

ням у зошиті, де сліди помилок завжди помітні. Аналогічну картину спостерігаємо у роботі на комп'ютері, яка дуже подобається дітям.

Дитина, як правило, швидко втомлюється у процесі навчання письма за рахунок відсутності належного рівня розвитку певних психічних процесів та дрібної моторики руки. Робота з піском дозволяє зберігати та продовжити працездатність дитини у часі.

Таке навчання мові легше, відбувається швидшим темпом, цікавіше, ніж традиційне навчання.

Таким чином, використання психотерапевтичних методик при корекції мовленнєвих порушень на індивідуальних та групових заняттях з розвитку мовлення, навчання грамоті, режимних моментах урізноманітнюють корекційно-відновлювальний процес та підвищують його ефективність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захаров А.И. Групповая психотерапия при неврозах детского возраста: Методические рекомендации НИИ им. В.М. Бехтерева. - Л., 1997.
2. Федій О.А. «Естетотерапія»/ Навчальний посібник: - К.: Центр учбової літератури. - 2007. - 256 с.
3. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 378.147

Ємельянова Д.В.

В статті розглядаються проблеми активізації професійної спрямованості майбутніх учителів шляхом впровадження в навчальний процес при виконанні самостійної роботи професійно спрямованих завдань, інтерактивної проектної діяльності, встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів.

Ключові слова: самостійна робота, професійна спрямованість, активізація, майбутні вчителі.

В статье рассматривается проблема активизации профессиональной направленности будущих учителей путем внедрения в учебный процесс при выполнении самостоятельной работы профессионально направленных заданий, интерактивной проектной деятельности, установления субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональная направленность, активизация, будущие учителя.

In the article the problems of activation of professional orientation of future teachers are examined by introduction in an educational process at implementation of independent work of the professionally

directed tasks, interactive project activity, establishment, subject-subject co-operation of teacher and students.

Keywords: independent study, professional orientation, activation, future teachers.

Постановка проблеми. Відповідно до вимог Болонського процесу постає необхідність підготовки майбутніх кваліфікованих учителів, здібних до ефективної роботи за фахом, готових до постійного професійного зростання, самоосвіти, соціальної й професійної мобільності.

Упровадження самостійної роботи, як основної компоненти навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи, створює надійне підґрунтя для формування професійної спрямованості майбутнього учителя, оскільки студент займає позицію суб'єкта навчальної діяльності, здобувача знань, генератора навчально-професійних ідей, тобто придбає якості, здібності і властивості, що необхідні сучасному вчителю.

У сучасній психолого-педагогічній літературі спрямованість визначається як настанови, що стали властивостями: бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання. Всі форми спрямованості особистості водночас і є мотивами її діяльності. Професійна спрямованість майбутніх фахівців складається з низки важливих компонентів психологічного, інтелектуального, морального характеру, а також з наявності особливих здібностей, що зумовлюють потенцію, придатність і соціальну відповідність людини певним вимогам обраної професії [1]. «Необхідні «повноцінні» мотиви учіння», – стверджує Г. С. Костюк [2]. Досвід показує, що професійна спрямованість студента в процесі навчання повинна бути такою, щоб професійна потреба майбутнього учителя стала джерелом активності на заняттях. Ми вважаємо, що саме самостійну роботу, яка стала основою навчального процесу в умовах кредитно-модульного навчання, можна розглядати як спосіб активізації професійної спрямованості.

Виклад основного матеріалу. Експериментально-дослідна робота з визначення рівня професійної спрямованості майбутніх учителів проводилась на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» зі студентами 1 і 2 курсів історико-філологічного факультету, які готуються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» за напрямом підготовки «Філологія (українська мова та література)». Загальна кількість респондентів складала 145 студентів. Експериментально-дослідне навчання проводилося в межах дисципліни «Практичний курс англійської мови». Показниками професійної спрямованості було обрано: свідоме сприйняття майбутньої професії учителя, виражений інтерес до професії, потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок, спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху.

