

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:
Педагогіка і психологія. Випуск дванадцятий.
Частина II.

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактор: Авраменко С.М., Ерьоміна Т.К.
Технічні редактори: Овчинникова М.В., Кравцова Г.В.
Художнє оформлення Рогачов Г.О.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.
Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РВНЗ „КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ” (м. Ялта)

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск дванадцятий
Частина II*

Здано до набору 01.10.06. Підписано до друку 30.11.06.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

**Видруковано у друкарні РВНЗ „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта).
РВВ КГУ
вул. Севастопольська, 2,
м. Ялта,
Автономна Республіка Крим,
Україна,
98635
тел. (0654)32-21-14,
факс (0654)32-30-13**

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43
П 79

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 31 жовтня 2006 року (протокол № 3)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.12. Ч.2. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – 296 с.

Редакційна колегія:

О.В. Глузман	- професор, доктор педагогічних наук;
М.Я. Ігнатенко	- професор, доктор педагогічних наук;
Г.Б. Корнетов	- професор, доктор педагогічних наук, академік РАО
В.Р. Ільченко	- професор, доктор педагогічних наук, академік АПН України
В.Г. Бутенко	- професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
Г.О.Балл	- професор, доктор психологічних наук;
І.Д.Бех	- професор, доктор психологічних наук; академік АПН України
Г.В.Ложкін	- професор, доктор психологічних наук;
В.А.Семиченко	- професор, доктор психологічних наук;
Ю.Й.Машбиць	- професор, доктор психологічних наук

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного комітету інформаційної політики України серія КВ № 4028 від 10.02.2000 р.
Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю педагогіка і психологія (Постанова №5 – 05/4 від 11.04.2001р.)

Рецензенти:

Бурда М.І. – доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України, заступник директора Інституту педагогіки АПН України;
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, Слов'янський державний педагогічний інститут

ББК 74.04 М43

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2006 р.

<i>Корниенко В.Н.</i>	к психолого-педагогічному вченню агресивного поведіння младших школьников Высшее образование и инвалидность: политика и опыт	228
<i>Лянной Ю.О., Лянна О.В.</i>	Становлення системи реабілітації хворих та інвалідів	231
<i>Найдьорова Г.О.</i>	Динаміка складових самосвідомості осіб із ампутованою кінцівкою в умовах зміни професійного статусу	241
<i>Сай Д.В.</i>	Люди з особливими потребами в системі вищої освіти України. Міф чи реальність?	249
<i>Соколов В.В.</i>	Досвід Австрії у впровадженні інклюзії в освіті осіб з обмеженими можливостями	254
<i>Суткевич Г.О.</i>	Полікультурні аспекти української народної музичної творчості	260
<i>Темерівська Т.Г.</i>	Методика формування навичок та умінь самостійної роботи студентів	265
<i>Кобиланська Л. І., Андрійчук С. В.</i>	Основні напрями співпраці державних та громадських організацій у сфері надання соціальної допомоги інвалідам (аналіз регіонального досвіду)	269
<i>Полянская Т. Н., Овчинников А. С.</i>	Иновационные решения на основе конструктивного диалога, критического мышления, с использованием информационных технологий и систем	278
<i>Журавлева О. И.</i>	Повышение качества подготовки специалистов в условиях социального партнерства	285

<i>Язиков О. І.</i>	Особистісно орієнтована виховна система приватної школи та принципи її функціонування	170
<i>Ярмолович О. І.</i>	Формування педагогічного мислення майбутніх вчителів на протязі професійної практики	175
<i>Ястребов С. І.</i>	Акмеологічна підтримка професійної самореалізації студентів художнього училища	182
<i>Яцишин О. М.</i>	Навчальна ситуація як канал педагогічних впливів на мотивацію учіння студентів вчз	187
<i>Березовський А.П., Бондаренко Л.Б.</i>	До проблеми організації занять фізичною культурою з метою усунення наслідків тромбозу нижньої кінцівки у третьому періоді хвороби	193
<i>Бутенко А.В.</i>	Формирование коммуникативного компонента общения у незрячих старшеклассников как один из путей их успешной адаптации в условиях вуза	195
<i>Долинний Ю.О.</i>	Програма підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі	202
<i>Калинкова Т.Б.</i>	Методика проведения имитационной игры для студентов с ограниченными возможностями	208
<i>Селезнев А.Г., Зенин О.К., Томашевский Н.И., Калюрова В.Г.</i>	Комплексная модель решения проблем инвалидов в сфере образования и социализации	212
<i>Кирейчев А.В.</i>	Сущность профессиональной готовности студента специализированного факультета	221

УДК 159.9.07:378.661-057.875:331.543:61
ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Сміла Наталія Володимирівна
кафедра психології та педагогіки*

Національний медичний університет ім. О.О.Богомольця

Постановка проблеми. Підвищення ефективності системи освіти, побудова її на засадах гуманізму вимагає дослідження ряду психолого-педагогічних проблем, серед яких важливе місце займає проблема психологічної готовності спеціаліста до майбутньої професійної діяльності.

Потрібно зазначити, що саме зараз, коли Україна ступила на шлях реформування системи освіти взагалі, та медичної освіти зокрема, питання психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності набуває особливого значення. Адже активна участь України у Болонському процесі передбачає впровадження кредитної системи організації навчального процесу; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів та забезпечення працевлаштування випускників на європейському ринку праці [1].

Аналіз досліджень і публікацій показав, що гуманізація вищої освіти, перехід від учбово-дисциплінарної до особистісно-орієнтованої моделі взаємодії педагога зі студентами вимагає вивчення індивідуальних особливостей студентів, їх готовності до опанування майбутньою професією. Виходячи з вимог поліпшення якості та ефективності медичної допомоги й інтеграції системи вищої медичної освіти України в систему європейської вищої освіти, ми повинні прагнути підготувати лікарів, здатних пристосуватися до змін, сприйняття нових ідей і напрямків розвитку та продовжувати процес освіти протягом усього професійного життя.

Найголовніше у разі введення кредитно-модульної системи організації навчального процесу - це створення умов для практичної клінічної підготовки студентів, перехід від "школярської" системи і психології студентів до професійної клінічної підготовки, коли студент стає безпосереднім учасником обстеження, діагностики та лікування у команді лікарів [2, с.92-98]. Тобто протягом навчання студент отримує не лише теоретичні та практичні знання, а матиме змогу працювати в команді лікарів, та отримуватиме практичний досвід своєї майбутньої професійної діяльності. Це неодмінно допоможе прищепити студентам ставлення і поведінку, які необхідні лікарю, та розвинути у випускника якості, необхідні для виконання ним обов'язків перед пацієнтами, колегами й суспільством в цілому, що обов'язково позитивно вплине спочатку на якість медичної освіти, а в подальшому і на якість медичного обслуговування.

Отже, надійність роботи має забезпечуватись, насамперед, за рахунок впровадження ефективних методів професійно-психологічного відбору та цілеспрямованої підготовки лікарів. Тому вкрай важливою для нашого

дослідження була розробка специфічного науково-методичного інструментарію, яка б дозволила визначити рівень сформованості психологічної готовності майбутніх медиків. Для дослідження були використані такі методики: шістнадцятифакторного опитувальника Р.Кеттелла (16PF), шкали емпатичних тенденцій Меграбяна – Елштейна, опитувальника КОС-2, тесту: "Воля та увага", тесту Я.Стреляу. Основною метою нашої статті є визначити сукупність структурних параметрів моделі психологічної готовності студента-медика до майбутньої професійної діяльності, яка взаємообумовлена сформованістю соціально-психологічних якостей, необхідних для подальшої професійної діяльності, та вивчити, на основі зазначеної моделі психологічну готовність студентів-медиків першого курсу.

Виклад основного матеріалу. У результаті попередніх досліджень [3;4] були визначені особистісні властивості, що є важливими для формування психологічної готовності майбутніх медиків: вольові якості, емоційна стабільність, самоконтроль; гнучкість, динамізм особистості; емпатія, морально-етичні якості; комунікативні якості; професійно-інтелектуальні якості.

Спираючись на зазначену гіпотезу і було проведено дослідження структури особистості студентів-медиків першого курсу.

У дослідженні взяли участь студенти першого курсу медичних факультетів Національного медичного університету ім.О.О.Богомольця (м.Київ). Серед опитаних було 64 (57%) дівчини та 49 (43%) юнаків, тобто всього 113 осіб. Із них закінчили загальноосвітню середню школу 86 (76%) осіб, медичні коледжі 19 (17%), український медичний ліцей 8 (7%) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Юнаки	Дівчата	Освіта		
		Загальноосвітня школа	Медичний коледж	Український медичний ліцей
49	64	86	19	8

Середній вік респондентів 17-19 років.

Перед основним опитуванням було проведено маленьке бліцопитування з метою визначення планів на майбутнє студентів-першокурсників, та причин за якими вони обрали професію лікаря.

Серед всіх опитаних 73% (n=82) бажають в майбутньому працювати в практичній охороні здоров'я, 19% (n=22) - займатися науково-дослідницькою та викладацькою діяльністю, 8% (n=9) - надали б перевагу комерційній діяльності. Щодо причин обрання саме спеціальності лікаря, то 12% (n=14) обрали зазначену спеціальність завдяки престижності професії, лише 7% (n=8) продовжують сімейну традицію, 46% (n=52) керувалися бажанням допомагати людям, 35% (n=39) просто захоплені професією «лікар».

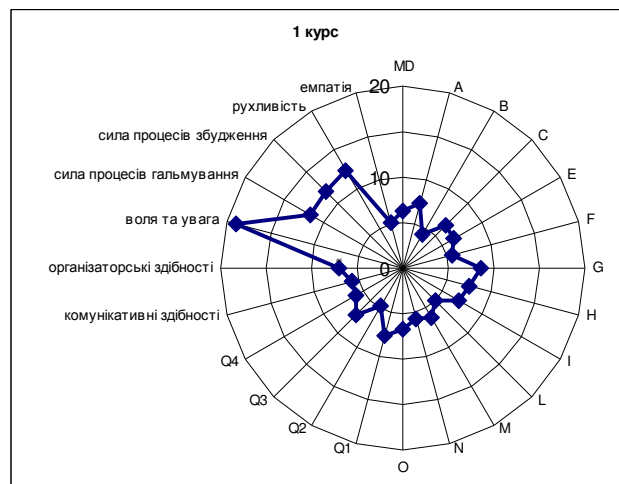
Основні результати вивчення структури особистості студентів-медиків першого курсу показані на діаграмі 1. В табл. 1 можна знайти пояснення щодо позначень факторів опитувальника Кеттелла та отримані середні значення.

<i>Шевцова Н. П.</i>	Проблеми развития системы детских ясельных учреждений в Крыму: история и современность	108
<i>Шевченко В. М.</i>	Формування педагогічних здібностей і педагогічної майстерності викладача вищої школи	114
<i>Шевченко С. М.</i>	Формування професіоналізму майбутніх педагогів у спадщині Е.Б. Бочковського	122
<i>Шевчук Т. О.</i>	Педагогічні умови формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності	129
<i>Шпортун О. М.</i>	Особливості формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики	136
<i>Шусть В. В.</i>	Системний підхід до формування професійної відповідальності студентів-аграрників	143
<i>Щеголева Т. Л.</i>	Модель педагогічної системи підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ввнз	150
<i>Щербак І. В.</i>	Особливості формування громадянських рис особистості учнів основної школи	156
<i>Щериця Т. В.</i>	Музично-теоретична підготовка вчителів музики	160
<i>Юрчак Ю. М.</i>	Основні компоненти процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки вищого військового навчального закладу державної прикордонної служби України	165

	вчителя в навчальному процесі	
Трубиш І. В.	Сучасні технології екологічної підготовки майбутніх вихователів	55
Умрик М. А.	Організація самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання	60
Усеїнова Л. Ю.	Некоторые аспекты формирования учебно-методического комплекса в рамках модульной организации учебного процесса	66
Федоренко О. І.	Тренінг як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх працівників органів внутрішніх справ	71
Федоренко М. В.	До проблеми визначення змісту професійної компетентності	78
Фесюк Б. М.	Теоретико-методологічні основи реалізації компетентісно орієнтованого навчального процесу освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” майбутнього вчителя музики (скрипаля)	86
Хребто Т. С.	Дидактичні умови інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклу в середній загальноосвітній школі	91
Чайка В. Г.	Педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів	97
Чайковський А. П.	Інтеграція інноваційних технологій при вивченні гуманітарних дисциплін у навчальному центрі підготовки інженерних військ	103

