всех участников, их личного включения в культурно-просветительную деятельность; обеспечение возможности самореализации студентов, курсантов с учетом их индивидуальных способностей и интересов [12, с. 78], а также повышение уровня общей культуры, удовлетворение личностных потребностей будущих офицеров, педагогическое мастерство преподавателя, реализацию соответствующей технологии, которая будет рассмотрена в дальнейших исследованиях в сфере подготовки будущих офицеров военного управления тактического уровня.

Методическими условиями реализации личностно ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров определено также: гармонию содержания и форм подготовки специалистов, которая предусматривает создание благоприятных психологических условий обучения и отдыха студентов, курсантов; формирование личностного смысла обучения на основе развития профессиональных мотивов профессионального общения в сфере управленческих отношений и стимулирования развития мотивов профессионального становления студентов, курсантов; методическое обеспечение реализации стремления самоанализа, самооценки и самосовершенствования; формирование внутренней мотивации самостоятельной учебы студентов, курсантов; ориентация военнослужащих на формирование готовности к профессиональной деятельности на принципах личностной ориентации; субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и военнослужащего на уровне сотрудничества; соблюдение логики изучения специальных и социально-гуманитарных дисциплин, последовательности усвоения разделов и модулей; соотношение методов, форм и средств обучения с содержанием курса; постепенное внедрение учебных программных средств и инновационных методов преподавания в процесс обучения; предвидение вариантов проведения занятия соответственно принципам личностной ориентации обучения, определение формы его проведения, прогнозирования проблем в управлении процессом обучения [13]; подготовку программного и материально-технического обеспечения каждого занятия; выбор разноуровневых заданий, применение проблемных ситуаций в структуре учебной деятельности, которые обеспечивают профессиональный и личностный рост будущего специалиста; выполнение учебно-познавательных заданий профессиональной направленности разной специализации; стимулирование познавательной деятельности, саморазвития и самосовершенствования личности; интеграцию традиционных методов с активными.

К технологическим условиям относим:

- выбор педагогически целесообразных форм, методов, средств обучения; направленных не только на усвоение содержания гуманитарных предметов, но и готовности будущих офицеров управления тактического уровня к профессиональной деятельности на принципах личностной ориентации,
- создание авторских (общих с курсантами, студентами) моделей занятий, определение их структуры и ожидаемого результата; разработку способов стимулирования деятельности студентов, курсантов; соблюдение структуры личностно ориентированных учебных занятий [13];
- взаимная ответственность и отчетность в группах;
- обеспечение личностного взаимодействия в малых группах и коллективе в целом, организация обучения за самостоятельно разработанным алгоритмом для достижения высшего уровня знаний;
- систематизацию знаний и соответствующих уме-

ний и навыков студентов, курсантов из изученных тем с учетом субъектного опыта каждого участника процесса профессиональной подготовки;

- сравнение ожидаемых и реальных результатов;
- поощрение студентов, курсантов: выставление дополнительных баллов, стимулирования; анализ учебной деятельности каждого студента, курсанта с проекцией во времени и пространстве, также причин успешности/неуспешности профессиональной подготовки; диагностику уровня знаний, умений, навыков студентов, курсантов (входное тестирование репродуктивного, конструктивного, творческого уровней);
- организацию обратной связи (соотношение результатов усвоения учебного материала курса с личностной и профессиональной целью и заданиями);
- систематический контроль, взаимо- и самоконтроль учебной деятельности (устный и письменный), анализ итоговых работ путем математической обработки результатов; применения методов и приемов подготовки сержантов-консультантов к процессу управления самоподготовкой студентов, курсантов.

Учитывая теоретическое изучение научной литературы, а также математически-статистический анализ результатов экспертной оценки, назовем основные профессионально-педагогические условия формирования готовности курсантов к профессиональной деятельности на принципах личностной ориентации:

- *организационные* – создание образовательно-воспитательной среды на основе внедрения вариативности форм, методов, средств профессиональной подготовки, индивидуализации и дифференциации обучения, организации процесса обучения в единстве профессионального и личностного компонентов;
- *методические* – методическое обеспечение гармонизации содержания и форм профессиональной подготовки будущих офицеров управления тактического уровня на основе развития профессиональных мотивов, внедрения методов самооценки учебной деятельности, устремления военнослужащих на развитие профессиональных и личностных качеств в соответствии с логикой реализации профессиональной подготовки будущих офицеров на принципах личностной ориентации;
- *технологические* – выбор педагогически целесообразных форм, методов и средств обучения на принципах личностно ориентированного подхода, который предусматривает развитие собственных способов жизнедеятельности будущего офицера тактического звена управления в учебно-воспитательном процессе.

Отмеченные условия, по нашему мнению, должны обеспечить эффективность профессиональной подготовки будущих офицеров управления тактического уровня, результатом которой является формирование готовности к будущей профессиональной деятельности на принципах личностно ориентированного подхода.

Дальнейшие перспективы исследований связаны с усовершенствованием содержания, форм, методов и технологий подготовки будущих офицеров управления тактического уровня, привлечения компьютерных технологий, использования моделирования в учебно-воспитательном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. М. : Педагогика, 1977. 256 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. К. : Либідь, 2003. 344 с.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 1996. № 4. С. 29–36.
4. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личност-

но-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 6–11.

6. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісного орієнтованого навчання учнів у гімназії : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Яценко Світлана Леонідівна. Житомир, 2007. 288 с.

7. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова» : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Халимон Ірина Йосипівна. Ніжин, 2009. 279 с.

8. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бойчук Ірина Дмитрівна. Житомир, 2010. 280 с.

9. Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Маслак Людмила Петрівна. Житомир, 2010. 323 с.

10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. К. : Абрис, 1997. 416 с.

11. Барановська Л. В. Етика військово-професійної діяльності офіцера : курс лекцій / Л. В. Барановська. Житомир : ЖВІ НАУ, 2011. 151 с.

12. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму в процесі навчання інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олійник Наталя Юрївна. Харків, 2005. 232 с.

13. Барановська Л. В. Особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутніх офіцерів військового управління тактичного рівня : методичні рекомендації щодо впровадження в навчальний процес особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх офіцерів військового управління тактичного рівня / Л. В. Барановська. Житомир : ЖВІ НАУ, 2013. 72 с.

THE PROJECTING OF PROFESSIONAL-EDUCATIONAL CONDITIONS OF IN TRODUCTION PERSONALITY ORIENTED APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TACTICAL LEVEL OFFICERS

© 2013

L.V. Baranovskaya, senior lecturer the chair of social sciences, graduate student of Zhytomyr Ivan Franko State University

Zhytomyr S. P. Korolyov military Institute of National aviation University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: The professional pedagogical conditions of realization personality oriented approach to training future professionals in the sphere of military control personality orientation are grounded in the article.

Keywords: military education, future control officer, personality orientation, personality oriented approach, professional activity, professional training, professional-educational conditions, self-development.

УДК 37.011.33+316.647.5

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

© 2013

Н.С. Барбелко, аспирант

Житомирский государственный университет имени Ивана Франка (Украина)

Аннотация: В статье раскрыто понятие «межкультурной коммуникации» и тесно связанные с ним понятия «культура» и «коммуникация», представлены основные подходы к пониманию понятий, раскрыта актуальность проблемы общения между культурами в современных условиях.

Ключевые слова: межкультурная толерантность, коммуникация, культура, межкультурная коммуникация.

Процессы ассимиляции и интеграции культур, расширение экономических деловых контактов с другими странами, вхождение Украины в европейское пространство требуют подготовки специалистов новой формации способных к межкультурному взаимодействию. Межкультурное взаимодействие происходит на основе межкультурной коммуникации. Успешная межкультурная коммуникация возможна при условии толерантного отношения к представителям других культур.

Актуальность исследования межкультурной коммуникации обусловлено исключительным значением межкультурной коммуникации в развитии человеческой цивилизации как гаранта мирного существования культур; необходимостью углубления знаний о природе, сущности, динамике, структуре межкультурной коммуникации; необходимостью систематизации теоретико-методологических основ, принципов и критериев межкультурной коммуникации, разработанных отечественными и зарубежными исследователями; социальной потребностью в подготовке специалистов, способных эффективно функционировать в условиях развития межкультурных контактов на всех уровнях; использованием межкультурной коммуникации как средства воспитания межкультурной толерантности, важного морального качества необходимого для налаживания контактов с представителями других культур.

Актуальность исследования процессов межкультурной коммуникации привлекает внимание ученых из раз-

личных сфер знаний.

Задолго до того, как межкультурная коммуникация сформировалась в самостоятельную отрасль знаний, многие вопросы, ставшие для нее фундаментальными, рассматривали известные философы и языковеды: Аристотель, Г.В. Лейбниц, Ф. Вольтер, И. Гердер, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, В. фон Гумбольдт, К. Фосслер, А.А. Потенция, В. Вундт, Ф. Боас и др.

Проблема межкультурной коммуникации рассмотрена в работах Ф.С. Бацевич, Е.М. Верещагина, Н.Д. Гальсковой, З.Т. Гасанова, Р. Гибсон, Т.Г. Грушевицкой, Д.Ю. Гуляева, И.Ю. Гуляевой, У. Гудикунста, Д.В. Зиновьева, С. Эккерт, В.Г. Костомарова, Л.В. Куликова, Т.В. Лариной, Б.Р. Могилевич, И.Ю. Мязовой, И.В. Наместниковой, Е.И. Пасова, В.Д. Попкова, А.П. Садохина, В.В. Сафоновой, Е.Н. Сепиашвили, Б.В. Слющинского, П.В. Сысоева, С.Г. Тер-Минасовой, С.Ю. Тюковой, Е.Г. Фальковой, О.А. Чекун, Н.Л. Шамне, Н.В. Янкиной, Ю.С. Яценко и др.

Значительный вклад в развитие теорий межкультурной коммуникации сделали Э. Холл, Г. Хофстеде, Э. Хирш.

Ставим перед собой цель рассмотреть в статье понятие «межкультурная коммуникация» и тесно связанные с ним понятия «культура» и «коммуникация».

Одной из важнейшей составляющей жизни человека является коммуникация. В широком смысле это понятие

охватывает гораздо больше, чем просто обмен информацией между людьми. К ней относятся каналы средств передачи и получения информации.

В узком смысле коммуникация – основной способ человеческого общения, активная форма человеческой жизнедеятельности. Это явный и одновременно латентный процесс налаживания различных типов отношений между отдельными говорящими, группами людей и целыми народами. Кроме словесной речи, коммуникация осуществляется неязыковыми (невербальными) средствами, которые сопровождают или заменяют обычный язык при общении [1]. Также коммуникацию (лат. communicatio – делать общим) рассматривают как отдельный модус (уровень) существования явлений языка (наряду с языком и речью) как системой языковых элементов, правил и речью как процессом говорения и понимания, общения посредством вербальных и невербальных средств с целью передачи и получения информации [2].

А.П. Садохин определяет коммуникацию как социально обусловленный процесс обмена информацией различного характера и содержания, передаваемой при помощи различных средств и имеющий своей целью достижение взаимопонимания [3].

Общение людей разнообразно и находит свое отражение в различных видах, формах, типах коммуникации. Выделяют внутреннюю, межличностную, внутригрупповую, массовую и межкультурную формы коммуникации.

Внутренняя коммуникация представляет разговор с самим собой. Межличностная коммуникация предполагает процесс обмена информацией между двумя или несколькими индивидами, вступившими в контакт. Внутригрупповая форма коммуникации представляет различные виды общения, происходящие в малых группах. Массовая коммуникация предполагает взаимодействие различных социальных субъектов, которое осуществляется для обмена массовой информацией при одновременном участии больших групп людей с помощью специальных технических средств. Межкультурная коммуникация – это взаимодействие двух или более представителей различных культур, в ходе которой происходит обмен культурными ценностями [4].

Для взаимодействия, налаживания деловых и дружеских контактов с представителями других государств необходимо владеть иностранными языками. Однако этого мало, поскольку серьезным препятствием в общении с иностранцами является незнание их этнических и культурных особенностей.

Известный американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура [5]. Э. Холл разработал модель культуры по типу айсберга, где наиболее значимые части культуры находятся «под водой», а то, что является очевидным, – «над водой» (Рис.1). То есть невозможно «увидеть» саму культуру. Иначе говоря, чтобы понять и познать другую культуру, недостаточно одних наблюдений. Полноценное изучение может произойти лишь при непосредственном контакте с иной культурой, который во многом означает межличностное взаимодействие. Ученый утверждал, что «... люди должны учиться переходить за пределы культуры и адаптировать ее к эпохе и к своему собственному биологическому организму», т.е. человеку необходим опыт других культур так же, как любая культура «для того, чтобы выжить, требует взаимодействия с другими культурами» [6].

Существует более 500 определений понятия «культура». Это сложное и многогранное явление, которое выражает все стороны человеческого бытия.

Можно выделить следующие критерии определения культуры: предметно-ценностный («совокупность материальных и духовных ценностей»), деятельностный («способ человеческой деятельности»), личностный

(«специфический способ мышления и чувствования, поведения»), общественный («способ передачи информации»), информационно-знаковый («знаковая система»), системообразующий («совокупность организационных форм и методов»).

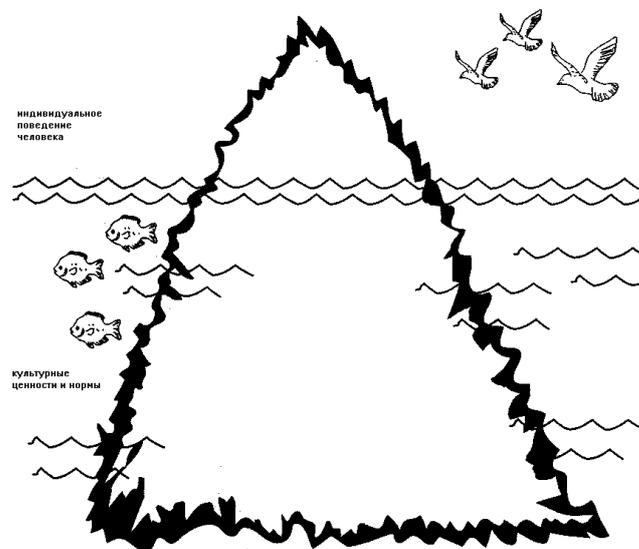


Рис. 1. Модель культуры Э. Холла

Но, как известно, есть и другая классификация подходов к пониманию культуры: антропологический, социологический и философский.

Антропологический подход изучает самоценность культуры каждого народа, ее уникальность, рассматривает культуру как основу образа жизни отдельного человека и всего общества, т.е. как способ существования общества.

В социологическом подходе культура осмысливается как фактор образования и организации жизнедеятельности общества, т.е. как совокупность общества материальных ценностей.

Философское понимание культуры носит деятельностный характер, но не всякая деятельность, а лишь та, которая связана с творческим ее развитием [7].

В историческом подходе делается акцент на то, что культура есть продукт истории общества и развивается путем передачи приобретаемого человеком опыта от поколения к поколению.

Нормативный подход, согласно которому содержание культуры составляют нормы и правила, регламентирующие жизнь людей.

Дидактический подход рассматривает культуру как совокупность качеств, которые человек получает в процессе научения и которые не наследуются им генетически [4, с.23].

В широком смысле культура – совокупность материальных и духовных ценностей, в узком – уровень духовной жизни людей.

Культура (лат. culture – уход, образование) – 1) совокупность практических, материальных и духовных достижений общества, которые отражают исторически достигнутый уровень развития общества и человека и воплощаются в результатах продуктивной деятельности; 2) сфера духовной жизни общества, которая охватывает прежде систему воспитания, образования, духовного творчества (особенно художественного), а также учреждения и организации, обеспечивающие их функционирование (школы, вузы, клубы, музеи, театры, творческие союзы, общества и т.п.); 3) уровень образованности, воспитанности людей, а также уровень овладения какой-то областью знаний или деятельностью [8, с.182]; 4) интерпретационная модель мира человека, социализированного в определенных условиях; 5) целостный исторический феномен, локальная цивилизация, которая возникла на почве территориальной, этнической, языко-

вой, политической, экономической и психологической общности [1].

Культуру характеризуют как: 1) продукт совместной жизнедеятельности, т.е. культура всегда связана с группой людей; 2) приобретенное явление, она не передается генетически, а приобретает в процессе социализации; 3) явление, которое создает чувство единства, идентичность членов группы, принадлежащих к одному сообществу.

Рассмотрев понятия «коммуникация» и «культура» вернемся к понятию «межкультурная коммуникация».

Понятие «межкультурная коммуникация» было введено в научный оборот американскими исследователями Э. Холлом и Д. Трагером в 1954 г. в книге «Культура как коммуникация: модель и анализ». В их работе межкультурная коммуникация рассматривалась как особая область человеческих отношений [6]. Позднее в работе «Немой язык» Э. Холл первым вывел проблему межкультурной коммуникации на уровень не только научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплины [5].

Существуют различные типы коммуникаций, которые выражаются на следующих уровнях: 1) межкультурный - на уровне различных культур; 2) внутрикультурный - на уровне той же культуры.

Выделяют три методологических подхода к изучению межкультурного общения: 1) функциональный, 2) объяснительный, 3) критический. Эти подходы базируются на разных представлениях о природе человека, человеческом поведении и природе человеческих знаний, каждый из которых вносит свой вклад в понимание межкультурного общения.

Функциональный подход сложился в 1980 г. и базируется на методах социологии и психологии. Согласно этому подходу, культуру любого народа можно описать с помощью различных методов. Результатом функционального подхода стала теория коммуникационного приспособления, которая утверждает, что в ситуациях межкультурной коммуникации люди часто меняют модели своего коммуникативного поведения, приспосабливаясь к моделям партнеров по общению. При этом изменение стиля коммуникации происходит быстрее во время ненапряженного, спокойного общения или в случаях, когда партнеры не видят великой разницы между собой и собеседником.

Объяснительный (или интерпретирующий) подход также получил расширение в конце 1980 г.; согласно ему, мир, окружающий человека, не чужой ему, поскольку созданный им. В ходе сознательной деятельности человек приобретает субъективный опыт, в том числе и в общении с представителями других культур. Через субъективность человеческого опыта поведение человека становится непредсказуемой и на него невозможно каким-либо образом повлиять. Цель объяснительного подхода заключается в том, чтобы понять и описать, но не предсказать поведение человека. Сторонники объяснительного подхода рассматривают культуру как среду обитания человека, созданную и отредактированную через общение, в результате чего коммуникационные правила того или иного сообщества людей опираются на культурные ценности и представления конкретной группы.

Критический подход делает акцент на изучении условий общения: ситуаций, окружающей действительности и т.д. Сторонники этого подхода интересуются, прежде всего, историческим контекстом коммуникации. В своих исследованиях они исходят из того, что в общении всегда имеются силовые отношения и по-этому культура рассматривается как поле борьбы, место, где многочисленные объяснения и интерпретации культурных явлений собираются вместе и где всегда есть сила, которая доминирует и определяет культурные различия и характер общения. Целью изучения межкультурной коммуникации является объяснение человеческого

поведения, а через него - изменения жизни людей. По мнению сторонников критического подхода, изучение и описание, силы, доминирующей в культурных ситуациях, научит людей ей противостоять и более эффективно организовывать свое общение с другими людьми и культурами [9].

Австрийский философ и логик Л. Витгенштейн выделяет следующие аспекты в исследовании межкультурной коммуникации: 1) социологический (социальные, этнические и другие факторы); 2) лингвистический (вербальные и невербальные средства коммуникации, речевые стили, способы повышения эффективности межкультурного общения); 3) коммуникативный (коммуникативные навыки и умения, управление конфликтами, развитие межгрупповых связей); 4) культурологический (достижения цивилизации, традиции, произведения искусства, стиль жизни); 5) нравственный (нравственные нормы, нормы морали, поведения, межличностного общения, речевого этикета и т.д.); 6) психологический (психологическая реакция людей в условиях общения с представителями других государств и этносов); 7) профессионально-прикладной (сферы применения знаний по межкультурной коммуникации) [10].

Ряд исследователей Н.Д. Гальскова [11, с.3], Д.Б. Гудков [12, с.5], Т.Г. Грушевицка, В.Д. Попков, А.П. Садохин [13, с.57], Б.В. Слюшинский [14], С. Тер-Минасова [15, с.13], Н.В. Янкина [16] и др. под межкультурной коммуникацией понимают общения личностей, которые принадлежат к различным лингвокультурным сообществам.

О.А. Лискина определяет межкультурную коммуникацию как равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур [17].

И.Ю. Мязовая, осуществила социально-философский анализ понятия «межкультурная коммуникация» и рассматривает ее как социальный феномен, сущность которого заключается в конструктивном или деструктивном взаимодействии между представителями различных культур (национальных и этнических) или между субкультурами в пределах четко определенного пространственно-временного континуума [18].

Л.Р. Слободжанкина считает, что межкультурная коммуникация - это совокупность различных форм отношений и общения между индивидами и группами, представляющими различные культуры, в которых проявляется как сходство, так и различие языков, невербальных средств общения, когнитивных особенностей и аксиологических предпочтений [19, с.29].

Коммуникация через народы и культуры - communication across cultures - делает возможным понимание чужих культур, преодоление трагической несовместимости культур. М. Байрам выделяет следующие виды компетентности: 1) аналитическая компетентность - понимание ценностей, верований, практик, парадоксов другой культуры и общества - включая этническое и политическое понимание, способность установления связей, осознание условий инаковости; 2) эмоциональная компетентность - способность раскрытия (эмпатии) в различных культурных воздействиях, интерес и уважение к чужим культурам, ценностям, традициям, опыту - транснациональная культурная эмпатия; 3) креативная компетентность - осуществление синтеза культур, рассмотрение альтернатив различных вариантов, способность использовать различные культурные источники для оптимистического вдохновения; 4) поведенческая компетентность - не только владение языком, но и работа как переводчика, свободное использование межкультурных невербальных кодов (естественность), способность к решению коммуникативного недоразумения при различных коммуникативных стилях, способность поддер-

жания межперсональных отношений, ответы на транснациональные вызовы, давление глобализации (унификация, миграция) [20].

Межкультурная коммуникация тесно связана с культурой и коммуникацией и существуют различные подходы к определению этих понятий. Успешная межкультурная коммуникация возможна при наличии у коммуникантов такого морального качества как межкультурная толерантность. В дальнейшем планируем рассмотреть другие средства воспитания межкультурной толерантности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація : навчальний посібник / В.М. Манакін. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 228 с.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич ; МОН України, ЛНУ ім. І. Франка. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация : Учебное пособие / А.Д. Садохин. – М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2004. – 288 с. (В пер.)
4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.Д. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. - 310 с.
5. Hall E. The Silent Language. – New York, 1959.
6. Trager G., Hall E. Culture as Communication: A Model and Analysis. – New York, 1954.
7. Габуниа З.М., Улимбашева Э.Ю. Межкультурная коммуникация как мирозозидающий факт языка / З.М. Габуниа, Э.Ю. Улимбашева. – Нальчик : КБГУ, 2005. – 230 с.
8. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
9. Аксьонова В.І. Міжкультурна комунікація в умовах сучасного діалогу культур / В.І.Аксьонова // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.] ; Класич. приват.ун-т. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2011. – Вип. 50. – С.135-145.
10. Людвиг Витгенштейн. Избранные работы / Пер. с нем. и англ. В.Руднева. – М. : Издательский дом «Территория будущего», 2005. – с. 440.

11. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 1. – С. 3-8.

12. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.

13. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина). – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352с.

14. Слощинський Б.В. Міжкультурна комунікація в багатонаціональному регіоні України [Текст] : автореферат дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.04 / Богдан Васильович Слощинський ; Ін-т соціології, Нац. акад. наук України. – К. : [б. и.], 2010. – 30 с.

15. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 259 с.

16. Янкина Н.В. Формирование готовности студента к интеркультурной коммуникации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Янкина Наталья Владиславовна. – Оренбург, 1999. –18 с.

17. Лискина О.А. Формирование лексических навыков в системе дополнительного образования как важнейший этап подготовки к успешной межкультурной коммуникации / О.А. Лискина // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4. С. 462-465.

18. М'язова І.Ю. Міжкультурна комунікація : зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / М'язова Ірина Юріївна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2008. – 18 с.

19. Слобожанкина Л.Р. Формирование межкультурной толерантности будущих специалистов в процессе иноязычной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Слобожанкина Лейсан Рафаэлевна; Магнитогорский гос. ун-т. – Магнитогорск, 2006. – 177 с.

20. Вурам М. Teaching and assessing intercultural communicative competence / М. Вурам. – Clevedon : Multilingual Matters LTD, 1997. – 121 p.

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AS A MEANS OF UPBRINGING CROSS-CULTURAL TOLERANCE

© 2013

N.S. Barbelko, post-graduate student
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: In the article the concept of «intercultural communication» and the closely related concepts of «culture» and «communication» are defined; and the main approaches to the understanding of the concepts are described; and shown the importance of the problem of communication between cultures in the modern world.

Keywords: cross-cultural tolerance, communication, culture, cross-cultural communication.

УДК 378:373. 3:81'243

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРИМЕНЕНИЮ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2013

Ю.В. Березюк, преподаватель

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье раскрываются особенности процесса обучения студентов учебному моделированию педагогических ситуаций и решению педагогических задач в системе подготовки их к предстоящей педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, моделирование деятельности специалиста, эффективные формы и методы профессионально-практической подготовки студентов.

Применение активных форм и методов обучения – в педагогическом процессе наиболее перспективный путь в совершенствовании подготовки современного будущего-учителя. И ведущее место среди них занимают моделирование и решение педагогических ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности.

Разработка и внедрение эффективных форм и методов профессионально-практической подготовки студентов, активно обсуждаются на научно-теоретических и научно-практических конференциях, в диссертационных исследованиях, научных публикациях. Современные педагогические исследователи отдают предпочтение деятельному подходу к обучению и призывают не просто учить студентов «делать так», а применять развивающие обучение, которое вовлекает будущего учителя-воспитателя (А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, З.Н. Сергеев, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, Е.Ф. Широкова, П.Н. Щербань, Д.С. Яковлева и др.)

Так, ученый Сластенин В.А. считает, что педагогическую деятельность целесообразно исследовать, изучать. Он выделяет следующие основные моменты педагогического процесса: анализ педагогической ситуации (диагноз); проектирование результата в сопоставлении с исходными данными (прогнозирование), планирование педагогических воздействий; анализ имеющихся средств, пригодных для проверки гипотез прогнозируемого результата; конструирование и реализация самого педагогического процесса; регулирование и корректирование результатов деятельности с учетом текущей информации о состоянии объекта; итоговый контроль, оценка полученного результата и постановка новых педагогических задач [5].

Отсюда следует, что процесс формирования личности ученика станет управляемым, если будущий учитель в результате профессионального обучения еще в высшем учебном заведении овладеет системой теоретических знаний, умениями анализировать и оценивать педагогическую обстановку, состояние, причины, условия и характер возникновения и развития реально существующих социально-педагогической ситуации; научиться соотносить заданную цель и результат с адекватными средствами, методами и формами учебно-воспитательной работы, а также получит профессиональную установку к конструированию, реализации, регулированию, учету и контролю педагогического процесса.

Исследователи Тамарин В.Э., Широкова Е.Ф., Яковлева Д.С. и другие считают, что решающее значение в структуре педагогической деятельности имеет формирование аналитических умений.

Именно они есть то, что называется «особенностью профессионального мыслительного отражения действительности, что проявляется в умении отображать педагогические факты, ситуации, явления, проникать в их сущность, создавать их модели, проектировать или прогнозировать возможные результаты в их проявлении или протекании и понимать свою роль во всем этом процессе» [4, с.16].

Педагоги-исследователи, педагоги-практики Т.Д. Демьянюк, О.А. Захаренко, П.И. Щербань и другие считают, что в процессе непосредственной педагогической деятельности в будущего учителя сформируются те

или иные способности, умения. М способствует этому правильно организованная педагогическая практика. Однако она тоже требует предварительной теоретической практики. Будущий педагог должен получить конкретное представление о сущности своей будущей деятельности, изучив методологические основы и категории научной педагогики, психологические закономерности развития и формирования личности, закономерности возрастного анатомо-физиологического развития человека и многие другие не менее важные вопросы, без которых невозможно проектировать, строить и корректировать педагогический процесс. Он должен овладеть также навыками имитационного моделирования занятий, решения проблемных и психолого-педагогических, педагогических задач.

Именно этот метод главным образом используют для формирования практических умений и навыков обучения иностранным языкам, для профессиональной подготовки администраторов, которым предстоит решать задачи управления экономикой, строительством, промышленным производством. Однако, и в педагогике, и в методике преподавания психолого-педагогических дисциплин при подготовке будущих учителей игровые формы поведения тоже необходимы.

Возникает проблема: как при изучении предметов психолого-педагогического цикла добиться, чтобы знания усваивались в единстве с опытом будущей педагогической деятельности. И тут на помощь приходит метод моделирования педагогических ситуаций и педагогических задач как активный метод подготовки будущего учителя.

На современном этапе развития науки моделирование становится специфическим методом исследования определенным образом организованных объектов. Понятие «модель» приобрело общенаучный характер.

Ученый Штофф А.В. сформулировал следующее определение модели: «Под моделью понимаем такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [3 с.28].

Педагог-исследователь Давыдов В.В. подчеркивает, что модель есть особой формой абстракции; своеобразным единством единичного и общего, «...при котором на первый план выдвинуто общее, существенное...» [4].

В настоящее время моделирование применяется в различных областях: моделируются биологические процессы, химические реакции, экономические связи, социальные структуры и отношения в них, технические устройства, технологические процессы и т.д. Разнообразие применения моделирования следует из самого его определения как «метода исследования объектов познания на моделях, построения и изучения моделей реально существующих предметов и явлений» [7, с. 300].

Из разнообразных форм моделирования нас и данным исследованием будет интересовать моделирование деятельности будущего специалиста, а именно учителя.

Ученые Анисимова В.Е., Дубасенюк А.А., Пантинюк Н.С. рассматривают модель личности, состоящая из двух

взаимосвязанных систем, собственно модели специалиста и модели процесса его подготовки. Авторы рассматривают обе системы как виды деятельности: профессиональной и учебной. Внутренние, вузовские требования образуются как результат разработки второй модели в этой связке – модели подготовки специалиста [2].

Необходимо разработать методику применения моделирования педагогических ситуаций в процессе обучения студентов к предстоящей педагогической деятельности с целью сокращения сроков адаптации будущего учителя к профессиональной деятельности.

Само собой разумеется, что ситуация-модель отличается от реальной ситуации. Однако моделирование педагогической ситуации руководствуется определенными правилами, которые отражают реальные условия и закономерности. В ходе моделирования создается мотив, который состоит в том, чтобы успешно воспроизвести будущую профессиональную деятельность. В соответствии с мотивом формируется цель познать систему действий (их состав и порядок), необходимую для успешного процесса. Таким образом, имитируемая через моделирование система действий выступает в качестве цели познания и, как всякая цель, становится объектом сознания.

Сложности применения метода моделирования связаны с выбором проблемных психолого-педагогических ситуаций, форм моделирования.

Чтобы ограничить интуитивный подход к решению педагогических задач, «необходимо формирование концептуальной основы принятия решений» [7 с.300].

Рассматривая вопросы типологии и специфики педагогических ситуаций, Гершунский В.С. делит ситуации на два больших класса:

1) экстремальные, которые требуют оперативных решений и связаны с повседневной практической деятельностью педагога;

2) неэкстремальные, неограничивающие педагога временными лимитами, но также исключительно насыщенные острой проблематикой [3].

«Моя работа, – писал Макаренко А.С., – состоит из непрерывающегося ряда многочисленных операций, более или менее длительных, иногда растягивающихся на год, иногда проводимых в течение двух-трех дней, иногда имеющих характер молниеносного действия, иногда имеющих, так сказать инкубационный период, когда накапливаются потенциальные силы для действия, а потом они вдруг приобретает характер открытий. Конечно, идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде [1].

Главная особенность решения практических задач учителем в том, что среди них нет тренировочных. Каждая ситуация неповторима, по-своему содержательна, эвристична, каждая личность – уникальна. Как научить начинающего учителя видеть сложный мир педагогических явлений, выявлять системы связей и отношений, обосновано решать разнообразные педагогические задачи – вот сущность метода моделирования.

Ученые Тамарин В.Э., Широкова Е.Ф., Яковлева Д.С. предлагают следующие компоненты моделирования:

1) анализ педагогического факта, данного в виде за-

дачи с достаточно четким выделением условий;

2) анализ педагогических явлений, с которыми студент встречался в своем ученическом опыте;

3) анализ наблюдаемого студентами педагогического процесса;

4) анализ собственной педагогической деятельности [6].