Відповідно до прояву цих показників було визначено три рівні професійної спрямованості: низький, середній, високий. Низький рівень професійної спрямованості характеризувався слабо вираженою або взагалі відсутньою мотивацією професійної діяльності, відсутністю справжнього, непідробного інтересу та свідомого сприйняття майбутньої професії учителя, відсутністю спрямованості на досягнення цілей, прагнення до успіху. Студенти з низьким рівнем професійної спрямованості в своїх прагненнях обмежувались,

винятково під тиском обставин, виконанням самостійних завдань репродуктивного типу: підготовка відповідей на поставлені викладачем запитання з вивченого матеріалу, виконання практичних завдань за зразком, складання конспектів чи тез, плану занять тощо. Такі студенти досить пасивні у підготовці до чергового аудиторного заняття, не поспішали прочитати додатковий матеріал, здобути знання із спеціальних джерел, самостійно підвищити рівень знань і вмінь. Середній рівень професійної спрямованості відповідав появі інтересу до майбутньої професії учителя, бажання реалізувати знання в професійній діяльності вчителя при проходженні практик, підготовці до виступів, дискусій, доповідей, що сприяло появі прагнення до успіху, спрямованості на досягнення цілей, системності у здобутих знаннях, проявом вміння поставити мету, розробити план і обрати способи виконання самостійної роботи. На цьому рівні у студентів виникало усвідомлене сприйняття майбутньої професії учителя, з'являлися мотиви самоосвіти, хоча ці прояви носили ще нерегулярний характер; не усвідомлювалося значення самостійної роботи для формування умінь самоосвітньої діяльності, особистісних потреб у самоосвіті. На цьому рівні професійної спрямованості студенти успішно виконували завдання репродуктивного типу. Водночас виникала потреба розширити коло знань, бажання підвищити рівень складності завдань, здатність виконувати реконструктивно-варіативні завдання, рішення яких дозволяло на підставі отриманих раніше знань у змінних умовах знайти самостійні способи нестандартних рішень і підходів. При цьому передбачалося загальне непряме керівництво викладача. Середній рівень сформованості професійної спрямованості визначено як стадію переходу від пасивного слухання до активного учіння, усвідомлення необхідності самостійного надбання знань. Високий рівень професійної спрямованості характеризувався глибоким, свідомим сприйняттям майбутньої професії учителя; нешліфованим інтересом до професії учителя; розумінням необхідності виконання самостійної роботи для подальшого особистісного становлення в навчальному і професійному середовищах; постановою особистісно значущих мотивів і цілей у процесі самостійної роботи; вміннями чітко формулювати цілі; розвинутою здатністю оптимально управляти самостійною роботою — від планування до здійснення задумів, об'єктивного самооцінювання одержуваних результатів. Студенти цього рівня прагнули виконувати професійно спрямовані завдання евристичного і творчого типу, що передбачало пошукову діяльність, міцну базу знань, умінь і навичок, творчу активність і потребу в самоосвіті. Взаємодія з викладачем відбувалася в режимі консультацій з обговоренням ключових питань. Формування високого рівня професійної спрямованості визначалося нами як перехід студента зі стану «Я – студент» до стану «Я – вчитель».

Для діагностики рівня професійної спрямованості було використано такі методики: діагностика педагогічної спрямованості студентів «Тест на схильність до педагогічної діяльності» [3, с. 189], диференціально-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова [4, с. 187], діагностика «Шкала потреби в досягненні» [5, с. 98], діагностика «Мотивація успіху та боязнь невдач» [6, с. 259], діагностика рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності (Л.Н. Бережнова) [5, с. 411], діагностика спрямованості навчальної мотивації (розробка автора), діагностика рівня парціальної готов-

ності до професійно-педагогічного саморозвитку (карта самооцінки готовності до самоосвітньої діяльності) [5, с. 421]. Використовувалась також система тестів та самостійних завдань для контролю рівня знань студентів з практичного курсу англійської мови. Означені методики дали можливість діагностувати педагогічну спрямованість студентів, придатність до педагогічної професії. Результати тестування рівня професійної спрямованості студентів за визначеними методиками подано в таблиці 1.