Таблиця 2

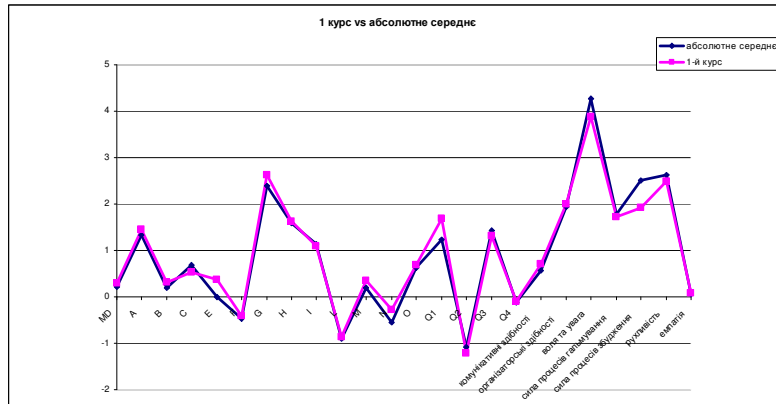
MD	адекватність самооцінки	6.3±2.2
A	Замкнутість – товариськість	7.4±2.3
B	Інтелект	4.3±1.3
C	Емоційна нестійкість - емоційна стійкість	6.5±1.7
E	Підпорядкованість – домінантність	6.4±1.9
F	Стриманість – експресивність	5.6±1.9
G	Схильність до почуттів – висока нормативність поведінки	8.6±2.2
H	Боязкість – сміливість	7.6±2.2
I	жорсткість – чутливість	7.1±2.1
L	Довірливість – підозрілість	5.1±1.8
M	Практичність – розвинена уява	6.4±2.0
N	Прямолінійність – дипломатичність	5.7±2.2
O	Впевненість у собі – тривожність	6.7±2.3
Q1	Консерватизм – радикалізм	7.7±2.1
Q2	Конформізм – нонконформізм	4.8±1.8
Q3	Низький самоконтроль – високий самоконтроль	7.3±2.0
Q4	Розслабленість – напруженість	5.9±2.2
	комунікативні здібності	5.7±1.9
	організаторські здібності	7.0±1.9
	воля та увага	18.9±4.4
	сила процесів гальмування	11.7±3.3
	сила процесів збудження	11.9±3.6
	рухливість	12.5±2.8
	емпатія	5.1±1.9



Діаграма 1. Основні результати вивчення структури особистості студентів-медиків першого курсу

Для більш детального вивчення структури особистості було визначено значення абсолютного середнього для всіх показників. На Діаграмі 2 представлені дані про відхилення середніх показників

студентів 1 курсу від абсолютного середнього. За абсолютне середнє було прийнято абсолютні середні показники вираховані виходячи з максимальних значень за параметрами. На Діаграмі 3 показано значення відхилення.



Діаграма 2. Відхилення середніх показників студентів 1 курсу від абсолютного середнього.

Потрібно зазначити, що спостерігаються не лише позитивні, а й негативні відхилення. Позитивні – фактори А (замкнутість-товариськість), G (схильність до почуттів – висока нормативність поведінки), H (боязкість – сміливість), I (жорсткість – чутливість), Q1 (консерватизм – радикалізм), Q3 (низький самоконтроль – високий самоконтроль), комунікативні здібності, організаторські здібності, волеві якості, сила процесів збудження та гальмування, рухливість. Негативні – L (довірливість – підозрливість), Q2 (конформізм – нонконформізм).

Позитивне відхилення фактора А на 1,44 (24%) товариськість, відкритість, увагу до людей. Значна різниця к показниках фактора G - 2.64 (44%) свідчить про притаманну студентам першого курсу завзятість, наполегливість у досягненні мети, ділову спрямованість. Це підтверджує на наступний фактор – H. Його відхилення складає 1,62 (27%), що свідчить про сміливість, заповзятість, чуйність та імпульсивність. Схильність до чутливості, емпатії та розуміння оточуючих зазначає відхилення на 18% (1,1). Позитивне відхилення фактору Q1 на 1,7 (28%) та Q4 відповідно на 0,7 (14%) підтверджує з одного боку вільнодумність, хорошу поінформованість, аналітичний склад розуму, критичність ті інтелектуальну зацікавленість, а з іншого зібраність, енергійність, підвищену мотивацію, активність та легку дратівливість.

Щодо рівня прояву комунікативних схильностей, то різниця складає 0,7 (14%), тобто першокурсники не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть уперед, розширюють коло своїх знайомих, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Усе це

Зміст

<i>Сміла Н. В.</i>	Вивчення психологічної готовності студентів-медиків першого курсу до майбутньої професійної діяльності	3
<i>Соболь Н. М.</i>	Спецкурс «Професійне спілкування перекладача» як один із шляхів вирішення проблеми комунікативної підготовки студентів-перекладачів	9
<i>Стрельцова В. Ю.</i>	Социальная адаптация в контексте применения адаптационных ситуаций в учебно-воспитательном процессе вуза	13
<i>Стягунова О. О.</i>	Адаптація студентів першого курсу до навчання в умовах педагогічного вnz як початок формування професійної самосвідомості	18
<i>Сычевская И. О.</i>	Роль преподавателя иностранных языков в развитии гуманности личности	24
<i>Тараненко Г. Г.</i>	Формування ціннісного ставлення до природи: нові вектори розвитку	29
<i>Тархан Л. З.</i>	Дидактика, методика, технология – как содержательное наполнение компетентностного подхода в инженерно-педагогическом образовании	33
<i>Темченко О. В.</i>	Управління самоосвітою педагога як засіб підвищення його професійної компетентності	41
<i>Трофименко А. О.</i>	Основи діагностики професійної компетентності майбутнього	46

Keywords: European educational space, social partnership.

Література

1. Болонський процес: Нормативно-правові документи // Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М.Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 102 с.
2. Вища освіта в Україні: Навч. посібник / В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін.; За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
3. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 14-15.
4. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей. / Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти. м. Берген, 19-20 травня 2005 р. // «Освіта України». – 5 липня 2005 р. – № 50. – С. 5.
5. Журавлева О.И. Современное университетское экономико-управленческое образование за рубежом (1970-1990 гг.) // Інноваційний менеджмент у системі модернізації управління освітою: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Донецьк: ДДУУ, 2004. – С. 63-69.
6. Підвищення ефективності вищої освіти – визначний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави : Матеріали до доповіді міністра освіти і науки на підсумковій колегії МОН (23 лютого 2006 р., м. Київ) // Освіта України. – 17 лютого 2006 р. – № 13 (706)– С. 2-9.
7. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005/2006 навчальний рік: [Лист Міністерства освіти і науки України]. – К.: Знання, 2005. – 15 с.
8. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2006/2007 навчальний рік: [Лист Міністерства освіти і науки України]. – К.: Знання, 2006. – 8 с.

Подано до редакції 25.09.2006

вони роблять не за примусом, а відповідно до устремлінь. Організаторські здібності також значно перевищують середні значення, - різниця складає 2 (40%).



Діаграма 3. Значення відхилення середніх показників студентів 1 курсу від абсолютного середнього.

Увага – це здатність людини зосереджуватися на певних діях та предметах, а воля основа цієї здатності. Отримані результати свідчать про значну перевагу вольових якостей 3,88 (26%) студентів першого курсу у порівнянні з абсолютними середніми значеннями.

Високий рівень процесів гальмування та збудження, - різниця складає відповідно 1,7 (17%) та 1,9 (19%). Високий рівень сили процесів гальмування характеризує здатність до відмови від активності в умовах заборон, проте високий рівень сили процесів збудження характеризує високу здатність до здійснення ефективної діяльності у ситуації, яка вимагає енергійних дій.

Негативні відхилення лише підтверджують загальну картину. Піки на факторах L (0,9 – 15%), та Q2 (1,2 – 20%) також свідчать про довірливість, розуміння, доброзичливе ставлення до інших, потребу у груповій підтримці, соціальному схваленні.

Висновки. Отримані дані свідчать про присутність в структурі особистості студентів-медиків першого курсу вже сформованих базових якостей таких як вольові якості, емпатія, комунікативність, динамізм особистості, що є необхідними для майбутньої професійної діяльності, проте, більшість з вказаних якостей ще не досягла потрібного рівня і потребує подальшого формування. Тобто визначення психологічної готовності майбутніх медиків для професійної діяльності потребує вивчення структури особистості в динаміці. Це допоможе визначити рівень сформованості професійно необхідних рис та якостей особистості, що сприятиме індивідуалізації підготовки майбутнього фахівця.

Резюме. Підвищення ефективності системи освіти, побудова її на засадах гуманізму вимагає дослідження ряду психолого-педагогічних проблем, серед яких важливе місце займає проблема психологічної

готовності спеціаліста до майбутньої професійної діяльності. Надійність роботи має забезпечуватись, насамперед, за рахунок впровадження ефективних методів професійно-психологічного відбору та цілеспрямованої підготовки лікарів. В даній статті досліджується психологічна готовність до майбутньої професійної діяльності у студентів-медиків першого курсу. Отримані дані свідчать про те, що у студентів-медиків першого курсу вже сформовані базові якості такі як вольові якості, емпатія, комунікативність, динамізм особистості, що є необхідними для майбутньої професійної діяльності, проте, більшість з вказаних якостей ще не досягла потрібного рівня і потребує подальшого формування.

Ключові слова: студенти-медики, психологічна готовність, емпатія, комунікативність, вольові якості.

Резюме. Повышение эффективности системы образования, ее построение на основах гуманизма требует исследования ряда психолого-педагогических проблем, среди которых важное место занимает проблема психологической готовности специалиста к будущей профессиональной деятельности. Надежность работы должна обеспечиваться, в первую очередь, за счет внедрения эффективных методов профессионально-психологического отбора и целенаправленной подготовки врачей. В данной статье исследуется психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности у студентов-медиков первого курса. Полученные данные свидетельствуют о том, то у студентов-медиков первого курса уже сформированы базовые качества, такие как эмпатия, коммуникативность, динамизм личности, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности, но большинство из указанных качеств еще не достигли нужного уровня и нуждаются в дальнейшем формировании.

Ключевые слова: студенты-медики, психологическая готовность, эмпатия, коммуникативность, волевые качества.

Summary. The increase of educational system effectiveness, its formation on the basis of humanism requires the investigation of several psychological and pedagogical problems. One of the main point here is the problem of future specialist 's readiness for the future professional activity. In this article the psychological readiness for the future professional activity of medical students is investigated. The results show that the main basic qualities such as empathy, will qualities, communicativeness, dynamism that are necessary for the future professional activity are already present, but hey haven't reached the target level and need future development.

Keywords: medical students: psychological readiness, empathy, communicativeness, will qualities

Література

1. Волович В.І. Болонський процес та нова парадигма освіти в Україні // <http://www.socd.univ.kiev.ua/BOLU/volovych.rtf>.
2. Медична освіта у світі та в Україні // Кол.авторів: Ю.В.Поляченко, В.Г.Передерій, та ін.– К.: Книга плюс, 2005. – 383 с.
3. Сміла Н.В. Аналіз особистісних властивостей необхідних для формування психологічної готовності майбутніх лікарів // Науковий вісник університету "Львівський Ставропігон": Серія психолого-педагогічна. – Львів: Видавництво університету "Львівський

исходя из предыдущего анализа.



Таковы первоочередные задачи на 2007-2010 годы украинского образования в перспективе решения вопросов социального партнерства в условиях национальной высшей школы и вхождения ее в европейское образовательное пространство.

Резюме. В статье рассматривается одно из приоритетных направлений современного европейского образовательного пространства – повышение качества подготовки специалистов в условиях социального партнерства с точки зрения его понимания, сущности, модели построения и перспектив развития.

Ключевые слова: европейское образовательное пространство, социальное партнерство.

Резюме. У статті розглядається один з приоритетних напрямків сучасного європейського освітнього простору – підвищення якості підготовки фахівців в умовах соціального партнерства з точки зору його розуміння, моделі побудови і перспектив розвитку.

Ключові слова: європейський освітній простір, соціальне партнерство.

Summary. In article one is considered of leading directions of modern European educational space – upgrading preparation of specialists in the conditions of social partnership from point of its understanding, essence, model of construction and prospects of development.

випускників і спрямовується на їх захист від безробіття. Для реалізації цієї мети необхідно забезпечити безумовне виконання Закону України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (у сфері вищої освіти)" (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2005, № 4, ст. 103). Внесені цим Законом зміни (пункт 4) до Закону України "Про оподаткування прибутку підприємств" розширюють права платників податку у сфері фінансування професійної підготовки, навчання, перепідготовки або підвищення кваліфікації, участі в організації та проведенні навчально-виробничої практики студентів вищих навчальних закладів за профілем його діяльності або в структурних підрозділах, які забезпечують його діяльність. Керівникам вищих навчальних закладів необхідно зайняти активну позицію щодо реалізації цього Закону, встановити на взаємовигідних умовах партнерські стосунки з роботодавцями для залучення їх коштів на підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації та надання місць студентам для проходження навчально-виробничої практики. Зобов'язати випускаючі кафедри сформувавши перелік базових підприємств, організацій, установ та укласти з ними відповідні угоди на проходження навчально-виробничих практик студентами. Провести серед роботодавців моніторингові дослідження щодо їх бачення технологій, процедур та правил організації та проведення навчально-виробничих практик, узагальнити результати моніторингу, визначити сильні й слабкі сторони забезпечення якісної професійно-практичної підготовки студентів, визначити бар'єри, що перешкоджають її реалізації та внести пропозиції щодо їх подолання. Знання, уміння та навички, отримані випускниками, їх працевлаштування та кар'єрний ріст стануть основними критеріями при акредитації вищих навчальних закладів, оцінюванні результативності їх діяльності" [7].