Моделирование осуществляется по схеме «синтез-анализ-синтез». Ход мышления при моделировании можно представить в такой последовательности: под влиянием данной для усвоения информации начинается мыслительная деятельность человека, направленная на ее усвоение. Процесс формирования модели мышления – как специфического образа реального предмета – многослойный и дискретный. Ситуации сравниваются, сопоставляются, устанавливается их подобие и различие. Анализ ситуаций приводит к прогнозируемому результату, которые потом переносятся на конкретные ситуации.

Ценность ситуации модели состоит в том, что педагогические ситуации, которые мы используем в процессе подготовки будущего учителя, выступают как промежуточное звено между педагогической теорией и конкретной работой в школе. В отличие от реальных проблем с которыми сталкивается учитель-практик, учебные ситуации специально направлены на обучения студентов, для целенаправленного формирования профессиональных умений и навыков; при решении педагогических ситуаций умение студентов фиксируется на раньше отобранных и строго определенных ситуациях, что облегчает принятие решений. При работе с моделями в отличие от реальной практики значительно уменьшаются субъективные переживания студентов за возможные ошибки; процесс моделирования учебных ситуаций проходит при помощи и контроле преподавателя, который делает оперативную коррекцию принятых решений.

И так, моделирование педагогических ситуаций дает положительные результаты в подготовке будущего учителя к его профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулин О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984.

2. Анисимов В. Е., Пангина Н. С. Методологические вопросы разработки модели специалиста. – Сов. педагогика, 1977. – № 5.

3. Гершунский В.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – Киев.: Вища школа, 1986.

4. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л., 1984. – С. 16.

5. Сластенин В. А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовка учителя. – В кн.: Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1979. – С. 6-7.

6. Сластенин В. А. О подготовке студентов к творческому решению воспитательных задач. – В кн. Совершенствование подготовки студентов педвузов к воспитательной работе. – М., 1980. – С. 58.

7. Тимофеева С.М. Методическая подготовка будущего учителя // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С.299

PREPARATION OF FUTURE TEACHER FOR APPLICATION OF MODELING PEDAGOGICAL SITUATIONS IN THE STUDYING PROCESS

© 2013

Y.V. Bereznyuk, teacher

Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: The peculiarities of educational process of students to the educational design of pedagogical situations and decision of pedagogical tasks in the system of preparation of them to forthcoming pedagogical activity are analyzed in the article.

Keywords: pedagogical activity, design of activity of specialist, effective forms and methods of professionally-practical preparation of students.

Аннотация: Формирование системы образования основывается на использовании многогранных подходов методик и технологий оценивания знаний студентов. Решение соответствующих вопросов обеспечивает не только реализацию существенных функций контроля, но и гуманизацию отношений между преподавателями и студентами. Становление современного демократического общества предполагает формирование системы образования гуманистического направления.

Ключевые слова: оценивание, контроль знаний, учебный модуль, модульный контроль.

Проверка учебных достижений студентов имеет большое воспитательное значение, поскольку стимулирует ее систематическую работу, развивает чувство ответственности за результаты обучения, что особенно важно сегодня. В кредитной системе обучения системе контроля знаний и умений студентов уделяется особое внимание. Вид, форма проведения и количество этапов текущего и итогового контроля знаний студентов фиксируется в учебно-методических комплексах преподавателя и доводится до сведения студентов до начала и по ходу занятий по охране труда [1, с. 28]. При разработке контрольных мероприятий и методов их оценки учитываются особенности дисциплины и учебно-педагогические принципы ее преподавания. Формы контроля оценки знаний студентов включают формы текущего, промежуточного и итогового контроля. Управление учебным процессом должно производиться в соответствии с целями обучения, как на глобальном уровне в соответствии с критериями эффективной стратегии вуза, так и в рамках организации познавательной деятельности [2, с. 240].

Осуществление регулярного мониторинга усвоения знаний студентами способствует оценке качества процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, а также оперативной выработке и реализации корректирующих действий. При этом формы анкетирования могут быть весьма разнообразными. В рамках деятельности методического бюро факультета истории и искусств Костанайского государственного педагогического института с 2008 года проводились регулярные анкетирования преподавателей и студентов для выяснения результативности форм контроля в оценивании знаний. В связи с полученными результатами была сделана попытка выявить эффективность, достоинства и недостатки тех или иных форм контроля применительно к кредитной системе обучения.

Особым спорным моментом в учебном процессе было и остается тестирование. Сейчас же тестирование стало «краеугольным камнем» и «камнем преткновения» всей системы кредитного обучения. Следует отметить, что студенческая среда так и не смогла определиться с тем, что лучше – тестирование или устный экзамен. Деление это мы не редко отмечаем в студенческой среде на уровне «студента-губки» (механически усваивающего знания) с одной стороны, и пытающегося абстрактно мыслить и думающего студента с другой. Не будем вдаваться в довольно пространные рассуждения и остановимся на внедрении в наш учебный процесс тестовой формы контроля. Чем оправдывается в кредитной системе использование тестового контроля? Ответ прост – многогранной шкалой оценки и статистических методов обработки и анализа результатов обучения. Нередко выделяют и другие достоинства тестирования [3, с. 184]:

Во-первых, наиболее распространенные на современном этапе формы оценки знаний (экзамен, зачет, коллоквиум и т. д.) не всегда отвечают условиям воспроизводимости и сравнимости результатов, и основываются на субъективном мнении одного или нескольких преподавателей. И хотя практика подтвердила необходимость таких форм контроля, все же при устном опросе (экзамене или зачете) на оценку уровня знаний студента

могут отрицательно повлиять такие факторы, как снижение, антипатия, недооценка или переоценка ответа со стороны преподавателя и др. Следовательно, поставленная оценка не может рассматриваться в качестве объективной.

Во-вторых, имеют место существенные проблемы при проведении традиционных форм контроля, связанные с большим объемом информации, которую требуется подготовить, обработать и проанализировать за относительно короткий промежуток времени.

В-третьих, серьезные затруднения вызывает задача выбора для каждого студента индивидуального задания.

В-четвертых, отсутствует подходящий инструмент для предварительного контроля студентом собственных знаний и оценки им своей готовности к экзамену. Часто именно из-за этого у студента возникает либо неуверенность в своих силах и боязнь экзамена, либо необоснованная переоценка уровня знаний и беспечное отношение к его подготовке [4, с. 260].

Этим объясняется необходимость активного внедрения тестовых заданий. Тем не менее, требование использования его как итоговой формы контроля вызывает значительные сомнения у большинства интервьюируемых. И это не всегда связано лишь с их полным отрицанием. Ведь при нынешнем информационном контроле не используется все своеобразие тестов (на сопоставление, понимание, с открытыми вопросами и т.д.). В основном нас интересует лишь их количество. Тесты, не редко, могут быть мало связаны с содержанием предмета и нацеливают не на понимание, а на запоминание отдельных дат, фраз, персонажей. При этом тесты в их нынешнем состоянии одновременно облегчают (несомненно, это четкий дифференцированный подход, экономия времени) и осложняют жизнь как составителей и экзаменаторов (энергоёмкий процесс при их составлении), так и контролируемых студентов (получающих «незаслуженные оценки»).

Оценивание знаний студентов в университете по охране труда проводится на основании текущего и итогового контроля знаний [5, с. 160].

Текущий контроль знаний – вид контроля знаний студентов, который проводится в течение учебного модуля. Текущий контроль осуществляется во время проведения практических, лабораторных и семинарских занятий в формах устного и письменного опроса, текущего тестирования, оценки рефератов, докладов, домашних заданий, защиты лабораторных работ и др. Текущий контроль знаний студентов осуществляет преподаватель, проводит семинарские, практические и лабораторные работы.

Итоговый контроль знаний – вид контроля знаний студентов, который проводится по окончании учебного семестра или отдельного учебного модуля в формах семестрового экзамена, семестрового зачета, семестрового дифференциального зачета, модульного контроля.

Работа студентов на лабораторном, практическом или семинарском занятии оценивается преподавателем, а оценка вносится в соответствующий журнал. Аналогично оцениваются все другие составляющие текущего контроля по дисциплине. Так осуществляется

постоянное накопление суммарной оценки студента в течение соответствующего учебного модуля [7, с. 130]. Сложившаяся таким образом суммарная оценка является основой для оценки учебного модуля по соответствующей дисциплине.

В конце очередного учебного модуля преподаватель знакомит студентов с достигнутыми результатами текущего контроля. Если результат соответствует положительной оценке (от 60 до 100 баллов), студент имеет право не участвовать в модульном контроле и получить оценку по результатам текущего контроля, которая проставляется в зачетно-экзаменационную ведомость [8, с. 220].

В случае несогласия студента полученной сумме баллов или, если она составляет менее 60 баллов, ее можно улучшить за счет участия студента в процедуре модульного контроля.

Модульный контроль заключается в оценке усвоения студентом учебного материала по дисциплине в объеме, определенном на один модуль учебного процесса. В университете графиком учебного процесса предусмотрено проведение двух модульных контролей в каждом семестре [9, с. 164]. Модульный контроль проводится в форме письменных работ, компьютерного тестирования и другими способами, которые определяет кафедра.

Если учебным планом по дисциплине предусмотрено семестровый зачет, то модульный контроль не проводится и оценки учебного модуля осуществляется по результатам текущего контроля.

Студентам, имеющим хотя бы одну незачетную составляющую лабораторно-практической части рабочей программы дисциплины (лабораторное, практическое, семинарское занятие, расчетная, контрольная работа, реферат или другой), оценка за модуль учебного процесса не выставляется.

Результат экзамена или зачета определяется в конце семестра после проставления преподавателем оценок за два модуля учебного процесса как среднеарифметическое этих оценок. Если результат соответствует положительной оценке (от 60 до 100 баллов) и студент согласен с ним, соответствующая оценка записывается лектором в зачетно-экзаменационную ведомость.

В случае несогласия студента полученной среднеарифметической оценкой «очень хорошо» (В, 82-89 баллов) или «удовлетворительно» (D, 69-74 балла) он может улучшить ее во время проведения экзамена. В любом случае итоговая оценка не может быть ниже среднеарифметической оценке двух модулей.

Оценивание знаний студентов в университете осуществляется по национальной шкале («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «зачтено», «не зачтено») и шкале ECTS. Для расчета оценки накопительной системе используется вспомогательная 100-балльная шкала. Каждая оценка, выставленная по 100-балльной шкале, переводится в государственной шкалы («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») и шкале ECTS (A, B, C, D, E, FX, F). В случае, когда семестровый итоговый контроль проводится в форме зачета, оценке по 100-балльной шкале от 60 до 100 баллов соответствует оценка «зачтено» по государственной шкале, а оценке от 0 до 59 баллов - «не зачтено».

В настоящее время в связи с актуализацией задачи обеспечения (гарантии) качества высшего образования функция оценивания, в целом, и учебной деятельности студентов, в частности, начинает приобретать новые смыслы и помещаться в иные контексты. Прежде изменяется понимание рамочной цели, которую обслуживает процедура оценивания.

Сегодня функция оценивания не сводится только к выявлению недостатков, а прежде всего, рассматривается как критический анализ образовательного процесса предполагающий, прежде всего более точное определение направлений улучшения [10, с. 245]. Важно подчер-

кнуть, что речь идет не столько об изменении средств оценивания (хотя инструменты и процедуры оценивания тоже могут меняться), сколько об изменении целей оценивания и философии оценки. Оценивание — это не фиксация итогов, а «точка» за которой следует новый виток развития, а стало быть, и повышение качества образования (или оценивание не столько «для фиксации», сколько «для улучшения»). Оценивание - метод косвенного наблюдения, состоящий в изучении явления через оценку, процесс выставления оценки.

Критерии оценки знаний – это требования (признаки), на которые следует ориентироваться при оценке знаний.

Так как основным видом проверки знаний и умений студентов по дисциплине «Основы охраны труда» является устный опрос в форме зачетов и экзаменов, то критериями устного ответа будут выступать следующие качества знаний:

-полнота - количество знаний об изучаемом объекте, входящих в программу;

-глубина - совокупность осознанных знаний об объекте;

-конкретность - умение раскрыть конкретные проявления обобщенных знаний (доказать на примерах основные положения);

-системность - представление знаний об объекте в системе, с выделением структурных ее элементов, расположенных в логической последовательности;

-развернутость - способность развернуть знания в ряд последовательных шагов;

-осознанность - понимание связей между знаниями, умение выделить существенные и несущественные связи, познание способов и принципов получения знаний.

Оценка знаний и умений - это определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания в освоении дисциплины. Оценочная активность осуществляется на основе эталона или эталонов, которые выполняют функции критериев определения правильности или неправильности хода отдельных звеньев деятельности, деятельности в целом, качества полученного результата.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць /ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗМН, – Житомир: держ. пед. інститут. – 1999. – 188с.
2. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: Частина перша: Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів /за заг. ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. – Житомир. Житомирський державний педагогічний університет, 2001. – 267с.
3. Технології навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя. Том II. Частина II. Житомир, педінститут, 1993р.
4. Учитель: статті. Документи. Педагогічний пошук. Воспоминания. Страницы литературы. /ред.-сост. Д.Л. Брудный. – М.: Политиздат, 1991. – 350с.
5. Фіцула Л.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія». 2000р. – 544с. (Альма-матер).
6. Формування виховних умінь майбутніх педагогів. /за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. Житомир – 1996р.
7. Храпов В.Е. Твой лучший учитель, школа! – М.: Педагогика, 1987. – 176с.
8. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя. Книга для учителей. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Радянська школа, 1988. – 221с.
9. Щербакова К.Й. Вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К.: Вища школа. 1990. – 166с.

10. Козакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 04. – К., 2004. – 248 с.

**EVALUATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY
FOR THE PROTECTION OF LABOUR**

© 2013

N.V. Bukhanevych, assistant of the Department of labour protection and civil security
Zhitomir State University named after Ivan Franco, Zhitomir (Ukraine).

Annotation: Formation of the system of education is based on the use faceted approaches, methods and technologies of student's knowledge evaluation. Solution of relevant issues provides not only the implementation of substantial control functions, but also the humanization of relations between teachers and students. Formation of modern democratic society supposes formation of the educational system humanistic trends.

Keywords: estimation, control of knowledge, training module, control module.

УДК 37.014.5: 37.014

**КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ИЗМЕРЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ
ИНДУСТРИИ**

© 2013

А.Ю. Величко, аспирант, преподаватель кафедры общественно-гуманитарных дисциплин
Житомирского филиала Киевского института бизнеса и технологий
Житомирский государственный университет им. И. Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье представлены результаты анализа научной литературы по проблеме измерения гражданской ответственности личности, на основе этого выделены критерии, показатели и уровни сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии и дана их характеристика.

Ключевые слова: гражданская компетентность, критерии сформированности гражданской компетентности, гражданственность, диагностическая карта.

Актуальность проблемы измерения уровней сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии определяется потребностями в анализе существующего положения процесса профессиональной подготовки в высших учебных заведениях Украины, возможностей обеспечения ими задач гражданского воспитания студенческой молодежи и выявление факторов педагогического влияния на повышение уровня гражданской активности студенческой молодежи.

Проблема гражданского воспитания учащихся и студенческой молодежи достаточно широко освещена в научной литературе. Общие теоретико-методологические основы формирования гражданских качеств личности представлены в работах И.Д. Бежа, Е.П. Голобородько, А.П. Евсюкова, В.М. Оржеховской, А.В. Сухомлинской и др.. Эмпирические характеристики различных черт гражданственности и методики их формирования отражены в трудах А.П. Панчука, А.В. Салтыковой, М.Г. Семеновой, С. Чолий и др.. Кроме того, следует отметить разнообразие объектов научного познания исследователей гражданской компетентности как результата учебно-воспитательного процесса в высшей школе - гражданская позиция, гражданские ценности, ценностные ориентации, гражданская культура, гражданская активность и т.д. Однако проблема формирования гражданской компетентности будущих специалистов как комплексное образование, отражающее все перечисленные характеристики гражданской компетентности, еще не выступала предметом отдельного исследования.

Поэтому задачей нашего исследования считаем: на основе анализа научной литературы выделить критерии, показатели и уровни гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии для построения программы эмпирического исследования.

В условиях перехода к компетентностной модели подготовки особую актуальность приобретает определение технологий обучения в высшей школе, реализующих компетентностный подход. В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, компетентностное обучение направлено на приобретение кроме знаний, умений, навыков, еще и опыта практической деятельности с целью формиро-

вания у студентов профессионально и социально значимых компетентностей [7; С. 155].

Потребность изучения гражданской компетентности будущих менеджеров определяется значением гражданской ответственности личности, является базовым компонентом мировоззренческой характеристики личности, ее фундаментальным качеством. Е.П. Голобородько определяет систему основных задач формирования гражданственности личности через воспитание соответствующего сознания и убеждений, организацию социально-значимой деятельности и взаимодействий, стимулирование положительного гражданского поведения, развитие воли [4, С. 35-40]. Система заданий, которую определил исследователь, соответствует структуре гражданской компетентности личности, что лежит в основе выделения диагностических критериев и показателей.

А.П. Евсюков в своем исследовании содержания и структуры гражданских качеств личности выделяет четыре базовых компонента гражданственности: познавательный или гносеологический - система знаний о человеке, права человека, об обществе и политике, государстве и праве и т.д.; ценностный или аксиологический - в частности такие ценности, как общее благо, свобода, равенство, справедливость, частная собственность, права человека, правда, плюрализм, толерантность и др.; личностный или диспозиционный - как система определенных качеств личности; деятельностный или праксеологический - отражает уровень компетентности субъектов образовательного пространства [4, С. 53 - 59].

Собственное видение структуры гражданской компетентности, что обусловлено стремлением автора к объективному проявлению в поведении испытуемых, представлено в работе А.В. Киричука. Структура включает следующие компоненты:

1. Базовые жизненные ценности - истина (в познании), полезность и целесообразность (в работе), любовь (в общении), добро в ценностно-ориентированной (по содержанию) и общей (по форме) деятельности; творчество (в общей жизнедеятельности).
2. Типы самоопределения личности - прагматический, моральный, самоактуализационный.
3. Характер смыслообразующих мотивов - саморегуляция, самовыражение, моральная саморегуляция, гар-

монизация своей жизни.

4. Духовные интенции и жизненные установки человека - вера, надежда, любовь [1, с. 11].

А.В. Салтыкова, при построении диагностического исследования гражданской ответственности старшеклассников, пользовалась подобной структурой, выделяя рационально-понятийный, эмоционально-рефлексивный, мотивационно-ценностный и деятельностный компоненты, измеряемых соответствующими критериям - понимание сущности понятий, интериоризация гражданских ценностей, готовность брать ответственность, социальная активность [5].

Подобный взгляд на проблему отражено в научной работе А.П. Панчука [3], который выделяет когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты гражданской воспитанности студентов и отражает это в условиях: знания о гражданственности и ее проявление, отношение, ценностные ориентации; гражданское поведение.

Результаты анализа научной литературы по теме исследования позволяют выделить критерии сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии: ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный, процессуальный (см. табл. 1.).

Таблица 1 - Соотношение между уровнями, критериями и показателями сформированности гражданской компетентности испытуемых

Уровни	Критерии сформированности гражданской компетентности			
	Ценностно-мотивационный	Личностный	Когнитивный	Процессуальный
Высокий	Высокий уровень сформированности общественно значимых ценностей, направленность мотивации на достижение успеха в будущей профессиональной деятельности	Высокий уровень межкультурной, социальной и личностной толерантности, выраженность ответственность за свои действия, осознание собственных жизненно важных целей и их соотношения с общественными	Высокий уровень учебной успеваемости, высокий уровень профессиональных, правовых и кросскультурных знаний, осознание взаимосвязи между уровнями гражданской компетентности и успешностью профессиональной самореализации	Высокий уровень гражданской активности, участие в деятельности органов студенческого самоуправления и общественных движениях, ответственность на овладение гражданской компетентностью
Средний	В системе ценностей личные интересы преобладают над общественно значимыми, студент направлен на достижение успеха	Собственные жизненные цели являются доминирующими по отношению к гражданским обязанностям, присущ средний уровень толерантности или доминирования отдельных ее видов, отсутствие способности брать ответственность на себя	Присущ средний уровень учебной успеваемости, правовые, профессиональные и культурные знания не системны, отсутствует осознание необходимости формирования гражданской компетентности	Уровень общественной активности носит эпизодический характер, в зависимости от интересов и потребностей студента, имеется потребность во внешней мотивации достижения высокого уровня общественной компетентности
Низкий	Отсутствует мотивация к выполнению гражданских обязанностей, социально значимые ценностные ориентации не выражены, отсутствует мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности	Характеризуется несознательностью жизненных целей, желанием избежать ответственности за свои действия и действия окружающих его людей, низкий уровень межкультурной и социальной толерантности	Учебная успеваемость ниже среднего уровня, профессиональные знания не системны - на уровне воспроизведения, отсутствуют правовые и кросскультурные знания	Студент не участвует в деятельности студенческих и общественных объединений, скептически относится к формированию гражданской компетентности

Система критериев показателей и уровней, что определена в табл. 1 позволяет, по нашему мнению, учесть как субъективные, так и объективные стороны гражданской компетентности студентов, поскольку субъективные, скрытые качества личности, например, цели, потребности, мотивы, направленность личности, т.д. находят свое выражение в объективных, внешних проявлениях - поведении, уровне обучения и гражданской активности.

В общем, важность учета ценностно-мотивационного и личностного критериев в структуре общественной компетентности будущих менеджеров туристической индустрии определяется системным подходом к исследованию педагогических явлений и процессов. В частности, в работе И.Д. Беха [4, С. 6-12] определяется важность целенаправленного и системного воздействия на личность. А именно, отсутствие осознания у студентов важности формирования общественной компетентности может быть следствием «внутренней духовной безопасности» личности и выражаться в общественной пассивности, халатном отношении к учебной и профессиональной деятельности и поведению, отсутствием усердия и ответственности - то есть деструкции личности. Ученый отмечает, что основными характеристиками такого случая Карельский научный журнал. 2013. № 1

стояния является избирательность деятельности, что детерминируется конкретными содержательно-ценностными проявлениями, в первую очередь, целями-ценностями высшего уровня, которые определяют смысл жизни личности. Определенные выводы учтены нами при построении ценностно-мотивационного и личностного критериев сформированности гражданской компетентности студентов, путем внесения соответствующих показателей (см. табл. 1) и использования диагностического инструментария (см. табл. 2).

Внесение в личностный критерий измерения уровня сформированности гражданской активности ответственности, коррелирует с определением гражданственности как обязанности, ответственностью личности, введенным еще В.А. Сухомлинским [8, С. 439]. Продолжение этих идей прослеживается в работах современных исследователей, где под гражданственностью личности понимается высшая форма проявления ответственности личности в системе взаимодействия «общество - государство» [5].

Важность выделения когнитивного критерия в структуре гражданской компетентности определяется потребностями обеспечения в цепочке преобразования внутренних факторов (мотивов, стремлений, целей и т.д.) во внешние (общественная позиция, социальная активность), через овладение адекватными знаниями, представлениями, понятиями.

В диссертационном исследовании Н.Г. Семеновой определена роль знаний в процессе формирования гражданской ответственности и охарактеризованы основные факторы влияния на эти знания по рейтингу: высшие учебные заведения, СМИ, родители, книги, друзья, ровесники [6].

Процессуальный критерий сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров определяется нами путем изучения уровня общественной активности студентов. Это соотносится с научными выводами П.В. Вербицкой о необходимости реализации гражданской позиции через непосредственное участие в общественно важной деятельности, взаимодействие с общественными объединениями и организациями, социальными институтами, государственными учреждениями и другими формами социальной практики [4, С. 19-29].

Исследователи социальной активности, как качества гражданской ответственности, определяют основным показателем ее проявления, и, соответственно, измерения, способ жизнедеятельности студентов как сознательную целенаправленную деятельность по обеспечению общественных потребностей, интересов и целей, путем выдвижения и внедрения социальных инициатив [2].

На наш взгляд, важно отметить тесную корреляционную связь определенных критериев измерения уровня сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии. Все определенные критерии и показатели разделены на группы условно, поскольку они взаимосвязаны - это подтверждается результатами эмпирического исследования С. Чолий [10]. В частности, исследовательницей доказано существование прямой корреляционной связи между мотивационным и деятельностными компонентами гражданской компетентности: характер мотивации субъектов образования определяет уровень и специфику их социальной активности (спонтанной, общей или организованной), кроме того, отражена связь мотивации с определенными личностными чертами испытуемых.

Нам представляется интересной схема формирования компетентности, смоделированная Информационно-методическим отделом управления образования г. Казань [9], которая спроектирована нами в плоскость гражданской компетентности - гражданская компетентность является результатом ее последовательного формирования в таком порядке: ситуация, требующая проявления компетентности; мобилизация имеющихся знаний, умений и навыков поведения в ситуации; само-

управление как результат взаимодействия ценностных, мотивационных и личностных факторов; использование имеющихся ресурсов (внутренних и внешних) как характеристика уровня активности студентов. Таким образом, данная цепочка соотносится с выделенными и охарактеризованными выше критериями измерения уровня сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии.

Определена классификация критериев и показателей согласуется с мнением П. Пустовит [4, С. 82-88] о важности формирования научного мировоззрения субъектов влияния, их ценностной и мотивационной сфер путем выработки активной гражданской позиции. Поэтому считаем возможным использование ее для построения диагностического инструментария исследования уровня сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии, который представлен в табл. 2.

Таблица 2 - Диагностическая карта измерения уровня гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии

КРИТЕРИИ	ПОКАЗАТЕЛИ	СПОСОБ ИЗМЕРЕНИЯ
Ценностно-мотивационный	Сформированность социально значимых ценностных ориентаций	Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой
	Мотивация к овладению успеха в будущей профессиональной деятельности	Тест-опросник мотивации учения Е.П. Ильина; Н.А. Курдюкова / Опросник «Мотивации достижений» А. Мехрабиана
Личностный	Осознание жизненных целей	Тест животворных ориентаций Д.Леонтьева
	Способность к принятию ответственности	Тест локализации субъективного контроля
	Уровень межкультурной, социальной и личностной толерантности	Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)
Когнитивный	Уровень правовых знаний	Анализ результатов учебной успеваемости
	Уровень профессиональных знаний	
	Уровень кросскультурных знаний	
Процессуальный	Уровень общественной активности	Авторский опросник уровня сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туристической индустрии
	Участие деятельности общественных и студенческих движений и объединений Выполнение обязанностей гражданина	

Выводы. Таким образом, определенная система критериев и показателей позволяет теоретически обосновать уровни сформированности общественной компетентности будущих менеджеров туризма: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень сформированности общественной компетентности будущих менеджеров характеризуется максимальным проявлением сложившейся системы показателей, а именно: доминантным уровнем сформированности общественно значимых ценностей, направленностью мотивации на достижение успеха в будущей профессиональной деятельности, выраженной межкультурной, социальной и личностной толерантностью, наличием ответственности за свои действия, осознанием собственных жизненно важных целей и их соотношением с общественными, высоким уровнем учебной успеваемости и, соответственно, профессиональных, правовых и кросскультурных знаний, осознанием взаимосвязи между уровнем гражданской компетентности и успешностью профессиональной самореализации, систематическими проявлениями гражданской активности, уча-

стии в деятельности органов студенческого самоуправления и общественных движениях, направленности на овладение студентами гражданской компетентностью.

Средний уровень сформированности общественной компетентности будущих менеджеров туризма определяется несистемным характером проявления показателей: в системе ценностей студентов личные интересы преобладают над общественно значимыми, собственные жизненные цели являются детерминантными по отношению к гражданским обязанностям, присущ средний уровень толерантности или доминирования отдельных ее видов, отсутствие способности принимать ответственность на себя, присущ средний уровень учебной успеваемости, правовые, профессиональные и культурные знания не системны, отсутствует осознанность необходимости формирования гражданской компетентности, уровень общественной активности носит эпизодический характер в зависимости от интересов и потребностей студента, имеется потребность во внешней мотивации достижения высокого уровня общественной компетентности.

Низкий уровень сформированности общественной компетентности будущих менеджеров туристической индустрии является противоположным высокому и отличается отсутствием или недостаточным уровнем проявления показателей. То есть, у студентов с низким уровнем отсутствует мотивация к выполнению гражданских обязанностей, социально значимые ценностные ориентации не выражены, отсутствует мотивация на достижение успеха в профессиональной деятельности, жизненные цели являются неосознанными, характерно избегание ответственности за свои действия и действия окружающих людей, проявления межкультурной и социальной интолерантности, низкий уровень учебной успеваемости, профессиональные знания не системны, на уровне воспроизведения, отсутствуют правовые и кросскультурные знания, отсутствие участия в деятельности студенческих и общественных объединений, негативное отношение к формированию гражданской компетентности.

Для эмпирической диагностики состояния сформированности гражданской компетентности у будущих менеджеров туристической сферы, в соответствии с каждым критерием, подобран диагностический инструментарий, который позволит определить уровень как каждого отдельного испытуемого, так и групп респондентов в целом, путем соотнесения их с определенной шкалой.

Перспективы дальнейших исследований над выбранной темой видим в апробации определенного эмпирического инструментария в учебно-воспитательном процессе высшей школы; характеристике на основе полученных данных актуального состояния сформированности гражданской компетентности будущих менеджеров туризма и проектировании педагогических форм и методов, направленных на оптимизацию процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Киричук А. В. Национальная идея: истоки, пути объективизации / В. Киричук // Куда идем? Материалы научно-практической. конференции «Идеология и идейно-политические основы государственного строительства в Украине». - М., 1993. - С. 33-37.
2. Оржеховская В.М. Формирование социальной ответственности учащихся в современной школе / В. Оржеховская // Педагогика і психологія. - 1996. - № 4 - С. 25-31.
3. Панчук А.П. Гражданское воспитание студентов педагогических университетов в процессе туристско-краеведческой деятельности: Автореф. дис. на соискание наук. степени кандидата педагогических наук: спец. 13.00.07 «Теория и методика воспитания» / Панчук А.П. - Киев: Институт проблем воспитания АПН Украины, 2012. - 20 с.

4. Педагогический альманах: сборник научных трудов. - Киев - Херсон: Институт профессионально-технического образования АПН Украины, Южно региональный институт последипломного образования педагогических кадров, 2006. - Выпуск 1. - 211 с.

5. Салтыкова О.В. Диагностика воспитанности гражданской ответственности старшеклассников в условиях внешкольного учебного заведения / В. Салтыкова // Теоретико-методические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи: сборник научных трудов. -2010. - Выпуск 15. - Книга 11. - С. 20-27.

6. Семенова М.Г. Педагогические функции социально-культурной практики как средства формирования гражданской культуры студенческой молодежи: Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / М. Г. Семенова. - Казань: ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств», 2012. - 21 с.

7. Скворцова С.А. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 155.

8. Сухомлинский В. Рождение гражданина: избранные произведения; в 5-ти т. / В. Сухомлинский. - М.: Просвещение, 1977. - Т. 3. - 300 с.

9. Формирование компетентности участников образовательного процесса как одно из ключевых направлений современной стратегии развития образования: Методические рекомендации по реализации проблемы в образовательных учреждениях. - Казань: Отдел образования управления образования города Казани по Советскому району, 2010. - 36 с.

10. Чолий С. Потребности в структуре мотивации участия молодежи в деятельности общественных организаций / София Чолий // Вестник Львовского университета. - Серия Философия. - 2011. - Вып. 14. - С. 209-217.

CRITERIA, INDEXES AND POINTS TO EVALUATE HOSPITALITY MANAGEMENT STUDENTS' SOCIAL MATURITY LEVEL

© 2013

O.U. Velichko, researcher, professor of humanities at Zhitomyr College affiliated to Kyiv Institute of Business and Technologies
Zhytomyr State Franko University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: The article shows the results of the research literature analysis regarding the problem of social maturity evaluation that reveal and specify criteria, indexes and points of hospitality management students' social maturity level.

Keywords: social maturity, social maturity level criteria, sociability, test card.

УДК 378.622

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

© 2013

Е.В. Деревянко, соискатель кафедры педагогики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье рассмотрены особенности применения интерактивных технологий в процессе обучения профессиональных дисциплин будущих горных инженеров. Обосновываются пути применения технологии формирования профессиональной компетентности в исследуемой сфере.

Ключевые слова: интерактивная технология обучения, компетентность, дискуссия, деловая игра, проблемные ситуации.

Происходящие изменения в социально-экономической и общественно-политической жизни современной Украины привели к необходимости формирования у человека, выпускника технического высшего учебного заведения активной жизненной позиции.

Украинская экономика испытывает острую потребность в специалистах горного профиля высокой квалификации, умеющих анализировать сложившуюся экономическую ситуацию, принимать нестандартные решения, критически мыслить, использовать знания как инструмент для решения жизненных проблем, генерировать новые идеи, вести переговоры, грамотно излагать свои мысли, сопоставлять инженерные средства с задачами и условиями профессиональной среды, учитывать социальные рамки, установленные для норм поведения. Способных выдерживать жесткую профессиональную конкуренцию на рынке труда, быстро адаптироваться к изменениям в требованиях к образованности и профессиональной компетентности.