Таблиця 1
Результати діагностики рівнів професійної спрямованості за визначеними показниками на початку експерименту

Рівні					
низький		середній		високий	
Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Показник 1					
Свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії вчителя					
71	48,9	47	32,7	27	18,4
Показник 2					
Потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок					
85	58,6	39	27	21	14,4
Показник 3					
Спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху					
56	38,6	48	33,1	41	28,3
Усереднені результати діагностики рівнів готовності за критерієм – «професійна спрямованість»					
70	48,3	45	31	30	20,7

Проаналізуємо одержані результати за кожною з використаних методик. Тестування на схильність до педагогічної діяльності показали, що студентів, яким не підходять професії з частими і напруженими міжособистісними контактами, не виявлено, що свідчило про відсутність випадкових для педагогічної діяльності осіб. Кількість студентів, які будуть відчувати певний дискомфорт, працюючи вчителем, і тому потребують зусиль для його подолання, складала 51,7 %. Цю групу студентів було ідентифіковано як таку, що мала низький рівень професійної спрямованості. Відносна кількість студентів, робота яких задовольнятиме вчителя, хоч і завдаватиме певних незручностей - 33,1 %. Цю групу було визначено як таку, що мала середній рівень професійної спрямованості. Кількість студентів, яких повністю задовольнятиме професія вчителя, складала 15,2 %. Групу студентів, яких повністю задовольнятиме професія вчителя, вважали як таку, що мала високий рівень

професійної спрямованості. Найявністю незначної кількості студентів з високими показниками схильності до педагогічної діяльності пояснюємо психологічними особливостями студентів. Наприклад, на запитання «Чи довго у Вас в душі зберігається враження від різних переживань, що виникають під час спілкування?», майже всі студенти (91,6%) відповіли позитивно. Дійсно, серед студентів спостерігаються прояви образливості, вразливості, нестійкої психіки. Молодому віку притаманна часта зміна настрою, що супроводжується чергуванням піднесення і спаду, гостра реакція на критику на свою адресу, соромливість. На нашу думку, такі обставини частково призвели до низьких показників рівня схильності до педагогічної діяльності.

Наступною методикою дослідження показника «свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії учителя» було ДДО Є.Климова [4, с. 569], яке спрямоване на визначення здатності людини здійснювати діяльність в одній з п'яти основних типів професій: типу П – людина-природа; типу Т – людина-техніка; типу Л – людина-людина; типу З – людина-знакова система; типу Х – людина-художній образ. За результатами діагностики за ДДО визначалися не лише усвідомлені професійні інтереси, але й інші особистісні утворення: схильності, здібності, відповідність характерологічних особливостей особистості вимогам професії.

Результати тестування за ДДО показали, що майбутні вчителі української мови і літератури віддали перевагу професіям типу Л – «людина – людина» (62,8 %). Друге місце посіли професії типу Х – «людина – художній образ» (22,7 %). Значна наповненість цієї групи професій пояснюється, на нашу думку, опрацюванням значної кількості художніх творів студентами-філологами, що передбачає аналіз, критику і входження в образ літературних героїв, розвиток художньої уяви тощо. Далі за рейтингом визначалися професії типу П – людина-природа (14,5 %). Отже, можна зробити висновок, що більшість студентів відповідали обраній ними професії учителя.