Соответственно, в рекомендациях на текущий учебный год данный вопрос сформулирован конкретно как необходимость повышения качества подготовки специалистов в условиях социального партнерства в следующем виде: „Министерство обращает внимание руководителей высших учебных заведений на стан практичної підготовки студентів, яка є невід'ємною складовою підвищення якості підготовки фахівців. Головні зусилля в цій роботі слід зосередити на впровадженні нових підходів на основі розвитку соціального партнерства з промисловцями і підприємцями з питань удосконалення навчального процесу, поліпшення матеріально-технічної бази, формування баз практик, працевлаштування випускників шляхом укладання відповідних договорів як з державними, так і недержавними підприємствами, установами, організаціями. Необхідно забезпечувати студентам можливість проходити практику на місцях майбутнього працевлаштування. Реалізація зазначених заходів сприятиме розвитку соціального партнерства з роботодавцями, підвищенню конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, забезпеченню можливості виконання реальних кваліфікаційних (дипломних) робіт (проектів)» [8].

Выводы. В качестве выводов попытаемся построить и отразить в виде схемы современную многосоставную модель социального партнерства,

Ставрополье", 2005. – Вып.1. – С.81-85

4. Сміль Н.В. Значення діагностики психологічної готовності майбутніх лікарів для підготовки висококваліфікованих медичних кадрів // Збірка наукових праць І Національного Конгресу лікарів внутрішньої медицини (19-21 травня 2005р.) – К., 2005. – С.108-109.

Подано до редакції 12.06.2006

УДК 37.01

СПЕЦКУРС «ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧА» ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Соболь Наталія Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології
Хмельницький національний університет*

Постановка проблеми. Гуманізація професійної освіти в Україні є одним з пріоритетних напрямків соціального і духовного відродження суспільства, яке потребує спеціалістів-професіоналів, здатних творчо мислити, самостійно вирішувати виробничі питання, зумовлені сучасними ринковими відносинами. В умовах становлення Української державності, інтеграції нашої країни у світове співтовариство, активізації зовнішньоекономічних зв'язків значно зростає потреба у кваліфікованих перекладачах, спроможних якісно і творчо виконувати місію мовного посередництва у політичних, ділових та культурних контактах.

Проблема підготовки кваліфікованих кадрів у галузі перекладознавства охоплює широке коло питань. У результаті аналізу виробничих функцій та типових задач діяльності перекладача визначено, що, вирішуючи більшість із них – здійснення письмового та усного перекладу, виконання обов'язків менеджера, референта, консультанта, редактора, участь у публічних виступах, включаючи виступи у пресі, по радіо, на телебаченні, ділове листування – перекладач спілкується з іншими учасниками процесу міжмовної комунікації. З огляду на це, підготовка майбутніх фахівців до ефективного професійного спілкування набуває особливого значення.

Вивчення сучасного стану професійної підготовки перекладачів свідчить, що вирішенню зазначеного завдання вищими навчальними закладами приділяється недостатня увага. Результати аналізу навчальних планів та програм підготовки перекладачів свідчать, що професійне спілкування перекладача не виділяється в окремий об'єкт педагогічного впливу, а тому має місце об'єктивна суперечність між реальною потребою майбутнього спеціаліста в оволодінні знаннями, уміннями й навичками професійного спілкування та можливістю одержати їх у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Розв'язати цю суперечність можна шляхом формування індивідуального стилю професійного спілкування, який є одним із способів підвищення ефективності професійного спілкування перекладача, оскільки акумулює в собі як професійну, комунікативну компетентність, так і індивідуальні характеристики особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз психолого-педагогічних розробок присвячених цій проблемі виявив, що

цілеспрямоване формування індивідуального стилю професійного спілкування в основному здійснюється: у межах психолого-педагогічного тренінгу; експериментального спецкурсу; у процесі вивчення певних дисциплін, наприклад, психолого-педагогічних, іноземних мов [1-3; 6].

Невирішені раніше частини проблеми. На наш погляд, досягнення високого рівня ефективності у формуванні індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів неможливе без систематичної, цілеспрямованої підготовки у межах відповідного спецкурсу оскільки: результати дослідження рівня сформованості когнітивного компоненту стилю виявили, що він є низьким [4, с.139-141], тобто, формування стилю вимагає як практичної, так і теоретичної підготовки, яку неможливо забезпечити в умовах тренінгу; програми дисциплін, у процесі викладання яких можна було б формувати стиль, а саме психології, педагогіки, основ теорії мовної комунікації та теорії і практики перекладу, є досить насиченими самі по собі і їх перевантаження додатковим матеріалом може привести до неякісного засвоєння як одного, так і іншого; викладачі психолого-педагогічних дисциплін зазвичай не володіють спеціальними знаннями у галузі перекладознавства, не знають специфіку перекладацької діяльності. Тому, враховуючи ці міркування та керуючись основними вимогами до проектування змісту навчального предмета [7, с. 98-112], ми розробили експериментальний спецкурс “Професійне спілкування перекладача”. Він спрямований на підготовку студентів, які навчаються за напрямком підготовки “Філологія” за спеціальністю “Переклад”, до спілкування у професійній сфері.

Завданням статті є ознайомлення з основними ідеями і положеннями спецкурсу «Професійне спілкування перекладача» як одного з шляхів формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів в умовах вищого навчального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи спецкурс, ми спирались на такі принципи: гуманістичної спрямованості, завдяки якому забезпечується орієнтація на задоволення освітніх потреб особистості, виховання її високих моральних якостей; науковості, який забезпечує формування у студента наукового світогляду, відповідність освітнього рівня рівню та перспективам розвитку науки; систематичності та послідовності, який забезпечує вивчення матеріалу у взаємозв'язку та взаємоузгодженості усіх елементів освітнього процесу; доступності, який зобов'язує враховувати рівень підготовки студентів; єдності навчання, виховання та розвитку, який передбачає нерозривний зв'язок навчання з формуванням світогляду, поведінки та творчих якостей студента; зв'язку теорії з практикою, який дозволяє розвивати у студентів здатність умілого використання засвоєних знань, умінь та навичок для розв'язання практичних задач виробничого характеру; професійної спрямованості, згідно з якою знання, яких набувають студенти, спрямовані на оволодіння конкретною спеціальністю; уніфікації та диференціації, згідно з яким враховуються як закономірності характеру та змісту праці спеціалістів цього профілю та кваліфікації, так і індивідуальні характеристики

понимаемое в контексте как общеобщеевропейский интеграции, так и национальных перспектив развития образовательного пространства современной высшей школы. Тем более это важно для Украины, должным образом осознавшей в свои преимущества в сфере образования, науки и культуры и стремящейся использовать их для скорейшего выхода из кризиса, сосредоточив свои силы и средства для прорыва к новому качественному состоянию в первом эшелоне исторически лидирующих государств.

В связи с решениями Бергенского коммюнике повышение качества подготовки специалистов как первостепенная проблема высшей школы на современном этапе рассматривается в контексте проблем социального партнерства, что предусматривает возможность получения европейского образования (и соответствующего диплома) в вузах, связанных системой договоров. В связи с этим, на протяжении последующих лет (2007-2010) европейскими органами будут разработаны и предложены меры по экономической, правовой и социальной защите студентов. Также будет разработан инструмент расширения уже существующей системы доступа к получению европейского образования в открытых университетах, работающих в разных странах, включая и Украину, в условиях дистанционных технологий организации и контроля учебного процесса.

Одновременно с этим в Бергенском коммюнике социальное партнерство рассматривается как достаточно сложная система принципов организации европейской высшей школы, предусматривающая дальнейшее реформирование подготовки специалистов в условиях отдельных стран Болонского содружества. Прежде всего, это касается решения вопроса практического и программного обеспечения производственной и научной базы обучения студентов дипломного и последипломного уровней образования.

В перспективах развития высшей школы Украины на 2005-2007 годы предусмотрен ряд мер, направленных на стратегию решения данного вопроса. Среди них – построение модели опережающего образования. Важность его определяется тем, что именно данная модель, сформированная и проверенная опытом европейских стран, определяет подготовку специалиста в условиях проектирования опережающих квалификационных требований. В Украине в перспективе ближайших лет (до 2010 года) построение модели опережающего образования в условиях социального партнерства с наукой и производством (как составной части учебного процесса) даст возможность разработать новое программное обеспечение подготовки специалиста на уровне европейских и мировых требований.

Ряд мер по решению данного вопроса намечены уже в настоящее время. Так в рекомендациях МОН на 2005-2006 учебный год поставлен вопрос о первоочередной задаче построения учебно-производственного комплекса, дающего возможность перейти от «запаздывающего» образования к «опережающему». Эта задача сформулирована следующим образом: «Якісна професійно-практична підготовка є складовою навчального плану та необхідною передумовою працевлаштування

трансформувало взгляды на понимание его сущности. Прежде всего оно сформировало четкие представления о том, какими должны быть высшее профессиональное образование и специалисты, выпускаемые высшей школой в ближайшем и отдаленном будущем, зафиксировав их в декларациях, постановлениях, моделях и стан-дартах, среди которых можно назвать и известные документы Болонского процесса, столь широко обсуждаемые в европейском и национальном образовательном пространстве.

Общезвестно, что требования к подготовке специалиста формируются вне системы образования. Они выходят из общих экономических, общественных и культурно-духовных целей государства и общества. Однако именно социальный институт высшего образования определяет и формирует качества специалиста, главную его способность – опережать настоящее время и строить модель будущего. Модель, сформулированная ЮНЕСКО в конце века минувшего, не потеряла своей актуальности и в настоящее время. В ней подчеркнуто, что специалист сегодня это человек с широкими общими и специальными знаниями, способный быстро реагировать на изменения в технике и науке, соответствующие требованиям новых технологий, которые неизбежно будут внедряться; ему нужны базовые знания, проблемное, аналитическое мышление, социально-психологическая компетентность, интеллектуальная культура. В этих условиях, главная цель современного высшего образования проектирование опережающих квалификационных требований специалиста, обеспечение соответствия между изменениями его личностных, общественных потребностей и перспективами развития науки, техники, экономики, культуры и отражения их в целях и содержании подготовки. Однако, идеальная модель требований, которые предъявляются к современной высшей школе в подготовке специалистов, существенно отличается от реалий. Нельзя не признать, что при бесспорных достижениях в развитии высшей школы в различных странах мира, качество подготовки специалистов часто не отвечает современным требованиям. Причины этого явления заложены в сложных противоречиях процесса развития высшего образования на протяжении более полувека, среди которых современные исследователи выделяют три: неадекватность уровня, характера и направленности образования постиндустриальному вектору цивилизованного развития (неготовность выпускников ВУЗов решать сложные профессиональные задачи); непонимание и недооценка роли образования, значения его в гуманистически ориентированном социальном прогрессе (дегуманизация образования); кризис образования и его структур, обусловленный дефицитом прежде всего финансового обеспечения.

Естественно, все три фактора составляют единое целое, и поиск выхода из кризиса современного высшего образования должен быть направлен на комплексное решение проблемы. Одним из важных и перспективных направлений, выработанных в диалоге 45 европейских стран, входящих в Болонский процесс, является социальное партнерство,

студентів.

Базуючись на аналізі сутності та структури професійного спілкування перекладача, індивідуального стилю професійного спілкування перекладача, освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста та результатах констатуючого експерименту [4, с.139-157], було визначено мету спецкурсу, яка полягає у формуванні індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів. На основі структурної моделі формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів [4, с.137] визначено основні завдання спецкурсу: виховання у студентів активних позитивних мотивів професійного спілкування; розвиток здібностей студента до професійного спілкування у процесі оволодіння знаннями та уміннями з основ спілкування, теорії особистості, теорії мотивації, вимог до професійної діяльності перекладача та особливостей його власної індивідуальності, розвиток мотивації творчості у професійному спілкуванні, досягнення високого рівня умінь у розв'язанні окремих ситуацій професійного спілкування.

Визначення конкретного змісту спецкурсу відбувалось на основі результатів дослідження рівнів сформованості окремих компонентів стилю [4, с.139-157], аналізу сутності, структури та особливостей професійного спілкування перекладача. Також на основі аналізу навчальних планів та програм підготовки майбутніх перекладачів було виявлено дисципліни, які створюють базу для вивчення спецкурсу: вступ до перекладознавства, практика перекладу з основної та другої іноземних мов, основи теорії мовної комунікації, лінгвокраїнознавство, основи педагогіки та психології.

Структурування змісту здійснювалось на основі головних принципів дидактики з урахуванням внутрішньої логіки навчального матеріалу та психологічних особливостей етапів процесу самовдосконалення.

Завдяки розподілу матеріалу на три тематичні блоки, кожен з яких тісно поєднує теорію та практику, раціональній організації навчально-виховної діяльності та систематичного самоконтролю та контролю успішності студентів, з'являється можливість постановки та досягнення у кожному з цих блоків певної проміжної мети, що сприяє досягненню загальної мети вивчення спецкурсу і знаходиться у відповідності із закономірностями та етапами процесу самовдосконалення.

Перший тематичний блок спрямований на загальне ознайомлення з особливостями професійного спілкування перекладача, індивідуальним стилем спілкування та створення мотивації до вивчення курсу. Другий тематичний блок створює основу для самопізнання, формування мотивації самовдосконалення і саморозвитку та побудови позитивної Я-концепції. Третій тематичний блок має на меті активне набуття студентами знань та умінь ефективного спілкування, які, накладаючись на основу, закладену у перших двох блоках, створюють умови для виникнення та розвитку індивідуального стилю професійного спілкування майбутнього перекладача шляхом індивідуалізації та раціоналізації навчально-виховного процесу. Враховуючи сучасну тенденцію до зменшення аудиторного навчального навантаження на студента, ми відводимо на

вивчення цього курсу 18 годин аудиторних лекційно-практичних занять. Для самостійної роботи студентів відводиться 36 годин.