Таким образом, быстрые изменения во всех сферах народного хозяйства указывают нам на необходимость определения новых целей, задач и методов для высшего профессионального образования. На наш взгляд основным суждением в теории высшего профессионального образования в горной отрасли становится такое понятие как компетентность.

Термин «компетентность», отображающий современные требования к результату подготовки специалиста, в научных кругах западных стран неразрывно связан с философией успеха. Именно успешная профессио-

нальная деятельность и правильная жизненная позиция, является сегодня ожидаемым результатом и критерием качества образования [1, с.120-121].

Поэтому, мы считаем, что одним из эффективных средств формирования профессиональной компетентности будущих горных инженеров есть преобразование учебно-воспитательного процесса не только на уровне внедрения новых направлений профессиональной подготовки, но и глобального переосмысления уже существующих условий. Таким преобразованием, мы считаем модернизацию уже существующего образовательного процесса, путем повышения его качества, и использование интерактивных технологий обучения при преподавании специальных дисциплин будущим горным инженерам в процессе профессиональной подготовки.

Теоретические и методические основы организации интерактивного обучения раскрываются в работах отечественных ученых А. Пометун, Л. Пироженко, А. Пехоты, С. Сысоевой, Е. Селевко, Н. Мурадовой [2, 3], а также в работах многих зарубежных исследователей (Г. Фриц, Х. Дуглас, К. Роджерс, Ч. Бонуел, Т. Сазерленд).

Термин «интерактивная педагогика» был введен немецким исследователем Гансом Фрицем. И сегодня существуют различные варианты этого направления в современной методике обучения, которые носят названия – «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach», «Co-operative Learning», «Interactive Training» [4, с.28].

Целью статьи, как составляющей нашего исследо-

вания является характеристика особенностей интерактивных технологий, как фактора повышения уровня профессиональной компетентности будущих горных инженеров, способности к творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Интерактивное обучения является определенной разновидностью активного обучения [5-8]. Как известно, процесс обучения в активной форме способствует напряженной умственной работе субъекта обучения, стимулирует самостоятельность, активность, развивает творческое мышления. Исследования современных российских психологов подтверждают, что старший школьник может, читая глазами, запомнить 10 % информации, слушая – 26 %, обсуждая – 70 %, обучая других – 95 % [3, с.11].

Пометун А. и Пироженко Л., учитывая отсутствие в научной литературе классификации интерактивных методов обучения, предложили свою – условную рабочую классификацию интерактивных технологий по формам обучения (моделям), в которых реализуются интерактивные методы. Они распределили технологии на четыре группы в зависимости от цели занятия и форм организации учебной деятельности студентов: кооперативного обучения; коллективно-группового обучения; ситуационного моделирования; обработки дискуссионных вопросов. Обобщая, классификацию А. Пометун нами выделены основные методы, которые мы чаще всего используем в процессе изучения специальных дисциплин направления подготовки б. 050301 «Горное дело» представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Классификация интерактивных технологий

Кооперативное обучение	Коллективно-групповые технологии интерактивного обучения	Технологии ситуационного моделирования	Технологии обработки дискуссионных вопросов
– работа в малых группах; – работа в парах; – диалог; – совместный проект; – поиск информации.	– обсуждение проблем в общем кругу; – микрофон; – мозговой штурм; – анализ ситуаций (case-метод); – дельта решений; – круг идей.	– разыгрывание ситуаций по ролям (ролевая игра, драматизация)	– метод «Ярсс»; – выбери позицию; – дискуссия; – дебаты.

Разрабатывая технологию, мы исходили из того, что процесс формирования должен отражать структуру профессиональной компетентности, и предусматривать исследование всех аспектов учебно-воспитательного процесса, начиная с постановки целей, проектирования, организации учебного процесса к проверке эффективности созданной структурно-функциональной модели. Технология формирования профессиональной компетентности будущего горного инженера – это модель совместной работы преподавателя и студентов по планированию, организации и проведению реального процесса обучения при условии обеспечения комфортности для всех субъектов педагогической деятельности. Целью разработанной нами технологии стало: создание условий для реализации интересов и потребностей будущего горного инженера; свободного и осознанного выбора им способов собственной учебной деятельности и совершенствования в ней; повышения уровня профессиональной компетентности, способности к творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности.

В основу экспериментальной технологии нами положены следующие принципы: целостности; гуманизма; фундаментальности; индивидуализации; модульности. В ракурсе нашего исследования рассмотрим место интерактивных технологий в контексте различных форм обучения и воспитания студентов-горняков во время изучения авторского курса «Профессиональная компетентность горного инженера: суть и формирование». Отметим, что предложенный курс как средство формирования профессиональной компетентности предполагает формирование личностного образования, которое происходит поэтапно и циклично. Нами выделены этапы, касающихся как курса в целом, так и отдельных его

составляющих – модулей, лекций, практических занятий, самостоятельной и индивидуальной работы.

В процессе разработки спецкурса «Профессиональная компетентность горного инженера: суть и формирование» (1 курс) нами, во-первых, четко была определена и сформулирована цель профессиональной компетентности. Внимание акцентируется на значимости профессии горного инженера. Во-вторых, определены методы и средства достижения формирования профессиональной компетентности. В-третьих, проанализированы трудности и способы их преодоления. Особое значение, отведено стратегии и тактике постановки целей профессионального самовоспитания и их достижения, а также разяжению важности профессиональной рефлексии и самоконтроля. Это помогает в формировании положительной мотивации студентов, обеспечении ценностного отношения студентов к избранной профессии, приобретении ими личностного смысла будущей инженерной деятельности, осознании значимости направленности на профессиональный успех.

Следующим этапом проектирования технологии является поиск дидактических методов, организационных форм активного взаимодействия преподавателя со студентами. Этот выбор основан на системном, личностно-деятельном и контекстном подходах в рамках формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, а также целостной системе дидактических принципов, отражающих ход объективных законов и закономерностей обучения студентов. В качестве средств формирования студентов к инженерной деятельности, повышение уровня профессиональной компетентности мы использовали учебно-педагогические ситуации самопознания и самовыражения через общение с преподавателями, однокурсниками, проблемные лекционно-дискуссионные занятия, тренинги. Для проведения тренинговых занятий студентам была предложена программа, которая включает следующие темы: «Профессиональная компетентность горного инженера», «Моя мечта и пути ее достижения», «Моя будущая карьера».

Основной формой реализации указанной технологии была лекция. Нами использовались разные типы лекций, а именно: лекция-дискуссия, лекция-презентация, лекция с рассмотрением конкретных учебных ситуаций, лекция-диалог т.д. Широкое применение получили лекции-презентации. Чтение лекции сопровождается демонстрацией информации на заданную тему в виде таблиц, схем, текстов, которые используются при чтении лекции. Запоминая отдельные символы, схемы, понятия, студенты фактически запоминают их расшифровки и структурно-логическую связь. В презентацию включается материал, необходимый для усвоения студентами.

Кроме указанных средств, в процессе чтения лекций мы используем интерактивные упражнения, например, блиц-тесты или блиц-опрос, которые являются наиболее информативными и наименее трудоемким и проводится за 7-10 минут до окончания лекции. Студентам предлагаются задания, при решении которых они должны проявить понимание основных положений, рассмотренных на лекции. Ответ часто сводится к нескольким главным выводам или зависимостям, которые подаются с помощью очень сокращенной и упрощенной символической формы записи. Процедура требует минимума времени. При необходимости, следующая лекция начинается с анализа результатов. Способ удобен и для учета посещения студентами лекций.

Логическим продолжением лекций есть семинарские занятия. Они призваны углубить, расширить и детализировать знания, полученные на лекционных этапах обучения и в ходе самостоятельной работы студентов, проверить эффективность и качество их усвоения. В частности семинарское занятие, посвященное рассмотрению темы «Сущность и содержание подготовки компетентных специалистов по горному делу» нами проводилось в виде ток-шоу «Я так думаю», в ходе которого обсу-

дались проблемы, касающиеся содержания, структуры, перспектив развития, особенностей профессиональной компетентности горняка в Украине и других странах.

На содержательно-деятельностном этапе происходит усвоение студентами знаний, умений и способов действий. Он является самым действующим и реализуется как в аудиторное время – на лекциях и практических занятиях, так и во время внеаудиторной самостоятельной работы. Согласно, разработанной нами технологии – формирования профессиональной компетентности будущего горного инженера приоритетным на этом этапе есть углубление профессионально значимых знаний инженерно-технических дисциплин и формирования выделенных умений. В качестве основных средств использовались разработанные проблемные ситуации на лекции, деловые игры, тестовые задания. Тесная связь теории с практикой определяет эффективность метода обучения анализ конкретной профессиональной ситуации (КПС).

Целью КПС является обучение студентов правильно решать ситуации, возникающие в процессе постижения основ профессиональной деятельности, а задачами – формирование умений устанавливать причинно-следственные связи, творчески мыслить, самостоятельно решать профессиональные ситуации. Конкретные примеры из практики привлекают внимание студентов, что позволяет за короткое время в широком объеме рассмотреть значительное количество конкретных ситуаций, которые носят практический характер. Этот метод предоставляет возможность ставить любые проблемы, вытекающие из ситуационного описания.

Итак, метод анализа конкретных ситуаций строится так, чтобы обусловить появление вопроса в сознании студента. Учебный материал представляется в форме учебной проблемы. Она имеет логическую форму познавательной задачи, отмечает некоторые противоречия в ее условиях и завершается вопросами, которые это противоречие объективирует. Проблемная ситуация возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы. Для проблемного изложения отбираются важнейшие разделы курса, которые составляют основной концептуальное содержание специальной дисциплины, и являются важнейшими для будущей профессиональной деятельности.

Эффективным средством формирования деятельностного компонента является деловая игра, она широко нами использовалась в ходе экспериментального исследования предлагаемого курса «Профессиональная компетентность горного инженера: суть и формирование», которая проводилась со студентами горных факультетов.

Для формирования положительной мотивации профессиональной подготовки студентов и углубление профессионально значимых знаний по профессиональным дисциплинам нами использовались формы работы, предусматривающие непосредственное ознакомление с реальным производством, особенностями профессиональной деятельности современного горного инженера – экскурсии на карьеры Житомирской области, как ОАО «Кварцит», ГП «Кварцсамоцветы», ОАО «Малинский камнедробильный завод № 3», ЗАО «Головинский карьер», «Гранит», СП «Искор», ДГЗК «Иршанский», ОАО «Коростышевский карьер», Каменевидобувный и камнеобрабатывающий комбинат «Беличи» и др; беседы «История нашего горно-экологического факультета», «Мой вуз – лучший», встречи с выпускниками, которые достигли успехов в профессии.

Важным средством формирования профессиональной компетентности будущего горного инженера на содержательно-деятельностном этапе является также производственная практика. Она создает благоприятные условия для дальнейшего развития, закрепления и совершенствования теоретических и специальных умений, сформированных в процессе теоретического курса и практического обучения в высших учебных заведениях.

Результативно-оценочный этап стал логическим продолжением предыдущих этапов модели формирования компетентного специалиста в процессе обучения профессиональным дисциплинам. Важным элементом формирования у будущих горных инженеров профессиональной компетентности путем применения интерактивных форм и методов обучения является изменение подходов к проверке качества учебной деятельности, которая осуществляется различными методами контроля в течение всего периода обучения. Для каждого модуля мы разработали разные виды контрольно-тестовых заданий, которые определили качество знаний студентов.

Современный уровень информационных систем и технологий разрешает создать программные средства, которые можно использовать для контроля знаний студента по всем предметам, которые он изучает на протяжении семестра или полугодия. Такой контроль знаний со стороны студентов вызвал большую заинтересованность, так как проведение этого тестирования проходит спокойнее, чем обычная контрольная работа или коллоквиум.

Компьютеризированный контроль усвоения знаний – это специально созданные тестовые программы, которые входят в автоматизированные системы. Активизация роли диагностической функции контроля обусловлена возможностью более глубокого и продолжительного текущего тестирования, своевременного выявления пробелов в изучении дисциплины и оперативного принятия управленческого влияния на изучение данного предмета.

Таким образом, необходимо отметить, что повышение эффективности обучения студентов горного профиля, как впрочем и всех остальных специальностей, напрямую зависит от умелого подбора преподавателем наиболее адекватных тематике и ситуации, современных педагогических методов и средств обучения. При грамотном их использовании, можно превратить их в технологию личностного развития и профессионального роста будущих специалистов, итогом которой станет потребность и способность их самосовершенствования, саморазвития и самоутверждения протяжении всей профессиональной деятельности.

Предложенная технология реализована в ЖДТУ и доказывает возможность достижения гарантированного результата в процессе формирования профессиональной компетентности будущих горных инженеров.

Дальнейшее направление нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке системы дидактических условий эффективного внедрения интерактивных технологий в процесс обучения будущих горных инженеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Зюзин О.В. Проблема развития профессиональной компетентности экономистов / О. В. Зюзин // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология, № 4 (11) 2012 – 368с.
2. Мурадова Н.С. Комуникативно зв'язуюча роль культури спілкування студентів технічних закладів в інтерактивному навчанні / Н.С. Мурадова. – Режим доступу: <http://www.osu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с
4. Stern Н.Н. Fundamental Concepts of Language Teaching / Н.Н. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 1983.
5. Новолодская С.Л. Использование интерактивных методов в поликультурном образовании будущих менеджеров в сфере сервиса и туризма // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 133-136.
6. Самсикова Н.А. Интерактивные технологии как

средство формирования профессиональных компетенций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 257-259.

7. Недогреева Н.Г., Тырсин Д.Г. Групповое взаимодействие как основа технологии формирования потребности в творческой деятельности учащихся в процессе интерактивного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 199-201.

8. Морнов К.А. Интерактивное обучение как педа-

гогическое условие развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 218-221.

9. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б.М.]. – М., 2002. – 528с.

10. Кларин М.В. Интерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта/ М.В. Кларин // Педагогика.–2000.– №7.– С.12–19.

11. Баханов К.О. Интерактивне навчання / К.О. Баханов // Історія в школах України. – 1998.– №2.–С.31–36.

PROFESSIONAL COMPETENCY FORMING OF FUTURE MINING ENGINEERS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES TRAINING

© 2013

E.V. Derevyanko, the applicant of the Chair of Pedagogics
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: Peculiarities of interactive technologies application in training professional disciplines of future mining engineers are discussed in the article. The ways to apply technology of professional competency forming in the sphere of investigation are substantiated.

Keywords: interactive technology of training, competency, discussion, business game, problem situations.

УДК 371.2 (09)

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

© 2013

А.А. Дубасенюк, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Житомирский государственный университет им. И. Франко, Житомир (Украина)

Аннотация. В статье раскрываются основные положения акмеологической концепции личностного и профессионального развития педагога, которая содержит две основные составляющие: смысловую и структурно процессуальную. Первая – исследуется в контексте общего расширения субъектного пространства личности, ее профессионального и этического «обогащения». Процессуальное развитие субъекта труда до уровня профессионала, рассматривается исходя из системных позиций, а именно в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и профессионализма деятельности, нормативности деятельности и поведения, продуктивной Я-концепции в плане раскрытия творческого потенциала личности педагога.

Ключевые слова: акмеологическая концепция, профессионализм личности, профессионализм деятельности, нормативность деятельности и поведения, продуктивная Я-концепция.

Новые социально-экономические условия украинской общественной жизни требуют глубоких преобразований в сфере подготовки педагогических кадров. На учителя общеобразовательной школы возлагается ответственная социальная задача – развитие творческой, гуманной, нравственно зрелой личности. И соответственно возрастает роль учителя, родителей в современном обществе, повышается ответственность за качество воспитания и образования детей и молодежи [12].

Проблема разработки акмеологической концепции личностного и профессионального развития педагога на современном этапе приобретает особую актуальность, поскольку предполагает поиск и определения закономерностей, механизмов, условий и факторов развития субъекта педагогической труда до уровня профессионала. Важную роль при этом выполняют эталонные модели профессионала-педагога, которые выступают системообразующим фактором для его успешного личностного и профессионального развития. По мнению Б.Ф. Ломова, эталоны-модели, или «образцы-цели» создаются на основе концептуальных представлений об их акмеологической сущности и содержания.

Именно поэтому важной составляющей любого акмеологического исследования является разработкой концепции развития профессионализма или профессионала как единственного определяющего замысла, системы аргументированных теоретических позиций. Проводимые в этом направлении исследования (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, В.Г. Зазыкин и др.) создали предпосылки для разработки акмеологической концепции развития личности профессионала. Концепция, как известно, должна иметь обобщающий характер и в содержательном плане должна быть пред-

ставлена системой теоретических идей, взглядов, относительно путей и методов развития субъекта труда до уровня профессионала [2].

Цель статьи: концептуально проанализировать с акмеологических позиций развитие педагога-профессионала в смысловом и структурно-процессуальном аспектах.

Разрабатываемая акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога может содержать две основные составляющие: смысловую и структурно процессуальную. Первая – рассматривается в контексте общего расширения субъектного пространства личности, ее профессионального и этического «обогащения», которое включает усовершенствование таких качеств как чувства долга, ответственности, совести и чести, отход от неадекватных личностных установок и стандартов [9]. В таком понимании в качестве базового – выступает методологический принцип субъектности.

В контексте акмеологического подхода признаками субъектности, соответственно выступают «параметры активности» человека [8]:

- активное ориентирование (в новой ситуации, материале);
- осознание (структуры своей деятельности, качеств личности, этапов жизненного пути);
- инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, предвидение;
- интенсивная включенность в деятельность;
- стремление к саморегуляции (самоконтролю, самокоррекции, самокомпенсации), владению приемами саморегуляции;
- осознание противоречий своего развития, их устранения, обеспечения баланса и гармонии;

- постоянная ориентация личности на саморазвитие и самообновление;
- стремление к самореализации и творческому творению;
- интеграция своего профессионального пути, структуризации и упорядочение своего профессионального опыта и опыта других.

Эти субъектные параметры были учтены при формировании концепции развития профессионала.

Процессуальное развитие субъекта труда до уровня профессионала, в соответствии с проведенным анализом, следует рассматривать исходя из системных позиций, а именно в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и профессионализма деятельности, нормативной регуляции, мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации и в плане раскрытия творческого потенциала личности педагога [6]. Их содержание раскрывается на уровне общего с конкретизацией на уровне особенного для профессиональной педагогической деятельности.

Рассмотрим некоторые системные представления в виде качественного описания психолого-акмеологического содержания подсистем и связи между ними.

Подсистема профессионализма деятельности педагога. Эта подсистема характеризуется гармоничным сочетанием высокой профессиональной компетентности и профессиональных умений и навыков на уровне профессионального педагогического мастерства, а также акмеологических инвариантов профессионализма, которые рассматриваются как специальные базисные умения.

Главным когнитивным компонентом подсистемы профессионализма деятельности является профессиональная компетентность. Последняя в психологии труда и профессионалогии определяется как сфера профессионального видения, система знаний, которая постоянно расширяется и дает возможность выполнять профессиональную деятельность, разрешать актуальные проблемы с высокой продуктивностью. Профессиональная компетентность непосредственно связана с профессионализмом личности – собственно сферой видения, комплексом необходимых знаний.

Отметим, что к подструктуре профессионализма деятельности относится лишь та ее составная часть, которая взаимосвязана с умениями эффективно действовать в сфере этого профессионального видения. Структура и содержание профессиональной компетентности учителя во многом определяется спецификой выполняемой педагогической деятельности. В структуре профессиональной компетентности учитывается положение о том, что педагогическая деятельность относится к классам «человек – человек», «человек, – группа или коллектив». Психологическая компетентность представляет в самом общем виде ряд взаимосвязанных компонентов [7]:

- гностического, который включает систему необходимых психологических знаний; помогает изучать индивидуальные особенности личности, ученического коллектива; критически оценивать свой опыт, результаты своей деятельности; осознанно совершенствовать педагогическое мастерство, самообразование и самовоспитание; использовать в работе методы психолого-педагогические исследования, передовой педагогический опыт;

- проектировочного, связанного с процессами прогнозирования и предвидения; прогнозировать используемые средства, формы, методы учебно-воспитательной работы, планировать систему перспективных линий в развитии отдельной личности и коллектива

- регулятивного или конструктивного, который характеризуется умением осуществлять определенное влияние; планировать учебную и воспитательную работу; отбирать, анализировать и синтезировать учебный программный материал, осуществлять дидактическую

переработку сложного материала; творчески и обоснованно строить организационно педагогическую и логико-педагогическую структуру урока, воспитательного мероприятия; осуществлять индивидуальную программу обучения и воспитания ученика.

- организаторского, который предусматривает организацию учебно-воспитательного процессу; умение выявлять и организовывать актив класса, помогать ему развиваться в изменяющихся условиях; организовывать разные виды коллективной и индивидуальной деятельности учеников, развивать их активность; осуществлять контроль и помощь в умственном развитии учащихся; помогать учащимся в исполнении поручений; осуществлять педагогическое руководство ученическими общественными организациями; осуществлять работу с родителями и общественностью.

- коммуникативного, который предполагает эффективное общение; умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с учениками, родителями, учителями; регулировать межличностные и межколлективные отношения; находить нужные формы общения с учениками и родителями; предусматривать результат педагогического действия на отношения между учащимися.

В научной литературе выделено пять основных взаимосвязанных видов психологической компетентности:

- 1) социально-перцептивная компетентность (знание людей, основу которого составляют наблюдательность и проницательность);

- 2) социально- психологическая (знание закономерностей поведения деятельности и отношений человека, включенного в профессиональную группу, коллектив);

- 3) ауто-психологическая (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоеффективность);

- 4) коммуникативная (знание разных стратегий и методов эффективного общения);

- 5) психолого-педагогическая (знание методов осуществления влияния).

Отметим, что в представленной типологии доминирует гностический компонент. Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успешное усвоение психологических методов диагностики и анализа особенностей развития как отдельной личности, так и ученического коллектива, в целом. В настоящее время активно проводятся исследования структуры и содержания профессиональной компетентности педагогов и педагогических работников разных типов учебных заведений.

Профессиональные умения и навыки являются главным регулятивным компонентом подсистемы профессионализма деятельности, что позволяет реализовать профессиональные знания, заложенные в профессиональной компетентности. Другими словами, это умение использовать знание в практических целях с высокой эффективностью, осваивать новые алгоритмы и способы решения профессионально ориентированных педагогических задач с использованием инновационных средств деятельности. Отмеченные умения и гибкие навыки должны отвечать уровню профессионального мастерства педагога. Все это приобретает вместе с опытом работы и представляется в виде единственной системы обобщенных и специальных знаний и умений. Умение и гибкие навыки должны совмещаться с умениями творчески, нестандартно, но достаточно эффективно решать профессиональные задачи. Учительская деятельность, безусловно, имеет творческий характер. Педагогическое творчество – сложный процесс, которому предшествуют подготовительные этапы: длительное обдумывание, первичное переживание каждого этапа педагогического процесса, четкого определения его контуров и важнейших элементов, выбор эффективных методов и приемов работы учеников и самого учителя.

Общие акмеологические инварианты профессионализма в подструктуре профессионализма деятельности выступают как эффективные специальные умения осуществлять надежные и точные прогнозы – основу планирования и реализации любой деятельности, умений принимать ответственные и эффективные решения, в частности в экстремальных и нестандартных ситуациях, умение осуществлять самоконтроль и саморегуляцию на высоком уровне. Специфические акмеологические инварианты профессионализма можно представить как такие умения, которые отображают специфику профессиональной педагогической деятельности. Например, педагоги-профессионалы должны владеть высокоразвитыми коммуникативными умениями влиять, убеждать, внушать, полемизировать, выслушивать и др. Важно отметить, что содержание подсистемы профессионализма деятельности учителя не является каким-то «застывшим» образованием. Оно предусматривает постоянное обогащение, расширение диапазона совершенствования системы знаний, умений и навыков, направленных на решение профессионально ориентированных педагогических задач. И как следствие, возрастание эффективности педагогической деятельности, ее творческого характера. Развитие подсистемы профессионализма деятельности может осуществляться различными путями – в процессе самостоятельной работы, профессионального самоусовершенствования, повышения квалификации, освоения смежных профессий, стажировки и др. В настоящее время на государственном уровне актуализируется проблема создания условий для развития профессионализма деятельности в разных отраслях.

Подсистема профессионализма личности педагога. Как уже подчеркивалось, профессионализм личности и деятельности находятся в диалектическом единстве и имеют тесные функциональные связи. В широком понимании подсистема профессионализма личности содержит требования к уровню развития разных характеристик и свойств субъекта педагогического труда, которые во многом определяют высокую эффективность профессиональной деятельности. Профессионализм личности достигается во многом в процессе и в результате развития способностей, их обогащения. Это важные характеристики ресурсного потенциала субъекта труда. Речь идет о так называемых сложных и специальных способностях как качествах личности, которые определяют успешность овладения определенной деятельностью и совершенствования в ней.

Акмеологические исследования, которые осуществлены в этом направлении свидетельствуют о том, что такими способностями являются интеллектуальные (в основном аналитические), общие способности к педагогической деятельности, психологические и коммуникативные способности. Ученые (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач и др.) подчеркивают, что развитие профессионализма личности связано с интенсивным развитием сложных специальных способностей и уровня одаренности. Среди них особая роль принадлежит интеллектуальным, которые представляют системное свойство, поскольку основой любого развития является в первую очередь развитие интеллектуальных способностей. В акмеологических исследованиях подчеркивается, что особенностью познавательной сферы профессионала является активное отображение педагогической действительности и способность хорошо ориентироваться в учебно-воспитательной среде. Благодаря продуктивно работающему интеллекту, учителя-профессионалы могут объективно анализировать основные связи педагогической реальности, иерархически их выстраивать. По мнению А.А. Бодалева, в «картинах мира запечатлевается ... наиболее существенное ...они демонстрируются в каждой ситуации, как находить оптимальное решение и умение его осуществить»

[5, с. 39].

Профессионализм личности учителя предопределен уровнем развития профессионально важных качеств субъекта педагогического труда, то есть таких качеств личности, которые влияют на результативность деятельности [11].

Важно выявить условия и факторы развития профессионализма. К таким условиям следует отнести интегральные психические свойства личности – внимание, память, воображение, а также психологические характеристики – эмоциональная теплота, привлекательность, устойчивость, толерантность и др.

В акмеологических исследованиях акцентируется внимание на роли силы личности и ее волевых качеств, которые выступают необходимыми условиями для достижения поставленных масштабных целей и служат внутренним регулятором саморазвития и самоусовершенствования. Эти качества и умения осуществлять волевые усилия волевой стойкости являются одними из главных задач развития личности, которая стремится стать профессионалом. В системе профессионально важных качеств учителя выделяют специальную группу так называемых личностно профессиональных качеств. За основу взяты профессиограммы В.А. Сластенина, Е. И. Антиповой, Н. И. Болдырева и других ученых. Представим основные группы качеств.

Общественная направленность: научное мировоззрение, потребности прогрессивной личности; гражданская зрелость и активность, осведомленность о событиях, происходящих в мире и в регионе; общечеловеческие моральные черты и качества; стремление к высотам своей профессии; общая эрудиция, начитанность.

Профессиональная педагогическая направленность: компетентность, увлеченность профессией, высокая профессиональная работоспособность, любовь к детям, гуманное отношение к ним, умение вести психолого-педагогические наблюдения, изучать учеников и детские коллективы, требовательность к себе и к ученикам, настойчивость, целенаправленность, справедливость, тактичность, выдержка, терпеливость, самообладание; педагогический такт, внимательность, искренность, самокритичность, скромность, самооценка, изобретательность, твердость и последовательность, в словах, и действиях, организованность, ответственность, педагогическое воображение, оптимизм, коммуникативность, выразительный язык, собранность, аккуратность и внешняя опрятность. В процессе конкретных исследований возможно выявления и других качеств. Развитие профессионально важных и личностно-деловых качеств успешно осуществляется с помощью психологических и акмеологических технологий. Психологические и акмеологические исследования свидетельствуют, что развитие профессионализма личности коррелирует с рефлексивной организацией деятельности и рефлексивной культурой субъекта труда. Рефлексия рассматривается как сущностная характеристика человеческого сознания, объяснительный принцип для раскрытия содержания психологических и социальных феноменов. Под культурой рефлексии подразумевается система способов организации рефлексии, которая построена на основе ценностных и интеллектуальных критериев. Организация рефлексии и культуры в общем виде включают следующие компоненты: перцептивный, когнитивный, аффективный, оценочный, регулятивный. Значение их различно и зависит от ситуационно-деятельностных аспектов, но все же ведущей для классов деятельности «человек – человек» и «человек – группа» является перцептивная. Это свидетельствует о тесных связях с социально перцептивной компетентностью субъекта деятельности. Если же деятельность осуществляется с преобладающим анализом различной информации, то доминирующим выступает когнитивный компонент, если с принятием решения – когнитивный и регулятивный. Уровень культуры рефлексии и органи-

зации коррелирует с личностно-деловыми качествами. Интенсивное развитие организации рефлексии и культуры может успешно осуществляться с помощью игровой деятельности, а также специальных психологических и акмеологических тренингов.

Важное значение имеет выявление и развитие *инновационного потенциала личности* [2, с. 117]. Необходимым условием формирования профессионала является креативность, но в то же время это качество личности должно иметь определенную направленность, связанную со спецификой профессиональной педагогической деятельности. Акмеологи такую направленность назвали инновационной. Действительно, достижение профессионализма немыслимо без новаторского подхода, который может оказываться в освоении новых эффективных алгоритмов и способов выполнения деятельности, в нетривиальном решении педагогических задач.

Только направленность на творение дает возможность получить качественно иные результаты, осуществлять прорыв в новые отрасли профессиональной деятельности.

Отсутствие инновационной направленности может привести до того, что сам субъект труда остановится на определенном уровне профессионального мастерства (хотя и этот уровень с точки зрения общественной потребности качества труда является желаемым). Анализ деятельности и личностных качеств личности, которые достигли выдающихся профессиональных результатов, как раз констатирует у них мощную инновационную направленность. Развитие инновационного потенциала и направленности личности может осуществляться в первую очередь путем выбора соответствующих эталонов и следования им. Хорошие результаты дают может привести до того, что сам субъект труда остановится на определенном уровне некоторые акмеологические технологии рефлексивного содержания.

Учитель стремится к личностно профессиональному развитию и достижению профессионализма в том случае, когда у него сильные, но адекватные мотивы профессиональных достижений и профессиональной самореализации. По мнению одного из основателей гуманистической психологии К. Роджерса, поведение и деятельность человека всегда регулируется каким-то объединяющим мотивом – потребностью актуализации, то есть «свойственной человеку тенденции развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность» [10].

Похожие мысли высказывала и Н.В. Кузьмина относительно роли так называемых стартовых условий личности, ее особенностей, среды общения, побуждающих ее к постоянному саморазвитию. У людей с потенциалом профессионала эта тенденция доминирует: «...настоящий и последовательно осуществляемый процесс саморазвития, как правило, имеет место лишь у тех людей, которые настроены именно на достижение крупномасштабной цели в жизни. Это принуждает их целеустремленно работать над развитием у себя... индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, развитием отношений и способностей, которые все вместе оказываются одной из важнейших предпосылок осуществления намеченных жизненных целей» [4, с. 44]. Мотивация, или потребность, достижение, – одна из разновидностей трудовой мотивации, связанной с потребностью личности добиваться успеха и в меньшей степени – избегать неудач. Формирование мотивации достижения тесно связано с социализацией личности и может проявляться как «стремление к повышению уровня собственных возможностей». Лица с высоким уровнем мотивации достижения отличаются следующими чертами:

- настойчивостью в достижении поставленной цели;
- неудовлетворенностью достигнутым;
- постоянным стремлением сделать дело лучше, чем

раньше;

- склонностью чрезмерно увлекаться своей работой;
- переживанием радости от успеха в работе;
- неспособностью плохо работать;
- потребностью изобретать новые приемы работы при выполнении обычных дел;
- недовольством легким успехом;
- отсутствием духа нездоровой конкурентности, желанием, чтобы другие тоже достигли высоких результатов;
- готовностью принять помощь и предоставить ее другим.

Отмеченные характеристики являются хорошим ориентиром для формирования адекватной и высокой мотивации достижений, необходимой для формирования профессионала, и показателями ее оценки. На формирование мотивации достижения значительно влияют избранные субъектом личностные стандарты и эталоны, которые представляют собой «образ-цель» развития. Сравнения себя, своих достижений, с избранными стандартами и эталонами нередко является сильным стимулом к развитию личности. Отметим, что в личности, которая прогрессивно развивается, цель, эталоны и стандарты, постоянно изменяются, повышая свой уровень.