За результатами опитування студентів за розробленою методикою діагностики спрямованості навчальної мотивації, були визначені причини, за яких студент вступив до університету, роль та місце освіти в житті студентства, ставлення до навчальної діяльності і самостійної роботи тощо. На запитання «За яких причин Ви вступили до університету?» лише 37,5 % відповіли, що за бажанням стати вчителем; 45,3 % відповіли, що причиною вступу до університету є бажання отримати диплом про вищу освіту; 15,4% хочуть отримати незалежність і самостійність. Тільки 1,8 % вступили до університету за бажанням слідувати улюбленому вчителю. Ніхто із студентів першого курсу не виявив бажання займатися наукою. За результатами бесіди зі студентами та анкетування з'ясувалось, що ніхто з них не зміг визначити таку найважливішу сферу людської діяльності, як наука. Більшість студентів не усвідомлювали головної мети вищої педагогічної освіти – особистого і професійного розвитку та становлення, а розглядали її як можливість влаштуватися на роботу, гарантію стабільності і можливості матеріального благополуччя, престижу (78,6%). Отримані результати свідчать про обмеженість запитів студентів, спрямованість на зовнішні мотиви. Свою активність на заняттях більшість студентів (71,1%) пояснювали бажанням отримати високу оцінку (і в результаті – стипендію), а не бажанням підвищувати рівень знань. На

здобуття знань було налаштовано тільки 7,8%. Принаймні, відповіді були відвертими.

Підсумкові результати діагностування за першим показником професійної спрямованість, а саме – свідоме сприйняття і виражений інтерес до майбутньої професії учителя за трьома методиками свідчили про те, що кількість студентів, які виявили високий рівень спрямованості на вчительську професію, інтерес до майбутньої професії, наявність манер поведінки, рис характеру, властивостей і якостей, що притаманні професії вчителя, не склала більшості (18,4 %). На середньому рівні за цим показником знаходилася 32,7 %, а найбільша кількість студентів (48,9 %) перебувала на низькому рівні сформованості цього показника (див. табл. 1).

Для діагностики другого показника професійної спрямованості, який ми визначили як потребу в здобутті професійних знань, умінь і навичок, було використано методіку діагностики рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку (мотиваційний компонент) [5, с. 421]. Як головні чинники, що сприяли розвитку потреби в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок, найбільше значення студенти надавали допитливості (35,7%), впевненості у своїх силах (33,6%), прагненню отримати хорошу оцінку (30,7 %). Таким чином, за результатами цієї діагностики також було простежено, що потребу в самостійному здобутті знань студенти підсвідомо розглядали як можливість отримати високу оцінку (третє рангове місце з дев'яти), а не як основу для саморозвитку (сьоме рангове місце з дев'яти). На перше місце студенти поставили другорядні чинники, не усвідомлюючи, що потреба в самостійній роботі виникає як наслідок професійної спрямованості, прагнення до самоосвіти, усвідомлення особистої і суспільної значущості педагогічної освіти і педагогічної діяльності. Результати діагностики за показником «потреба в самостійному здобутті професійних знань, умінь і навичок» подано у таблиці 1.

Результати дослідження за наступним, третім показником професійної спрямованості, а саме – спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху, показали, що серед зовнішніх мотивів значний вплив на результати діяльності мала потреба в досягненні, під якою розуміють прагнення людини до поліпшення результату своєї діяльності. Для отримання найбільшого результату потреба в досягненні повинна поєднуватися з внутрішніми мотивами інтелектуально-пізнавального плану. Керуючись подібними мотивами, студент має наполегливо і поглиблено працювати над вирішенням навчального завдання [8]. Вимірювання мотивації досягнення здійснювалось за допомогою шкали – теста-опитувальника Ю. М. Орлова «Шкала оцінки потреби в досягненні» [5, с. 98] та теста-опитувальника «Мотивація успіху і боязнь невдач» [6, с. 259]. Залежно від суми набраних балів визначався рівень мотивації досягнень, спрямованості на успіх чи на боязнь невдач студентів: високий, середній, низький. Оцінювався як високий рівень мотивації – спрямованість на успіх, як низький – боязнь невдач, і як середній – якщо сума балів відповідала невіраженному мотиваційному полюсу.