Для контролю та самоконтролю ми розробили 50 питань та 5 основних завдань, які, послідовно відображаючи необхідний для формування індивідуального стилю професійного спілкування обсяг знань, умінь та навичок по кожній темі, охоплюють зміст усього спецкурсу [5].

З метою поглиблення знань з курсу та активізації самостійної роботи студентам пропонуються теми рефератів та доповідей і список додаткової літератури. Для ефективної організації самостійної роботи студентів також розроблено методичні вказівки [5].

Висновки. У результаті вивчення спецкурсу студент повинний оволодіти знаннями з основ спілкування, теорії мотивації, теорії особистості, а також знанням вимог до професійної діяльності перекладача; здобути вміння визначати тип взаємодії, спрямованість та рівень, на якому відбувається спілкування, налагоджувати доповняльний зв'язок і добиватися взаємовигідного результату, збирати та ефективно використовувати перцептивну інформацію, відслідковувати зворотній зв'язок, уникати негативної дії відхилення у сприйнятті реальності; набути досвід ефективного читання та слухання, роботи з окремими особами, малими та великими групами, роботи в несприятливих умовах, безпосереднього та опосередкованого спілкування, подолання стресу; у студента повинна сформуватись потреба у саморозвитку та самовдосконаленні у галузі професійного спілкування.

Це дозволить студенту у подальшому продовжувати відшліфовувати свій індивідуальний стиль професійного спілкування, виховувати в собі такі професійно необхідні риси особистості, як високий інтелект, емоційна рівноваженість, сумлінність, гнучкість, впевненість у собі, високий самоконтроль поведінки, доброту, сміливість у спілкуванні під час проходження виробничої практики, на заняттях з практики перекладу з основної та другої іноземної мови, у процесі вивчення мистецтва перекладу та теорії інтерпретації. Таким чином, з'являється можливість для налагодження міжпредметних зв'язків, використання потенціалу інших предметів, вдосконалення професійної майстерності.

Summary. It is extremely important to prepare future translators to efficient professional communication, but the study has shown that this aspect of their professional activity is not reflected properly in the curriculum. Based on the results of investigation of future translators' professional communication style, the main directions of pedagogical activity in its formation and the corresponding course have been worked out.

Keywords: professional intercourse, individual style of intercourse, translator, special course.

Резюме. Подготовка будущих переводчиков к эффективному профессиональному общению чрезвычайно важна, однако исследования показали, что этот аспект их профессиональной деятельности недостаточно отображен в учебных планах и программах. На основании исследования уровня сформированности индивидуального стиля профессионального

to the information superhighway paper presented to the Babson Entrepreneurship. Conference Babson College, London? 10-13 April, 1995. – 205 p.

Подано до редакції 14.09.2006

УДК 371.67

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Журавлева Ольга Ивановна
кандидат искусствоведения, профессор кафедры философии и психологии

Донецкий государственный университет управления

Постановка проблемы. Проблема развития современной украинской высшей школы, смены ее образовательной парадигмы в связи с вхождением в Болонский процесс в настоящее время является одной из наиболее актуальных и широко обсуждаемых в профессиональных, общественных кругах, а также средствах массовой информации. Одним из приоритетных направлений этого процесса, оказавшихся в центре внимания Бергенского коммюнике 2005 года, рекомендаций министерства образования и науки Украины последних лет, является повышение качества подготовки специалистов в условиях социального партнерства. В связи с этим, в настоящее время выработка общего понимания социального партнерства, его сущности, модели построения, перспектив развития в условиях европейского и национального высшего образования является актуальной проблемой.

Цель статьи – раскрыть основные принципы социального партнерства, среди которых важнейшими являются: опережающее образование; профессионализация в условиях интеграции с наукой и производством и, как результат, повышение фундаментальности образования.

Среди зарубежных и отечественных исследователей, занимающихся данной проблемой, можно назвать: Б. Саймона, Т. Кумбса, Э. Фора, О.П. Ленгранда, А. Гуммеля, Н. Даве, Ю. Колера, Б. Гершунского, В. Дьяченко, Ф. Степко, В.Г. Кременя, С.М. Николаенко, М. Фуллана и др.

Проблемно-ориентированный анализ состояния и перспектив развития современного образовательного процесса дает возможность выявить основные черты социального партнерства, его ведущие принципы, модель построения и приоритеты развития в условиях украинской высшей школы на современном этапе [1-8].

Изложение основного материала. В последнее время высшая школа занимает ведущее место в системе непрерывного и профессионального образования. Занимаясь подготовкой специалистов, она непосредственно связана с технологическим, социальным и культурным прогрессом, будучи важной составной частью стратегии общего национального развития любого государства и одним из важнейших условий успешности функционирования современного общества в целом.

Вступив в XIX век, человечество не только осознало важность сферы высшего профессионального образования, но и существенно

В США, Японии, Германии, Франции давно применяется дистанционная работа на дому с использованием ИТ/С, которая более производительна, чем в учреждениях, и позволяет сохранять квалифицированных сотрудников, повышать производительность их труда, творческий потенциал за счет экономии их времени на поездки на работу и с работы, уменьшить вред окружающей среде от эксплуатации автомобилей.

Телеконференционная связь является также распространенным вариантом дистанционной работы. Она позволяет экономить финансовые ресурсы на поездки к местам конференций и обратно, высвобождая время для отдыха участников и творческой работы, позволяет более эффективно использовать человеческие ресурсы, их интеллектуальный потенциал.

Человеческие ресурсы (HRM – Human Resources management) – работоспособная часть населения Украины, владеющая необходимым культурным, физическим и умственным развитием, способностями, квалификацией, профессиональными знаниями и практическим опытом работы в различных областях народного хозяйства.

Функция HRM затрагивает вопросы, связанные с управлением персоналом, обучением, мотивацией, ротацией и сокращением штатов, при введении новых информационных систем. Поэтому эффективное использование человеческого потенциала, сохранение профессионального долголетия специалистов различных отраслей народного хозяйства и образования – важнейший резерв повышения эффективности производства, резкого роста производительности труда и удовлетворенности трудом.

Резюме. В статье рассмотрены основы применения информационных технологий и систем в практике подготовки специалистов-менеджеров.

Ключевые слова: информационные технологии и системы, профессиональная подготовка, менеджер.

Summary. In the article bases of application of information technologies and systems are considered in practice of preparation of specialists-managers.

Keywords: information technologies and systems, professional preparation, manager.

Резюме. У статті розглянуті основи застосування інформаційних технологій і систем в практиці підготовки фахівців-менеджерів.

Ключові слова: інформаційні технології і системи, професійна підготовка, менеджер.

Литература

1. Деловые игры в управлении и экономике строительства: Учеб. пособие для вузов / Под ред. В.И. Рыбальского и И.П. Светника. – К.: Вища школа, 1980. – 160 с.
2. Инновационные технологии в бизнесе / Под ред. М. Желены. – СПб.: Питер, 2000. – 1120 с.
3. Полянская Т.Н. Совершенствование системы образования для повышения эффективности использования человеческих ресурсов // Міжнародне співробітництво в галузі освіти: Матеріали другої міжнародної науково-практичної конференції Inted -2003 1-5 квітня 2003 р., м. Ялта. Ч.2. – К.: Пед.преса, 2003. – С.131-142.
4. Полянская Т.Н., Пономаренко В.А. Методические указания по применению АМО в курсе "Организация, планирование и управление предприятием (для студентов всех специальностей)". – К.: МВ ССО УССР, 1983. – 85 с.
5. Fuller E., Jankins A. Public intervention in entrepreneurial opportunism short cuts or detours

общения будущих переводчиков определены основные направления педагогической деятельности по его формированию и разработан соответствующий спецкурс.

Ключевые слова: профессиональное общение, индивидуальный стиль общения, переводчик, спецкурс.

Резюме. Підготовка майбутніх перекладачів до ефективного професійного спілкування має надзвичайно важливе значення, проте дослідження виявили, що цей аспект їх професійної діяльності не набув належного відображення у навчальних планах і програмах. На основі дослідження сформованості індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів визначено основні напрямки педагогічної діяльності з його формування та розроблено відповідний спецкурс.

Ключові слова: професійне спілкування, індивідуальний стиль спілкування, перекладач, спецкурс.

Литература

1. Гаркуша В.В. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированного обучения устной иноязычной речи: Дис. канд. псих. наук: 19.00.07. – Днепропетровск, 1992. – 129 с.
2. Коваль М.С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 20 с.
3. Мешко Г.М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 1997. – 195 с.
4. Соболев Н.М. Формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2005. – 201 с.
5. Соболев Н.М. Професійне спілкування: Методичні вказівки для студентів 4-го курсу спеціальності МІН. – Хмельницький: ТУП, 2003. – 29 с. (англ.).
6. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.: Автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 19 с.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Подано до редакції 28.08.2006

УДК 378.032

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ АДАПТАЦИОННЫХ СИТУАЦИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Стрельцова Виктория Юрьевна

преподаватель кафедры иностранных языков

Луганский национальный педагогический университет им. Т. Шевченко

Постановка проблемы. Отмечая актуальность адаптационной проблематики в современных социально-педагогических исследованиях, следует помнить, что сама по себе проблема не нова и ее решения добиваются уже несколько поколений социологов, социальных педагогов и социальных психологов. В схематичном виде ее можно представить как борьбу двух представлений об организации воспитательного процесса: направленного, представленного ученими? отстаивающими право личности на всестороннее развитие? и его антипод – направление, в котором преобладают адаптационные мотивы в воспитании. И те, и другие

относятся к так называемым «вечным» проблемам педагогики, ибо их решение невозможно в принципе, так как в жизни человека не бывает абсолютно одновекторных периодов. Поэтому **целью** настоящей **статьи** является с учетом современных представлений о процессах воспитания, социализации и адаптации анализ сущностных особенностей этих взаимосвязанных, но различных процессов.

Анализ исследований и публикаций и изложение основного материала. Подобные попытки неоднократно предпринимались ранее (Н.В. Андреев, Г.М. Андреева, Б.З. Бульфов, А.В. Мудрик, Н.П. Лукашевич, И.С. Кон, С.В. Савченко, и др.), однако устоявшейся точки зрения на эту проблему нет. Что касается отечественной педагогики, то здесь ситуация еще более сложная. Кроме обстоятельных работ В.В. Москаленко, Н.П. Лукашевича, Н.Н. Лавриченко, С.В. Савченко в монографическом жанре эта проблема не рассматривалась и не находила своего выражения.

Личность, находясь в едином временном и социально-культурном пространстве, в равной степени испытывает потребность как в свободной социализации, так и в адаптации к постоянно меняющимся социальным условиям. Вхождение человека в социум – процесс, который столь же постоянен, сколь и изменчив. Каждое новое поколение вносит в него свою долю открытий, и любая даже очень фундаментальная работа из этой области устаревает ранее, чем могут быть практически реализованы предлагаемые в ней идеи. Тем не менее, нельзя строить научный поиск при отсутствии прочного теоретического фундамента, и в этом смысле дальнейшая разработка как социализационных, так и адаптационных теорий крайне важна и необходима.

По сути, если попытаться найти корни первоначального теоретического расхождения между социализацией и адаптацией, то уместно вспомнить социогенетиков начала XX столетия, в частности такого их яркого представителя как С. Моложавый. Он в частности отстаивал точку зрения, в которой основным фактором развития человека является приспособление человека к его социальной среде. С. Моложавый утверждал: „Какую бы функцию организма мы не взяли, элементарную или сложную, доступную непосредственному наблюдению или спрятанную за внешним покрытием, характер ее тот же самый – восстановление нарушенного равновесия со средой и приспособление к ее условиям” [1, с.122]. В этом утверждении С. Моложавого явно прослеживаются фундаментальные основы, на которых вырастут с течением времени адаптационные теории социализации. Подобных идей придерживались и другие сторонники социогенетического подхода – И. Соколянский, О. Залужный и др.

Упомянутые концепции начала XX века подобны в главном: они рассматривают личность как пассивный объект, на который направлен вектор разнообразных социальных воздействий. В соответствии с ними в процессе развития ничего нового не возникает, а только происходит преобразование изначально заложенных особенностей человека, который

преподавателей (печатный или электронный вариант); библиотеки; специальная литература, периодические издания; Internet; правительственные учреждения; Законы, постановления, указы, нормативные акты.

Лекции преподавателей в аудитории и конспекты лекций в печатном или электронном виде являются наиболее обобщенными источниками информации на междисциплинарном, научном и специальном уровнях. Особенно эффективны проблемные лекции, где активно участвуют и преподаватели и студенты, процесс подготовки специалиста становится творческим.

Использование остальных источников информации требует творческой самостоятельной работы студентов, которая способствует развитию практических навыков получения, анализа и обобщения информации для принятия различных профессиональных решений в процессе обучения, участия в игровом проектировании, деловых играх, научной работе, курсовом и дипломном проектировании. Другими словами, формированию искусства, науки и практики управления в сфере приложения труда специалистов и повышения уровня их квалификации.