Подсистема нормативности деятельности и поведения. Ее развитие является важной составляющей профессионализма личности и становление педагога-профессионала. Действительно, настоящий профессионал, которому присущи высокие эталоны качества профессиональной деятельности и отношений, имеет достаточно жесткую систему нормативной регуляции, побуждающей его постоянно придерживаться этих эталонов и стандартов. Другими словами нормы выступают еще и как этический регулятор поведения и отношений. Этические или моральные нормы профессионала являются своеобразной личностной проекцией профессионально групповых и социальных норм. Профессионально групповые нормы профессионалов – это совокупность правил и требований, которые производятся реально функционирующим профессиональным сообществом, нормативно не заданных, но таких, которые играют роль важнейшего средства регуляции поведения членов данной профессиональной группы, характера их взаимоотношений, взаимодействия и общения.

Профессионально групповые нормы, которые базируются на принятых эталонах, позволяют повышать стойкость группы, осуществлять социальный контроль над ее членами и тем самым снизить достоверность возможного отклонения от норм профессионализма. Профессионально групповая норма приобретает качества этических в случае, когда они имеют главным образом позитивную направленность, с преобладанием тех, которые стимулируют развитие и обеспечивают нормативность мотивов. Структура системы моральной регуляции деятельности и поведения у профессионалов отличается сложностью и включает в себя следующие базисные взаимосвязанные компоненты [3]:

- мотивационный (позитивное отношение к данному виду деятельности, стремление к самореализации и достижениям, моральные и профессиональные установки и интересы);
- когнитивный (знание о профессиональной этике, представление о нравственности и моральных нормах);
- регулятивный (владение способами и приемами, необходимыми для понимания смысла моральных норм и предписания распоряжений);
- позиционный (позитивное отношение к лицам, с которыми осуществляются профессиональные взаимодействия, обязательность и ответственность, перед ними);
- эмоционально волевой (способность к моральному сопереживанию, способность чувствовать удовлетворение от работы, инициативность);
- оценочный или рефлексивный (моральная само-

оценки своей подготовки, результатов деятельности и отношений).

Гармоничное единство представленных компонентов и составляет нормативную систему моральной регуляции поведения и отношений педагога-профессионала. Последовательное формирование нормативной системы регуляции деятельности, поведения, и отношений является основой профессионально-моральной культуры, которые являются признаком настоящего профессионала.

В акмеологических исследованиях разработана теоретическая модель профессионально-моральной культуры субъекта труда в его движении к АКМЕ, и которую можно применять в отношении педагога-профессионала. Данная модель представляет собой последовательную систему алгоритмов саморазвития: актуализация потребности в личностном и профессиональном самопознании; освоение основных средств психологической самодиагностики; формирование профессиональных и гуманистических ценностных установок, соответствующих этиконам и норм; развитие подсистемы профессионализма деятельности и личности; их постоянная рефлексия; развитие потребности в профессиональном самосовершенствовании. Отмеченные системы и модели являются основой формирования нормативной моральной системы регуляции деятельности, поведения и отношений педагога-профессионала. *Подсистема формирования продуктивной Я-концепции.* Личностно-профессиональное развитие субъекта труда до уровня профессионала возможно при наличии продуктивной Я-концепции, то есть устойчивой осознанной неповторимой системы переживаемых представлений субъекта о самом себе, своих возможностях и перспективах, на основе чего он строит свои отношения и взаимодействия.

Адекватные представления позволяют сформировать реалистичные личностные профессиональные стандарты, программы развития и саморазвития, выстроить гармоничную и продуктивную систему профессиональных взаимодействий и отношений. Я-концепция – это целостный образ собственного «Я», который выступает в виде установки по отношению к самому себе и включает следующие компоненты: когнитивный (образ своих качеств, способностей, социальной значимости, и др., то есть проявление самосознания); эмоциональный (самоуважение, себялюбие и др.); оценочно-волевой (стремление завоевать авторитет). Основу Я-концепции составляют разные представления о самом себе, которые отличаются разной степенью адекватности.

- «Я» реалистичное в настоящем времени;
- «Я» идеальное (то есть каким субъект стремится быть, ориентируясь на моральных нормы);
- «Я» динамическое (каким намеревается стать в будущем в процессе своего развития);
- «Я» фантастическое (каким желал бы стать, если бы это стало возможным).

В акмеологических исследованиях было показано, что развитие профессионализма личности допускает гармоничность составляющих Я-реального (настоящее), Я-идеального, Я-фантастического и Я-будущего [1]. Акмеологическое представление о сути продуктивной Я-концепции личности педагога, который развивается, базируются главным образом на анализе личностно-профессионального развития педагогов новой генерации. В исследованиях доказано, что для развития продуктивной Я-концепции необходимы: умения гностицизма (прежде всего анализировать педагогическую ситуацию, характеристики субъектов и объектов деятельности и взаимодействий); проектировочные умения (адекватно представлять существующие причинно-следственные и функциональные связи в педагогической реальности); конструктивные умения (выстраивать и корректировать систему поведенческих, деятельностных и стратегиче-

ских отношений в ученической среде); коммуникативные умения (устанавливать, реализовывать и корректировать взаимоотношения в системе «ученик-ученик», «ученик-педагог» и тому подобное, регулировать межличностные отношения, устанавливать эмоционально-позитивные контакты, влиять на поведение и отношения в ученическом коллективе); рефлексивные умения (реагировать адекватно ситуации и субъектам взаимодействия) и др.

Я-концепция личности достаточно динамическая, а иногда и противоречивая, однако с развитием профессионализма личности педагога ее компоненты гармонизируются, приобретают прогрессивный стимулирующий характер. Продуктивный образ Я-профессионал отличается именно конгруэнтностью реального, идеального и фантастического «Я». Сформированный образ «Я» влияет на характеристики самоуважения личности и представления о собственном статусе.

Таким образом, концептуально с акмеологических позиций развитие педагога-профессионала можно представить как процесс и результат системных превращений личности, которая развивается и который включает взаимосвязанные прогрессивные изменения следующих основных свойств, которые формально рассматриваются как подсистемы: профессионализма деятельности, профессионализма личности, нормативности деятельности и поведения, продуктивной Я-концепции. Реализация представленной концепции развития профессионала позволяет педагогу достичь акмеологического уровня, который по мере роста профессионализма будет повышаться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов В. С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. – М.: Ин-т молодежи, 1999.
2. Акмеология: учебное пособие /А.А. Деркач, В.Г. Засыкин. – СПб.: Питер, 2003.
3. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. – М.: РАГС, 1995.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта-наука, 1998.
5. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися? — М.: РАГС, 1997.
6. Вознюк А.В. К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. 2010. № 3. С. 34-41.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – М.: Высшая школа, 1998.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
9. Огнев А. С. Субъектогенез и психотренинг саморегуляции. – Воронеж: ВГИ, 1997.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997.
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
12. Ярославцева А.А. Современное состояние подготовки кадров высшей школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. 2010. № 3. С. 126-128.

THE ACMEOLOGICAL CONCEPTION OF PERSONALITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGUE

© 2013

*A.A. Dubasenyuk, doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy chair
Zhitomir Ivan Franko State University, Zhitomir (Ukraine)*

Annotation. The article reveals the major points of acmeological conception of personality and professional development of the pedagogue, that contains two main components: sense and structurally-process ones. The first one is investigated in the context of major expansion of personality subjective space as well as the personality's professional and ethical "enrichment". The process development of the labor subject up to the level of professionalism is analyzed on the basis of system criteria, that is in the context of changing and development of subsystems of personality's professionalism as well as activities professionalism, activity and behavior normativity, productive I-concept being the conditions of pedagogue's personality creative capacity.

Keywords: acmeological conception, personality's professionalism, activities professionalism, activity and behavior normativity, productive I-concept.

УДК 371.2 (09)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ МАЛЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ГРУПП

©2013

*О.Н. Дуллийчук, аспирант кафедры педагогики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)*

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в процессе его профессионально-педагогической подготовки в высшем учебном заведении, которая реализовывалась на трех уровнях овладения проектно-коммуникативными умениями с помощью технологии малых методических групп.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, учитель-филолог, технология малых методических групп, проектно-коммуникативные умения.

Развитие высшего образования в Украине и России в XXI веке обусловлено своеобразием информационного общества, основными ценностями которого есть не только широкое использование современных инновационных технологий, но и самостоятельность мышления, умение работать с информацией и принимать аргументированные решения, осведомленность не только в узкой профессиональной сфере, но и в смежных областях.

Необходимой предпосылкой профессионально-педагогической подготовки будущего учителя-филолога является прогнозирование желаемых результатов обучения, что могло бы обеспечить дальнейшее и более глубокое саморазвитие студентов в овладении профессиональной компетентностью, приобретении интегрированного филологического психолого-педагогического знания, углубление в педагогическую науку в социокультурном аспекте.

В поисках совершенного образца парадигмы обучения, нам представляется целесообразным обратиться к *проектно-коммуникативному подходу*, который, по нашему мнению, является наиболее всеобъемлющим и системным. Мы считаем, что именно проектно-коммуникативный подход позволяет наиболее полно раскрыть личность студента-филолога за счет его развития креативных качеств, реализации внутреннего потенциала, воспитания автономной и ответственной личности, социально устойчивой в условиях реальной действительности.

Анализ зарубежных методических трудов по проблеме проектно-коммуникативного подхода к обучению (F. Dublin, T. Hutchinson, K. Johnson, S. Krashen, J. Munby, D. Nunan, E. Ohlstein, D. Wilkins, T. Woodward, J. Yalden) позволил нам сделать вывод о том, что главная задача учителя в современных условиях - не планировать искусственные успехи ученика, не писать пошаговые планы-конспекты, а проектировать условия, максимально способствующие развитию у него коммуникативной компетенции.

Данный подход реализовывался на трех уровнях овладения проектно-коммуникативными умениями в соответствующих формах малых групп, сущность которых заключалась в сочетании педагогики и методики преподавания языков с использованием проектно-

коммуникативных технологий. В нашем исследовании за основу был взят уровневый подход, предложенный В.А. Сластениным и Д.Б. Богоявленской.

Первый уровень - репродуктивный (Группа специальных интересов (Special Interest Group)): студент-филолог, который учится в группе, путем воспроизведения и, возможно, даже подражания наращивает темп работы в рамках заданного алгоритма новых проектно-коммуникативных умений и механически воспроизводит профессиональную деятельность в расширенном масштабе. Происходит овладение операционно-техническим алгоритмом новых профессиональных умений, проекция образа действия в основном соответствует образцу, цели направлены на удовлетворение практических потребностей, в работе студент-филолог остается в рамках заданного педагогом способа действия.

Второй уровень - рационализаторский (Учебно-методическая группа (Lesson Study Group)): предложенные проектно-коммуникативные умения присвоены и дополнены в новых условиях личностно-профессиональным способом исполнения, что говорит о профессиональном расширении педагогической деятельности. Усвоив алгоритм, студент продолжает анализировать структуру своей деятельности с переоценкой профессиональных умений. Второй уровень характеризуется переводом внимания с внешнего операционно-технического выполнения профессиональных умений на внутренний самоанализ присвоения идеи передового опыта с появлением интеллектуальной инициативы, проявлением активности в принятии необходимого решения педагогической задачи, полученный опыт становится достоянием личности и личных педагогических идей, происходит выход на частично-поисковое проектирование образа практической педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность носит конструктивно-репродуктивный характер.

Третий уровень - новаторский (Фокус-группа (Focus Group)): студентами углубляются проектно-коммуникативные умения, происходит творческое переосмысление личного опыта, наблюдается переход профессионализма на более высокий уровень: высокие личностные и профессиональные стандарты, рост внутреннего потенциала, динамичность, высокая степень

самореализации, способность к импровизации, основанной на знаниях, применении накопленного опыта и новых условиях, проявление активности и инициативы, разработка новых методик, форм, приемов и средств. Для этого уровня характерны автоматизация проектно-коммуникативных умений (подвижность, гибкость, оригинальность исполнения, проработанность, четкость в достижении предусмотренного результата), выход на самостоятельную проблему, анализ передовой творческой идеи и, как следствие, появление нового продуктивного образа действия и увеличение уровня свободы в профессиональной деятельности. В результате новообразования в личностной структуре студентов-филологов представляют собой совокупность профессиональных умений, передовыми из которых являются проектно-коммуникативные (см. рис. 1).

Опираясь на собственный опыт работы в школе и ВУЗе, на научные разработки в педагогике и психологии, нам кажется необходимым изменение такого компонента методической системы профессионально-педагогической подготовки учителей-филологов, как организационная форма обучения. Вместо привычной классно-урочной формы нами разработана инновационная организационная форма обучения в малых группах - относительно устойчивых, небольших по численности учебных группах, члены которой объединены общей учебно-познавательной деятельностью.

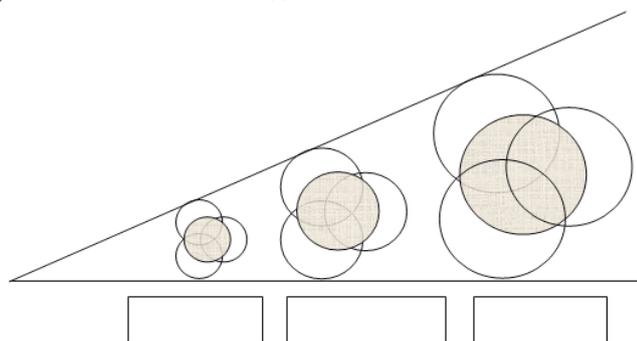


Рис. 1. Уровни сформированности проектно-коммуникативных умений

Технология малых групп в преподавании филологических дисциплин нашла свое отражение в работах Т.Е. Западенской, Е.Г. Басовой, И.П. Волкова И.О. Васильева и др.. Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают, что деятельность в малых группах отмечается более высокой производительностью по сравнению с обычной академической группой, которая объединяет студентов с различными интересами, профессиональными ориентациями и уровнями подготовки. Во время работы в малых группах студенты приобретают навыки демократического общения, формирование команды согласно социокультурных норм, самостоятельного принятия решений, свободы выбора, умение адаптироваться в условиях изменений. Следует также отметить, что целью обучения в малых группах является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым студентом на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития; очень важным нам представляется овладение проектно-коммуникативными технологиями в формах малых групп.

Специфика обучения в малых группах заключается в соблюдении следующих принципов:

- распределение всей учебной группы на подгруппы по 5 человек (малые группы);
- ролевая организация учебной деятельности;
- взаимообучения, взаимоконтроль, самоуправление в каждой малой группе.

Наш опыт проведения занятий в инновационной форме малых групп показал не только результативность этой организационной формы, но и ее большие возмож-

ности для творческой самореализации будущих учителей-филологов.

В рамках нашего исследования, опираясь на современные литературные источники, мы определяем *технологии малых групп* как форму профессионально-личностного становления будущего учителя-филолога, которая создает условия для поэтапного построения профессионально значимых знаний и самостоятельного опыта творческой проектно-коммуникативной деятельности каждого участника, организует информационно-эмоциональное пространство активной коммуникации, социализации и рефлексии результатов личного жизненного и познавательного поиска.

Первой формой профессионально-педагогической подготовки студентов было создание *малых групп специальных интересов (Special Interest Group)*. Такие формы работы возникли в силу определенных обстоятельств, когда преподаватели языков начали испытывать необходимость в мотивированном профессиональном развитии и в том, чтобы осуществить возможность обмена опытом через создание журналов и сборников, неформальное сотрудничество, организацию мастерских и групп по интересам в сети Интернет и т.д. Так, в 1985 году в рамках Международной Ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IA TEFL) создается движение "Teacher Development Special Interest Group (Группы специальных интересов по развитию учителей)", которое учредило форум для преподавателей с целью общения и обмена идеями в масштабах широкой профессиональной аудитории по всему миру. Основателем и первым координатором этой организации стал Адриан Андерхилл. Он считал, что профессиональное развитие преподавателя происходит тогда, когда он находится в учебном пространстве по одну сторону со своими студентами. Ученый отмечает, что такая форма профессионально-педагогической подготовки учителей – это единственный способ сохранить ощущение постоянного риска и вызова, интереса и вдохновения, желая учить и учиться самому, не попасть в колено, уже проторенную дорогу [6, с. 4].

Как отмечает В.А. Калинин, главное отличие групп специальных интересов от традиционного урока, лекции, семинара, лабораторных работ в том, что главный закон таких групп: «Делай по-своему, исходя из своих способностей, интересов и собственного опыта, и корректируй себя сам». Это означает, что малые группы в значительной степени построены не на передаче знаний от преподавателя к студенту, а на объектной позиции студента, что позволяет личности самой получить недостаточные профессионально-педагогические знания, проектно-коммуникативные умения, активно и творчески пользоваться ими в своей практической деятельности в ВУЗе [3, с. 127].

Группа специальных интересов – форма реализации проектно-коммуникативных технологий, которая включает каждого из ее участников в «самостроение» личной знаниевой парадигмы через критическое осмысление предложенных сведений и конструктивное решение творческих задач. Как отмечает, Н.Е. Щуркова, в такой группе деятельность одного субъекта становится толчком для деятельности другого. Особенностью взаимодействия субъектов в группе является сотрудничество (взаимное содействие) и соперничество (соревнования), что определяет эффективность и условия развития личности.

Структура групп специальных интересов интегрирует различные виды деятельности: интеллектуальную, проектную, коммуникативную, рефлексивную. Алгоритм групп позволяет продуктивно вести личностное самопостроение будущего филолога и продуктивно участвовать в коллективном; то есть условия групп специальных интересов позволяют осуществлять формирование профессиональной компетентности в командном, мало- и макрогрупповом режиме. Итак, цель про-

ектно-коммуникативной работы в группах специальных интересов заключается не только в личностном совершенствовании и накоплении опыта, но и в том, что «это поиск единомышленников, создание информационного запроса, который может вступить в диалог с самим собой, со своим прошлым опытом» [1, с. 171].

Система принципов межличностного взаимодействия в группах специальных интересов, ориентированных на овладение проектно-коммуникативными умениями и формирование коммуникативной компетенции студентов филологических факультетов, отличается от стиля коммуникативного поведения на занятиях с использованием традиционных форм обучения: объяснение уступает место самостоятельному поиску, открытию и пониманию, соответствие заявленным требованиям – способности к конструктивному диалогу, хранение «мертвой» информации – рефлексивности и интериоризации, позиция постороннего наблюдателя – самоактуализации. Это определяет направленность деятельности участников групп специальных интересов: стремление к максимальной гибкости, сензитивности к личным нуждам, установка на уверенность в своих возможностях и позитивное коммуникативное взаимодействие.

Существенные положения такой личностно-ориентированной системы дают нам возможность увидеть ее потенциал и целенаправленно, органично и эффективно проектировать процесс формирования коммуникативной компетенции будущих учителей-филологов.

Мы считаем, что в курсах всех предметов филологического цикла могут использоваться группы специальных интересов как эффективная форма организации учебного процесса, что кардинально отличается от традиционного занятия в ВУЗах и внедряет в практику образования интенсивные методы обучения и формирования коммуникативной компетенции личности. Наши исследования по формированию профессионального мастерства студентов филологических факультетов средствами проектно-коммуникативных технологий реализовывались в курсе занятий со специальными предметными методик преподавания языков и литератур.

На начальном этапе создания малых групп проводился тщательный анализ интересов, учебных потребностей, достижений в языке с помощью метода анкетирования, на основе которого происходило разделение студентов на группы по интересам. Цели групп специальных интересов конструировались и сообщались студентам с учетом их предыдущих пожеланий, а также при учете данных диагностики уровня коммуникативной компетенции, интересов и склонностей студентов-филологов. Во время экспериментального исследования сформировались 3 основные группы специальных интересов:

- Группа I (УНИ иностранной филологии): Развитие критического мышления на уроках английского языка;
- Группа II (УНИ филологии и журналистики): Развитие социокультурной компетенции на старшем этапе обучения;
- Группа III (УНИ педагогики): Использование инновационных технологий в личностно-ориентированном обучении на старшем этапе.

Работа в малых методических группах специальных интересов на репродуктивном уровне предусматривала прохождение «пассивной практики» студентами II курса, что дало возможность будущим учителям-филологам укрепить интерес к педагогической деятельности, сформировать определенные профессиональные навыки, вытекающие из содержательной стороны практики, учесть методический опыт и систему работы учителей в школах, а также выявить проблемы и трудности в процессе работы учителя.

Работа второго этапа в *малых учебно-методических группах (Lesson Study)* предусматривала деятельность, направленную на дальнейшее исследование и устранение тех трудностей, которые были обнаружены во время «пассивной» педагогической практики, концен-

трировалась, главным образом, на совершенствовании профессиональной компетентности будущего учителя-филолога. Цель работы в малых учебно-методических группах на практическом занятии заключалась в том, что приобретенный в специально созданной среде опыт (знания, умения), будущий студент-филолог мог бы успешно использовать в своей будущей работе по специальности.

Проектно-коммуникативная деятельность в свою очередь обеспечивала умелое сочетание того, что уже известно с новыми элементами, которые неизбежно приносят студенты: свои личные потребности, желания, отношения, знания мира и т.д..

Ядром концепции учебно-методических групп второго, рационализаторской уровня, как формы творческого сотрудничества выступает взаимодействие учителя и учащихся, где огромную роль играет творческая личность учителя, которая, как отмечает Т. Хатчинсон, значительно изменяется в процессе проектно-коммуникативной деятельности в учебно-методических группах. Ученый выделяет следующие роли учителя-филолога как:

- источник идей и советов – может предложить актуальную и интересную тему для проектно-коммуникативной работы;
- помощник – всегда готов включиться в процесс и наладить взаимоотношения участников;
- рефери – помогает разрешить споры и разногласия;
- организатор – активный участник организации и демонстрации проектно-коммуникативной работы;
- оценщик качества – частный комментатор, при обсуждении достижений студентов [5, с. 4].

Анализ работы студентов-филологов в группах по интересам на первом, репродуктивном уровне показал, что во всех трех сформированных группах выявлена недостаточность владения будущими учителями различными видами проектно-коммуникативных технологий, в частности: технологии коллажирования, технологии веб-квеста и технологии проблемных вопросов, задач и ситуаций. Это также свидетельствует о необходимости уделять больше внимания развитию профессиональной компетентности будущего учителя-филолога, требует расширения набора приемов, которые бы вооружили будущего учителя, позволили бы ему эффективно применять проектно-коммуникационные технологии в обучении своих потенциальных учеников в школе.

С целью совершенствования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов и устранения пробелов в применении проектно-коммуникативных технологий, для повышения их методического уровня и педагогического мастерства, работа учебно-методических групп на рационализаторском уровне предусматривала моделирование личного педагогического опыта (студенты овладевают основными педагогическими и методическими знаниями); экспериментальную проверку эффективности проектно-коммуникативных технологий (знакомятся с функционированием различных видов проектно-коммуникативных технологий «изнутри»); разработку методических рекомендаций из опыта работы (составляют личный «банк методических идей» использование данных технологий). На практических занятиях каждая учебно-методических группа занималась исследованием того материала, в котором был обнаружен пробел: студенты проводили сравнительный анализ проектно-коммуникативных технологий, проводили их экспертизу, самостоятельно проектировали собственные варианты технологий, защищали, оценивали друг друга.

Получив представление о профессиональном учебно-ролевом поведении учителя, факторе взаимодействия студента в системе работы над профессиональной компетентностью, эффективных и неэффективных приемах и проектно-коммуникативных технологиях, студенты переходят к контекстному включению в процесс фор-

мирования профессиональной компетентности, что в нашем случае означает переход на инновационный уровень подготовки в *малых методических фокус-группах (Focus Group)*.

Разработка технологии проведения фокус-групп представлена в работах ученых, где последовательность действий представляется как программа изучения авторской системы работы учителя-филолога, усвоение педагогического опыта и его творческое применение в личной педагогической деятельности. Результатом обучения является презентация умения моделировать урок в режиме проектно-коммуникативной технологии, предлагаемой учителем. Результатом совместной деятельности является модель урока, которую разработал «учитель-ученик» под руководством «учителя-мастера» с целью применения этой модели в педагогической практике в школе.

Рассмотрим пошаговый алгоритм работы в творческих малых фокус-группах, что использовалось нами при профессионально-педагогической подготовке будущих учителей-филологов на занятиях со специальных предметных методик преподавания языков и литератур:

1-й шаг: презентация педагогического опыта учителя-мастера.

2-й шаг: презентация системы уроков: а) описание системы уроков в режиме эффективной профессионально-ориентированной проектно-коммуникативной технологии; б) определение основных приемов работы, которые мастер будет демонстрировать слушателям.

3-й шаг: имитационная игра (урок со слушателями): а) учитель-мастер проводит урок со слушателями, демонстрируя приемы эффективной работы с учащимися; б) слушатели одновременно играют две роли: учащихся экспериментального класса и экспертов, присутствовавших на открытом уроке.

4-й шаг: моделирование: а) самостоятельная работа слушателей по разработке модели урока в режиме проектно-коммуникативной технологии урока мастера (мастер выполняет роль консультанта, упорядочивает самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею); в) обсуждение авторских моделей урока.

5-й шаг: рефлексия: дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей.

Фокус-группа отражает умение учителя проектировать успешную деятельность учащихся, создает условия для педагогического мастерства на основе рефлексии личного педагогического опыта. Таким образом, на уровне малой методической фокус-группы развивается профильная компетенция педагога-филолога средством усвоения конкретных профессионально-значимых умений и практического общения с педагогами - носителями профильного мастерства.

Результатом работы студентов в предыдущих двух группах (группе специфических интересов и научно-методической группе) является презентация продукта творческой проектно-коммуникативной деятельности, которым являются не «готовые знания», а личностные новообразования студентов, связанные с решением

определенной проблемной задачи и носят форму материального учебного продукта. Таким образом, на заключительном, новаторском уровне групповой деятельности личностный учебный продукт был представлен группами студентов во время работы в третьей малой группе (фокус-группе), созданный в ходе усвоения предметной реальности и представлен в виде проектов и артефактов.

Так, например, студенты I группы (УНИ иностранной филологии), которые занимались проблемой развития критического мышления презентовали «методический банк» проектно-коммуникативных заданий для учащихся различных возрастных групп на основе технологии проблемных ситуаций. Группа II (УНИ филологии и журналистики), которая исследовала развитие социокультурной компетенции разработала собственный «ресурсный центр» социокультурных коллажей для учащихся старшего этапа обучения. III группа (УНИ педагогики), которая анализировала использования инновационных технологий представила «медиаобразовательный web-квест» как эффективную проектно-коммуникативную технологию личностно-ориентированного обучения.

На основе анализа различных научных трудов нами определена характеристика концептуальных основ изучаемых малых групп (Special Interest Group, Lesson Study Group, Focus Group) во время профессионально-педагогической подготовки будущих учителей-филологов.

Таким образом, колоссальный потенциал малых методических групп способен вытеснить и заменить традиционный тип занятия в ВУЗе по формированию коммуникативной компетенции, значительно улучшая общий уровень профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста и отвечая всем требованиям современного информационного общества к выпускникам филологических факультетов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Галицких Е. О. Мастерская о мастерских, или путешествие в город мастеров /Е. О. Галицких // Педагогические мастерские: теория и практика. – СПб.: Паритет, 1998. – С. 171-176.

Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / В.И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 192 с.

Калінін В. О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: [монографія] / В. О. Калінін; [за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.

Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования//Высшее образование в России. – 1997. – №1.

Hutchinson T. 1994. Project English 2. Teacher's Book. Oxford University Press.

Underhill A. Training, development and teacher education. In Teacher Development Newsletter 1988., №9.

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF PERSPECTIVE TEACHER-PHILOLOGISTS BY MEANS OF SMALL METHODOLOGICAL GROUP TECHNOLOGY

©2013

O.N. Dupliichuk, graduate student of the department of Pedagogy
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: The article in question deals with the problem of the methodological development of a future teacher-philologist during his professional pedagogical training at the University. Mastering of project communicative skills was realized by means of small methodological group technology.

Keywords: professional pedagogical training, teacher-philologist, small methodological group technology, project communicative skills.

Аннотация: Современная украинская система образования заинтересована в использовании исторического опыта воздействия государства и общества на механизмы формирования воспитательного идеала личности. В статье представлены результаты анализа особенностей формирования и изменения воспитательного идеала в разных условиях Украины в XIX – начале XX в.

Ключевые слова: воспитательный идеал, сословный подход, сословное воспитание, Украина, Российская империя.

Современная историко-педагогическая наука требует включать в исследование любого педагогического феномена весь комплекс формирующих его факторов. Исходя из этого, изучение трансформации воспитательного идеала в Украине XIX – начала XX в. должно строиться на основании объективного анализа различий в содержании, структуре, действенности и условиях формирования воспитательных идеалов, сложившихся в разных слоях сословного украинского общества, функционирующего в правовом поле Российской империи.

Существует ряд научных подходов, свидетельствующих о наличии связи между содержанием педагогических явлений и их социальным окружением: личностный (И. Бех, Е. Бондаревская, Ш. Амонашвили), личностно-социальный (В. Сухомлинский, А. Бойко, О. Сухомлинская), деятельностный (Г. Балл, С. Максименко, А. Маслоу, В. Рыбак), отношенческий (А. Бойко, И. Бех, А. Макаренко, А. Сидельковский), гуманистический (А. Вишневский, И. Пидласый, Л. Примачок), психолого-социологический (В. Редько) и др. Однако влияние социальной стратификации украинского общества XIX – начала XX в. на формирование воспитательного идеала не было предметом отдельного исследования. Целью данной статьи является анализ особенностей формирования и трансформации воспитательного идеала в различных социальных сословиях подросийской Украины XIX – начала XX вв.

В указанный период процесс формирования воспитательного идеала российского подданного выстраивался на основе сословного подхода, который и власть, и большинство общества считали краеугольным камнем существования имперского социального организма. В каждом сословии формировался собственный воспитательный идеал, подчиненный единому общегосударственному, стоящему на защите основ империи – «веры, царя и отечества». Сословность украинского общества до вхождения его в российское правовое поле была менее регламентированной и не такой строгой, как русская. В XVIII – первой половине XIX в. основными общественными сословиями украинского общества были казачество, шляхта, духовенство, горожане (мещане) и крестьяне. Воспитательный идеал каждого сословия зависел от юридически закреплённых за ним функций.

Наиболее значимые трансформации произошли с воспитательным идеалом украинской элиты. Во времена Киевской Руси роль национальной элиты играли князья и панство, которые обеспечивали защиту, объединение и международное признание украинского народа, пользуясь у него незыблемым авторитетом. В литовский и польский периоды украинская элита также представляла собою единый «народ-шляхту» с четко структурированной внутренней иерархией (князья, панство и рядовые бояре). Задачей украинской княжеской группы было национальное и политическое лидерство, гарантирующее целостность народа, а панства – сохранение и воспроизводство национальных обычаев и традиций. Среди шляхты «идеальным членом сообщества» считался тот, кто опирался «на право, обычай и коллективный опыт, а не на личные желания» [10, с. 25]. Воспитательный идеал

этого периода основывался на понятиях «учтивость» и «беспорочность», которые служили основой понимания чести и достоинства, именуя человека «доброго», «веры достойного», «честного», «надежного», «спокойного» и «степенного». Лишь тот шляхтич мог называться «человеком учтивым», чье поведение соответствовало рыцарскому кодексу чести, а основными добродетелями были отвага, верность, достойные методы борьбы с противником [12, с. 128]. «Беспорочным» могло считаться только лицо, «чьи права не были поруганы на протяжении четырех поколений предков» [8, с. 37].

Однако в дальнейшем борьба украинской верхушки за собственные земельные и имущественные права скалалась на содержании и действенности ее воспитательного идеала: появились признаки деградации представлений о княжеской чести; снизилась ответственность за судьбу народа и церкви, ослабла готовность защищать их интересы; превосходство врожденного статуса (учтивость / честь) трансформировалось в высокомерие; размылись смысловые границы оппозиционных личностных качеств «верность – предательство», «отвага – трусость», «честность – вероломство»; произошли кардинальные изменения в содержании понятий «справедливость», «нравственность», «добро» и «зло». Если первый сборник этических норм русского общества (1717) разъяснял юношеству, что «не славная его фамилия, и не высокий род приводит его к дворянству, а добродетельные и похвальные его поступки» [11, с. 11], то украинская шляхта в начале XVIII в. по сути искажала староукраинское толкование личной чести, заменив его благородством происхождения. Трансформация важных составляющих воспитательного идеала украинской элиты, вместе с проблемами ее легитимизации в условиях безгосударственности, обусловила значительный отрыв лидеров от остального народа и снижение влияния шляхетского идеала.