Успіху студента в самостійній роботі визначали не лише рівнем і розвитком пізнавальних здібностей та інтересів, а й силою мотивації навчання. Одним з мотивів навчання вважали спонукання щодо досягнення успіху в

навчальній діяльності. Мотивація досягнень визначалась як прагнення до покращення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення досягнути свого, незважаючи ні на що [9, с. 10]. Студенти, які мали високий рівень мотивації досягнень, виявляли наполегливість при виконанні самостійної роботи, при пошуку способів рішень самостійних завдань, отримували задоволення від самостійної роботи, від нестандартних підходів, шукали шляхи для виконання завдань більш високого рівня складності, були наполегливі в здобутті інформації, демонстрували завзятість при зіткненні з перешкодами.

Поштовхом до діяльності, до навчання виступали і бажання досягти успіху, і страх перед невдачею [7, с.178]. Студенти, налаштовані на успіх, зазвичай, були активні, ініціативні. Якщо зустрічалися з перешкодами — шукали способи їх подолання. Продуктивність діяльності й міра активності меншою мірою залежали від зовнішнього контролю. Вони відрізнялися наполегливістю в досягненні мети і були схильні планувати своє майбутнє на значні проміжки часу; вважали за краще брати на себе середні за труднощами або ж злегка завищені, але здійснені зобов'язання, тобто ставили перед собою реально досяжні цілі, а якщо ризикували, то обачливо. Зазвичай, такі якості забезпечували остаточний успіх. При виконанні завдань проблемного характеру, а також в умовах дефіциту часу, результативність діяльності здебільшого покращувалась. Привабливість завдання зростала пропорційно його складності. Особливо це виявлялося на прикладі добровільних, а не нав'язаних ззовні завдань. Студенти, які у своїй діяльності налаштовані на боязнь невдач, були малоініціативні, уникали відповідальних завдань, знаходили причини відмови від них. Такі студенти не могли оцінити свої можливості і тому ставили перед собою не виправдано підвищені або, навпаки, занижені цілі. При виконанні завдань проблемного характеру в умовах дефіциту часу результативність діяльності погіршувалась. Вони відрізнялися переважно меншою наполегливістю в досягненні мети. В разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість знижувалася. Причому це відбувалося частіше, коли завдання було «на'язано» викладачем, а не обрано самим студентом.

Усереднені результати тестування за показником «спрямованість на досягнення цілей, прагнення до успіху», отримані за цими двома методиками, подано в таблиці 1. Результати тестування показали, що рівень потреби в досягненнях у студентів був достатньо високий (28,3%), що свідчило про схильність студентів перебільшувати свої можливості в разі досягнень і занижувати власну відповідальність в разі невдач, що притаманно людям взагалі, а тим більш у молодому віці. Єдиною можливістю виправлення ситуації зі студентами, які були налаштовані на невдачу, на наш погляд, було коригування ставлення до результатів самостійної роботи шляхом спостереження, надання порад при виборі завдань, обговорення результатів самостійної роботи, створення ситуації успіху. При будь-якому результаті викладачеві необхідно було знаходити позитивні моменти, тактовно виправляти помилки, якомога більше налаштовувати студента на успіх. Створення ситуації успіху припускало цілеспрямоване створення атмосфери задоволення, радості, взаємної поваги, тобто створення комплексу позитивних емоцій як у викладача, так і у студента в процесі самостійної роботи.

Усереднені результати діагностики рівнів професійної спрямованості (див. таблицю 1) показали, що більшість студентів (48,3 %) мали низький рівень професійної спрямованості», середній рівень виявили 31 % студентів, на високому рівні перебувало 20,7 % .

Вибір дисципліни «Практичний курс англійської мови» для проведення експериментально-дослідної роботи з метою підвищення рівня професійної спрямованості майбутніх учителів української мови і літератури зумовлений багатьма причинами, починаючи з такого глобального чинника, як євроінтеграція України, що суттєво впливає на освітній процес і підвищує інтерес до іноземних мов. Знання англійської мови забезпечує вільне пересування як у реальному, так і у віртуальному освітньому просторі, розширює можливості налагодження контактів та працевлаштування молоді людини з вищою педагогічною філологічною освітою у сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг. Володіння англійською мовою надає можливість майбутньому вчителю української мови і літератури розширити філологічні знання, здійснювати навчальні й наукові дослідження мовних питань і тим самим поглиблювати професійні знання і вміння.