Система использования информационных технологий особенно важна для обучающихся с уменьшением доли аудиторных часов и увеличением доли самостоятельной работы, она обеспечивает многие аспекты формирования навыка саморазвития и самоменеджмента будущего специалиста в эпоху компьютеризации всех видов деятельности человека.

Стратегические выгоды от использования компьютеров как средства коммуникации и работы с информацией, классифицированные Фуллер и Дженкинсом (Англия) (Fuller & Jenkins, 1995), приведены в табл.

Стратегические выгоды от использования компьютеров для коммуникаций и работы с информацией [3, с. 27]

Виды эффективности	Потенциальные выгоды
Добавленная стоимость	За счет высокого качества информации, передаваемой и получаемой от внутренних и внешних собственников (клиентов, поставщиков, филиалов). Характеристики качества включают скорость, распределение во времени, физические свойства, безопасность, доступ, ясность.
Эффективность	Скорость, с которой осуществляются транзакции: либо с большой скоростью, либо с меньшими издержками.
Денежные потоки	Ускоряются за счет переводов средств, процедур управления средствами и процедур подписания контрактов.
Рентабельность	Увеличивается за счет меньших издержек. Доступ к большему количеству клиентов, большие возможности, предоставляемые переговорами по телекоммуникационным средствам связи.
Конкурентная стратегия	За счет разработки более качественных, современных и выгодных предложений своим клиентам, благодаря использованию информационных технологий и коммуникаций.
Повышение компетентности в профилирующей области	За счет возможности опереться через электронные средства массовой информации на компании, лучшие в своей области деятельности.
Доступ	К информации о возможностях на рынках, поставщиках, ценах, предложениях и ресурсах.

Возможности ИТ/С реализуются только тогда, когда они взаимосвязаны с другими информационными технологиями, объединены в сети или системы. Такое слияние различных сетей в более крупные системы (междисциплинарные) – это и наука, и искусство менеджмента. На основе сети ИТ/С вырастает глобальная экономика.

Использование информационных технологий и систем в учебном процессе будет способствовать: заинтересованности студентов в качественной самостоятельной работе и предварительной подготовке к лекциям и практическим занятиям с использованием ИМО; снижению затрат времени на конспектирование всей лекции, при дополнении имеющегося конспекта новой информацией во время лекции и при самостоятельной работе; выработке у студента навыка к инновационному подходу в постоянном самообразовании и развитию по специальности с учетом смежных наук, творческому мышлению и работе в коллективе (практика тренингов); материальной заинтересованности преподавателей в разработке учебных и методических пособий по читаемым курсам, т.к. это ноу-хау каждого преподавателя, его интеллектуальная собственность, за которую он должен получать достойную оплату.

Кроме того, в библиотечном фонде, кроме ведущих учебников на полках, должны быть их компьютерные копии при отсутствии достаточного количества учебников, за электронное формирование которого должны получать оплату сотрудники библиотеки за счет взимания платы со студентов за их копирование.

3. Информация в учебном процессе.

Информация играет все более важную роль как в подготовке специалистов по экономике, менеджменту, маркетингу, так и в международном бизнесе как ресурс и как товар.

С внедрением новых коммуникационных технологий скорость доступа к информации увеличилась во много раз.

Управление информацией (УИ) определяют как получение своевременной, точной и необходимой информации в любой момент и передача ее работникам всех уровней. УИ включает в себя сбор, интеграцию и хранение информации в логической системе.

Информация, равно как товары и ресурсы, превратилась в «стратегический ресурс», от которого зависит конкурентоспособность всех фирм.

Учебная и научная информация для будущих специалистов и магистров, а также умение ее добывать и ею пользоваться является «стратегическим ресурсом профессионализма» менеджера, финансиста, банковского работника.

Информация является необходимым структурным элементом профессиональных знаний, которые получены путем восприятия, анализа и практического использования для вариативного принятия стратегических решений и их реализации.

В учебном процессе КГУ используются следующие источники информации: лекции преподавателей в аудитории; конспекты лекций

по сути является игрушкой среды. Развитие при этом понимается как инертный процесс, которым руководит внешняя среда. Но взятые в идеальном, застывшем состоянии, эти концепции ведут в своеобразный теоретико-методологический тупик, обусловленный их односторонним характером.

Если в середине XX столетия отечественная педагогика прочно стояла на позициях всесторонней и гармонично развитой личности, что само по себе не допускало развития адаптационных идей как основы формирования человека, то в восьмидесятых годах ситуация изменилась. Так известный специалист в области социальной педагогики Б. Вульфов рассматривает процесс социализации, прежде всего, как процесс социальной адаптации человека, способность к бытовому (физическому), моральному, социальному выживанию в настоящих или в новых, ожидаемых или непредусмотренных обстоятельствах, готовность выбрать правильные способы существования, сохраняя свою активную позицию [2, с.16]. Тут очевидным является увлечение адаптационной стороной процесса социализации, что в дальнейшем встречается довольно часто, хоть и не всегда имеет доказательную базу.

В современной науке почти классическими воспринимаются объяснения в виде того, что социализация более широкое понятие, а адаптация есть часть социализационного процесса (Андреева Г.М., Мудрик А.В. и др.). Несущественно разнятся позиции авторов, считающих, что воспитание в широком социальном смысле включает в себя и социализацию, и адаптацию (О.М. Кодатенко), а социализация и формирование личности есть понятия одного синонимического ряда.

Однако самое интересное заключается в том, что спорить с авторами подобных идей бесполезно, потому что все они по-своему правы. Разумеется, социализационная и адаптационная проблемы не являются важнейшими для современной науки, но учитывая, что они все шире упоминаются в работах философов, социологов, психологов, культурологов, у социальных педагогов возникает потребность идентифицировать свой понятийный аппарат в общем логико-смысловом пространстве. Как здесь не вспомнить слова В.В. Краевского о недопустимости умножения сущностей и новых понятий. Абсолютно прав известный методолог, утверждая, что сегодня они плодятся как кролики и разбегаются как тараканы не давая возможности даже рассмотреть их как следует. В этом контексте принципиально важно разобраться в понятийном аппарате, понять «о чем спорим, что пишем и печатаем, что на самом деле означают привычные слова и как пробиться к взаимному пониманию, чтобы объединить усилия в огромном деле – теоретической работе в образовании» [3, с.113].

В самом фундаментальном основании мы придерживаемся точки зрения, что адаптация является сложным социально обусловленным явлением, для которого характерно диалектическое единство в поведении человека: биологического, психологического и социального. Причем последнее базируется на первых двух.

Мы склонны рассматривать социальную адаптацию как завершающий этап единого адаптационного процесса, обусловленного переменами социальной реальности. Фактически это есть ответ личности на перемены социальной среды, попытка оптимизировать свое поведение, выработать алгоритм поведения. Структура адаптационной деятельности при этом предусматривает оценивание характера и значимости перемен, а также коррекцию привычных поведенческих штампов и нормативных поступков. В целом следует помнить, что адаптация человека не может не иметь социального характера.

В социальной педагогике кроме чисто теоретических построений особое значение имеет разработка технологического аспекта, направленного на педагогическую поддержку сложных адаптационных процессов. В основе такой поддержки лежит механизм проектирования социальной действительности (ситуации), в которую со временем попадает выпускник вуза. Постараемся выделить основные признаки, позволяющие идентифицировать спроектированную социальную действительность (ситуацию) как адаптационно направленную, а также выявить особенности их проявления в вузах. К ним мы относим следующие.

Во-первых, адаптационная ситуация в вузе представляет собой разновидность пространственно-временного, социально-педагогического континуума, структурно сочетающего в себе, с одной стороны, специфику учебно-воспитательного процесса в вузе, с другой – многообразие социальных отношений, функционирующих вне вуза, в широком образовательном пространстве.

Во-вторых, такая ситуация, независимо от того спроектирована она педагогом или возникла спонтанно, предполагает активное участие в ней всех субъектов учебно-воспитательного процесса: студентов, преподавателей, сотрудников, администрации вуза. Однако это не означает, что в ряде случаев ситуационное поле не может расширяться и включать в себя региональное пространство, особенно в периоды активных социальных действий студенчества.

В-третьих, предметом адаптационной ситуации, как правило, выступают коллизии, проблемы, конфликты, возникающие в процессе многообразия вузовской жизни. При их развитии в адаптационную ситуацию главным критерием становится их аналогия с реальными социальными процессами, их «жизнеспособность». Это придает ситуации необходимую контекстность и объективно обеспечивает личностное отношение студентов к ее реализации.

В-четвертых, ситуация предполагает максимальную актуализацию всех личностных качеств студента, которые в обычных условиях могут находиться в латентном состоянии. Ее разрешение требует от студента поиска нестандартных решений, особых эмоциональных переживаний, напряжения духовных сил, отказа от прежних поведенческих и мыслительных стереотипов.

В-пятых, по своей организационной форме ситуация, как правило, представляет собой разновидность жизненно-имитирующей игры, которая

дисциплинам.

IV. Интеллектуальное обеспечение – подготовка преподавателями электронных вариантов конспектов лекций по читаемым дисциплинам с пакетами иллюстрационного материала, методические рекомендации и деловым играм и другим ИМО; методические указания к выполнению курсовых и дипломных работ с учетом инновационных подходов к обучению студентов КГУ.

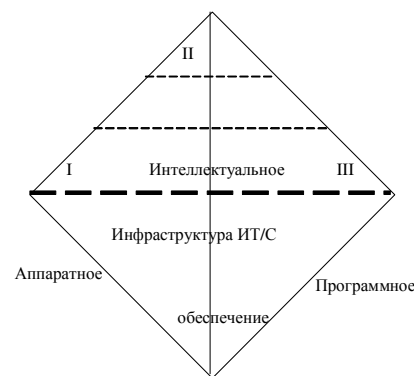


Рис. 3. Инфраструктура ИТ/С обеспечения учебного процесса КГУ (факультет экономики и менеджмента)

Исходя из трудоемкости написания наукоемкой учебной продукции, должна быть предусмотрена и соответствующая оплата интеллектуальной собственности преподавателей университета, ее создание и реализацию за счет КГУ или коммерческих организаций.

Без развития инновационной культуры в образовании невозможна подготовка высококвалифицированных специалистов, привитие навыков самообразования и постоянного квалификационного роста выпускников КГУ.

Создание в обществе конструктивного отношения к новым идеям (управленческим, организационным, технологическим, психологическим в взаимоотношениях в коллективах фирм и с конкурентами) должно стать потребностью каждого выпускника КГУ, способствовать инновационному развитию личности от детского сада до вуза и предприятия курортно-рекреационного комплекса Большой Ялты и АРК.

То есть, воспитание инновационно-активной личности будет способствовать творческому ее развитию и быстрому внедрению ноу-хау, совершенствованию новшеств других авторов (лицензированных), как принято в Японии, повышению эффективности внедрения научных открытий в Украине. Внедрение в учебный процесс инновационных методов обучения с использованием ИМО и ИТ/С будет способствовать принятию инновационных решений будущими специалистами экономического профиля с использованием критического мышления.

или он не адекватен «Миссии» организации (фирмы), невозможно создать ИТ/С, т.к. информационные технологии не могут существовать сами по себе.

Информационные технологии и системы ИТ/С – инструмент достижения поставленных целей путем координации производственных процессов.

ИТ/С предназначены для предоставления квалифицированной информации менеджерам различных организаций и студентам экономических специальностей.

Возможности ИТ/С реализуются только тогда, когда они взаимосвязаны с другими информационными технологиями, объединены в сети или системы, т.е. ИТ/С – это и есть сеть или система технологий.

Такое слияние в единую информационную систему – это и наука, и искусство организации современных систем управления предприятиями – инновационного менеджмента, в т.ч. учебного процесса в университетах, сферы услуг, курортно-туристического и гостиничного комплексов.

Новая экономика (или цифровая экономика), опирающаяся на ИТ/С, создает новые рабочие места (30% из них в сфере управления) [1].

Союзы, сети и группы мелких предприятий управляют научно-исследовательскими разработками, инновациями и адаптационными процессами при помощи ИТ/С.

В эпоху «информационной революции» непрерывное обучение кадров должно стать стилем жизни, в том числе и для индивидуумов.

Современные требования к образованию и самообразованию, повышению уровня квалификации менеджеров, рост информации в геометрической прогрессии требует применения инновационных систем образования в университетах. Это немисливо в современных условиях без имитационных методов обучения (ИМО) и ИТ/С.

Имитационные методы обучения это имитация (тренинг) управленческой деятельности на основе коллективного принятия решений с учетом конкретных ситуаций (как в жизни) [2]. Прикладное использование ИТ/С для университетов.

I. При подготовке специалистов и магистров в КГУ может быть создана для преподавателей и студентов система ИТ/С, включающая элементы, представленные на рис. 2 (см. рис.3).

II. Аппаратное обеспечение – современное компьютерное обеспечение, логический макет дисциплин подготовки бакалавров, специалистов и магистров для курортно-туристического комплекса Большой Ялты и Крыма, множительной аппаратуры для электронных вариантов конспектов лекций, СМАРТ-досок для визуального лекционного сопровождения, презентаций курсовых и дипломных работ.