В XV – XVIII вв. было также сформировано особенное украинское общественное сословие – казачество. Современные историки считают, что его претензии на статус отдельного сословия выросли из рыцарских амбиций, присущих классическому рыцарскому идеалу. Однако казачий воспитательный идеал ученые считают вульгаризацией классической рыцарской идеи, которая из-за изменения военно-политических реалий потеряла свое первоначальное значение, то есть классический рыцарский идеал, воспроизведённый в других общественно-политических реалиях в рамках нового общественного сословия, претерпел трансформации, обнаружив определённые морально-этические противоречия. Например, казачий религиозный либерализм иногда позволял казакам сражаться на стороне католических и даже исламских интересов. Существует мнение, что именно наемническая идеология казачьего сословия не способствовала консолидации украинского народа, спровоцировав расхождение во взглядах руководящей верхушки и рядовых казаков. Однако казачьему сословию нельзя отказать в высокой действенности и влиянии кодекса чести (деятельная доброта, правдивость и справедливость, достоинство, воинская доблесть, му-

жество, честь и добрая слава, патриотизм, ненависть к врагам личной свободы, благородство и готовность к самопожертвованию ради достижения общей цели). Идеологическое «затишье» первой половины XIX в. пагубно сказалось на основах украинского воспитательного идеала, ослабив влияние его казацко-рыцарской составляющей. Украинское панско-шляхетское сословие в процессе доказывания законности собственных сословных притязаний в рамках российского правового поля потерял бунтарский дух казачества. Героика прошлых казацких национально-духовных достижений постепенно перешла из плоскости действительного к сфере мифологизированного.

Еще одним привилегированным общественным сословием в Украине было духовенство, воспитательный идеал которого был подвержен едва ли не самым заметным трансформациям. До XIX в. его действительность обеспечивала консолидацию украинского народа и даже способствовала влиянию украинской духовной элиты на церковную жизнь России [2, с. 58]. Однако российские власти благодаря созданию Синода лишили украинскую церковь привычной независимости, заменили избрание священников их назначением, отменили свободный выход из духовного сословия, запретили строить церкви и писать иконы в украинском стиле, а в богослужении соблюдать обычаи, отличные от московского. Это привело к тому, что в начале XX в. понятие «православный» приобрело протонациональное звучание, т.е. в пределах Российской империи православная вера оказалась важнейшим критерием русской национальной идентичности. Общая вера украинцев и русских маскировала маргинализацию украинских национальных интересов. Если польские ксендзы Российской империи, опираясь на свою конфессиональную обособленность, оставались для своих прихожан «идеальными поляками», то образы украинских священников трансформировались в «идеальных христиан», призванных воспитывать «идеальных граждан». В содержании воспитательного идеала украинского православного священника, национально обусловленная внутренняя духовная свобода выбора была вытеснена совокупностью «запретов и регламентаций, направленных на создание наиболее удобного для государства типажа «идеального православного священника» [4, с. 170]. Идеал православного клирика российские власти видели в исполнении роли проповедника веры, духовного наставника и просветителя крестьян, воспитателя верных прихожан и законопослушных граждан. Идеалом женщины духовного сословия была образцовая христианка: матушка, способная личным примером воспитывать и наставлять сельских женщин; жена иерея, обязанная создавать культурное и нравственное общество мужу и вести домашнее хозяйство; мать, призванная прививать детям благородные привычки и манеры, учить их уважать традиции своего сословия. Идеологические проблемы конца XIX в. обусловили охлаждение молодежи к религии, церкви и духовному образованию: стало «модным» демонстрировать безразличие к церкви или заявлять о безверии, а русифицированное духовенство перестало выполнять в украинском обществе консолидирующую функцию. Эту роль взяла на себя новая украинская интеллигенция духовного происхождения, которая обеспечила возрождение национальной самобытности и духовности.

Наиболее иерархическим было мещанское сословие, верхушку которого составляли купцы, почетные граждане, цеховые мастера, чиновники, а основную массу – ремесленники, мелкие торговцы и городская беднота. Воспитательные идеалы горожан определялись их социальным положением, зависели от имущественного положения и рода занятий. Каждый городской слой получал перечень условий социального «лифта» к высшему дворянскому сословию, а правовая система Российской империи обеспечивала педагогически обусловленную «замедленность» этого процесса. Например, личные

почетные граждане получали только расширенные личные права, а возможность дальнейшего зачисления к дворянству открывалась только перед их внуками. То есть роду предоставлялось определенное время для получения общественного признания и формирования родовых добродетелей и стиля жизни, отвечающих воспитательному идеалу высшего сословия, в которое род намеревался войти. Таким образом, в пределах каждого слоя формировался определенный личностный эталон, который рассматривался как базовый для приближения к идеалу высшей страты. Звание почетного гражданина уравнивало общественно противоречивый феномен противопоставления финансового и творческого наследия, усиливая влияние интеллектуальной составляющей воспитательного идеала. Например, получить звание почетного гражданина и шанс заслужить дворянский титул имели не только богатые купцы, доказавшие свою «общественную полезность», но и малоимущие люди свободных профессий, образованием и талантом превознёсшие авторитет города или государства. Учитывая это, институт почетного гражданства вместе со всеми атрибутами его получения (чины, ордена, почетные отличия), можно считать государственным механизмом формирования воспитательного идеала деятельного гражданина, мощным социально-педагогическим фактором использования сословных амбиций граждан в пользу общественных интересов.

Отдельного внимания заслуживают трансформационные изменения содержания и действительности купеческого воспитательного идеала, который можно рассматривать как систему различных национальных идеалов, сформированных на общей правовой основе купеческого сословия, но на отличной этнокультурной основе. Общим для них был экономический прагматизм, который предопределял способность предпринимателей к оправданному экономическому риску, объяснял интерес к инновациям и растущее уважение к образованности, удерживал купцов от участия в рискованных политических акциях и одновременно содействовал рациональному использованию прогрессивных технологий и методов.

Купеческие воспитательные идеалы имели также определенную национальную и конфессиональную специфику. Например, основной базой для формирования украинского купеческого идеала следует признать глубокую религиозность украинцев, их особое уважение к земле и семье и личностную свободу. Эти факторы обусловили и специфику их воспитательного идеала, требуя тщательного соблюдения принципов христианской морали, уважения к личности покупателя, выявления честности, справедливости и терпимости в торговых отношениях, отказа от излишеств и роскоши. По мнению И. Аксакова, в то время, как «вся русская торговля основывалась на вызывающем, безумном кредите, на отчаянном риске» [1, с. 11, 12], малоросс почти никогда не торговался и не кредитовал. Однако именно эти черты, как утверждали многие исследователи, обусловили отставание украинского купечества от российского и еврейского [6, с. 532; 7, с. 488, 489].

Обобщенный воспитательный идеал купеческого сословия в поликультурной империи можно назвать продуктом этнической и социальной аккультурации, то есть культурной адаптации членов полиэтнического сообщества, следствием определенного культурного обмена традициями и обычаями [5, с. 121]. Обобщенный идеал проявлял общие для всего купеческого сословия черты и тенденции: рост интереса к профессиональному образованию, требование воспитывать предприимчивость, решительность, толерантность, деятельную религиозность и др. Национальные же особенности обусловили отличия в восприятии этносами воспитательных идеалов других народов: украинская осмотрительность и осторожность русскими воспринимались как нерешительность и недальновидность; присущие русским куп-

цам решительность и рискованность украинцами оценивались как агрессивность или аферизм; с точки зрения «решительного и рискованного» русского купечества, его интересы на Украине выглядели как необходимая деятельность, направленная на освоение нового рынка, а с точки зрения «умеренного» украинского, – как экономическая экспансия, завоевание, захват.

Реформы второй половины XIX в. обусловили серьезную трансформацию воспитательного идеала купеческого сословия: религиозность купеческих династий стала осознанной, действенной и жертвенной; возросла роль образовательного компонента; четко обозначились интернациональность и аполитичность, которые определили доминирование торгово-экономических ценностей над национальными; появились новые формы престижного социального поведения (участие в работе органов местного самоуправления, благоустройство родных городов, развитие их инфраструктуры, содействие образованию, медицине, культуре и т.д.) [9, с. 152], сформировались новые социокультурные ценности и традиции, формирующие социальную ответственность, лишенную национальной или политической окраски. Действенность нового воспитательного идеала обусловила тесный контакт купечества с творческими людьми и детерминировала появление в предпринимательской среде «цивилизованного сознания», «либерального мышления» и «настоящего, а не мнимого патриотизма» [3, с. 480].

Поэтому нельзя говорить о четко очерченном унифицированном воспитательном идеале жителя города, который следует рассматривать как особенное пространство, обеспечивающее сосуществование различных воспитательных идеалов – этнонациональных, сословных, профессионально-цеховых, гендерных и т.п.

В XIX – начале XX в. меньше всего трансформаций претерпел воспитательный идеал крестьянского сословия, оказавшегося основным носителем этнической культуры украинского народа. В то время, когда различные слои украинской элиты в попытках адаптировать свои сословные привилегии к новым общественно-политическим и экономическим обстоятельствам активно «ревизировали» свои идеалы, украинское крестьянство, всегда лишенное практической возможности продвигаться по вертикали сословной иерархии, не имело никакой необходимости изменять мир главных своих ценностей. Таким образом, воспитательный идеал этого сословия аккумулировал основные жизненные ориентиры украинского крестьянина (Бог, земля, семья, община и род), важнейшие христианские добродетели (трудолюбие, честность, доброта, бескорыстие), характерные психические свойства (интровертированность, примитивность мышления, доверчивость, покорность, романтичность, мечтательность, кордоцентризм и эскапизм), доминирующие общественные качества (аполитичность, недоверие к власти, абсолютизация физической деятельности, неуважение к интеллектуальному труду и образованию, консерватизм, традиционализм, невысокий уровень запросов, громадоцентризм, эгалитарность) и др. Действенность крестьянского воспитательного идеала выражалась в высокой ответственности и активности крестьян в рамках своей общины и их равнодушии к общегосударственным общественным процессам.

Крестьянскую реформу 1861 г. называли началом эволюционирования общества от нации рабов к нации свободных граждан. Ожидалось, что эта эволюция положительно повлияет на формирование воспитательного идеала крестьянского сословия, вытеснив из его содержания многие негативные черты. Однако на практике украинское крестьянство оказалось мало подготовленным к предложенной ему модернизации способа хозяйствования, жизни и мышления, важными причинами чего были возвращенное за несколько веков безгосударственного существования недоверие украинского крестьянства к власти и сильно развитый инстинкт самосо-

хранения. Именно эти качества определили закрытость крестьянского сословия и неприятие любых модернизационных импульсов от власти, которые стали стойкой чертой украинского национального характера. То, что реформа 1861 г. по существу не решила крестьянских проблем, а обнажила и обострила их, обусловило постепенный переход крестьян к поддержке тех идеологий, которые обещали не эволюционную модернизацию, а немедленное и бесплатное предоставление земли, как высшей крестьянской ценности, что представлялось возможным только революционным путем. В начале XX в. этими изменениями в сознании украинского крестьянина эффективно воспользовались коммунистические идеологи, сломавшие в 1917 г. социально-политический строй страны и создавшие собственный воспитательный идеал.

Таким образом, в Российской империи XIX века всеобщий воспитательный идеал был исторически обусловлен господствующим в системе образования и в общественном сознании сословным подходом. Самые негативные трансформационные изменения произошли в содержании и действенности воспитательного идеала украинской элиты. Доминирование сословных приоритетов, вытеснение из системы ценностей патриотизма, деятельной любви к родине и готовности защищать национальные интересы обусловили потерю легитимности и безоговорочного доверия своего народа и детерминировали появление новой интеллектуальной, духовной и экономической украинской элиты. В воспитательном идеале украинского духовенства национально обусловленная внутренняя духовная свобода выбора была заменена совокупностью внешних запретов и регламентаций, которые староукраинский христианский идеал деформировали, а ожидаемого властью идеального типа верноподданного христианина так и не создали, подготовив почву для укоренения коммунистической идеологии. Обобщенный воспитательный идеал мещанского сословия – иерархичный (представлен как система воспитательных идеалов различных слоев, стимулируемых возможностью сословных и социальных «повышений»), поликультурный (сформирован в процессе взаимодействия воспитательных идеалов различных этнических групп), разноконфессиональный (сформирован как конгломерат ценностей различных миссий и конфессий). Меньше всего трансформаций претерпел воспитательный идеал наиболее численного, консервативного и маргинализованного крестьянского сословия, которое оказалось основным носителем украинской системы жизненных ориентиров и ценностей. Исходя из этого, перспективными следует считать исследование возможного использования в современной образовательной системе забытых, но действенных общественных и государственных механизмов воздействия на формирование воспитательного идеала личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксаков И. Исследования о торговле на украинских ярмарках. СПб.: Тип. Императорской АН, 1858. 395 с.
2. Дзюба О. М. Українська духовна еліта в Росії XVIII ст.: служіння і служба (на матеріалах епістолярної спадщини) // Український історичний журнал. 2012. № 6 (507). С. 57-73.
3. История предпринимательства в России: в 2 кн. Кн. 2 [ред. А. В. Семенов]. М.: РОССПЭН, 1999. 575 с.
4. Леонтьева Т. Г. Православная культура и семинарский быт (конец XIX – начало XX в.) // Отечественная история. 2001. № 3. С. 170-177.
5. Ліндер Р. Підприємці і місто в Україні, 1860-1914 рр.: індустріалізація і соціальна комунікація на Півдні Російської імперії / под. ред. О. М. Донік. К.; Донецьк: Промінь, 2008. 496 с.
6. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба: в 39 т. Т. 39:

Черниговская губерния / [Сост. М. Домонтович]. СПб.: Тип. Ф. Персона, 1865. 796 с.

7. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба: в 39 т. Т. 37: Херсонская губерния. Ч. 1 / [Сост. А. Шмидт]. СПб.: Военная типография, 1863. 632 с.

8. Саксонское зеркало: Памятник, комментарии, исследования / Отв. ред. В. М. Корецкий; авт. ст. Л. И. Дембо, Г. А. Аксенов, В. А. Кикоть. М.: Наука, 1985. 272 с.

9. Сейко Н.А. Субъектные характеристики благотворительности в сфере образования Украины: историче-

ский опыт и современные тенденции // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 151-154.

10. Старченко Н. Честь як регулятор шляхетського повсякдення (Волинь останньої третини XVI – початку XVII ст.) // Український історичний журнал. 2012. № 6 (507). С. 25-39.

11. Юности честное зеркало или Показание к житейскому обхождению. Собранное от разных авторов. Репринт. изд. М.: Планета, 1990. 29 с.; 88 с.

12. Яковенко Н. Паралельний світ. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI – XVII ст. К.: Критика, 2002. 416 с.

THE EDUCATIONAL IDEAL'S TRANSFORMATION IN UKRAINIAN CLASS SOCIETY OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY

© 2013

L.M. Yershova, Ph. D., associate professor, doctoral student
Zhitomir State University of the name of Ivan Franco, Zhitomir (Ukraine)

Annotation: Modern Ukrainian system of education is interested in using of the historical experience of the state's and society's impact on the formation mechanisms of the individual's educational ideal. The results of analysis of formation's and change's features in the educational ideal of different classes in Ukraine of the XIX – beginning of the XX century are presented in the article.

Keywords: educational ideal, social class approach, estate education, Ukraine, Russian Empire.

УДК 376.3

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ

© 2013

Ю.Е. Криводонова, психолог отделения социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья
Бийский территориальный центр социальной помощи семье и детям, Бийск (Россия)

Аннотация: В статье рассматриваются результаты экспериментального исследования ценностных ориентаций по методике Рокича.

Ключевые слова: ценностные ориентации, развитие личности, врожденная слепота, слепота с детства, приобретенная слепота, врожденное остаточное зрение, остаточное зрение с детства, приобретенное остаточное зрение.

Система ценностных ориентаций образует содержательную основу мотивации поведения человека и выражает внутренние закономерности отношений личности с окружающей действительностью. [1]

Понятие ценностные ориентации личности возникло на стыке ряда научных дисциплин: философии ценностей, аксиологии, теории ценностей. Оно связано с философской и культурной антропологией, социологией, а так же с социальной и общей психологией. В русле философско-социологических дисциплин данное понятие соотносится с категорией норм и ценностей. Нормативно-деятельная система социальных ценностей связана со степенью конкретных социологических дисциплин, с категорией мотивации учебной и профессиональной деятельности людей, а так же их объединений. [2]

В цикле общей и социальной психологии понятие ценностные ориентации личности – с категориями, описывающими подход к поведению и деятельности людей и их интеграцию. В психологии существует много работ, посвященных изучению ценностных ориентаций личности. Благодаря данным работам, изучается их иерархия. Как и в норме, ценностные ориентации имеют большое значение в становлении личности слепых и слабовидящих. Выражая определённые качества личности, ценностные ориентации являются средствами реализации определённых общественных целей. [3]

В большинстве современных исследований ценностные ориентации рассматриваются под социально-психологическим углом зрения, как социальное явление и как продукт жизнедеятельности общества и социальных групп, (А. И. Донцов, Д. А. Леонтьев, К. Рокич). Согласно представлению К. Рокича, ценность – это устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения и существования индивидуально или соци-

ально предпочтителен наряду с каким-либо способом поведения или существования в аналогичной ситуации.

Таким образом, система ценностей – это устойчивая совокупность убеждений личности. На этой основе К. Рокич выделяет три вида убеждений, которые так же свойственны лицам со зрительной патологией:

1. экзистенциальные,
2. оценочные,
3. прогностические.

К. Рокич относит ценности к прогностическим убеждениям, позволяющим ориентироваться в желательности – нежелательности способа поведения, (операциональные инструментальные ценности и существующие смысловые терминальные ценности). [2]

Рассмотрение различных уровней осознанности ценностных ориентаций ведётся в отечественной литературе давно. Тугаринов В. П. различает ценности – цели и ценности – средства, что перекликается с делением их на терминальные и инструментальные.

Таким образом, ценностные ориентации формируются при интериоризации личностью групповых общественных идеалов и принципов в процессе социализации лиц, имеющих зрительный дефект. Являясь функцией социальной среды, ценностные ориентации носят целостный характер. Они составляют сущность личности слепых и открывают внутренние тенденции к её существованию и развитию, (А. И. Донцов 1983 год). [4]

При слепоте и слабовидении, ценности формируются, как идеалы, модели происходящего, задающие спектр инвариантных параметров желательных преобразований действительности. Ценностные ориентации не всегда реализуются непосредственно в деятельности. Они представляют собой определённые критерии принятия личностью жизненно важных решений. Ценностные ориентации развёртываются в целях, идеалах, интере-

сах, в жизненных планах, принципах, убеждениях и являются образованием идейно-ценностного плана генеральной линии жизни человека. Свои проявления они находят в вербализованных программах и реальном поведении людей. [5]

Личностные ценности относятся к классу ценностно-мотивационных образований. Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью в конкретной ситуации. Они соотносятся с жизнедеятельностью человека и обладают высокой стабильностью. Личностные ценности слепых и слабовидящих являются генетически производными от ценностей различных групп и общностей различного масштаба. Присвоение ценностей субъектом, имеющим дефект зрения, зависит от его референтного окружения. Личностные ценности выступают, как внутренние носители социальной регуляции, укоренённые в структуре личности. При этом, каждый выбор человека – это внутреннее ценностное строительство. Убеждения и ценности не даны человеку в готовом виде и не приняты от общества пассивно. Они являются результатом усилий и достижений в процессе жизни человека, как в норме, так и имеющего зрительный дефект. [1]

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей ценностных ориентаций слепых и слабовидящих.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Центра реабилитации слепых имени Н.И. Наумова в течение ноября 2005 года по март 2006 года, в котором принимало участие 180 слепых и слабовидящих людей, разделённых на 6 групп по степени выраженности дефекта.

В исследовании использовалась методика ценностных ориентаций К. Рокича. [2]

При предъявлении инструкции наблюдались особенности, характерные для слепых и слабовидящих людей. Испытуемые не ранжировали ценности, как требовалось, а группировали и ставили их на места по степени значимости («без здоровья для меня не важна активная деятельная жизнь», «без интересной работы для меня не важны друзья»).

Когда ценности предъявлялись по Брайлю списком на одном листе, испытуемым было сложно читать в связи с низкой техникой чтения и письма, в результате чего страдала концентрация внимания на читаемом. При предъявлении ценностей на карточках трудности были связаны с разбросом списка ценностей (при нумерации карточек), что влияло на концентрацию внимания на этих ценностях, а также на запоминание их в целом. При устном индивидуальном предъявлении (на слух) восприятие списка ценностей улучшалось.

Группировка ценностей связана с тем, что о многих ценностях люди до прибытия в ЦРС и нахождения в нем не думают, и, следовательно, значимые ценности они ставят на определенные места, а другие просто отбрасывают.

Работа по формированию ценностных ориентаций слепых и слабовидящих должна носить индивидуальный характер в виде консультирования.

В результате экспериментального исследования выявилось:

- у группы людей с приобретенной слепотой преобладают терминальные ценности счастье других, активная деятельность, жизнь, уверенность в себе, творчество, общественное признание, красота природы, продуктивная жизнь. Это объясняется тем, что люди с приобретенной слепотой сами стремятся к активности, к признанию окружающих.

Среди терминальных ценностей у данной группы не преобладают счастливая семейная жизнь, свобода, здоровье, любовь, интересная работа, развлечения, жизненная мудрость, познание потому, что мир человека рухнул при возникновении дефекта, что отразилось на этих ценностях. Например, счастливая семейная жизнь

со слепым человеком, адекватно воспринимаемая окружающими людьми, не удовлетворяет данного человека, так как не оправдывает его ожидания и надежды (стремление создать семью со зрячим человеком).

Терминальные ценностные ориентации развитие, материальная обеспеченная жизнь, наличие друзей преобладают, но на данном этапе не так важны для человека с одной стороны, а с другой стороны человек боится признаться себе, что он ничуть не хуже других. Например, «пока я только слепая и до полноценно развитой личности мне далеко, но я к этому стремлюсь», «друзья у меня только среди слепых, а мне хотелось бы иметь и среди зрячих».

Преобладание инструментальных ценностей твердая воля, самоконтроль, аккуратность, непримиримость к недостаткам, честность у людей с приобретенной слепотой объясняется тем, что люди с приобретенным дефектом стремятся к наличию данных ценностей. Приобретенная слепота вносит свой отпечаток на личностное развитие, в результате чего человек слабый, неуверенный в себе, может проявляться патологическая ложь для маскировки дефекта, поэтому он стремится быть сильным, честным, прежде всего, сам с собой. Когда человек ослеп, возникает множество недостатков, обусловленных дефектом – невротические привычки, алкоголь, агрессия по отношению к другим, с которыми человек пытается работать. Самоконтроль проявляется в стремлении к самостоятельности в самообслуживании, ориентировке и т.д. и получает от этого удовольствие.

Инструментальные ценностные ориентации смелость в отстаивании мнений, воспитанность, ответственность, терпимость к взглядам, высокие запросы, жизнерадостность, эффективность в делах преобладают, но на данном этапе не так важны для человека в связи с тем, что у человека имеется слепота, он стесняется выражать и отстаивать свое мнение среди окружающих; жизнерадостность снижается в связи с возникновением дефекта, когда он считает, что радоваться больше нечему, но он понимает, что жизнь не потеряна и пытается находить хотя бы минимальные радости в сложившейся жизненной ситуации.

Инструментальные ценности рационализм, независимость, чуткость, образованность, широта взглядов, исполнительность не преобладают в связи с тем, что они не важны для человека, то есть, по его мнению, например, рационализм – умение здраво мыслить – ему не нужен («я мыслить умею и без зрения, я же раньше видел»).

- у группы людей с врожденной слепотой терминальные ценности уверенность в себе, счастливая семейная жизнь, красота природы, жизненная мудрость, творчество, счастье других преобладают в связи с тем, что люди привыкли к своему врожденному дефекту, на основе этого формируется уверенность в себе, своей жизни – это объясняется тем, что люди с врожденной слепотой уже не ждут возврата зрения, а живут, ориентируясь на настоящее. Это позволяет им создавать браки с такими же слепыми, не испытывая дискомфорта. Такая ценность как творчество для людей с врожденной слепотой является значимой при занятиях в различных кружках, секциях (спортшкола, музшкола, и др.) и в будущем эти занятия могут стать смыслом жизни (слепые спортсмены, слепые музыканты и др.) в связи с ограниченным кругозором, сужением социальных связей, с желанием самоутвердиться, способствует обогащению и гармонизации внутреннего мира слепого человека. Как и в норме, для людей с врожденной слепотой имеет значение красота природы, но различия заключаются в том, что слепой воспринимает красоту природы с помощью сохранных анализаторов – осязание, обоняние, слух – слышая, например, шум моря, реки, ветра, воспринимая пение птиц, вдыхая запах цветов, трав, прикасаясь к цветам, деревьев, и при наличии цветового зрения, воспринимаемая некоторые цвета (по отдельности), у слепых рису-

ется картина окружающего пейзажа, эта картина рисуется перед руками и на лице, причем перед руками встают образы прикосновения, а на лице возникает мягкая теплая пелена прикосновений, несравнимых с прикосновениями человека. Естественно, возникают эмоции удовольствия, радости, счастья, выражающиеся на лице, в поведении, ощущения комфорта, и человек, естественно стремится к контакту с природой. Вследствие уверенности в себе, человек может мудро поступать, давать советы. Вследствие слепоты, человек не ощущает своего счастья в полной мере, то для него важно, чтобы окружающие его люди были счастливы, не заикливались на нем и его проблемах, жили полноценной жизнью.

Терминальные ценности любовь, развитие, познание, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развлечения преобладают, но не важны для человека в связи с тем, что, например, браки строятся не по любви, а исходя из чувства безысходности. В связи с ограничением кругозора человек стремится к развитию и познанию, но понимает, что не может достичь таких же возможностей как зрячий. В связи с незнанием как проявить свою активность после школы, формируется пассивная жизненная позиция, человек стремится к активности, но не знает, как себя проявить. В связи с наличием врожденного дефекта наблюдаются переживания разного круга, то есть если ребенок изначально не знал, что такое развлечения (родители никуда не брали его с собой) в дальнейшем не формируется дружеских отношений и стараясь сменить обстановку, человек строит внутренние диалоги, то есть рисуются образы вымышленных друзей, им даются имена, моделируются ситуации развлечения («мы пошли в кино»), причем в данной ситуации слепой представляет себя лидером, высказываясь так «все смотрели только на меня, восхищались только мной». Когда слепой общается только со слепыми, он «развлекается» в первичной организации – поет в хоре, посещает мероприятия для инвалидов (День белой трости и т.д.), думая, что это самые настоящие развлечения. При нормальной ситуации развития, когда с детства были зрячие друзья, при адекватном отношении к дефекту ребенка, он знает, что такое развлечения. В юношеском возрасте друзья не берут его с собой на дискотеки – это отрицательно переживается, но при нормальной ситуации развития проблема снимается и уже после школы переживания связаны лишь с тем, чтобы правильно себя вести в каждой конкретной компании, а именно – чувствовать взгляды, прикосновения, самому давать именно те прикосновения, которых ждут. дарить улыбку, когда это требуется и не ком случае не показывать, что какая-либо ситуация тебя травмирует, избегать непонимания со стороны компании.

Среди терминальных ценностей в данной группе преобладают следующие: здоровье, свобода, интересная работа, наличие друзей.

Терминальные ценности здоровье не преобладает в связи с наличием вторичных заболеваний, свобода не преобладает в связи слабой мобильностью и зависимостью от окружающих, интересная работа и наличие друзей не преобладает в связи с отсутствием работы или наличием неинтересной работы (УПП) и отсутствием друзей.

Инструментальные ценности самоконтроль, аккуратность, рационализм, смелость в отстаивании мнений, высокие запросы, воспитанность преобладают в связи с тем, что при врожденной слепоте людям приходится обучаться контролировать себя, свои поступки на протяжении всей своей жизни, стремятся правильно построить свои высказывания, не нагрубить окружающим. Аккуратность – в связи с тем, что дефект врожденный людям приходится больше уделять внимание своей внешности, следить за собой, что и формирует стремление к аккуратности. смелость в отстаивании мнений – в связи с наличием слепоты человек боится высказы-

вать свое мнение окружающим – ближайшее окружение должно уделять больше времени данному процессу.

Инструментальные ценности твердая воля, независимость, непримиримость к недостаткам, широта взглядов, эффективность в делах, исполнительность преобладают, но не важны в связи с тем, что человек с врожденной слепотой слабый, безвольный, он стремится научиться проявлять свою волю, характер.

Инструментальные ценности ответственность, терпимость к взглядам, чуткость, образованность, жизнерадостность, честность не преобладают в связи с безответственностью, с ненужностью, по их мнению, данных ценностей («к чему мне образование, я же слепой», «чуткими должны быть окружающие ко мне»).

- для группы людей со слепотой с детства характерно преобладание таких терминальных ценностей, как: счастье других, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе объясняется тем, что слепота с детства препятствует ощущению людьми своего собственного счастья в полной мере вследствие дефекта, возникшего в детском возрасте. Это обстоятельство приводит к тому, что с возрастом человек начинает анализировать свою жизнь и жизнь окружающих его людей. В процессе проведения беседы с людьми можно услышать такие высказывания: «я несчастный человек, но я очень хочу, чтобы другие были счастливы, не смотря на то, что я не вижу». Этим и объясняется преобладание ценности счастье других на первом месте.

Большое значение для лиц со слепотой с детства имеют ценности счастливая семейная жизнь и уверенность в себе. Это объясняется тем, что данная группа людей во взрослой жизни связывает своё счастье с созданием счастливой гармоничной семьи, что придаёт им уверенность в себе, а так же уверенность в дальнейшей жизни. Среди терминальных ценностей у данной группы испытуемых на втором плане преобладают такие ценности, как: развитие, активная деятельная жизнь, интересная работа, здоровье, красота природы и искусства, продуктивная жизнь, но данные ценности в связи с наличием слепоты с детства не так важны для человека. Это объясняется тем, что слепота с детства накладывает свой отпечаток на развитие личности человека и в большинстве случаев, (при нежелании родителей обращать внимание на данную проблему), ребёнок не развивается полноценно с детства, (у него нет друзей), он не работает над собой во взрослом возрасте по избавлению от невротических привычек, обусловленных слепотой, (раскачивание на одном месте, потирание рук, и так далее), так как он не знает, что значит развиваться. В его понимании развитие – это чтение художественных книг, но о смысле читаемого он может не задумываться.

Люди, имеющие слепоту с детства, связывают свою активную деятельную жизнь с интересной работой. Это объясняется тем, что слепые с детства люди не имели детства зрячего круга друзей в связи с возникшей слепотой в детстве. В школьном возрасте их общение сводилось только к общению со слепыми и слабо видящими, что отложило свой отпечаток на их активности в дальнейшем, поэтому после окончания школы их активность связана с интересной работой, но так бывает не часто.

Такие ценности, как здоровье и продуктивная жизнь не ярко выражены в связи с наличием у большинства лиц, имеющих слепоту с детства, различных вторичных заболеваний, или с восприятием дефекта зрения, как самой неизлечимой болезни» мне бы своё здоровье поправить». Всё это затрудняет максимально полное использование данным человеком своих возможностей из-за боязни навредить себе.

Среди терминальных ценностей в данной группе преобладают следующие: творчество, любовь, познание, материально обеспеченная жизнь, общественное признание, развлечения, наличие друзей, свобода, жизненная мудрость. Это объясняется тем, что данные ценности не важны для человека. В связи с ожиданием воз-

врата зрения чудесным образом, слепой с детства мечтает о сказочной любви со зрячим человеком. В процессе жизни данная потребность не удовлетворяется, и человек осознаёт, что нужно как-то жить дальше и пытается найти партнёра среди слепых, не обращая внимания на чувство, возникшее к данному человеку. В связи с нарушением социальных связей, у лиц со слепотой с детства, как правило, нет друзей, или имеются друзья только среди слепых. Этим определяется характер их развлечений, (слушают музыку дома, или собираются в первичной организации). В связи с ограниченностью круга общения, для лиц со слепотой с детства не является важным общественное признание – уважение окружающих. Им кажется, что все люди злые, грубые и негативно к ним относятся. В связи с этим, страдает их свобода и самостоятельность, т. е. люди не стремятся к самостоятельности и мобильности, а просто плывут по течению, считая, что живут правильно.

Среди инструментальных ценностей в данной группе преобладают следующие: смелость в отстаивании мнений, воспитанность, эффективность в делах, образованность, рационализм. Это объясняется проблемами человека, обусловленными дефектом зрения. В связи с наличием слепоты с детства, человек стесняется высказывать своё мнение окружающим, хотя и пытается работать над собой. Преобладание таких ценностей, как образованность и эффективность в делах объясняется желанием человека достичь чего-либо в жизни. Поэтому люди со слепотой с детства используют любую возможность для того, чтобы как-то проявить себя в жизни, (получают профессию массажиста, приезжают на профессиональное обучение в Центр реабилитации слепых).

Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: независимость, чуткость, непримиримость к недостаткам. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для людей. При наличии дефекта зрения, человек зависим от окружающих. Он уже привык так жить и менять свой образ жизни ему страшно. Он стремится к независимости, но как проявить себя не знает. Исходя из своего дефекта, слепые считают себя обделёнными вниманием и требуют от окружающих чуткости и снисхождения к себе, хотя в определённые периоды жизни и сами проявляют чуткость по отношению к окружающим.

Не преобладающими инструментальными ценностями в данной группе являются: жизнерадостность, честность, терпимость к взглядам, исполнительность, широта взглядов, твёрдая воля, высокие запросы, аккуратность, самоконтроль. Это объясняется тем, что данные ценности не являются важными для человека. В связи с отсутствием зрения, большинство людей считает, что жизнь наполнена только грустными событиями: «нечему радоваться, ведь я не вижу». Манипулируя своим дефектом, люди считают, что им можно быть не честными по отношению к окружающим и не исполнительными. Они не терпят чужих взглядов и возражений, считая, что во всём всегда правы. Аккуратность не является для них основой для того, чтобы расположить окружающих к себе: «зачем я буду следить за собой? Я же не вижу». Таким образом, видя неопрятного слепого, люди не стремятся к контакту с ним, что погружает его в одиночество.

- у группы людей с **приобретенным остаточным зрением** среди терминальных ценностей преобладают такие, как: счастье других и продуктивная жизнь. Так как дефект возник во взрослом возрасте, люди с приобретенным остаточным зрением не ощущают своей состоятельности в различных сферах жизнедеятельности. Это приводит к потере смысла жизни и к её обесцениванию. В процессе проведения беседы с людьми, встречаются такие высказывания: «теперь я не такой, как все», или: «я не буду к чему-то стремиться, ведь нормального зрения у меня никогда не будет». При наличии остатка зрения люди считают себя несчастными, поэтому

для них имеет большое значение счастье окружающих людей. Для того, чтобы как-то выжить, люди с приобретенным остаточным зрением стараются максимально использовать свои возможности. При этом, они могут быть не удовлетворены своей жизнью в настоящем, (выполняют любую посильную для них работу, получают образование, знакомятся с новыми людьми). Этим они дают понять окружающим, что их жизнь продуктивна во всех отношениях.

На втором плане по степени значимости находятся: познание, здоровье, материально обеспеченная жизнь. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для человека. В связи с тем, что до возникновения дефекта человек занимался какой-то деятельностью, (получал образование, работал), в дальнейшем он стремится к познанию себя и окружающего мира. Это проявляется в чтении книг, в просмотре различных познавательных передач, кинофильмов, в получении профессии, а при необходимости – в её смене. В связи с тем, что наличие приобретенного остаточного зрения отрицательно переживается человеком, необходима помощь окружающих по преодолению себя с целью формирования интереса к окружающему миру и к себе в этом мире. В связи с тем, что приобретенное остаточное зрение сопровождается наличием вторичных заболеваний, здоровье отходит для человека на второй план: «здоровье – это моя боль, которую я не должен показывать окружающим». Но, вместе с тем, человек стремится поддерживать себя на определённом уровне, не обращая внимания на проблемы со здоровьем. Важность ценности материально обеспеченная жизнь объясняется прошлым опытом лиц, имеющих приобретенное остаточное зрение. До возникновения дефекта зрения, люди имели более менее оплачиваемую работу и, по их мнению, были материально независимы от близких. Нарушение зрения приводит к потере независимости в материальном плане, т. е. все имеющиеся средства тратятся на лечение глаз. Со временем люди понимают, что их зрение не улучшится, что приводит к переоценки их отношений к материальным средствам. В результате такой переоценки, они направляют свои усилия на поиск новой оплачиваемой работы для того, чтобы вновь ощутить свою независимость от близких в материальном плане.

Среди терминальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: общественное признание, развлечения, творчество, любовь, красота природы и искусства, интересная работа, активная деятельная жизнь, развитие, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, жизненная мудрость, свобода, наличие друзей. Это объясняется не важностью данных ценностей для лиц с приобретенным остаточным зрением. В связи с возникновением дефекта, происходит изменение образа жизни человека. Это приводит его к выбыванию его из прежнего коллектива, в котором он учился или работал. Данная ситуация отрицательно переживается человеком и в дальнейшем накладывает свой отпечаток на формировании новых отношений в новом коллективе. Общественное признание человека окружающими в какой-то мере формируется вновь, но различия заключаются в том, что данная ценность уже не является важной для человека: «для меня был важен мой прежний коллектив, а не тот, в котором я сейчас нахожусь». вследствие дефекта, люди с приобретенным остаточным зрением отвергают любовь и развлечения, считая, что данные ценности для них недоступны. Они ориентируются на свою прошлую жизнь, когда они были зрячими: «вот, когда я был зрячим, я и развлекался, и любил». Своё сложившееся положение они болезненно переживают, поэтому воспоминания необходимы им для того, чтобы выжить в нелёгкой жизненной ситуации.

Такие ценности, как творчество и интересная работа объединяются в связи со сложившейся жизненной ситуацией, т. е. приобретенное остаточное зрение сужает возможности для дальнейшей самореализации челове-

ка. В результате, человек впадает в крайности: он, то ищет хотя бы какую-то работу, не обращая внимания на её особенности, (интересная она или трудная), то пытается заняться творческой деятельностью. Для этого он приезжает в Центр реабилитации слепых на профессиональное обучение. После возникновения дефекта, красота природы теряет свою значимость для человека. Он живёт воспоминаниями о той природе, образ которой у него сложился, когда он был зрячим. Это приводит к тому, что человек замыкается в себе, стараясь реже выезжать на природу. По отношению к природе может проявляться вербальная агрессия: «теперь мне не до красоты», или: «что вы все ко мне пристали? Всё это я и раньше видел».

Среди инструментальных ценностей у лиц с приобретённым остаточным зрением преобладают воспитанность и высокие запросы. Незначительная выраженность инструментальных ценностей у данной группы людей объясняется отсутствием стремлений к чему-то новому и интересному. По мнению данной группы людей, они стараются проявлять свою воспитанность, так как в сложившейся ситуации это единственный способ для установления контактов с окружающими.

На втором плане находятся такие инструментальные ценности: смелость в отстаивании мнений, самоконтроль, широта взглядов, эффективность в делах. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для человека. Люди стремятся отстаивать своё мнение у окружающих, но стараются держаться в стороне, прикрываясь дефектом: «сейчас моё мнение никого не интересует». В результате, человек общается с окружающими, оставаясь закрытым для них. Так как приобретённый дефект зрения является тяжёлой психологической травмой для людей, они становятся не сдержанными по отношению к людям и не контролирующими свои поступки. человек всё внимание фиксирует на себе, а до окружающих ему нет никакого дела.

Так как дефект зрения возник во взрослом возрасте, он является значимым для человека. Для него важны именно его мнения и высказывания, а умение понять чужую точку зрения не имеет существенного значения: «я теперь плохо вижу, и окружающие должны понимать меня». В связи с тем, что люди с приобретённым остаточным зрением из-за боязни его потерять не стремятся к работе, эффективность в делах так же не имеет значения для них. По их мнению, своего они уже достигли, будучи зрячими, а сейчас им необходимо поберечь зрение.

Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: ответственность, аккуратность, исполнительность, твёрдая воля, жизнерадостность, честность, терпимость к взглядам, непримиримость к недостаткам, чуткость, рационализм, образованность, независимость. Это объясняется не важностью данных ценностей для человека. Снижение уровня ответственности характеризуется тем, что после возникновения дефекта у людей происходит изменение отношения к происходящему и к окружающим людям. Они манипулируют своим дефектом и считают, что им простительны нелепые поступки и не верные решения. В связи с этим, страдает их исполнительность, т. е. они не доводят начатое дело до конца.

После возникновения дефекта, резко падает аккуратность большинства людей с приобретённым остаточным зрением. Они перестают следить за своей одеждой и внешним видом, считая, что это им уже не нужно: «неважно, как я одет, ведь на меня никто никогда не посмотрит». Дефект зрения формирует у человека отношение к себе, как к пострадавшему, что отражается на отрицании своих недостатков. Люди просто о них не задумываются, так как по их мнению: «самый главный недостаток – это дефект зрения».

Из-за боязни потерять остаток зрения, люди не стремятся получать высшее образование. По их мнению, это

очень утомительно и не для них. Как и слепых, их пугает зрячий коллектив, поэтому они стараются получать образование в коллективе слепых и слабо видящих.

- среди терминальных ценностей у лиц с врождённым остаточным зрением преобладают следующие: уверенность в себе, счастливая семейная жизнь, счастье других, здоровье. В связи с тем, что дефект зрения врождённый, люди уже в какой-то мере к нему адаптировались. Адаптация к сложившейся ситуации способствует формированию уверенности в себе, в своей жизни в настоящий момент. Хотя у данной группы людей и имеются различные вторичные заболевания, своё состояние здоровья они не оценивают трагически, а считают, что в сложившейся ситуации ещё можно жить. Люди, относящиеся к данной группе, не испытывают переживаний при создании семьи. Они безболезненно вступают в браки со слепыми и слабовидящими и считают, что данная ситуация вполне оправдана их дефектом зрения.

Для лиц с врождённым остаточным зрением большое значение имеет счастье других людей, окружающих их. Осознавая свой дефект с детства, люди переживают свою никчемность. В процессе взросления, они начинают анализировать жизнь близких, спрашивая о том, счастливы ли они с ними. К моменту завершения периода адаптации, (после окончания школы), у человека происходит переоценка ценностей. Он благодарен окружающим за всё, что они для него делают. Это и определяет важность данной ценности.

Среди терминальных ценностей на втором плане у данной группы находятся: продуктивная жизнь, красота природы и искусства, любовь. Это объясняется меньшей важностью данных ценностей для человека. В связи с тем, что дефект зрения врождённый, ребёнок, начиная со школьного возраста, старается продемонстрировать свои возможности, посещая различные кружки. Так как его стремления поощряются родителями и педагогами, (не смотря на плохое зрение), то и будучи взрослым, он стремится к продуктивной жизни. Различия заключаются в том, что, будучи ребёнком, человек, увлекается какой-то деятельностью и считает себя полноценным. Когда же человек взрослеет, он не знает, как проявить себя: «дискотеки мне не доступны». Это сказывается на его стремлении к продуктивной жизни. Хотя у человека и имеется остаточное зрение, для него не имеет значение красота природы и искусства: «природу можно только видеть».

Хотя люди с врождённым остаточным зрением и вступают в браки со слепыми и слабовидящими, но любовь не является для них основой для построения отношений, им хочется найти партнера по интересам, что затруднительно в их положении. Неудачный опыт построения взаимоотношений с противоположным полом позволяет сделать вывод о том, что семья или не существует вовсе или она существует, но в связи с наличием дефекта зрения, полюбить им будет нелегко.

Среди инструментальных ценностей в данной группе преобладают следующие: независимость, ответственность, жизнерадостность. Так как дефект зрения врождённый, человек постепенно адаптируется к сложившейся ситуации, он в какой-то мере может самостоятельно принимать решения, независимо от мнения окружающих. В отличие от слепых, люди с врождённым остаточным зрением более самостоятельны и мобильны, что расширяет их круг общения. Ответственность лиц с врождённым дефектом формируется, начиная со школьного возраста. Это объясняется образом жизни ребенка в интернате, когда ему приходится самостоятельно принимать решения. В дальнейшем эта ценность закрепляется. Несмотря на свой дефект, люди радуются жизни, считая, что трудности уже позади. На втором плане по степени значимости находятся чуткость, исполнительность, рационализм. Это объясняется тем, что данные ценности менее важны для человека, так как дефект зрения врождённый, человек привыкает к ощущению постоянного

чуткого отношения к себе со стороны окружающих. Он и сам старается проявить чуткость по отношению к людям, но под влиянием дефекта данное стремление слабо развито. Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: честность, твердая воля, непримиримость к недостаткам, терпимость к взглядам, образованность, аккуратность, эффективность в делах, самоконтроль, широта взглядов, воспитанность, смелость в отстаивании мнений, высокие запросы. Это объясняется отсутствием важности данных ценностей для человека. При слабой адаптации к врожденному дефекту в детском возрасте, человек становится слабым, безвольным, он не может настоять на своем, отступает перед трудностями. В связи с этим страдает смелость в отстаивании мнений, «мое мнение никого не интересует», поэтому человек уходит в себя, в свой внутренний мир. Так как дефект врожденный, у человека имеются различные недостатки, прежде всего, это недостатки, обусловленные дефектом зрения (невротические приемы), а также недостатки, которые человек приобретает в процессе жизни. Проблема заключается в том, что человек настолько погружен в себя свой внутренний мир, что он не задумывается о работе над собой. В связи с сужением социальных связей, человек не задумывается о расширении своего кругозора. Все это отрицательно сказывается на уровне образования человека. При неправильной стратегии адаптации формируется позиция зависимого от дефекта человека («я инвалид, а инвалидам очень трудно учиться, поэтому я только закончу школу»). В связи с этим падает эффективность в делах у данных людей. Они стараются найти более легкую работу, не задумываясь о том, насколько она полезна и продуктивна. Наблюдается и иная картина, когда от чувства безысходности, связанного с невозможностью получить образование, человек уходит в себя, постепенно в сознании происходит вытеснение данной ценности, что сказывается на эффективности в делах, то есть, получив профессию в ЦРС, человек будет заниматься надомной работой, чтобы как-то выжить в сложившейся ситуации.

- среди терминальных ценностей у группы людей с **остаточным зрением с детства** преобладают уверенность в себе и творчество. Данные ценности являются определяющими поведение человека. Ожидание возврата зрения чудесным образом придает человеку уверенность в себе и своей жизни. Он живет этой идеей, маскируя свой дефект и ему кажется, что окружающие не замечают его проблем. В поведении человека уверенность в себе выражается в демонстрации людям своих сил и способностей. Людям, имеющим остаточное зрение с детства, творчество необходимо как средство для самовыражения. Посещая различные кружки – музкружок, ансамбль, хор и т.д. – у человека формируется представление о том, что он живет полноценной жизнью и ничем не отличается от зрячих людей.

Среди терминальных ценностей на втором плане находится продуктивная жизнь. Это объясняется меньшей важностью данной ценности для человека. Осознавая свой дефект, люди испытывают отрицательные эмоциональные переживания. Они осознают, что их возможности и способности используются не в полной мере, что отражается на их мечтах. («вот, если бы я был полностью зрячим»).

Среди терминальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: материально обеспеченная жизнь, познание, общественное признание, развлечения, активная деятельная жизнь, развитие, интересная работа, наличие друзей, жизненная мудрость, свобода, любовь, красота природы, искусство, здоровье, счастье других, счастливая семейная жизнь. Это объясняется неважностью данных ценностей для человека. В связи с желанием любым способом вернуть зрение (которое формируется в семье), человек, уже будучи взрослым, не задумывается о материальных затратах. Его смысл жизни сводится к поездке в очередной институт на ле-

чение глаз («деньги для меня не имеют значения, мне бы зрение вернуть»). В связи с наличием идеи вернуть зрение для человека не важно познание, расширение своего кругозора, он общается только со слепыми и слабовидящими и считает, что этого ему достаточно для того, чтобы компенсировать особенности своего развития, обусловленные дефектом зрения. Все это отрицательно сказывается на психическом развитии человека. Так как наличие друзей ограничено слепыми и слабовидящими, наблюдается своеобразная специфика развлечений – с одной стороны, друзей у человека вообще не может быть – в этом случае наблюдаются различные фантазии о друге, о каких-то развлечениях, с другой стороны, при наличии друзей среди слепых и слабовидящих, они могут не иметь значимости для человека, то есть он общается с данной референтной группой из боязни остаться одному. В таком случае, развлечения будут иметь принудительный характер («я пошел, куда и все»). Вся активность человека направлена на стремление любым способом вернуть зрение. При этом, в данной ситуации, человек ведомый, то есть его привезли в клинику и все за него решили, активен он лишь тогда, когда требует какого-либо нового лечения глаз. Проблема заключается в том, что будучи взрослым, человек не знает, что такое активная деятельная жизнь («я об этом никогда не задумывался раньше»).

Среди инструментальных ценностей в данной группе преобладают образованность и рационализм. Так как зрение чудесным образом не возвращается после окончания школы, человек задумывается о получении образования. В этом случае, рационализм ему необходим для того, чтобы логически мыслить в различных жизненных ситуациях.

Среди инструментальных ценностей в данной группе не преобладают следующие: воспитанность, смелость в отстаивании мнений, высокие запросы, эффективность в делах, самоконтроль, широта взглядов, терпимость к взглядам, аккуратность, честность, твердая воля, непримиримость к недостаткам, исполнительность, чуткость, ответственность, жизнерадостность, независимость. Это объясняется тем, что данная группа людей не стремится к развитию данных ценностных ориентаций, что влияет на становление их личности.

Итак, у людей с приобретенной слепотой накладывается отпечаток на личностное развитие человека, что сказывается на формировании ценностных ориентаций. У людей с врожденной слепотой формирование ценностных ориентаций определяется степенью адаптации личности в обществе и зависит от социального окружения человека. У группы людей, имеющих слепоту с детства, формирование ценностных ориентаций затруднено в связи с наличием зрительного дефекта, возникающего в детском возрасте, а также особенностями их адаптации к новой сложившейся ситуации. В связи с этим им необходима помощь семьи и педагогов по формированию ценностных ориентаций личности (доля более успешной адаптации данной группы лиц в обществе зрячих. У лиц с приобретенным остаточным зрением формирование ценностных ориентаций затрудняется в связи с возникновением дефекта зрения во взрослом возрасте. Это приводит к обесцениванию жизни человека. В связи с этим необходима работа по преодолению кризиса, связанного с возникновением дефекта, что также способствует успешной адаптации личности к новой сложившейся ситуации. У людей с врожденным остаточным зрением наблюдается меньшая выраженность преобладающих ценностных ориентаций, что объясняется слабой адаптацией к врожденному дефекту [6-10]. В связи с этим данная группа требует индивидуального подхода в процессе снятия трудностей. У людей с остаточным зрением с детства формирование ценностных ориентаций затруднено в связи с ожиданием возврата зрения чудесным образом, что откладывает отпечаток на всю жизнь человека.

Таким образом, формирование ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих – это сложный и длительный процесс. Он зависит как от самой личности, так и от ее ближайшего окружения. Следовательно, ценностные ориентации личности являются основой для адаптации личности с дефектом зрения к возникшей жизненной ситуации. Они играют важную роль в осмыслении жизни человека и способствуют его духовному развитию и обогащению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. М., 1996. -445 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности/ Д.А. Леонтьев. -М., 1999.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Международная академия 1995 -326с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Фрат. - М., 1990.
5. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. - М., 1980.

6. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 12-13.

7. Никашина Н.А. Особенности показателей самореализации личности людей с ограниченным зрением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 227-230.

8. Криводонова Ю.Е. Влияние ценностных ориентаций личности слепых, слабовидящих на особенности выбора профессии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 45-51.

9. Криводонова Ю.Е. К вопросу использования метода наблюдения в исследовании межличностных отношений слепых и слабовидящих людей в процессе их адаптации // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 9-11.

10. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций слепых и слабовидящих в процессе их профессиональной подготовки // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 26-27.

INFLUENCE OF VALUABLE DEVELOPMENT ORIENTATION BLIND AND VISUALLY IMPAIRED PERSON

© 2013

Ju. E. Krivodonova, the psychologist of office of social rehabilitation of minors with limited intellectual and physical opportunities of health

Biysk territorial center of the social help to a family and children, Biisk (Russia)

Annotation: The article discusses the results of a pilot study of value orientations procedure Rokeach.

Keywords: values, personality development, congenital blindness, childhood blindness, acquired blindness, congenital residual vision, residual vision from childhood, acquired residual vision.

УДК 371.121.3

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

© 2013

Д.А. Лиференко, аспирант

Житомирский государственный университет имени И. Я. Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье дано определения понятиям лингвистические способности и лингвистическая одарённость; определено и проанализировано значение развития лингвистических способностей личности в современном мире.

Ключевые слова: одарённость, способность, лингвистическая одарённость, лингвистические способности.

Современное общество предъявляет новые требования к человеку XXI века, человека нового уровня развития, широких перспектив и технологий будущего. Никогда в своей истории человек не обладал такими огромными знаниями и возможностями. Исследуя мир вокруг, постоянно узнавая новые факты о неизвестном и неизученное ранее, люди одновременно начали детально изучать собственные возможности. Возможности человека в целом и конкретно взятого человека в частности начинают волновать современное общество все больше. Именно поэтому проблема одаренности, развития способностей, интеллекта выходит на первый план в обучении, воспитании и политике ведущих государств мира.

Безусловным является тот факт, что понятие одаренности уже несколько десятилетий занимает ведущее место в научных трудах и исследованиях педагогов и психологов всего мира. Понятие «одаренность» является многогранным и сложным для изучения. Именно поэтому существует много различных подходов к изучению этого вопроса. Задача современной педагогической науки состоит не только в исследовании самого явления, но и в постановке и решении проблем одаренности, преодолении трудностей, связанных с этим вопросом, исследовании имеющегося опыта и создании методической и методологической базы для работы с одаренными учащимися. Перед системой школьного образования стоит задача максимального раскрытия и развития потенциа-

ла каждого ученика, ведь, как говорил Август Бебель: «Гении не падают с неба, они должны иметь возможность образоваться и развиваться». Безусловно, что одной из задач современной школы является поиск одаренных учащихся, их поддержка, обеспечение всестороннего развития индивидуальности, обучения и воспитания с целью совершенствования способностей и одаренности.

Изучение проблемы одаренности всегда было в центре внимания педагогов, психологов, учителей-практиков, методистов. Об этом свидетельствуют многочисленные научные, методические публикации, научно-практические конференции. Среди ученых, изучавших проблему способностей и одаренности можно назвать как зарубежных, так и отечественных исследователей, в частности среди украинских — Е.Е. Антонова, Г.С. Костюк, Н.П. Волкова, Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко, С.И. Науменко, В.В. Рибалка, среди русских и зарубежных — Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Ф.Гальтон, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, С. Стернберг, Б.М. Теплов, Д.В. Ушаков, Дж.Фримен, К. Хеллер, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В. Штерн и другие.

Целями данной статьи является анализ взглядов современных ученых психолого-педагогической науки на понятия способность и одарённость, определения понятий «лингвистическая способность» и «лингвистическая одарённость» в условиях современной науки.

Многозначность термина «одаренность» свиде-

тельствует о сложности и актуальности исследования данной проблемы. Одаренность как наиболее общая характеристика способностей требует комплексного и углубленного изучения: психологического, психофизиологического, педагогического. Исследование проблемы одаренности и лингвистической одаренности частности является достаточно сложным и трудно однозначно дать определения этим понятиям, поскольку в психолого-педагогической литературе до сих пор нет однозначной точки зрения что такое «способности» и «одаренность».

По мнению С. Рубинштейна: «Процесс развития способностей человека есть процесс развития самого человека» [1].

Безусловно, «способности» не сводятся только к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивают их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование в практической деятельности [2]. Таким образом, понятие «способность» применяется для характеристики людей, у которых определенной функции проявляется значительно шире, чем обычно [3]. Способности человека имеют многоуровневую природу, а потому основываются на соответствующих задатках, требуют систематических и упорных упражнений, обуславливающие их развитие, предполагают отношение индивида к ним как к средству решения жизненно важных задач [4, с. 425].

Все ученые, исследовавшие данный вопрос в психолого-педагогической науке, едины в том, что способности возникают и развиваются только в процессе соответствующей деятельности, притом в той деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей, то есть способности и деятельность органично взаимосвязаны [5, с. 117].

Способности не статические, а динамические образования, формирование и развитие которых происходит в процессе обучения, труда, общения. Развитие их проходит комплексно, т.е. одновременно совершенствуются несколько взаимодополняющих способностей [6].

Итак, если способности развиваются при наличии соответствующих задатков, то мы можем утверждать, что не является исключением и лингвистические способности.

Лингвистические способности — это сложная динамическая структура, соотношение компонентов которой изменяется с возрастом и уровнем владения иностранным языком. Лингвистические способности включают как общие особенности умственной деятельности — гибкость и подвижность мыслительных процессов, — так и специальные особенности речевой иноязычной деятельности, присущая человеку, изучающих иностранный язык [7]. Их можно рассматривать и как основные механизмы речевой деятельности, одинаково проявляются при освоении любого языка [8].

По мнению ученых, показателями лингвистических способностей является фонематический слух, одновременное восприятие вербальных единиц, ярко выраженная вербальная память, которая проявляется в быстром и легком создании вербальных ассоциаций, скорость и легкость образования функционально-лингвистических обобщений, что находит отражение в относительно быстром формировании чувства правильности речи, наличие обобщенных умений структурировать вербальный материал; гибкость трансформационных процессов в речевой деятельности и т.д. [7].

Лингвистические способности характеризуются способностью к ускоренным процессам мышления на иностранном языке, креативностью в выборе способов коммуникации на иностранном языке, устойчивой мотивацией к изучению иностранного языка, возможностью использования полученных знаний в новых контекстах и т.д..

Е.И. Кульчицкая делает вывод, что одаренного, талантливого или гениального человека формирует единство врожденных способностей и благоприятного соци-

ума, приобретенных психических качеств, воли, настойчивости и мотивации к успеху [9].

Одаренность у разных людей отличается не только уровнем проявления, но и качеством (индивидуальностью), поскольку способности не просто сосуществуют друг с другом, а приобретают новый характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей [3, с. 105].

Современные исследователи рассматривают одаренность как высокий уровень развития способностей, который сопровождается высокими достижениями в определенной области деятельности [10, с. 119].

А когда уровень развития специальных способностей высокий, говорится о специальной одаренности [4, с. 425]. Во взглядах различных ученых, явление одаренности неоднозначно. Так, по Б.М. Тепловым «одаренность — качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [11].

В.А. Моляко понимает одаренность как систему, состоящую из целого ряда компонентов, среди которых — анатомо-физиологические задатки; сенсорно-перцептивные блоки, характеризующиеся повышенной чувствительностью; интеллектуальные и мыслительные возможности, позволяющие оценивать новые ситуации и решать новые проблемы; эмоционально-волевые структуры, которые обуславливают длительные доминантные ориентации и их искусственное поддержание, высокий уровень продуцирования новых образов; фантазия; воображение и ряд других [12].

Д.В. Ушаков рассматривает одаренность как потенциал, способность в дальнейшем стать талантливым взрослым, вносящим более или менее значительный вклад в культуру или историю [13].

В.Н. Дружинин, объясняя понятие «одаренность», подразумевает системное развивающееся явление на протяжении всей жизни человека, качество психики, которое определяет возможности достижения человеком исключительно высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [14].

Е.Е. Антонова определяет одаренность как сложное интегральное образование в котором своеобразно соединены мотивационные, познавательные, эмоциональные, волевые, психофизиологические и другие сферы психики [15].

Под одаренностью ученика понимают более высокий уровень его достижений в определенной деятельности по сравнению с достижениями других детей этого же возраста [16-20]; более высокую, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления; достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного интеллекта, с возрастом растет [21].

Принимая во внимание определения филологической составляющей термина, проанализировав основные подходы в современной психолого-педагогической науке к объяснению понятия «одаренность»; исследовав различные классификации одаренности и рассмотрев основные ее структурные компоненты, считая лингвистическую одаренность разновидностью специальной одаренности, мы, взяв за основу определение одаренности Е.И. Кульчицкой и В.А. Музыка, пришли к выводу, что лингвистическая одаренность — это комплексное явление, сочетающее в себе развитие высоких лингвистических способностей человека, совокупность необходимых для этого условий и достаточную мотивационную базу.

В данном определении речь идет как об изучении и владении родным языком, так и об иностранных языках (английский, немецкий, французский и др.). Безусловно, что мы изучаем родной язык с момента рождения и, говоря о ее изучения в школе, как правило, имеем в виду

совершенствование уже приобретенных лингвистических знаний и навыков (написание прозы, стихов, развитие дискуссионных навыков и т.д.). Поэтому целью нашего исследования является лингвистическая одаренность в аспекте изучения иностранных языков. Мы пришли к выводу, что именно уровень овладения иностранными языками в полной мере может продемонстрировать уровень развития лингвистической одаренности человека. Также стоит отметить, что говорить о развитии лингвистических способностей и лингвистической одаренности можно только если человек на высоком уровне владеет более чем одним языком (то есть как минимум еще одним языком кроме родного). Результаты проведенного в рамках диссертационного исследования анкетирования среди учителей школ, преподающих иностранные и украинский языки также указывают на то, что более 70% опрошенных учителей языковых дисциплин определяют лингвистическую одаренность как способность необходимого владения одним иностранным языком, а примерно 25% опрошенных указывает на обязательное владение двумя и более иностранными языками. Лингвистически одаренные ученики в достаточном быстром темпе оформляют мысль средствами иностранного языка, допуская при этом незначительное количество ошибок. Они могут легко вводить элементы собственного языка по аналогии с уже известными. В процессе чтения текста, на основе повышенной мотивации к обучению, они пытаются сразу же понять смысл написанного, пользуясь лишь собственными знаниями и лингвистической догадкой. Лингвистически одаренные дети могут увлечься изучением не только одним, но и несколькими языками.

Знание иностранных языков не только является важным аспектом развития полноценного члена общества, но и, на современном этапе развития человечества, помогает определить профессиональную направленность, расширить научные горизонты и преуспеть в работе. Социальное и культурное значение изучения иностранного языка трудно переоценить, особенно в современный период становления молодых государств на международной арене. Все это обусловило переосмысление роли иностранного языка как важного и необходимого средства межкультурного общения. Владение иностранным языком в современном мире — одна из важнейших составляющих современного успешного человека; иностранный язык все активнее приобретает статус социально-экономического и политического механизма взаимопонимания между различными представителями мирового сообщества в различных сферах их жизнедеятельности. Знание хотя бы одного иностранного языка расширяет кругозор, позволяет узнать культуру и обычаи другого народа. Именно поэтому изучение проблем развития «лингвистических способностей» и «лингвистическая одаренность» являются перспективными и актуальными для современной науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие / Скрипченко А.В., Долинская Л.В., Огороднийчук З.В. и др. — К.: Просвіта, 2001. — 416 с.
2. Дрозденко Е.С. Общая психология в таблицах и схемах: Учеб. пособие. — К.: «Професіонал», 2004. — 304 с.

3. Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. — СПб.: Питер, 2004. — 560 с.
4. Мясоед П.А. Общая психология: Учеб. пособие : Изд-е 2-е, перераб. и дополн. — К.: Вища шк., 2001. — 487 с.
5. Сисоєва С.О., Поясок Т.Б. Психологія і педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю традиційної і дистанційної форм навчання. — К.: Міленіум, 2005. — 520 с.
6. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Навч. посібник. — К.: КНЕУ, 2000. — 232 с.
7. Лукашенко І.М., Заїка Є.В. Про місце вербального інтелекту в структурі лінгвістичних здібностей // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 39. Харків — ХНПУ — 2011 — http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhpu_psychol/2011_39/13.html
8. Лукашенко И.Н. Лингвистические способности и их формирование у студентов неязыкового вуза: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. — Киев, 1983. — 22 с.
9. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Обдарована дитина. — 2005. — №1. — С.2-11.
10. Музика О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. — Київ-Житомир: ЖОІППО, 2006. — 196 с.
11. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, с. 136.
12. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). — К.: Освіта України, 2007. — 388 с.
13. Ушаков Д. Откуда берутся и куда деваются вундеркинды? // Школьный психолог.-2008.-№ 18.-С. 10-18.
14. Дружинин В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2000. — 425 с.
15. Антонова Е.Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности / Е. Е. Антонова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 13-17.
16. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одаренности. — К.: Знание, 1995. — 83 с.
17. Антонова Е.Е. Проблема развития способностей и одаренности в педагогической теории Я.А. Коменского // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 17-20.
18. Дубасенюк А.А. Развитие творческой одаренности личности будущих учителей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 61-64.
19. Антонова Е.Е. Концепция обучения одаренных студентов в высших педагогических учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 20-23.
20. Хрусталева Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 312-315.
21. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Академия, 1996. — 416 с.

LINGUISTIC ABILITIES AS THE BASE OF THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC ENDOWMENTS

© 2013

D.A. Liferenko, the post-graduate student
Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)

Annotation: In the article linguistic abilities and linguistic endowments are defined; the place of the development of individual's linguistic abilities in the modern world are identified and analyzed.

Keywords: endowments, abilities, linguistic endowments, linguistic abilities.