Для підвищення рівня професійної спрямованості при засвоєнні програмного матеріалу в комплекс самостійних завдань поступово включалися завдання евристично-пошукового та творчого рівнів, що вимагало від студентів самостійного пошуку і аналізу інформації, виявлення зв'язків та залежностей між елементами навчального матеріалу, порівняння, узагальнення. Особлива увага надавалась розробці і виконанню проектів, які відрізнялись професійною спрямованістю, зацікавлювали майбутнього філолога, підвищували рівень професійної підготовки. Як відомо, серед різноманіття нових педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в самостійній роботі, певний інтерес становить проектне навчання, яке відрізняється кооперативним характером виконання завдань. Воно є творчим за своєю суттю і орієнтоване на розвиток особистості студента. Суть проектної методики полягає в тому, що мета занять і способи її досягнення визначалися самими студентами на підставі їхніх інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, уподобань, здібностей. Внаслідок цього особистісно-орієнтоване навчання, що лежить в основі проектної методики, призводить до зміни традиційної взаємодії «суб'єкт (викладач) - об'єкт (студент)» на партнерську навчальну співпрацю – «суб'єкт-суб'єкт».

При організації проектної діяльності в процесі вивчення іноземної мови виникала педагогічна і психологічна проблема створення, формування, або збереження вже наявної у студентів потреби спілкування іноземною мовою і пізнання засобами цієї мови особисто-значущої дійсності. Загальний принцип, на якому базувався метод проектів, саме полягав в установленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з накопиченим життєвим досвідом студентів. Найважливішими чинниками, які сприяли формуванню внут-

рішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні, були, передусім, зв'язок ідеї проекту з реальним життям та наявність інтересу до виконання проекту з боку усіх його учасників.

Наведемо приклади навчальних проектів, що застосовувались з метою підвищення рівня професійної спрямованості майбутніх учителів у процесі експериментально-дослідного навчання.

Проект «Літературний клуб».

У рамках цього проекту відбувалося обговорення життя та творчості визначних англійських письменників і поетів: Уільяма Шекспіра, Чарльза Діккенса, Роберта Бернса. Студенти стали авторами сценарію літературного вечора, присвяченого творчості Бернарда Шоу. Для цього використовувались ресурси Інтернет-порталу «Вікіпедія», а також навчальні матеріали і проекти, що застосовувались у випускних класах середніх шкіл із поглибленим вивченням англійської мови.

Проект «Грані майстерності».

Цей проект складався з окремих взаємозв'язаних частин. Наведемо частини цього проекту.

1. Написання аргументованого есе англійською мовою.

Сучасні вимоги до навчання англійської мови містять широкий спектр письмових умінь: повністю вирішувати комунікативні завдання, логічно і послідовно будувати письмове висловлювання, визначати адекватний стиль мовлення, поділяти текст на абзаци й правильно використовувати засоби зв'язку між реченнями та абзацами. Навчитися таких умінь можна при написанні аргументованого есе. Споріднені проблеми були встановлені нашими колегами, що викладають майбутнім філологам українську літературу.

2. Англійські прислів'я та приказки як «зведення народної премудрості».

У рамках цього проекту було проведено дослідження особливостей англійських прислів'їв і приказок, наведено українські та російські аналоги. На таких зіставленнях було показано приклад взаємозв'язку і взаємопроникнення культур різних народів, існування спільності й відмінності мов та культур.

3. Фразеологізми в англійській мові.

Цей проект передбачав ознайомлення з англійськими фразеологізмами в цікавій формі – шоу-гри «Поле чудес», сценарій якої був запозичений з журналу «Иностранные языки в школе». – 2010. – №1. – С. 30-32.