III. Программное обеспечение – набор рабочих программ по изучаемым дисциплинам, конспектов лекций преподавателей факультетов, УМКД, стандартов и правил пользования им; методических рекомендаций к выполнению курсовых и дипломных работ, проведению деловых игр и других ИМО; электронных вариантов стандартов и законов по

в отличие от реальной жизненной коллизии предоставляет студенту право на ошибку, позволяет не беспокоиться о результате, а стремиться к реализации своих творческих сил и потенций, дает возможность «проигрывать» необходимые действия нужное количество раз. Разумеется, что сложность предлагаемых ситуаций требует высокого уровня развития у студентов определенных умений и качеств, среди которых: 1) умение объективно оценивать сложившееся положение, адекватно воспринимать свою роль в ситуации, находить пути ее разрешения; 2) умение сделать правильный выбор, принять решение, формально противоречащее своим интересам; 3) готовность и умение вести диалог, идти на компромисс, если это необходимо; 4) способность сказать «нет» в ситуациях сомнительного соблазна или выраженного психологического давления; 5) терпимость, толерантность, способность к пониманию и прощению партнеров по ситуации; 6) принципиальность и твердость при отстаивании занимаемой позиции; 7) умение руководствоваться нравственно-этическими регулятивами поведения, а не внешне заданными обстоятельствами.

В-шестых, адаптационная ситуация, в отличие от обычной коллизии, разворачивающейся в традиционной воспитательной системе, всегда обладает контекстностью по отношению к внутреннему миру студента. Она актуализирует проявления таких качеств личности как творчество, свободомыслие, самостоятельность, состязательность, индивидуальность, духовность. В процессе разрешения студентом ситуации происходит внесение личностного смысла в конкретный фрагмент деятельности, в межличностные отношения, оценку реальных событий, восприятие друзей-сокурсников, преподавателей, близких. При этом важнейшим признаком адаптационного характера ситуации является не просто усвоение социальных знаний или навыков поведения, а формирование своего индивидуального стиля, не формальное принятие чужой, а выработка своей оценочной системы, не пассивное участие во внеучебной деятельности вообще, а заинтересованный выбор и самореализация в значимом виде внеучебной работы.

В-седьмых, важнейшим признаком адаптационной ситуации в вузе является неоднозначность в ее разрешении и неалгоритмируемость на этапе проектирования. Это позволяет сохранить за ней такую важнейшую особенность, как свободу нравственного выбора студента. Этот же признак отличает лично ориентированную ситуацию от деловой или учебной игры, которая предполагает развитие ситуативного мышления и поведения в определенных условиях.

Выводы. Таким образом, адаптационная ситуация в высшей школе представляет собой не отдельный прием или педагогическое средство, а совокупность воспитательных воздействий вообще. Она на период ее возникновения и развертывания в педагогическом и временном пространствах аккумулирует в себе всю воспитательную действительность вуза, в которой активизируется процесс социализации студенчества. Ситуация становится предметным, а не виртуальным воспитательным пространством, в котором происходят реальные процессы диалогического

общения, ревизии и становления личностных смыслов, позиций, оценок, формирования ответственности, самоактуализации скрытых качеств, саморегуляции поведения. Именно поэтому личностные технологии более гибкие и ориентированные не на результат, а на средства его достижения, протекающие из самой многовариантной природы личности студента.

Резюме. В статье предпринимается попытка проанализировать сущностные особенности социализации, воспитания и адаптации. Автор обращается к разработке технологического аспекта, направленного на поддержку сложных адаптационных процессов, в основе которых лежит механизм проектирования адаптационных ситуаций.

Ключевые слова: социальная адаптация, социализация, адаптационная ситуация, критерии, адаптационный процесс, социальная реальность.

Summary. This article is about the problem of sociological adaptation, process of socialization. With the help of adaptational situations students can have pedagogical support of the difficult process of adaptation.

Keywords: sociological adaptation, criteria, socialization, adaptational situations, process of adaptation.

Резюме. У статті проаналізовано суттєві особливості процесів соціалізації, виховання та адаптації. Автор розглядає технологічний аспект, направлений на підтримку складних адаптаційних процесів у основі яких знаходиться механізм проектування адаптаційних ситуацій.

Ключові слова: соціальна адаптація, соціалізація, критерії, адаптаційні ситуації, адаптаційний процес.

Література

1. Моложавый С.С. Педагогика и воспитание. – М., 1928.
 2. Вульф Б.З. Семь парадоксов воспитания. – М.: Новая шк., 1994. – 78 с.
 3. Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3-10.
- Подано до редакції 03.06.2006

УДК 371

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ ЯК ПОЧАТОК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

*Стягунова Ольга Олександрівна
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки
Донецький інститут соціальної освіти*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження даної проблеми зумовлена необхідністю пошуку ефективної системи підготовки майбутнього педагога в освітньому просторі педагогічного ВНЗ.

У концепції сучасної європейської моделі вищої школи особливого значення набуває проблема перебудови не тільки освітньої, але й розвиваючої функції освіти. Все більш актуальною стає трансформація навчально-дисциплінарної моделі виховання й освіти в особистісно-орієнтовану модель, обговорюються підходи до розвитку гуманістичної взаємодії викладача й студентів. За висловом Карла Роджерса, «освіченим тепер можна вважати тільки того, хто навчився вчитися». Процес адаптації

Это средства согласования задач производства услуг (товаров) с достижением миссии организации (заданного результата или генеральной цели деятельности).

2. Программное обеспечение (Software) – представляет собой набор правил, руководящих принципов и алгоритмов, необходимых для «оживления» технического оборудования.

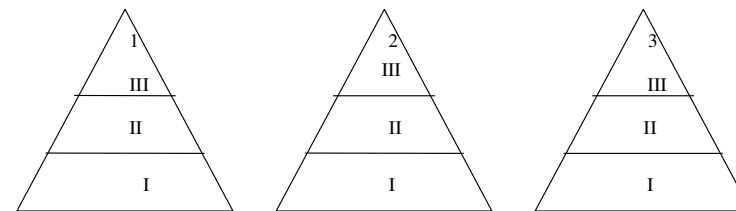


Рис.1 Элементы технологии ИТ/С на 1, 2 и 3 уровнях

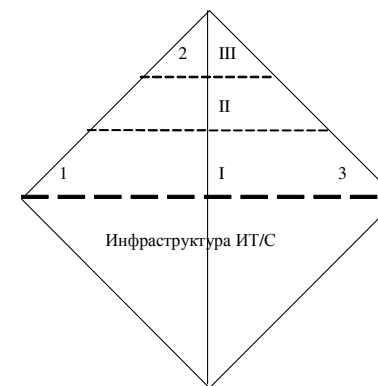


Рис. 2 Пирамида ИТ/С управления

Сюда относятся также алгоритмические программы, стандарты, правила использования и соглашения направленные на координацию топ-менеджерами отдельных задач и процесса управления организацией (фирмой) в целом. Это «Ноу-Хау» информационных технологий и систем типа нейронной сети человека, отвечающая на вопрос «КАК?».

3. Алгоритмическое (интеллектуальное) обеспечение (Brain ware, Knoware) должно обосновывать целесообразность использования и развертывания технического и программного обеспечения в зависимости от намерений, целей и ожидаемых результатов деятельности, а также его состав в каждом конкретном случае, с учетом ситуационного подхода.

Эта часть ИТ/С отвечает на вопросы «Что делать?» и «Почему?».

Все три компонента системы ИТ/С взаимозависимы и равнозначны.

Таким образом, если отсутствует хотя бы один из элементов системы

**ИННОВАЦИОННЫЕ РЕШЕНИЯ НА ОСНОВЕ
КОНСТРУКТИВНОГО ДИАЛОГА, КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ,
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И
СИСТЕМ**

*Полянская Тамара Николаевна
кандидат экономических наук, доцент
Овчинников Андрей Сергеевич
магистрант*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Успешное существование и развитие курортно-рекреационного и туристического комплексов Большой Ялты и Крыма в современных условиях жесткой рыночной конкуренции невозможно без инноваций как в сфере обслуживания, так и в учебном процессе в университетах, где готовят специалистов для сферы услуг.

Анализ исследований и публикаций показал, что внедрение информационных технологий в бизнесе и в подготовке управленческих кадров должно осуществляться с учетом системного подхода для осуществления их эффективного их функционирования.

Цель статьи: проиллюстрировать применение информационных технологий и систем в практике подготовки специалистов-менеджеров.

Изложение основного материала. Рассмотрим, из каких компонентов (подсистем) складываются информационные технологии и системы (ИТ/С)

Информационные технологии и системы (ИТ/С) представляют собой единство аппаратного (1), программного (2), и алгоритмического обеспечения (3) управления производственной системой или организацией на основе сети поддержки, направленной на достижение определенной цели.

Если эту систему представить в виде треугольников различных уровней управления, свернуть их в равностороннюю пирамиду, и поставить на «основание», то мы получим инфраструктуру ИТ/С (рис 1, 2).

Основой пирамиды ИТ/С управления служит инфраструктура ИТ/С, включающая физические, организационные, административные и культурные подсистемы, в том числе: рабочие здания и сооружения, требуемые профессиональные навыки персонала, объем работ, стандарты и критерии качества, организационные модели развертывания ИТ/С, стиль и культуру фирмы.

Инфраструктура ИТ/С является сетью поддержки технологии управления с помощью ИТ/С.

Технология управления с использованием ИТ/С состоит из трех компонентов (подсистем) на разных уровнях управления: (1 – низший, 2 – средний, 3 – высший) (рис. 1).

1. Аппаратное обеспечение (Hardware) – включает физическую культуру или логический макет, конфигурацию машин, аппаратов, систем и прочего оборудования курортно-рекреационного комплекса.

в педагогичному вnz – це, в першу чергу, процес пристосування до нових умов навчання, виховання тощо.

У системі вищої освіти проблема адаптації студента на первинному етапі професійної підготовки, на якому формується система потреб та мотивів, що відображаються у відношенні особистості студента до майбутньої професійної діяльності, існує досить давно. Процес адаптації активно вивчається філософами, соціологами, педагогами та психологами. Проте необхідність дослідження даної проблеми зумовлюється протиріччями, відповідно до яких, з одного боку, існує гостра необхідність у позитивній адаптації студентів до навчання в умовах вnz, а з іншого – ефективні засоби, методи та прийоми для такої адаптації використовуються явно недостатньо. А процес адаптації студентів до навчання в умовах ВNZ як початок формування професійної самосвідомості майбутнього педагога не розглядався. До того ж у вітчизняній психолого-педагогічній літературі проблема адаптації студентів до навчання в педагогичному вnz, на наш погляд, розроблена недостатньо, що й зумовлює необхідність її дослідження.

Мета статті: виявити характер взаємозв'язків між процесом адаптації студентів першого курсу до навчання в умовах педагогичного вnz та початком формування професійної свідомості майбутнього педагога.

Об'єкт дослідження: процес формування професійної свідомості майбутнього педагога. Предмет дослідження: фактори адаптаційного процесу, що сприяють формуванню професійної самосвідомості майбутніх педагогів. Завдання дослідження: провести теоретичне обґрунтування проблеми адаптації першокурсників до навчання в умовах педагогичного вnz; визначити структуру процесу адаптації першокурсників до навчання в умовах педагогичного вnz; визначити зміст кожного етапу дослідження адаптації першокурсників до навчання в умовах педагогичного вnz.

Аналіз досліджень і публікацій. Визначення поняття адаптації розглядається в роботах Д.Андрієвої, Н.Касаткіної, І.Милославової, В.Сластьоніна, Г.Солодової та ін. У концепції А.Петровського процес адаптації розглядається як особливий момент, фаза у становленні людини, від якої в значній мірі залежить характер її подальшого особистісного розвитку. Адаптованість, за словами К.Альбуханової-Славської, проявляється у власній активності або пасивності особистості, сприйманні нею (особистістю) себе тільки як учасника (об'єкта) або суб'єкта дійсності, що усвідомлює зміни, які відбуваються в умовах навколишнього соціального середовища й залежать від особистих зусиль кожної окремої людини.

Підходи до визначення поняття адаптації на сучасному етапі мають різні характеристики:

Підходи до визначення поняття адаптації на сучасному етапі мають різні характеристики:



Структура процесу адаптації розглядається в роботах К.Бодрової, В.Вікторової, О.Сантросян, Т.Жукової та ін. Динаміку процесу адаптації вивчали В.Кондратова, Б.Рубін та ін., її критерії досліджено Л.Сторогою, З.Оруджаєвою та ін.