УДК 378.22:004-026.15

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ
 УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2013

С.М. Овчаров, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
 Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития креативности будущих учителей информатики в условиях университетского образования. Охарактеризованы психолого-педагогические условия формирования креативного потенциала студентов. Проанализированы эвристические методы организации занятий и обоснована целесообразность их применения в процессе профессионального обучения будущих педагогов.

Ключевые слова: креативность будущих учителей информатики, эвристические методы обучения.

Одним из существенных недостатков современного профессионального педагогического образования является его слабое влияние на развитие творческого потенциала будущих учителей, в том числе информатики. Анализ работы преподавателей в современных ВУЗах свидетельствует о том, что уровень их практических усилий по развитию творческих способностей студентов в процессе профессионального обучения недостаточно высок. В системе работы большинства преподавателей, к сожалению, преобладают стереотипные методы и приемы, направленные на алгоритмизацию действий студентов. Поэтому одним из важнейших заданий высших педагогических учебных заведений, которые готовят учителей информатики, является поиск наиболее эффективных и действенных форм работы, направленных на развитие творческих способностей будущих педагогов, формирование их креативного потенциала, подготовку к применению элементов творчества в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Педагогические аспекты формирования креативности в профессиональной подготовке учителей исследовали многие ученые: Ю.П.Азаров, О.В. Акимова, Р.С. Гуревич, И.А. Зязюн, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьмина, О.Н. Куцевол, Л.М.Лузина, М.Д. Никандров, Н.Г. Ничкало, М.М. Поташник, С.А. Сысоева, М.И. Сметанский, Г.С. Тарасенко, А.В. Темченко и некоторые другие исследователи.

Под креативностью учителя информатики мы понимаем интегрированное качество педагога, которое определяет его способность к генерированию оригинальных, неповторимых, новаторских идей для решения разнообразных педагогических задач, которые возникают в учебно-воспитательном процессе. Она характеризуется способностью учителя своевременно увидеть педагогическую проблему, разработать творческие пути ее решения и действовать не по шаблону, а оригинальным, свойственным именно ему способом [1, с. 233].

Одной из основных предпосылок развития креативного мышления будущих учителей информатики является ориентация учебно-воспитательного процесса на личность студента, учет его индивидуальных особенностей, наклонностей и стремлений. То есть, профессиональное образование студентов целесообразно организовывать, в первую очередь, на основе индивидуально-креативного подхода, который предусматривает использование разных форм обучения, ориентированных на индивидуальные качества личности.

Формированию креативного потенциала будущего учителя в условиях университетского образования способствует внедрение нетрадиционных форм и методов обучения, инновационных педагогических технологий, организация разнообразных психолого-педагогических тренингов, решение профессионально-педагогических задач, активное участие в научных конференциях, конкурсах, дискуссиях по проблемам высшей школы и тому подобное. Тем самым создаются условия для профессионального саморазвития, самоутверждения и самовыражения личности педагога.

В первую очередь охарактеризуем психолого-педагогические условия, стимулирующие развитие креатив-

ных качеств будущих учителей, в том числе информатики, на этапе обучения в педагогических университетах.

Е.П. Торренсом были выделены условия, которые содействуют развитию творческого мышления и креативности личности: наличие творческих способностей, творческих умений и творческой мотивации [2, с. 307]. При этом высокий уровень проявления творческих способностей может наблюдаться только в случае совпадения всех трех факторов.

А. Маслоу [3, с. 109] определил основные условия, которые стимулируют развитие креативного мышления: 1) ситуации незавершенности, в отличие от четко заданных и строго контролируемых; 2) создание и разработка приемов, стратегий и инструментов для последующей деятельности; 3) стимулирование ответственности и независимости; 4) акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, ощущениях, обобщениях.

По мнению И.П. Иванова, психолого-педагогические условия, которые влияют на формирование креативного мышления студентов, можно разделить на две группы: субъективные (личностные) и объективные (ситуативные). Рассмотрим более детально эти две группы условий [4].

Субъективные (личностные) условия – это совокупность характеристик личности, которые влияют на формирование креативного мышления будущих педагогов. К ним принадлежат:

1) личностные качества студентов: неконформность, самостоятельность мышления; склонность к риску; развитое воображение; уверенность в себе; стремление к самоусовершенствованию и некоторые другие;

2) стойкая позитивная мотивация творческой деятельности, достижения успеха; потребность в самореализации;

3) установка на творчество, которая влияет на систему эмоционального состояния личности: настроение; предвидение удовлетворенности от будущей профессионально-педагогической деятельности; вдохновение, возникающее из эмоционального увлечения учебным материалом;

4) необходимый и достаточный уровень общей и специальной теоретической подготовки как содержательной базы для успешного решения профессиональных проблем в будущем;

5) профессиональная направленность личности – основа формирования установок на творческий подход к решению профессионально-педагогических задач;

6) наличие сформированной «Я-концепции».

Объективными (ситуативными) условиями называются условия, которые обеспечивают возможность целенаправленного педагогического действия, ориентируют его в соответствии с поставленными целями. К ним принадлежат:

1) личность и поведение педагога (из практики известно, что творческая активность студентов значительно повышается, если преподаватель проявляет собственную креативность);

2) морально-психологический климат в коллективе, направленный на создание творческой атмосферы, устранение факторов, подавляющих стремление буду-

щих педагогов к творчеству; для создания творческой атмосферы на занятиях необходимо обеспечивать дух соревнования, подчеркивать безусловную ценность каждого студента и его творческих идей;

3) состояние материально-технической базы, в первую очередь, литературный фонд библиотек ВУЗа, компьютерное обеспечение, постоянный доступ к Интернету и тому подобное;

4) грамотная организация учебно-воспитательного процесса.

Процесс формирования креативного мышления будущих педагогов, в первую очередь, должен организовываться в форме проблемного обучения, которое предусматривает постановку и решение учебных, научных и профессионально-педагогических проблем. Поэтому задаче развития креативного мышления будущих учителей информатики необходимо подчинить все организационные формы и методы обучения в современных ВУЗах: лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельную и индивидуальную работу.

Известно, что проблемная лекция вызывает у студентов интерес к изучаемым вопросам, стимулирует активность и самостоятельность в поиске дополнительной информации, моделирует противоречия реальной профессионально-педагогической деятельности. При этом знания добываются ими в процессе решения предложенных преподавателем проблем. К проблемным лекциям относят: лекцию-диалог, лекцию-обсуждение, лекцию-диспут и некоторые другие.

Практические и семинарские занятия проблемного характера могут проводиться в разных формах, например:

- в форме дискуссий по отдельным вопросам темы;
- в форме профессиональных боев (что требуют самостоятельного изучения дополнительного учебного материала);
- в форме защиты рефератов, которая активизирует внимание всех студентов и содействует развитию доказательности мышления;
- в форме решения профессионально-педагогических задач, развивающих умения будущих педагогов применять на практике теоретические знания;
- в форме деловых игр, которые являются активным методом подготовки специалистов, поскольку предусматривают использование определенных форм исследования, тренинга и обучения.

Лабораторный практикум, который является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих учителей информатики, целесообразно организовывать на основе метода проектов. По его окончании целесообразно провести защиту, в ходе которой каждый студент должен обосновать свою разработку, ответить на вопросы коллег и преподавателя. Такая форма выполнения лабораторных работ будущими учителями информатики, по нашему мнению, является наиболее оптимальной и полезной.

Таким образом, процесс формирования креативного мышления будущих учителей, в том числе информатики, заключается в целеустремленном взаимодействии, сотрудничестве преподавателя и студентов в адекватных, специально организованных условиях с применением необходимых форм и методов организации учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе можно выделить определенные группы методов, способствующие формированию профессионального креативного мышления студентов [5, с. 174], которые классифицируются таким образом:

1. По способу организации учебной деятельности:
 - структурно-логические методы, которые характеризуются поэтапной организацией постановки дидактических задач, отбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов;
 - тренинговые методы, которые являются системой деятельности по обработке определенных алгоритмов

учебно-познавательных действий и способов решения типичных задач в ходе обучения (это могут быть тесты и практические задания, в содержание которых целесообразно добавлять элементы творчества);

- игровые методы, которые характеризуются игровой формой взаимодействия субъектов образовательного процесса (при этом учебные задания включаются в содержание игры) и некоторые другие.

2. По формирующей направленности, которые в свою очередь, включают:

- а) методы развития опыта творческой деятельности:
 - методы с применением усложняющих условий, а именно: метод временных ограничений, метод внезапных запретов, метод новых вариантов, метод информационной недостаточности, метод абсурда;
 - методы группового решения творческих заданий: метод Дельфи, метод «черного ящика», метод дневников;
 - методы коллективного стимулирования творческих поисков: метод мозгового штурма, метод синектики и некоторые другие.

б) методы эмоционального воздействия, способствующие формированию опыта через переживание собственной профессионально-творческой и учебно-познавательной деятельности и создающие установку на позитивное эмоциональное отношение к ней: поощрение, учебно-эмоциональная игра, создание ситуации успеха, свободный выбор творческих заданий, побуждение к выбору альтернативных решений.

Конечно, существует много других подходов к классификации методик, способствующих развитию профессионально-творческого мышления и формированию креативного потенциала будущих учителей, в том числе информатики. Но существуют и факторы, которые отрицательно влияют на проявление креативного мышления будущих педагогов. По мнению С.Д. Смирнова [6, с. 87], к ним принадлежат такие: лимит времени; состояние или повышенная тревожности; сильная или слабая мотивация обучения; желание быстро найти решение, которое, обычно, приводит к снижению качества выполнения заданий за счет уменьшения времени на его выполнение; способ формулировки условий задания, который провоцирует неверный путь решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами и некоторые другие.

Известный исследователь креативности Г. Оуч факторы, препятствующие творческому мышлению, называет «умственными замками», то есть крепкими установками сознания, которые мешают креативно подходить к решению жизненных и профессиональных ситуаций. По его мнению [7, с. 141], к ним принадлежат: неуверенность в себе; боязнь казаться хуже, чем другие; привычка все жизненные и учебные ситуации оценивать с точки зрения логики; стремление всегда быть практичным; привычка следовать общепринятым правилам; установка лишь на один правильный ответ; склонность к избеганию двусмысленностей; подсознательная установка на то, что ошибаться вообще нельзя и некоторые другие.

Мы поддерживаем взгляды тех исследователей креативности, которые считают, что на этапе базовой профессиональной подготовки будущих учителей, следует широко использовать эвристические методы обучения [8, 9], которые активно стимулируют развитие творческого потенциала студентов, способствуют формированию их креативных качеств. Проанализируем основные из них, которые, по нашему мнению, целесообразно использовать в профессиональной подготовке будущих учителей информатики в условиях университетского образования.

Метод агглютинации, который предназначен для формирования у студентов умений совмещать несовместимые в реальном мире качества, свойства или части объектов, например, горячий снег, объем пустоты, слад-

кую соль, черный свет и тому подобное. Применение этой методики содействует развитию у будущих педагогов фантазии, воображения, способности к выдвижению смелых идей и гипотез. Эту методику целесообразно использовать во время проведения активных лекций и практических (семинарских) занятий по информатике и методике ее преподавания.

Мозговой штурм, основным заданием которого является сбор наибольшего количества идей участников коллективного обсуждения. Он является оперативным методом группового решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором его участникам предлагается выразить как можно большее количество вариантов ее решения. После этого из общего количества выраженных идей отбираются наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Эту методику целесообразно и полезно использовать во время проведения лабораторных работ по информатике в составе малых групп, когда каждый студент имеет возможность выдвинуть собственную идею решения поставленной задачи, построения алгоритма и его программной реализации.

Метод синектики, который основывается на методах мозгового штурма, инверсии, ассоциаций и тому подобное. Сначала обсуждаются общие признаки проблемы, выдвигаются и отклоняются первые решения, генерируются и развиваются аналогии, отбираются альтернативы, новые аналогии, опять возвращаются к проблеме. Такой метод является полезен во время проведения практических занятий по методике преподавания школьного курса информатики.

Метод проектов, ориентирующий учебно-воспитательный процесс на активизацию учебной деятельности студентов с учетом их личностных потребностей и индивидуальных качеств. Целью проектной деятельности в образовании считают своеобразный переход от развития личности к саморазвитию, раскрытию ее интеллектуального и креативного потенциалов. На наш взгляд, возможными формами и методами организации проектной деятельности во время обучения будущих учителей информатики могут быть: выполнение проектов в малых группах или индивидуально во время проведения плановых лабораторных работ; закрепление учебного материала по конкретным темам в виде творческого задания или итоговое повторение в виде проекта (во время выполнения контрольных работ, написания курсовых и дипломных работ по информатике или методике ее преподавания).

Метод Дельфи, позволяющий с помощью опросов, интервью, мозговых штурмов и тому подобное достичь максимального согласования мнений группы исследователей при поиске правильного решения. Этот метод исключает возможность открытых столкновений между носителями противоположных взглядов, поскольку непосредственный контакт экспертов между собой невозможен. Его можно использовать, например, при проведении научно-практических Интернет-конференций или обсуждении проблем на соответствующих форумах.

Метод использования игровых моментов, который можно использовать во время проведения занятий любой формы [10 с. 15]. Например, во время проведения практических и лабораторных занятий по информатике студентам, особенно младших курсов, можно предложить такие формы заданий: разгадывание или составление тематических кроссвордов, ребусов, шарад по информатике; проведение конкурсов компьютерного рисунка; игра в шахматы с компьютером; проведение тематических викторин и тому подобное.

Как уже отмечалось, действенным способом развития креативного мышления будущих педагогов являются тренинги креативности. Регулярное проведение таких тренингов с будущими учителями информатики способствует формированию у них высокого уровня развития алгоритмического мышления, побуждает их к глубокому изучению нескольких современных языков

программирования, содействует формированию у них креативного подхода к решению разнообразных профессионально-педагогических задач.

Рассмотрим некоторые примеры тренинговых заданий, которые, на наш взгляд, целесообразно использовать на этапе университетского образования будущих учителей информатики. Например, на занятиях по программированию можно предложить такие задания. На экран выводится фрагмент программы, написанный одним из языков программирования, которые изучаются студентами. Им предлагается определить, каким именно языком написан программный код, и для чего он предназначен. Или в определенном программном коде необходимо найти ошибки, которые были преднамеренно введены у него.

Другим примером, который способствует развитию креативных качеств будущих учителей информатики, могут быть такие тренинговые задания: написать языком программирования Visual Basic программу, которая была составлена языком Pascal, или дописать программу в среде Borland C++ Builder, начало которой выведено на экран. Такие задания развивают алгоритмическое мышление будущих педагогов.

Мы считаем, что периодически целесообразно использовать тренинговые задания, которые развивают эстетические качества студентов, их воображение, воспитывают у них чувство прекрасного. Например, на лабораторных работах по программированию будущим педагогам можно предложить такое задание: составить компьютерную программу, которая выводит на экран изображение пейзажа. После его успешного выполнения можно усложнить условия: на основе созданного статического изображения создать анимационные эффекты. И подобных вариантов тренинговых заданий можно предложить много.

Таким образом, на современном этапе существуют много разных методик развития креативности будущих педагогов, в том числе учителей информатики. Каждый преподаватель ВУЗа, формируя индивидуальный стиль педагогической деятельности, может выбрать для себя любые эвристические формы и методы обучения студентов. При этом следует добиваться, чтобы результаты их применения положительно влияли на развитие креативных качеств будущих учителей информатики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Овчаров С.М. Андрагогические принципы развития креативности учителей информатики в системе последипломого педагогического образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. №2 (13).
2. Torrance E.P. Creativity and futurism in education: Retooling // Education. 1980. Vol.100. P. 298-311.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
4. Иванов И.П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения: дис...канд. пед. наук: 13.00.08: Ставрополь, 2002. 170 с.
5. Виленский М.Я., С.Н. Бегидова. Профессионально-творческое развитие личности специалиста физической культуры и спорта в процессе обучения. М.; Иркутск, 2004. 213 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2005. 394 с.
7. Oech R. Awhach on the Side of the Head: How to Unlock your Mind for innovation Menlo Park // Calif. Creative think, 1983. V. XVII. P. 141.
8. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
9. Хуторський А.В. Дидактична евристика: теорія і технологія креативного навчання. М.: МГУ, 2003. 416 с.
10. Овчаров С.М., Овчарова К.В. Інтегровані уроки – креативні учні. Полтава, 2012. 72 с.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE IT TEACHERS' CREATIVITY IN THE CONDITIONS OF UNIVERSITY EDUCATION

© 2013

S.M. Ovcharov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral student
Zhytomir State University named after Ivan Franko, Zhytomir (Ukraine)

Annotation: The features of the development future IT teachers' creativity in the conditions of university education are studied in the article. Psychological and pedagogical conditions for forming students' creative potential are characterized. Heuristic methods of conducting lessons are analyzed and advisability of their application in the process of professional teaching of future teachers is justified.

Keywords: future IT teachers' creativity, heuristic methods of teaching.

УДК: 37.06(091)

ПОНЯТИЕ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

© 2013

А.Ю. Павленко, аспирант кафедры педагогики
Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье исследована проблема общей культуры. Выделены и проанализированы конкретные историко-педагогические периоды ее развития. Очерчены теоретические основы общей культуры в опыте ведущих ученых и педагогов-практиков. Проведен контент-анализ понятия «общая культура» и дана интерпретация этого термина в контексте исследуемой проблемы.

Ключевые слова: культура; общая культура; культурология.

Современный подход в области образования заключается в организации процесса формирования личности специалиста на основе взаимосвязи, взаимного проникновения всех видов обучения и воспитания, призванных формировать общую культуру личности.

В научно - педагогической литературе большое внимание уделяется точности определения понятия «культура». Культура как философское, педагогическое, психологическое явление имеет разные значения. Ретроспективный анализ этого понятия целесообразно начать из исторических дефиниций, как наиболее глибоких.

Слово «культура» происходит от латинских слов «*solo*», «*cultio*» - возделывание, «*colere*» – обрабатывать, выращивать, а позже – поклоняясь чествовать (культ богов, предков). К середине I в. до н.э. эти слова связаны именно с земледельческим трудом. Постепенно понятие «культура» распространяется на такие сферы человеческой деятельности, как воспитание, обучение, совершенствование самого человека. В письмах Марка Туллия Цицерона (106-43 гг. до н.э.), известных под названием «Тускуланских беседы» (45 г. до н.э.), выражение «*cultura animi autem philosophia est*» («однако культура духа есть философия») был направлен на необходимость духовного, умственного развития человека как фактора ее совершенствования. С тех пор слово «культура» «начинает употребляться как синоним воспитанности, образованности человека, и в этом смысле оно вошло во все европейские языки, в том числе и украинский.

Однако на этом эволюция лексемы «культура» не заканчивается. В эпоху Раннего Средневековья она используется в значении аграрного производства («*agri cultura*»), а в отношении других сфер человеческого бытия она трансформируется в слово «*cultus*» («культура»), которое предусматривало способность человека раскрыть собственный творческий потенциал в любви к Богу. С развитием феодальных отношений, перерастанием замков и монастырей в ячейки городской культуры возникает представление о рыцарстве как своеобразный культ доблести, отваги и достоинства, а также распространяется комплекс значений слова «культура», согласно которому она стала ассоциироваться с городским укладом жизни, а еще позже, в эпоху Ренессанса, - с совершенством и активизацией интеллектуального и творческого потенциала человека.

На рубеже Средних веков и Нового времени понятие культуры получило мировоззренчески – нравственно-содержания. Это связано с большими социальными сдвигами в Западной Европе – первыми буржуазными

революциями, началом промышленного переворота, утверждением новых, капиталистических отношений. Немецкий ученый Самуэль Пуфендорф (1632-1694) в 1684 впервые употребляет слово «культура» как самостоятельный термин для обозначения духовного мира человека, которая начинает осознавать себя силой, способной противостоять «натуре» (природе), а «культурное» европейский человек Нового времени наделяется качествами, которые значительно отличают ее от «естественной» «человека прошлого. Перед мыслителями возникают вопросы о сущности новой среде жизни, создается человек в противовес природе, о его влиянии на самого человека, о том, бедствием или благом является новый, искусственно создаваемый человеком мир [6, с.7].

В европейской мысли Нового времени культура рассматривалась прежде всего как феномен духовного порядка, как следствие и проявление творческой деятельности в области науки, искусства, религии, права и т.д. В то же время, духовная деятельность всегда ассоциировалась со свободным интеллектуальным поиском, фантазией и вдохновением, независимым от внешних обстоятельств внутренним миром человека, что делает ее более совершенной и сильной.

Почти все просветительские концепции культуры – Шарля Монтескье (1689-1755), Вольтера (1694-1778), Анна Гюрга (1722-1781), Жана Кондорсе (1743-1794) и других - основывались на идее всеобщности человеческого разума и его законов, они связали культуру с теми преимуществами и благами, которые несут человеку совершенствования и применения разума. Французские просветители считали, что «культурность», «цивилизованность» «нации или страны», в противоположность «дикарству» и «варварству» первобытных народов, заключаются в «разумности» общественного порядка, измеряются совокупностью достижений в области науки и искусств. Однако в пределах просвещения возникает критика существующей «культуры». Жан Жак Руссо (1712-1778) противопоставляет испорченности и развращенности «культурных» европейских наций простоту и нравственную чистоту народов, находящихся на патриархальной стадии развития. Но это не следует трактовать как призыв к возвращению вспять; скорее – это призыв к тому, чтобы, исходя из знания определенных преимуществ прошлого и пороков современности, найти путь для «исправления» человека.

И все же рационалистические подходы к анализу культуры позволили сделать ряд принципиальных выводов: во-первых, народы отличаются не наличием

или отсутствием культуры, а только уровнем ее развития, во-вторых, культура имеет единственный источник и общечеловеческий характер, в-третьих, всякие культурные различия между людьми и народами – следствие специфических условий и факторов, влияющих на формирование и развитие их культур (размер территории государства, климатические условия, географическое положение и т.д.) и имеют чисто формальный, мерный, а не сущностный характер. В этих выводах прослеживается, по крайней мере, три важных мировоззренческих идеи: 1) идея изначального единства человеческого рода, 2) идея исторического развития как движения общества путем расширения знаний и самосовершенствования, 3) идея прогресса, которая связана с наследованием и накоплением человеческого опыта [9, с.8].

Основа и истоки культуры рассматривались немецким философом Иммануилом Кантом (1724-1804) не в самой природе человека, а в сфере ее нравственного существования. Немецкие романтические мыслители Фридрих Шлегель (1759-1805) и Фридрих Шлегели (1772-1829) и Август Шлегели (1767-1845) искали сущность культуры в области эстетического сознания человека, сочетая ее чувственно – эмоциональную и рационалистическую природу.

Попытку преодолеть противоречия в просветительских и романтических определениях культуры осуществил немецкий философ Георг Гегель (1770-1831). Сущность культуры, по его мнению, определяется не приближением человека к природе, не творческими фантазиями выдающихся художников, а приближением индивида к мировому целому, которое включает в себя как природу, так и общественную историю, абстрактным понятийным мышлением, т.е. в форме философско-теоретического сознания. Развитие мышления как высшей духовной ценности и составляет, с точки зрения Гегеля, истинный смысл культуры. «В этом развитии всеобщности мышления, - писал он, - состоит абсолютная ценность культуры» [4, с.96].

Основоположник эволюционистского направления Э. Тайлор (1832-1917) рассматривал культуру как совокупность ее элементов: верований, традиций, искусства, обычаев и т.д. Такое представление о культуре накладывало отпечаток на его культурологическую концепцию, в которой не было места культуре как целостности. Ученый изучал ее как ряды элементов, усложняющихся в процессе развития, например, как постепенное усложнение предметов материальной культуры (орудий труда) или эволюцию форм религиозных верований (от анимизма к мировым религиям).

Проблеме определения понятия «культура» в современной культурологии была специально посвящена книга А. Крюбера и К. Клакхона «Культура, критический обзор определений» (1952). В ней авторы привели около 150 определений культуры. Успех книги был огромен, поэтому во второе издание этого труда вошло уже более 200 определений культуры [9, с.9].

Однако каждый исследователь обращает внимание на какой-то один аспект такого многогранного явления, как культура.

Сторонники антропологического подхода рассматривают культуру как выражение человеческой природы и выводят феномен культуры из особенностей самого человека. Первым такую трактовку в 1871 дал Э. Тайлор, определив культуру как совокупность знаний, искусства, морали, права, обычаев и других ценностей, присущих человеку и обществу. Согласно антропологическому подходу, культура каждого народа на каждом этапе ее развития является самооценочной, уникальной и неповторимой.

Сторонники социологического подхода, такие как Е. Боринштейн, С. Клапчук, рассматривают феномен культуры в ее связи с человеком, природой, историей, социумом. Они утверждают, что каждое общество имеет

свою культуру. Социологический подход стремится выявить связь между человеком и обществом, доказать, что в каждом обществе существуют определенные культурно образующие силы, и помогают создавать культурные ценности, определяя развитие этого общества.

Исторический подход пытается раскрыть механизм возникновения человеческой истории, объяснить, каким образом осуществился скачок от животного к человеку, от природы к человеческой истории. Его представители, такие как Й.Гейдер, Т.Андреева, рассматривают культуру как систему конкретных исторических типов социально – культурного развития, прослеживают их эволюцию и взаимосвязь.

Этнографический подход характеризует культуру прежде всего как опыт народов и определяет ее как сумму знаний, обычаев, традиций и верований этноса. Одним из первых его представителей был английский этнограф и исследователь первобытной культуры Э. Тайлор, определивший культуру как совокупность знаний, искусства, морали, права, обычаев, верований, привычек, присущих человеку как члену общества. Этого мнения также придерживались М. Грушевский и И. Огиенко.

Представители философского подхода, такие как Гегель, П. Флоренский, Кант, считают, что в обществе существуют определенные закономерности, которые обуславливают и причины зарождения культуры и особенности ее развития.

В философско – исторический подход (Ф. Вольтер, Г. Лейбниц, М. Монтень) культура является синонимом интеллектуального, нравственного, эстетического, умственного совершенствования человека в ходе ее исторической эволюции; культура объясняется как второе рождение человека. И. Гердер писал, что народы почти без инстинктов, мы только путем упражнений в течение всей жизни воспитываемся до уровня человечности, и на этом основывается наша способность как к совершенствованию, так и порче и расписания. По желанию мы можем дать этому второму рождению человека, проходя через всю его жизнь, название, связанную с обработкой земли – «культура», или с образом света – «просвещение» [1, с.9].

В педагогической мысли термин культура (лат. cultura) определяется как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных всеми видами преобразующей деятельности человека и общества. Сам человек формируется в процессе собственной деятельности как культурно – историческое существо, что усваивает язык, приобщается к традициям и ценностям, которые существуют в обществе, овладевает свойственными для конкретного общества и его культуры приемами и навыками деятельности. Человек, следовательно, является продуктом общечеловеческой культуры, ее представителем и носителем.

Нам импонирует определение культуры, которое дает Г. Волков. «... Культура, - утверждает он, - это то созданное и приобретенное человечеством богатство (материальное и духовное), которое служит дальнейшему развитию, приумножению творческих возможностей, способностей общества и личности (экономическом, социальном, моральном, духовном и политическом)» [3, с.16].

Украинский педагог В. Сухомлинский дает определение термина «культура» объясняя понятие «педагогическая культура». «Педагогическая культура - это, образно говоря, техника и технология взаимодействия мастера и объекта его труда ... Многогранность, разнообразие, отточенность, образцовое состояние инструментов нашего творчества, умение владеть ими так же тонко, как прекрасный музыкант обладает скрипкой».

В. Гринева отмечает, что педагогическая культура рассматривается как диалектическое интегрированное единство педагогических ценностей: ценностей – целей

и ценностей - мотивов; ценностей - знаний; технологических ценностей; ценностей - свойств; ценностей - отношений [4, с.22]

Понятие культура в контексте нашего исследования определяется как специфически человеческий способ бытия, который определяет весь спектр практической и духовной активности человека, его возможного взаимодействия с окружающим миром и собой [2, с.76].

Приведенные понятия и уточнения имеют большое значение для нашего исследования поскольку степень развития сущностных сил объекта, достигнутый в результате его культурной деятельности, характеризует его уровень. Он отражает степень приобщения к общеобразовательных духовных ценностей и степень овладения субъектом знаниями, умениями, навыками, идеями, накопленными человечеством за весь период своей истории, а также уровень его образованности и воспитанности как синтетическую характеристику развития. Поэтому об общей культуре можно говорить не только как о функциональной, но и как о деятельностной характеристике [5, с.28].

В результате контент-анализа, мы определили, что общая культура – это синтез духовно-нравственной, профессиональной, эстетической, национальной, экологической, правовой, экономической культуры; система осознанных ценностей, обуславливающих учебную и профессиональную деятельность личности.

Подводя итоги мы отмечаем, что в образовательном пространстве в ходе общения и взаимодействия различных социальных групп образуется «фоновое культурное знание - это ассоциации и символы, при помощи которых личность опосредованно воспринимает факты реальности и интерпретирует их» [7, с. 45].

В структуре образовательного пространства выделяются два ведущих компонента: культуросообразная среда профессионального взаимодействия, в которой действуют моральные нормы и педагогические ценности и личность с её индивидуальной средой, опытом и стилем жизнедеятельности [8, с.215].

Необходимо отметить, что деятельность учащихся должна продумываться не только с позиции содержа-

ния, но и в аспекте практического воплощения общей культуры. Наша идея состоит в том, что общая культура является важным фактором культурного и профессионального становления будущих специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Л. Г. Психологический аспект философии педагогики И.Ф. Гербарта [Текст] : [нем. педагог, философ, психолог, 1776-1841 гг.] / Л.Г. Абрамова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования. – Калининград : Изд-во КГУ, 2004. – Вып.16. – С. 8–11.
2. Витвицкая С.С. Основы педагогики высшей школы: Учебник по модульно-рейтинговой системе обучения для студентов магистратуры. - Киев: Центр учебной литературы, 2006. – 384 с.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика : [учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
4. Гринева В.Н. Профессиональная компетентность преподавателя вуза как результат сформированности его педагогической культуры / В. Гринева // Вестник Днепропетровского университета экономики и права имени Альфреда Нобеля. Серия «Педагогика и психология». 2011. – № 1 (1). – 21–26.
5. Культурологические и психолого-педагогические аспекты гуманизации образования: Научно-методический сборник / Под ред. Г.О.Балла. – М.; Ровно, 2003. – Вып. 2.
6. Культурология. Антропологические теории культуры. Белик А.А. М.: Российский гос. гуманит. ун-т., 1999. — 241 с.
7. Ремизов В.А. Социальная экология культуры но-сти: Монография. – М: МГУКИ, 2004. – 164 с.
8. Пядушкина Н.Н., Федосова И.В. Образовательное пространство ВУЗа в условиях формирования этико-педагогической культуры будущих педагогов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1(12). С. 214–218.
9. Тюрменко И.И., Горбуль А.Д. Культурология: теория и история культуры: Учебное пособие. – Киев: Центр учебной литературы, 2004. – 368 с.

GENERAL CULTURE CONCEPT IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

© 2013

*A.Yu. Pavlenko, the postgraduate of the pedagogics department
Zhytomir State University named after Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

Annotation: The article deals with the problem of general culture. Historical and pedagogical periods of its development were isolated and analyzed in the article. Outlines the theoretical basis of a general culture in the experience of leading scientists and teachers. We made a content analysis of the concept of «general culture» and gave the interpretation of the term in the context of researching problem.

Keywords: culture, general culture, culturology.

УДК 37(09)(477.4:437.1)
У53

АНАЛИЗ УЧЕБНИКА „ГРАММАТИКА ЧЕШСКАЯ ДЛЯ ШКОЛ СРЕДНИХ И ЗАВЕДЕНИЙ УЧИТЕЛЬСКИХ”

© 2013

С.А. Уминский, соискатель кафедры педагогики

Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, Житомир (Украина)

Аннотация: В статье рассматривается аналитическое построение базисного изучения грамматики чешского языка, которое стало почвой для систематического обучения в чешских школах. Также поданы систематизированные схемы для изучения грамматики чешского языка; практические задания, сравнительные образцы и т. д.

Ключевые слова: слово, фонетика, строение слова, морфология, грамматика, предложение, практическая грамматика, выражения.

История традиционной украинской школы имеет корни в глубине веков. Наши предки разработали обобщенную концепцию подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Концепция определяла эффективную организацию воспитания для получения молодежью ориентации в жизни, которая становилась обязательной предпосылкой достижения успеха. Кроме того, традиционное украинское воспитание зарождалось в условиях существующих или потенциальных межгосударственных или межэтнических конфликтов, которые способствовали необходимости приобретения на самом деле реальных и полезных знаний. Но, вовремя с безусловной проблематикой, которую обусловили конфликты, в Украине возникло и развивалось межнациональное кооперирование. Такое сотрудничество способствовало объединению в Украине традиций разных национальных школ, которые усилили образовательные позиции собственно украинской традиционной школы. Каждая из общин, которые постоянно или временно проживали в Украине, предлагала собственные национальные подходы для решения образовательных вопросов: как характерных только для определенного исторического периода, так и присущих всем этапам существования человечества вообще. Безусловно, педагогическая наука не могла обойти изучением такую эффективную коалицию разных наций при условиях постоянных конфликтов, но с единственной целью – достижения подрастающим поколением лучших условий образованной жизни.