Як показали повторні дослідження рівнів професійної спрямованості майбутніх учителів української мови і літератури за наведеними вище методиками виконання завдань переважно евристично-пошукового та творчого рівнів, інтерактивна проектна діяльність сприяли формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії вчителя, підвищенню навчальної успішності студентів, яка в сучасних умовах навчання безпосередньо пов'язана з успішністю оволодіння знаннями, вміннями і навичками в процесі виконання самостійної роботи (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна узагальнена характеристика рівнів професійної спрямованості майбутніх учителів гуманітарних дисциплін

Рівні професійної спрямованості	до формувального експерименту		після формувального експерименту	
	абс.	у відсотках	абс.	у відсотках
Високий	30	20,7	47	32,5
Середній	45	31	63	43,4
Низький	70	48,3	35	24,1

Так, високого рівня професійної спрямованості досягли 32,5 % студентів (у порівнянні з 20,7 % на початку експерименту), на середньому рівні знаходилось 43,4 % студентів (у порівнянні з 31 % на початку експерименту), на низькому рівні залишилось 24,1 % майбутніх учителів студентів (у порівнянні з 48,3 % на початку експерименту).

Висновки. Відтак, впровадження професійно спрямованих завдань, інтерактивна проектна діяльність, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів у процесі виконання самостійної роботи призводять до підвищення рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, до кардинальної зміни статусу студента в навчальному процесі, як суб'єкта, який активно набуває професійних умінь і навичок, надбає необхідні здібності, якості і властивості, що притаманні сучасному вчителю.

Література

1. Стефанова Н. Л. Магистратура: слово и дело: практическое пособие / Н. Л. Стефанова, Н. Л. Шубина. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 157 с. С. 54].
2. Мириманова М. А. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / М. А. Мириманова // Развитие личности. — 2001. — №1. — С. 49 — 66. С. 138.
3. Педагогична майстерність / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін]; за ред. І. А. Зязюна. — [2-ге вид., допов. і переробл.]. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.
4. Климов Е. А. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Климов Е. А. — Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2002. — С. 569 — 573.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. — М.: Институт психотерапии, 2005. — 490 с.
6. Велитченко Л. К. — Одесса: СИД Н.П.Черкасов, 2007. — 271 с.
7. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб: Питер, 2000. — 304 с. — (Серия «Учебник нового века»).

8. Козлакова Г.О. Необходимость усовершенствования подготовки учителей до использования метода проектов у педагогической деятельности / Г.О. Козлакова, Н. Б. Самойленко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. — [Ч. 1]. — Київ, 2007. — № 3(21). — С. 48-51.

9. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2-х т. — П86 М: Гуманит. ВЛАДОС, 1999. — Т. 1. — 312 с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

УДК 372. 46:376. 42

Соколова Г.

У статті представлено експериментальні методи дослідження лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку та надано узагальнені результати діагностичної роботи.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, лексико-семантична сторона мовлення, діагностична робота, пасивний предметний словник.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Соколова А.Б.

В статье представлены экспериментальные методы исследования лексико-семантической стороны речи у детей с задержкой психического развития и обобщающие результаты диагностической работы.

Ключевые слова: задержка психического развития, лексико-семантическая сторона речи, диагностическая работа, пассивный предметный словарь.

EXPERIMENTAL METHODS FOR STUDYING LEXICAL AND SEMANTIC ASPECTS OF SPEECH IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Sokolova A.B.

The paper presents experimental approaches to lexical and semantic aspects of speech in children with mental retardation and are generalizing the results of diagnostic work.

Key words: mental retardation, lexical-semantic aspect of speech, diagnostic work, the passive subject dictionary.

Суспільна проблема. В умовах модернізації освітньої системи в Україні набуває особливої значущості розроблення психолого-педагогічних моделей навчання та корекції дітей з особливими потребами, значну частину серед яких складають діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).