Розглядаючи види адаптації, що проходять студенти на всіх етапах при навчанні в умовах ВНЗ, ми виділяємо такі:

Види адаптації	Характеристика
Соціально-психологічна адаптація	Входження індивіда до нового соціального середовища, ознайомлення та прийняття правил, норм, цінностей нового колективу, формування у студента власної позиції в ньому
Професійна адаптація	Опанування студентом обраного фаху, формування активно-позитивного ставлення до нього, загальних уявлень про характер вимог до особистості фахівця
Педагогічна адаптація	Прийняття студента до нової лекційно-практичної системи навчання, набуття навичок самостійності у навчальній та науковій роботі
Фізіологічна адаптація	Побудова нової системи умовно-рефлекторних зв'язків, руйнування старого та формування нового життєвого стереотипу, сукупність відповідних адаптаційних реакцій мобілізаційного та захисно-приспосувального характеру

Процес адаптації студентів до навчання в умовах ВНЗ – явище досить складне та довготривале, адже про повну адаптованість можна сказати лише наприкінці третього курсу. На сучасному дослідженні розрізняють три форми адаптації студентів: адаптація формальна – стосується пізнавально-інформативного пристосування студентів до нового оточення, до структури, змісту та вимог вищої школи; адаптація суспільна – стосується процесу внутрішньої інтеграції (об'єднання) груп студентів-першокурсників та інтеграція цих груп із студентським оточенням у цілому; адаптація дидактична – стосується підготовки студентів до форм та методів навчальної роботи у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволило нам визначити структуру процесу адаптації – це соціальний та професійний компоненти.

Виділяючи критерії успішної адаптації студентів першого курсу до навчання в умовах педагогічного ВНЗ, ми дійшли висновку, що ними є: пізнавальний – відповідність навчальних та професійних інтересів; стійка потреба у знаннях із фахових дисциплін; наявність певних знань із майбутньої професійної діяльності; емоційний – стійке позитивне та зацікавлене ставлення до обраного фаху; діяльнісний – стійка потреба в діяльності, що максимально наближена до майбутньої професії; активна позиція при опануванні професійно значущих дисциплін; вольовий - впевненість у подоланні труднощів при оволодінні професійною

програми.

Резюме. Стаття присвячена висвітленню питання про шляхи ефективної взаємодії державних та громадських організацій, які покликані надавати соціальні послуги людям з особливими потребами. Автори вважають, що така співпраця покликана забезпечити самореалізацію молодих інвалідів, задоволення їхніх потреб у спілкуванні, відновленні морально-психологічного стану, впровадженні змістовних форм дозвілля та відпочинку. На прикладі діяльності державних та громадських установ м. Чернівці та Чернівецької області розкрито зміст системи заходів соціальної роботи з неповносправними дітьми та молоддю, членами їх сімей. Особлива увага приділена висвітленню масових, групових та індивідуальних форм роботи з цією категорією громадян України. Популяризація позитивного досвіду, накопиченого в окремих регіонах, сприятиме формуванню у суспільстві гуманного ставлення до людей з функціональними обмеженнями, а також активізації цілеспрямованої й змістовної діяльності державних та громадських структур у вирішенні соціальної проблематики інвалідів на загальноукраїнському рівні.

Ключові слова: діти з функціональними обмеженнями, адресна соціальна допомога, фестиваль обдарованих молодих людей і дітей з особливими потребами, фонд "Діти-інваліди", соціальні програми.

Література

1. Впровадження нових форм та підходів у реалізацію програми "Молодь Червоної Хрест" (із досвіду роботи ЧООТЧХ). – Чернівці, 2002. – 42 с.
2. Програма сприяння соціальній адаптації дітей-інвалідів і молодих інвалідів Чернівецької області "Сузір'я надії" Чернівецького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. – Чернівці, 2000. – 16 с.
3. Реформування соціальних служб в Україні: сучасний стан та перспективи: Зб. Матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. / За ред. Н.Ничкало, Б.МакКензі. – Львів-Вінніпег: Матлі-М. – Львів, 2003. – 257 с.
4. Сім'я та проблеми дитячої інвалідності // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої Міжнародному дню інвалідів та Всеєвропейському тижню аутизму. – Донецьк, 25-28.11 1997. – 40 с.
5. Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи / За заг. ред. Пінчук І.М., Толстоухової С.В. – К.: УДЦССМ, 2000. – Вип. 1. – 276 с.
6. Текстовий звіт про діяльність Чернівецької обласної організації Товариства Червоного Хреста за 2004 рік. – Чернівці, 2005. – 37 с.

Подано до редакції 02.10.2006

на перших етапах адаптації до нових умов існування і життєзабезпечення. Як правило, для більшості сімей інвалідність пов'язана з погіршенням матеріального становища, втратою набутих соціальних зв'язків, статусу. Це становище поглиблюється відчуттям відірваності від зовнішнього світу, психологічного пригнічення, самотності. Допомогти дитині, її батькам подолати цю стресову ситуацію, пристосуватися до умов, які створює суспільство, і покликана соціальна робота, що виходить в Україні на новий рівень. Завданням учених є забезпечення наукового супроводу діяльності соціальних служб в Україні, пріоритетних напрямів співпраці державних та громадських установ та організацій у вирішенні проблем людей з особливими потребами.

Summary. The article is devoted the questions of effective co-operation of state and public organizations, providing social services to the invalids. Authors are convinced, what a collaboration is called to provide self-realization of young invalids, satisfaction of their necessities in intercourse, renewal of the morally-psychological state, development of rich in content forms of conducting of rest and spare time. On the example of activity of state and public organizations of city Chernovtsy and areas is exposed maintenance of the system of measures of social help children-invalids, their family members. The special attention is spared lighting the mass, groups and individual forms of work with this category of citizens of Ukraine. Popularization of positive experience, present in the separate regions of Ukraine, will be instrumental in forming in society of humane attitude toward invalids, and also activation of activity of state and public organizations in working out social problems of invalids at all .

Keywords: children with functional limitations, address social help, festival of young natural and children with the special necessities, a fund is "Children-invalids", social programs

Резюме. Стаття посвящена вопросам эффективного взаимодействия государственных и общественных организаций, предоставляющих социальные услуги инвалидам. Авторы убеждены, что такое сотрудничество призвано обеспечить самореализацию молодых инвалидов, удовлетворение их потребностей в общении, восстановление морально-психологического состояния, развитие содержательных форм проведения отдыха и свободного времени. На примере деятельности государственных и общественных организаций города Черновцы и области раскрыто содержание системы мероприятий социальной помощи детям-инвалидам, членам их семей. Особенное внимание уделено освещению массовых, групповых и индивидуальных форм работы с этой категорией граждан Украины. Популяризация позитивного опыта, имеющегося в отдельных регионах Украины, будет способствовать формированию в обществе гуманного отношения к инвалидам, а также активизации деятельности государственных и общественных организаций в решении социальных проблем инвалидов на всеукраинском уровне.

Ключевые слова: дети с функциональными ограничениями, адресная социальная помощь, фестиваль одаренных молодых людей и детей с особыми потребностями, фонд "Дети-инвалиды", социальные

діяльністю.

Таким чином, успішна адаптація студентів до навчання в умовах педагогічного вчнз відбувається за умов самостійності молоді людини при виборі фаху, наявності певної інформації про майбутню професійну діяльність і вимог до фахівців цієї сфери, бажання набути знання з обраного професійного напрямку. Тобто, якщо в студентів процес адаптації проходить успішно і відповідає всім критеріям, то це є початком формування професійної самосвідомості

Самосвідомість ми розглядаємо як самоусвідомлення, самооцінювання індивіда як суб'єкта практичної та пізнавальної діяльності, тобто свого морального обличчя й інтересів, цінностей, ідеалів і мотивів поведінки.

Спеціальні дослідження регулятивної самосвідомості у сфері професійної діяльності простежуються у працях психологів Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської, В.Шадрікова та ін.

Спираючись на думку С.Васьковської професійна самосвідомість розглядається як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, власних професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. На думку А.Маркової, професійна самосвідомість - це комплекс уявлень людини про себе як професіонала, цілісний образ себе як професіонала, система ставлення та установок до себе як до професіонала, певний рівень самовизначення особистості.

Формування професійної самосвідомості майбутнього педагога, на нашу думку, залежить: наскільки обраний фах відповідає можливостям особистості студента; позитивного ставлення до себе як до майбутнього фахівця; від бажання та стійкості потреби набувати знання у відповідній освітній сфері. Між процесом успішної адаптації до навчання в умовах ВНЗ та початком формування професійної самосвідомості ми вбачаємо певний взаємозв'язок. Дослідження проходило на базі педагогічного факультету Донецького інституту соціальної освіти у три етапи.

На першому етапі ми вважали доцільним виявити рівень сформованості уявлень студентів - першокурсників про обраний фах. З цією метою проведено дослідження, основними методами якого стали: метод бесіди, метод спостереження, анкетування, аналіз документації, тестування.

Тематикою бесід обрано готовність студентів до культурних та соціальних умов вчнз; під час спостереження досліджувався образ та стиль діяльності, поведінки в умовах нового навчального процесу; анкетування дозволило виявити рівень розуміння специфіки обраного напрямку навчання, бажання першокурсників оволодіти професійними знаннями, уміннями та навичками, розуміння молоді людини особистісної позиції в системі суспільних відносин, загальних інтересів ідеалів та цінностей кожного студента. Аналіз документації (особистих справ) розкрив інтелектуальний потенціал студентів та дозволив сформувати початкову

характеристику. Для тестування використовувалися наступні методики: методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейна в модифікації А.Прихожан; методика дослідження самоставлення Р.Пантілеєва; методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної; методика Мегробяна для вивчення емпатії; методика діагностики рівня здібностей до емпатії та методика діагностики комунікативної установки В. Бойка, твір «Я в професії через 10 років» та методика опитування «Хто Я?».

Проведене дослідження виявило наявність у студентів основних професійних якостей педагога: здатність педагога до творчої роботи, організаційні здібності та гнучкість поведінки в різноманітних, в тому числі і педагогічних, ситуаціях.

Другий етап спрямовувався на розвиток у студентів усвідомлення своїх інтересів та здібностей, особистісних та суспільних цінностей, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю; формування особистісного сенсу щодо вибору професії та професійної діяльності; співвідношення їх та особистісних можливостей у навчанні та майбутній праці з суспільними потребами.

На цьому етапі студентам пропонувалося брати участь у різних видах практичної та познавчальної діяльності, яка носила професійну спрямованість.

Завданням третього етапу адаптації, що припадав на кінець першого та початок другого курсів, стало вдосконалення особистісної бази професійної діяльності студентів під час вивчення фахових дисциплін, формування умінь оцінювати власні можливості при виконанні роботи й корегування якостей та здібностей власної особистості.

У результаті дослідження ми виявили, що вибір майбутньої спеціальності пов'язаний перш за все з таким фактором, як найближчі можливості. На думку студентів, це реальні знання про спеціальність від членів родини, можливість протекції при обранні місця роботи; зручне розташування внаслідок місця проживання, певний рівень знань, що обмежує вибір навчального закладу, матеріальний стан тощо. У роботі педагога студентів приваблює характер діяльності, любов до дітей тощо. Проте вони не обізнані з необхідністю постійного саморозвитку та самовдосконалення педагога-професіонала.

Висновки.

1. Процес адаптації студентів-першокурсників не проходить автоматично, у всякому разі існуюча система організації навчання не підтверджує обов'язкову адаптацію студентів до навчальної діяльності.

2. Рівень адаптації студентів обумовлюється не тільки зовнішніми, а й психологічними особливостями, серед яких головне місце посідає потрібнісно-мотиваційна сфера особистості, яка формує систему ставлення людини до оточуючого світу та діяльності, систему цінностей, поведінки, специфіку взаємодії й спілкування з іншими людьми. Вона надає сенсу всьому тому, що людина робить і чого вона не бажає робити.

3. Спеціально організоване психолого-педагогічне супроводження

цінностями інвалідів і завдяки цьому можуть бути репрезентативним представником цієї категорії громадян у відносинах з іншими інститутами суспільства. Громадські об'єднання інвалідів – це можливість самовираження для людей з функціональними обмеженнями, мотивація діяльності цих організацій має внутрішній характер.

Соціальну підтримку дітей з особливими потребами здійснюють також релігійні організації області, інші благодійні організації.

Координує роботу державних, громадських та релігійних організацій з соціальної підтримки дітей-інвалідів та членів їх сімей Чернівецьке обласне Управління праці та соціального захисту населення. Управління праці та соціального захисту населення - структурний підрозділ обласних держадміністрацій, що утворюється головою обласної держадміністрації та Міністерством праці та соціальної політики України. Серед завдань Управління (забезпечення соціального захисту працюючих, здійснення соціального страхування і т. д.) важливе місце посідає надання адресної соціальної допомоги і підтримка малозабезпечених громадян, у тому числі і інвалідів.

Чернівецьке обласне Управління праці та соціального захисту населення здійснює контроль за правильністю і своєчасністю призначення та виплати соціальної допомоги; сприяє інтеграції інвалідів у суспільство, полегшенню їх доступу до об'єктів соціальної інфраструктури; підтримує розвиток системи професійної та соціальної реабілітації людей з особливими потребами, їх працевлаштуванню, направляє інвалідів до навчальних закладів системи соціального захисту населення для професійно-технічного навчання і перекваліфікації; організовує роботу щодо забезпечення інвалідів протезно-ортопедичними виробами, спеціальними засобами пересування і самообслуговування, засобами реабілітації, а також матеріального та соціально-побутового обслуговування; займається організацією санаторно-курортного лікування інвалідів; вивчає стан матеріального-побутового забезпечення та потреби людей з обмеженими можливостями; організовує роботу та контролює надання пільг інвалідам; координує та контролює надання незахищеним категоріям населення субсидій на відшкодування витрат на оплату житлово-комунальних послуг, придбання рідкого та твердого пального побутового палива, пільг на транспортне обслуговування, на санаторно-курортне лікування, а також інших завдань, спрямованих на соціальну підтримку цієї категорії населення.