Первым исследователем этого вопроса был Е. М. Крыжановский, который совершал по поручению Правительства Российской империи систематическую подготовку чешских учителей к полноценному обучению младших школьников. Педагогические курсы Е. М. Крыжановского получили значительный политический резонанс, но не охватили комплексной подготовкой всех существующих и будущих чешских учителей, потому что информация о них слишком поздно приходила к отдаленным чешским поселениям. Но те чехи, которые все же узнали и смогли прослушать учебные курсы, предоставляли о них только положительные отзывы. Позже этот же вопрос исследовали и отдельные наши современники, среди которых выделим А. С. Златогорского, П. А. Рудецкого и других, сосредоточив внимание на общих исторических аспектах чешского переселения в Волынскую губернию. Но они, основываясь на собственно историческом исследовании, обошли поиском становление и развитие чехами педагогического процесса: как приобретение профессиональных умений чешскими учителями, так и подготовку детей к жизни в новых условиях [1, с. 151].

То есть, целью нашего исследования есть восстановление исторической памяти о взаимодействии российского, украинского и чешского народов в школьной отрасли на основе их общего проживания в Украине; изучение уникальной возможности массового приобретения чехами чешскоязычного образования за пределами Чехии.

Задания состоят в изучении содержательной линии чешского образования, структурных особенностей учеб-

ника; ознакомлении с грамматикой чешского языка.

Одним из самых популярных, самых распространенных учебников, которые использовались в чешских школах, обозначим „*Граматику чешскую для школ средних и заведений учительских*”.

13 июня 1901 г. постановлением Министерства культа и воспитания Австро-Венгерской империи был одобрен учебник чешского языка в двух частях одной книгой в третьем издании „*Грамматика чешская для школ средних и заведений учительских*” („*Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské*”) Я. Д. Гэбауэра. Учебник был издан Чешским графическим обществом „Уния” [2, с. 1]. Он использовался в учебных заведениях для детей чешского происхождения на Правобережной Украине в составе Российской империи, УНР, Гетманата, Директории, Польской Республики, УССР.

Кратко рассмотрим структуру учебника.

Часть I. Слово.

Раздел I. Фонетика.

Раздел II. Строение слова.

Раздел III. Морфология.

Часть I. Грамматика.

Раздел I. Предложение.

Раздел II. Практическая грамматика.

Раздел III. Высказывания о единстве и изменчивости языка.

Проанализируем разделы учебника:

Разделы делятся на подразделы, подразделы – на темы, темы – на этапы.

В разделе „Фонетика” рассматривались такие подразделы: звуки и буквы, классификация чешских звуков, гласные звуки и дифтонги, согласные звуки, мягкие и твердые согласные звуки, чередование звуков: *y, ě, ie, e, é; a-ě, e; aj-ej; u-i; o-e; ó-uo-ý; ú-au-ou; ý-aj-ej*, меняющийся гласный звук *e*, губные согласные звуки, носовые согласные звуки, усиление гласных звуков, уподобление гласных звуков, некоторые изменения согласных звуков, отсоединение согласных звуков, присоединение согласных звуков, слабоударный слог, ударение, деление слабых в позиции звуков, призыв, количество звуков и их изменения [2, с. 1-25].

Раздел учебника „Строение слова” включал такие подразделы: способы образования существительных и глаголов, способы образования существительных (сращение существительных, сложение существительных), способы образования глаголов, способ объединения существительных (уточнение лексического значения существительных, образование существительных из частей других слов, в частности, и других существительных, объединение полученных типов существительных), способ сложения существительных (диграфическое лигатурное сложение существительных, собственно сложение существительных) [2, с. 26-40].

Раздел „Морфология” включал такие подразделы: склонение частей речи, времена, строение и образование малых слов. Так, в подраздел „Склонение частей речи” были включены темы: общая характеристика склонения частей речи, склонение существительных по родам, сложение частей речи, примеры склонения частей речи

(примеры склонения основных существительных, примеры склонения дополнительных существительных, примеры склонения местоимений, примеры склонения числительных) [2, с. 41-166].

По нашему мнению, целесообразно привести поданные в учебнике основные примеры для склонения частей речи:

I. Примеры для склонения основных существительных:

1. Примеры для основных существительных первого склонения:

а) дуб; мужчина; некоторые существительные, употребляющиеся только во множественном числе; б) пахарь; меч; некоторые существительные, употребляющиеся только во множественном числе.

2. Примеры для основных существительных второго склонения:

а) место; б) море; в) опьянение.

3. Примеры для основных существительных третьего склонения:

Рыба, душа, госпожа (женского рода), властелин, паж, истец (мужского рода).

4. Примеры для основных существительных четвертого склонения:

а) кость; б) гость.

5. Примеры для основных существительных пятого склонения (основы которых оканчиваются на согласные звуки):

1) арбуз; 2) камень; 3) плечо; 4) небо; 5) локоть; 6) цыпленок; 7) мать.

II. Примеры для склонения дополнительных существительных:

1. Добро.

2. Пес.

III. Примеры для склонения местоимений:

1. Я; ты; себя.

2. Этот, эта, это.

3. Наш, наша, наше.

4. Некоторые местоимения, употребляющиеся вместе с существительным *добро*.

IV. Примеры для склонения числительных: некоторые числительные, употребляющиеся вместе с существительными [2, с. 41-106].

В подразделе „Времена” рассматривались такие темы: вид части речи глагола, описательные составные глагольные выражения. Так, тема „Вид части речи глагола” делилась на такие этапы: изменяющиеся глаголы, глагольные основы (инфинитивные глагольные основы, дополнительные глагольные основы), вид части речи глагола (инфинитивный вид части речи глагола, дополнительный вид части речи глагола), примеры позиционирования глаголов с дополнительными основами (без признаков) на согласные звуки, инфинитивный вид части речи глагола (собственно инфинитив, причастие прошедшего времени, активное деепричастие, пассивное деепричастие, отглагольное существительное, междометие), дополнительный вид части речи глагола (глагол изъявительного наклонения, глагол повелительного наклонения, причастие настоящего времени, деепричастие).

По нашему мнению, целесообразно выделить отобранные в учебнике основные примеры для позиционирования глаголов с дополнительными основами (признаками) на гласные звуки и основные примеры для позиционирования глаголов с дополнительными основами (без признаков) на согласные звуки:

I. Примеры для позиционирования глаголов первого спряжения:

1. Вести; веду. 2. Нести; несу. 3. Пульсировать; пульсирую. 4. Печь; пеку. 5. Толкать; толкаю. 6. Тереть; тру. 7. Крыть; крою.

II. Примеры для позиционирования глаголов второго спряжения:

1. Обходить; обхожу. 2. Давить; давяю.

III. Примеры для позиционирования глаголов третьего спряжения:

1. Уметь; умею. 2. Терпеть; терплю.

IV. Примеры для позиционирования глаголов четвертого спряжения:

1. Просить; прошу.

V. Примеры для позиционирования глаголов пятого спряжения:

1. Делать; делаю. 2. Сажать; сажаю. 3. Тесать; тешу. 4. Брать; беру. 5. Ковать; кою. 6. Латать; латаю.

VI. Примеры для позиционирования глаголов шестого спряжения:

1. Покупать; покупаю.

2. Глаголы с дополнительными основами (без признаков) на согласные звуки:

1) давать, даю;

2) видеть, вижу;

3) есть, ем;

4) быть, есть.

В теме „Описательные составные глагольные выражения” предлагались такие этапы: прошедшее время глаголов, предпрошедшее время глаголов, будущее время глаголов несовершенного вида, способы образования глаголов, пассив.

В подраздел „Строение и образование малых слов” включались темы: предлог, союз, частица, междометие [2, с. 107-166].

Раздел учебника „Предложение” делился на следующие подразделы: общее понятие о предложении, простое предложение, сложное предложение, знаки препинания [3, с. 167-210]. Так, в подразделе „Простое предложение” рассматривались такие темы: подлежащее, предложение без подлежащего, сказуемое, предмет синтаксиса, обстоятельство, определение, дополнение, объединение членов простого предложения, повествовательное, вопросительное, предложение – ответ на вопросительное предложение, восклицательное, побудительное, утвердительное, отрицательное, неполное, односоставное, условное предложения.

В подразделе „Сложное предложение” – сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение [3, с. 167-210].

Тема „Сложносочиненное предложение” имела такие этапы: присоединительное предложение, разделительное предложение, пояснительное предложение, одночленное предложение, многочленное предложение.

Тема „Сложноподчиненное предложение” – подлежащее предложение, сказуемое предложение, обстоятельство предложение, определительное предложение, дополнительное предложение, объединение членов сложного предложения, возникновение сложноподчиненного предложения, первичное и вторичное предложения, зависимое вопросительное предложение, период в предложении, анаколуп с синтаксической связью в предложении [3, с. 189-210].

Подраздел учебника „Знаки препинания” включает темы: точка, запятая, скобки, дефис, двоеточие, точка с запятой, восклицательный знак, знак вопроса, тире [3, с. 189-210].

В разделе „Практическая грамматика” были прослежены следующие подразделы: грамматическое число (согласование в числе), грамматический род (согласование в роде), грамматическое лицо (согласование в лице), существительное, глагол, местоимение, числительное, обычные падежи, предложные падежи, значения глаголов, наречие (наречие в сравнении), союз, междометие [3, с. 211-315].

В подраздел „Глагол” были включены такие темы: некоторые глаголы-исключения, согласование глагола с существительным, согласование в образовании составных глаголов [3, с. 220-227].

Подраздел „Местоимение” включал такие темы: определительные местоимения, личные местоимения, притяжательные местоимения, возвратные местоиме-

ния, притяжательно-возвратные местоимения, лично-возвратные местоимения, указательные местоимения, вопросительные местоимения, относительные местоимения, неопределенные местоимения, отрицательные местоимения [3, с. 228-236].

В подразделе „Числительное” были рассмотрены темы: обозначенные числительные (основные числительные (количественные числительные: выражают количество: 1, 2, 3 ...; подлежащие числительные: выражают предмет счета: пятеро; определительные числительные: выражают связь числительного с определением, сказуемые числительные: выражают связь числительного со сказуемым), порядковые числительные, видовые числительные, другие слова для выражения числа); необозначенные числительные [3, с. 236-243].

В подраздел „Обычные падежи” были включены такие темы: именительный падеж, винительный падеж (выражает дополнительное подлежащее, дополнение, обстоятельство, выступает при инфинитиве), родительный падеж (выражает подлежащее, дополнение, обстоятельство, определение, общее и особенное в родительном падеже), дательный падеж (выражает подлежащее, дополнение, обстоятельство, определение), предложный падеж, творительный падеж (выражает подлежащее, дополнение, обстоятельство, определение, общее и особенное в родительном падеже), вокатив (звательный падеж).

В подраздел „Наречие” – наречие как часть речи, грамматические особенности наречий, лексико-грамматические разряды наречий, степени сравнения наречий [3, с. 243-283].

В подразделе „Значение глаголов” изучались темы: значение глаголов вообще, значение отдельных глагольных признаков [3, с. 284-307]. Так, в тему „Значение глаголов вообще” были включены такие этапы: значение глаголов несовершенного вида, значение глаголов совершенного вида, различие глаголов несовершенного и совершенного вида, правила насчет употребления глаголов несовершенного и совершенного вида, значение глаголов изъявительного наклонения.

В теме „Значение отдельных глагольных признаков” обрабатывались следующие этапы: время и его глагольные признаки (настоящее время, несовершенство и совершенность, будущее время), наклонение и его глагольные признаки (изъявительное наклонение, повелительное наклонение), лицо и его глагольные признаки, собственные глагольные значения (инфинитив, отдельное причастие (причастие настоящего времени, причастие прошедшего времени, активное деепричастие, пассивное деепричастие, причастная конструкция, правило насчет сокращения причастных конструкций), отглагольное существительное) [3, с. 284-307].

Насчет раздела „Выражения про единство и изменчивость языка”, так в нем предлагались подразделы: некоторые обычные фразы о языке, грамматике вообще,

созданное наукой письмо, связь речи и языка, наука о языке, грамматика, различие языков, языки индоевропейской основы, славянские языки, чешский язык и его диалекты, история чешского языка, письмо и его „помощники”, правописание вообще, чешское правописание и его история [3, с. 316-331].

Выводы.

Оценивая обозначенное, следует сделать ударение на основных выводах:

Что касается обучения детей по этому учебнику, то тут возникало противоречие между потребностью чехов в предоставлении детям чешскоязычного образования и отсутствием возможностей обеспечения учебных заведений для детей чешского происхождения достаточным количеством экземпляров „Грамматики чешской для школ средних и заведений учительских”.

Особенностью учебника было использование научного чешского языка.

„Грамматика чешская для школ средних и заведений учительских” имела особенности: 1) чешскоязычность; 2) заграничное издание; 3) приспособленность к восприятию детьми чешского происхождения, то есть дети чешского происхождения имели возможность усваивать учебный материал на родном языке.

Заметим, что в хронологическом плане проанализированную нами „Грамматику чешскую для школ средних и заведений учительских” можно отнести к 1900–1939 гг. Также следует обозначить, что географически она представляет территорию Правобережной Украины в составе Российской империи, УНР, Польской Республики, УССР.

Поступательный характер теоретического образования очерчивается сходностью учебного материала и его развитием в соответствии с требованиями времени.

Систематическое объединение текстового материала с наглядными примерами делает возможным структурное влияние двух сигнальных систем на процессы запоминания.

Анализ учебника дает возможность утверждать о его написании понятным языком, наглядной иллюстрации примерами, нестандартном методическом оформлении и соответствии требованиям времени. Также отметим, что предложенные методики используются и поныне.

Перспектива будущих исследований в таком направлении позволит понять генезис содержания образования и обозначить пути современного усовершенствования написания учебников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крыжановский Е. М. Чехи на Волыни. СПб., 1887. 160 с.
2. Gebauer J. D. Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. Praha, 1902. Část 1. 166 s.
3. Gebauer J. D. Mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. Praha, 1902. Část 2. 192 s.

ANALYSIS OF TEXTBOOK «CZECH GRAMMAR FOR SCHOOLS AND TEACHERS OF SECONDARY SCHOOL»

© 2013

*S.A. Uminsky, competitor of the department of pedagogic
Zhytomyr State University by Ivan Franko, Zhytomyr (Ukraine)*

Annotation: In the article the analytical construction of basic grammar of the Czech language, that is the breeding ground for systematic study at Czech schools. Also filed under systematic scheme for the grammar of the Czech language; practical tasks; comparative samples, and so on.

Keywords: word, phonetics, structure of word, morphology, grammar, suggestion, practical grammar, expressions.

УДК 372.881.1

НАПРАВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ УКРАИНЫ

©2013

С.И. Хмелевская, преподаватель кафедры иностранных языков
Коростышевский педагогический колледж им. И. Франко, Коростышев (Украина)

Аннотация: В статье отражены основные подходы к преподаванию иностранных языков и процесс их изучения в общеобразовательных учебных заведениях, рассматривается отечественный опыт в их преподавании.

Ключевые слова: общеобразовательные учебные заведения, иностранные языки, гимназии, коммерческие и реальные училища.

На современном этапе развития украинского государства, когда процесс европейской интеграции все заметнее влияет на все сферы его жизни, коммуникативно направленное обучение иностранным языкам становится важным фактором перспективного вхождения в мировое образовательное, научное, профессиональное пространство. Среди иностранных языков, изучаемых в средней общеобразовательной школе в Украине, английский, немецкий, французский и испанский занимают первые места. Обновляются цели, содержание, учебные технологии, ресурсная база преподавания языков. В обучении иностранным языкам активно адаптируются новейшие мировые достижения. С 2002 г. реформирование иноязычного образования в Украине проходит с учетом рекомендаций Совета Европы по изучению языков и европейским уровням владения языком [4, с. 6].

С другой стороны, накопленный в течение веков отечественный опыт изучения иностранных языков как одной из важных общеобразовательных школьных дисциплин также заслуживает особого внимания, поскольку отражает определенные социальные, экономические, политические факторы развития иноязычного образования и содержит прогностический потенциал для решения определенных современных проблем. Возрождение в наше время новых типов общеобразовательных учебных заведений – гимназий, лицеев, коллегиумов обуславливает обращение к изучению их исторического опыта с целью использования исторических уроков обеспечения иноязычного образования в этих школьных учреждениях в разных направлениях: организационном, содержательном, процессуальном.

Одним из ведущих вопросов, который вызывает интерес менеджеров образования, учителей-практиков и родителей, является вопрос обоснования целесообразности и правильности включения в учебные планы средних школ нескольких иностранных языков. При этом количество иностранных языков, изучение которых является целесообразным для учащихся средней школы, как показывает исторический опыт, может быть не менее двух.

Как было обнаружено в результате проведенного анализа норм обязательного изучения иностранных языков в мужских и женских гимназиях, реальных и коммерческих училищах второй половины XIX - начала XX в., изучение двух иностранных языков (двух классических, одного классического и одного нового, двух новых) оказалось минимальной и наиболее успешной нормой. После периода советской школы, когда школьники изучали только один иностранный язык, на современном этапе реформирования школьного образования в Украине происходит возвращение к практике многоязычия. Сегодня многоязычие как способность пользоваться несколькими языками оказывается одним из основных факторов обеспечения качества образования и развития международного сотрудничества в Европе и мире [3, с. 23].

Таким образом, приобретенный отечественной школой опыт обучения нескольким иностранным языкам приобретает сегодня особую актуальность. А путем к введению многоязычия в современной украинской школе может стать реализация в практике массовой школы

декларированных в начале XXI в. намерений ввести обязательное изучение двух иностранных языков: одного – в начальной школе и второго – с 5-го класса основной школы.

В этой связи следует особо тщательно изучить практику раннего обучения иностранным языкам в бывших средних учебных заведениях. После того как в течение второй половины XIX в. в них были апробированы различные сроки введения изучения иностранных языков – в 1-м, 2-м, 3-м классе – взгляды передовых педагогов-практиков, ученых и образовательных деятелей сошлись на том, что первое знакомство с иностранным языком целесообразно проводить тогда, когда у учащихся уже есть начальные представления о грамматической системе родного языка, когда они ознакомились с соответствующей терминологией и имеют своеобразную опору в виде определенных речевых навыков и умений по русскому языку.

Поэтому, например, уже в школьном Уставе 1871 официально декларировалась позиция постепенного введения иностранных языков в учебную программу. Рассуждения о последовательном построении языкового образования получили научное обоснование в последующие десятилетия благодаря развитию сравнительного метода в языкознании. Сравнение иностранных языков с русским и между собой (например, французского с латинским) стали в конце XIX в. ведущим учебным приемом.

По нашему мнению, эти соображения заслуживают внимания при введении иностранных языков в учебный план и сейчас. Интересно, что в Украине в начале 90-х годов прошлого века уже предпринимались попытки массового внедрения раннего изучения иностранного языка.

Изданная в 1995 г. Министерством образования учебная программа предполагала включение этого предмета в базисный учебный план с 1-го или 2-го класса. При этом первый год обучения рассматривался как специальный пропедевтический курс, в течение которого у учащихся формировались первичные языковые навыки и речевые умения и интерес к изучению иностранного языка [2, с. 100].

К историческим урокам, касающимся организационных аспектов обеспечения иноязычного образования в средних учебных заведениях, следует отнести также примеры организационных мероприятий на уровне государства, которые способствовали улучшению этого образования. Среди таких мер были:

- кратковременные командировки преподавателей языков за границу для непосредственного знакомства с тем, как поставлено содержание и процесс иноязычного образования в аналогичных зарубежных учебных заведениях, какие методики и учебные средства используются в них;

- закупка иностранных учебников и пособий для использования в учебном процессе;

- закупка профессиональной научной литературы, изданной за рубежом, для повышения филологического и методического мастерства учителя.

В плане содержания обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях заслуживающим на заим-

ствование представляется опыт ознакомления учащихся с аутентичными литературными произведениями известных зарубежных авторов и аутентичными текстами познавательного и страноведческого характера, включение этих произведений в программу домашнего чтения, чтение как прозаических, так и поэтических литературных произведений.

Важным выводом относительно содержания изучения иностранных языков в различных средних учебных заведениях Российской Империи является также идея дифференциации целей и содержания иноязычного образования в зависимости от типа учебного заведения, как это было в классических и реальных гимназиях, в реальных или коммерческих училищах.

Например, в соответствии с Положением об общеобразовательном учебном заведении, утвержденным постановлением № 964 Кабинета Министров Украины от 14 июня 2000, гимназия определяется как общеобразовательное учебное заведение II-III уровня с углубленным изучением отдельных предметов в соответствии с профилем (преимущественно гуманитарным); лицей является общеобразовательным учебным заведением III уровня с профильным обучением и допрофессиональной подготовкой; коллегиум – это общеобразовательное учебное заведение III уровня филологическо-филологического и (или) культурно-эстетического профиля. То есть, вышеперечисленные учебные заведения отличаются профилями подготовки и уровнем специальной допрофессиональной подготовки, что должно быть учтено в содержании иноязычного образования.

Профильное обучение иностранному языку, в соответствии с Государственным стандартом базового и полного общего среднего образования (2004), становится в Украине приоритетным для старшей школы [1, с. 6]. Соответственно, в учебной программе по иностранному языку (2004) говорится, что содержание иноязычного образования в старших классах должно дифференцироваться в соответствии с профилем обучения, должны развиваться у учащихся умения профессионально ориентированного использования иностранного языка в соответствии с определенной областью знаний [4, с. 7].

Что касается процессуальных достижений в области иноязычного образования в XIX – начале XX в., прошедших испытание временем, и составляющих интерес и, поныне, представляются идеи, высказываемые еще во времена подготовки школьной реформы 1864 г., о важности дифференцированного подхода к учащимся с разным уровнем языковой подготовки и разных возрастных групп.

В этой связи в формулировке основных положений деятельности Киевского коммерческого училища Натансона директором этого училища находим идею замены сугубо монологического лекционного изложения материала диалогической формой его изучения, которая бы включала в учебный процесс всех учеников класса.

Изучая деятельность средних учебных заведений того времени, убеждаемся, что те из них, в которых преподаватели склонялись к большей практической направленности учебного процесса, оказывались более открытыми к применению передовых методик обучения иностранным языкам.

История отечественного развития иноязычного образования в XIX – начале XX в. является убедительным подтверждением этого вывода, поскольку именно в женских гимназиях и заведениях реального образования (реальных и коммерческих училищах), которые были значительно менее академическими и регламентированными рамками классического образования, чем мужские гимназии, легче и быстрее воплощались прогрессивные методические идеи, направленные на практическое овладение иностранными языками, вводилась натуральная методика обучения языкам, соответствующие учебники и учебные средства.

Оценивая направления творческого использования отечественного опыта иноязычного образования, мы не стремились непосредственно перенести этот опыт в условия современного школьного обучения иностранным языкам. В целом мы исходили из намерений исследовать потенциальные возможности, заложенные в историко-педагогических достижениях прошлого. Результаты исследования свидетельствуют о наличии определенных организационных и дидактических (содержательных и процессуальных) наработок, которые продолжают быть актуальными в сегодняшних условиях. К таким наработкам следует отнести:

- практическую потребность в изучении современными школьниками не менее двух иностранных языков;
- целесообразность введения изучения первого иностранного языка в массовой школе со 2-го класса, когда у учеников уже существуют опорные языковые и речевые умения из опыта изучения родного языка;
- введение изучения иностранного языка в классах с углубленным изучением этого предмета с первого года обучения в виде курса пропедевтики;
- заинтересованную помощь со стороны государства в повышении профессиональной языковой и культурологической компетентности учителей иностранных языков и информационно-методического обеспечения современными аутентичными материалами;
- повышение уровня использования аутентичных художественных, познавательных, страноведческих и культуроведческих текстов на уроках иностранного языка;
- дифференциация целей и содержания иноязычного образования, в зависимости от типа учебного заведения;
- профессионально ориентированное изучение иностранного языка в соответствии с выбранной областью знаний;
- привлечение к профессионально ориентированного преподавания иностранного языка специалистов, имеющих опыт использования иностранного языка в решении конкретных практических профессиональных задач;
- дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем языковой подготовки и возрастных групп;
- практическая направленность процесса обучения иностранному языку;
- открытость процесса обучения иностранному языку к применению передовых методик и технологий;
- необходимость для учителя иностранного языка умения оценивать жизнеспособность и перспективность инновационных методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Е.Е. Сущность и структура психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка в общеобразовательной школе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. №1. С. 25-29
2. Государственный стандарт базового и полного общего среднего образования // Информационный сборник Министерства образования и науки Украины. – №. 1-2. – 2004. – С. 5-60
3. Мисечко О.Е. Раннее изучение иностранного языка в отечественной и зарубежной школьной практике: История, опыт, «вечные» проблемы / О. Мисечко, М. Матис // Иностранные языки в школе: Научно-методический журнал. – № 4. – 2005. – С. 95-103
4. Першукова О.А. Взгляды зарубежных ученых на двуязычное и многоязычное образование школьников в странах Европы. // Путь образования. – 2012. – № 2. – С. 23-27
5. Программы для общеобразовательных учебных заведений. / Под ред. проф. П. Бежа – К., 2001.–120с.
6. Программы для общеобразовательных учебных заведений.– М.: Перун, 2005. – 102с.

**CREATIVE DIRECTIONS OF NATIVE EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION IN MODERN CONDITIONS OF UKRAINE**

© 2013

S.I. Khmelevska, English language instructor of the Department of Foreign Languages
Korostyshev Pedagogical College, Korstyshev (Ukraine)

Annotation: The article describes the main approaches to the teaching of foreign languages and the process of their studies in secondary schools, native experience in their teaching is considered.

Keywords: general education, foreign languages, gymnasium, real school, commercial school.

НАШИ АВТОРЫ

Барановская Людмила Владимировна, старший преподаватель кафедры общественных наук, аспирант Житомирского государственного университета имени Ивана Франко
Адрес: Житомирский военный институт имени С.П. Королева Национального авиационного университета, 10004, Украина, г. Житомир, пр-т Мира, 22
Тел.: +38 (096) 702-78-08
E-mail: larisa_s@rambler.ru

Барбелко Наталья Степановна, аспирант
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Велика Бердичівська, 40
Тел.: (0412) 37-27-63
E-mail: rudanatalia@mail.ru

Березюк Юлия Валерьевна, преподаватель кафедры английского языка с методиками преподавания в дошкольном и начальном образовании
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: +380975302095
E-mail: berezyuk-y@mail.ru

Буханевич Наталия Витальевна, ассистент кафедры охраны труда и гражданской безопасности
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: (067)366-69-30
E-mail: kzktxrfr@mail.ru

Величко Александр Юльевич, аспирант, преподаватель кафедры общественно-гуманитарных дисциплин Житомирской филии Киевского института бизнеса и технологий
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: (0412) 46-80-94
E-mail: oleksandrvel123@ukr.net

Деревянко Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры «Разработка месторождений полезных ископаемых им. Н. Т. Бакка»
Адрес: Житомирский государственный технологический университет, 10005, Украина, г. Житомир, ул. Черняховского, 103.
Тел.: (0412)22-49-13
E-mail: gef_dov@ukr.net

Дубасенюк Александра Антоновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: 0967338165
E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Дуплийчук Ольга Николаевна, аспирант кафедры педагогики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: (093)053530
E-mail: olga-duplijchuk@yandex.ru

Ершова Людмила Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Адрес: Житомирский государственный университет имени И. Я. Франко, 10008, Украина, г. Житомир, улица Большая Бердичевская, дом 40
Тел.: (0412) 25-24-67
E-mail: woer@mail.ru

Криводонова Юлия Евгеньевна, психолог отделения социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными умственными и физическими возможностями здоровья
Адрес: Бийский территориальный центр социальной помощи семье и детям, 659300, Россия, Алтайский край, Бийск, переулок Коммунарский, 33
Тел.: (83854) 33-24-42
E-mail: krivodonova@mail.ru

Лиференко Дарья Алексеевна, преподаватель
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: +380 412 37-14-04
E-mail: ivyhag@gmail.com

Овчаров Сергей Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, докторант
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. В. Бердичевская, 40
Тел.: (0412) 37-40-42
E-mail: o-s-m@ukr.net

Павленко Анна Юрьевна, аспирант кафедры «Педагогика».
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, улица Большая Бердичевская, дом 40.
Тел.: 80967009048
E-mail: anniy0603@mail.ru

Уминский Сергей Антоньевич, соискатель кафедры педагогики
Адрес: Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, 10008, Украина, г. Житомир, ул. Б. Бердичевская, 40
Тел.: +380970039858
E-mail: antonova_elena_@mail.ru

Хмелевская Светлана Ивановна преподаватель кафедры иностранных языков
Адрес: Коростышевский педагогический колледж им. И. Франко, 12500 Украина, Житомирская область, г. Коростышев, ул. И.Франко 4
Тел.: (04130) 5 85 83
E-mail: ditsi@list.ru

OUR AUTHORS

Baranovskaya Ludmila Vladimirovna, senior lecturer the chair of social sciences, graduate student
 Address: Zhytomyr S. P. Korolyov military Institute of National aviation University, 10004, Ukraine, Zhytomyr, Prospekt Mira, 22
 Tel.: +38 (096) 702-78-08
 E-mail: larisa_s@rambler.ru

Barbelko Natalia Stepanovna, post-graduate student
 Address: Zhytomyr Ivan Franko State University, 10008, Ukraine, Zhytomyr, Velyka Berdychivska Str., 40
 Tel.: (0412) 37-27-63
 E-mail: rudanatalia@mail.ru

Berezyuk Yulia Valerevna, teacher the Department of the English Language with the Methods of Teaching Primary and Pre-school Education
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40
 Tel.: +380975302095
 E-mail: berezyuk-y@mail.ru

Bukhanevych Natalia Vitalievna, assistant of the Department of labour protection and civil security
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40
 Тел.: (067)366-69-30
 E-mail: kzktxrfr@mail.ru

Derevianko Elena Vasilievna, senior lecturer of the Department of the Development of Mineral Deposits named after professor N.T.Bakka
 Address: Zhytomyr State Technological University, 103, Cherniakhovsky str., Zhytomyr, 10005, Ukraine
 Tel.: (0412)224913
 E-mail: gef_dov@ukr.net

Dubasenyuk Alexandera Antonovna, doctor of pedagogical sciences, professor of pedagogy chair,
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40
 Tel.: 0967002903
 E-mail: dubasenyuk@ukr.net

Dupliychuk Olga Nikolaevna, graduate student of the department of Pedagogy
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40
 Tel.: (093)053530
 E-mail: olga-duplijchuk@yandex.ru

Ershova Lyudmila Mihaylovna, Ph. D., associate professor
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40
 Tel.: (0412) 25-24-67
 E-mail: woer@mail.ru

Khmelevska Svetlana Ivanovna, English language instructor of the Department of Foreign Languages
 Address: Korostyshev Pedagogical College, 12500, Ukraine, Zhitomir Region, Korstyshev, Franko St., 4
 Tel.: (04130) 5 85 83
 E-mail: ditsi@list.ru

Krivodonova Julia Evgenyevna, the psychologist of office of social rehabilitation of minors with limited intellectual and physical opportunities of health
 Address: Biysk territorial center of the social help to a family and children, 659300, Russia, Altai territory, Biisk, Kommunarsky Lane, 33
 Tel.: (83854) 33-24-42
 E-mail: krivodonova@mail.ru

Liferenko Daria Alekseevna, teacher, postgraduate student.
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40
 Tel.: +380 412 37-14-04
 E-mail: ivyhag@gmail.com

Ovcharov Sergey Michailovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, doctoral student
 Address: Zhytomir State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomir, st. V. Berdichevskaya, 40
 Tel.: (0412) 37-40-42
 E-mail: o-s-m@ukr.net

Pavlenko Anna Yur'evna, postgraduate student of the chair «Pedagogics».
 Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, Bolshaya Berdichevskaya st., 40.
 Tel.: 80967009048
 E-mail: anniy0603@mail.ru

Uminsky Sergey Antonievich, competitor of the department of pedagogic

Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40

Tel.: +380970039858

E-mail: antonova_elen_@mail.ru

Velichko Aleksandr Ulievich, researcher, professor of humanities at Zhitomyr College affiliated to Kyiv Institute of Business and Technologies

Address: Zhytomyr State University named after Ivan Franko, 10008, Ukraine, Zhytomyr, B. Berdichevskaya st., 40

Tel.: (0412) 46-80-94

E-mail: oleksandrvel123@ukr.net