Висновки. На сучасному етапі розвитку соціальних служб, організацій та установ на Буковині створено систему соціальної підтримки дітей з психофізичними обмеженнями. Заходи, які реалізуються у рамках взаємодії державних та громадських установ та організацій, сприяють формуванню позитивної суспільної думки по відношенню до дітей та молоді з особливими потребами, розкриттю особистісних якостей, нахилів та здібностей людей цієї категорії, їх самопізнанню, самореалізації та інтеграції у суспільство. Та разом з цим вона не має змоги повністю компенсувати і подолати труднощі, з якими інвалід зустрічається, особливо

нашої області робить Чернівецьке обласне відділення Фонду соціального захисту інвалідів. Ця державна організація займається вирішенням проблем професійного навчання та працевлаштування молодих людей з функціональними обмеженнями.

Серед недержавних соціальних служб, що здійснюють соціальну підтримку дітей з особливими потребами та членів їх сімей заслугове на увагу досвід роботи Червоного Хреста — благодійної організації, основною метою діяльності якої є "...захист життєдіяльності людини, запобігання та полегшення людських страждань під час збройних конфліктів, стихійного лиха, катастроф і аварій" [1, с.4]. У Чернівецькій області діє регіональна програма Українського Червоного Хреста по роботі з молоддю ("Молодь і Червоний Хрест"). У рамках цієї програми дітям з особливими потребами і їх сім'ям надається натуральна (у вигляді продуктів харчування, одягу, взуття та інших предметів першої необхідності) і грошова допомога. У межах акції "Милосердя", що проводиться щороку, організація об'єднує зусилля всіх соціальних служб, юридичних та фізичних осіб для забезпечення не лише інформаційної, але й матеріальної підтримки дітей-інвалідів та членів їх сімей..

Спільно з ЧОЦССДМ Червоний Хрест бере активну участь в організації фестивалю обдарованих дітей-інвалідів "Сузір'я надії". Так, за 2002-2005 роки в ході фестивалю понад 1200 дітей з особливими потребами отримали допомогу від Червоного Хреста, що складала 12,4 тис. грн.[6, с.23].

Чернівецький Червоний Хрест тісно співпрацює з американським благодійним Фондом Тремера з Сойт-Лейк-Сіті – міста-побратима Чернівців. Ними взято під опіку дитину-інваліда Оксану Попадюк з Вижицького району (на підтримку таланту та обдарованості дівчинка щомісячно від благодійного фонду адресно отримує по 50 американських доларів). Дівчинка приймає участь у щорічному конкурсі творчості дітей-інвалідів; вражають уяву глядачів малюнки, виконані пензлем, утримуваним у зубах (дитина хвора на ДЦП).

2002 р. за підтримки обласної організації Товариства Червоного Хреста відзнятий короткометражний відеофільм "Зробімо крок до милосердя" про талант дівчинки з передгір'я Карпат Оксани Попадюк, який демонструвався по каналах обласного та національного телерадіомовлення [1, с.16].

Окрім державних організацій, питаннями соціального захисту інвалідів займаються й громадські об'єднання. Громадські фонди - структури, які об'єднують групи людей, матеріальні, фінансові, культурні та інші цінності, створені внаслідок добровільних відрахувань, внесків, пожертв державних, громадських організацій і підприємств, комерційних і фінансових структур, приватних осіб з метою благодійної діяльності у різних сферах суспільного життя. Саме такий Фонд "Діти-інваліди" успішно функціонує в Чернівцях, надаючи посильну допомогу дітям-інвалідам і їх батькам. Цінність фондів, об'єднань такого типу у тому, що вони у своїй роботі керуються життєвими інтересами, пріоритетами та

складного процесу входження студента в новий для нього вид діяльності, нову життєву позицію, дозволяє суттєво оптимізувати процес адаптації особливо ускладнений в умовах сучасної соціальної нестабільності що поширюється й на вищу школу.

Для отримання більш певної картини адаптації, соціалізації та формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів необхідне розширення дослідження психологічних та соціальних особливостей студентів. Необхідне і визначення інших засобів та механізмів адаптації й соціалізації молодшої людини.

Summary. The attempt to uncover the character of correlation between the process of adaptation of the first – year students to the study in the conditions of a pedagogical institute and the beginning of the formation of a future teacher's self-consciousness is undertaken.

Keywords: adaptation, social - psychological adaptation, professional self-consciousness.

Резюме. В статті предпринята попытка виявити характер взаємозв'язку між процесом адаптації первокурсників к обучению в условиях педагогического вуза и началом формирования профессионального самосознания будущего педагога.

Ключевые слова: процесс адаптации, профессиональное самосознание педагога, социально-педагогическая адаптация.

Резюме У статті розглянуто соціально-психологічні фактори адаптації студентів у початковий період навчання, та їх взаємозв'язок із процесом формування професійної самосвідомості

Ключові слова: адаптація, професійна самосвідомість, соціально – психологічна адаптація

Література

1. Андреева Д.А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе //Человек и общество: Уч. записки ХІІІ. – Л.: ЛГУ, 1973
2. Брудный В. И. Адаптация студентов младших курсов вуза. Из опыта работы технических вузов Украины. – М., 1975.
3. Ковель Н.Г. Адаптация студентов как одно из направлений воспитательного процесса в Каменском педучилище // Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Камень-на-Оби, 1996.
4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / А.В. Брушлинский, К.А. Альбуханова - Славская (сост. авт. коммент. и послесловия).- СПб.: Питер, 1998.
6. Сластенин В.А. Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя // Приобщение к педагогической профессии: Практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992.

Подано до редакції 14.06.2006

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАЗВИТИИ ГУМАННОСТИ ЛИЧНОСТИ

*Сычевская Ирина Олеговна
старший преподаватель*

*Восточноукраинский национальный университет им. В. Даля
г. Луганск*

Постановка проблемы. Проблема формирования и развития гуманной личности является актуальной для высшей школы. Гуманистическая концепция остается доминирующей в европейском образовательном пространстве и предполагает создание наиболее оптимальных условий для развития личности, раскрытия и потенциальных способностей, формирования различных способностей и умений, в том числе и умения общаться. Роль преподавателя иностранных языков в формировании умений, способностей и качеств личности, имеющих гуманистическую направленность, становится решающей, потому что практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью нашего общества.

Анализ последних исследований и публикаций. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод, что несмотря на то, что проблема гуманности личности уже давно привлекает внимание исследователей, до сих пор не существует единства во взгляде даже на определение самого понятия «гуманность» и на структуру гуманности личности. Ряд важных теоретических и методических выводов по проблеме формирования личности и ее гуманности содержится в работах Ю.К. Васильева, А.В. Зосимовского, В.С. Леднева, Л.А. Рапацкой, В.Г. Горецкого и других [1-3]. О роли преподавателя иностранных языков в формировании гуманности обучаемых упоминается в исследованиях И.Л. Бим, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева и др. Однако, многие аспекты деятельности педагога в этом контексте остались вне поля зрения современных психологов и педагогов, что и подтверждает актуальность нашего исследования.

Целью статьи является рассмотрение гуманизации отношений преподавателя и студентов в педагогическом процессе обучения иностранному языку как фактора формирования гуманности личности обучаемого, а также подтверждение гипотезы о решающей роли преподавателя иностранных языков.

Изложение основного материала. Существуют два подхода к современному пониманию гуманности: структурно-семантический и аксиологический. Мы согласны с точкой зрения Сластенина В.Л., Валеевой Р.А., Газман О.С., что гуманность это не просто черта или качество личности, а ее интегральная характеристика, целый комплекс ее свойств, выражающих отношение человека к человеку и к самому себе. Понятие «гуманность» неотделимо от нравственных категорий «добра» и «зла», которые служат ориентирами моральности мира. В структуру гуманности разные исследователи вкладывают разное содержание: дружба,

организували анонімне консультування (Телефони довіри, спеціалізовані лінії на Телефонах довіри) та консультативні пункти, де працюють не лише спеціалісти центрів, а й залучені спеціалісти (юристи, лікарі, соціальні педагоги, психологи, представники центрів зайнятості та ін.).

Для розвитку і повноцінного існування будь-якій людині потрібне спілкування. Дитині-інваліду воно необхідне особливо. Аналіз діяльності Чернівецького обласного та міського центрів СССДМ свідчить, що однією з найкращих групових форм роботи з дітьми з зазначеної категорії є клуби спілкування, що створюються шляхом об'єднання дітей-інвалідів та членів їх сімей (наприклад, клуб "Паросток", що діє при міському центрі СССДМ).

Як показує досвід та матеріали соціологічних досліджень, чимало батьків, діти яких мають певні відхилення в розвитку, не мають повної інформації про особливості виховання, навчання таких дітей та про саму хворобу [4, с.21-22]. За допомогою спонсорів, громадських організацій, спеціалісти центрів СССДМ організують постійно діючі центри психологічної підтримки, групи взаємодопомоги для батьків хворих дітей.

Використання колективних форм роботи (організація масових заходів, конкурсів, виставок, фестивалів, ярмарок, театралізованих вистав, добродійних акцій) відіграє важливу роль у реалізації завдань з цього напрямку роботи. Стимулювання соціальної активності особистості допомагає дітям та молоді з особливими потребами подолати почуття самотності, емоційної відчуженості, комплексу неповноцінності. Ця форма роботи створює і удосконалює позитивний імідж інваліда в суспільстві.

Враховуючи бажання дітей та молоді з функціональними обмеженнями виявляти себе творчими особистостями, спеціалістами Чернівецького обласного центру СССДМ щороку в травні проводиться фестиваль обдарованих молодих людей і дітей з особливими потребами „Сузір'я надії”. Основною метою цього фестивалю є сприяння соціально-психологічній адаптації, фізичній і психологічній реабілітації дітей-інвалідів, підтримка обдарованої молоді, що має обмеження в розвитку [2, с.3]. У рамках цього свята проходять виставки творчих робіт учасників (ужиткового і образотворчого мистецтва, вишивки, в'язання), огляди досягнень у вокальному, інструментальному, хореографічному жанрах творчості, різноманітні конкурси, вікторини і ін. При організації таких дійств значно розширюється коло знайомств дітей-інвалідів, виявляються таланти, здібності, і, що важливо, привертається увага громадськості до проблем дітей-інвалідів і їх сімей.

З метою актуалізації проблеми інвалідності, докорінної зміни ставлення суспільства до людей з особливими потребами, спеціалісти СССДМ намагаються якомога повніше висвітлювати свою діяльність у засобах масової інформації. Йдеться про організацію інформаційних кампаній з проблем інвалідності, проведення "круглих столів", конференцій, благодійних радіо- та телемарафонів, висвітлення проблеми у обласних та міських мас-медіа.

Великий вклад у соціальну підтримку дітей з особливими потребами

Упродовж останнього десятиліття центри накопичили значний практичний досвід, який дозволяє говорити про існування системи соціально-реабілітаційної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами. На нашу думку, заслугове на увагу також досвід Чернівецької області з соціальної підтримки дітей-інвалідів і молодих інвалідів в системі державних, громадських та релігійних організацій. Соціально-педагогічну роботу з цією категорією населення здійснюють Управління у справах сім'ї та молоді Чернівецької державної адміністрації, Чернівецький обласний та міський центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Управління праці та соціального захисту населення, Чернівецьке обласне відділення Фонду соціального захисту інвалідів України, Червоний Хрест України (в рамках програми "Молодь і Червоний Хрест"), Чернівецька благодійна організація "Діти-інваліди", спілки інвалідів та батьків дітей з особливими потребами, місцеві благодійні фонди, релігійні громади і інші організації.

Насамперед реалізацію програм щодо підтримки, соціального становлення і розвитку дітей та молоді з обмеженнями у розвитку здійснюють Чернівецький обласний та міський центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Метою роботи центрів СССДМ в напрямку „Соціальна підтримка дітей та молоді з особливими потребами” є комплексне задоволення потреб дітей-інвалідів у вихованні, навчанні, спілкуванні з ровесниками, лікуванні, що сприятиме їх повноцінному життю [5, с.50].

Як зазначається у Положенні "Про Чернівецький обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді" (1991р.), одним з головних завдань Чернівецького обласного центру СССДМ з питань соціальної допомоги дітям-інвалідам, їх інтеграції в суспільство є створення сприятливих умов для поліпшення становища інвалідів, нормалізації їхнього життя, всебічного розвитку інтелектуального і творчого потенціалу та соціальної активності. ЧОЦССДМ спільно з ЧМЦССДМ спрямовує свою роботу на здійснення соціально-психологічної, педагогічної, правової допомоги через надання інформаційно-консультативних послуг сім'ям, які виховують дітей-інвалідів. Також Центри реалізують кілька соціальних програм з цього напрямку, наприклад, програма „Соціальний супровід неблагополучних сімей і сімей, в яких виховуються діти-інваліди”, „Сузір'я надії” (програма сприяння адаптації дітей-інвалідів і молодих інвалідів Чернівецької області), програма підготовки волонтерів для роботи з такими дітьми і їх батьками і ін.

Соціальні програми впроваджуються в життя Чернівецьким обласним та міським Центрами СССДМ спільно з партнерами, які працюють з дітьми з особливими потребами. Для впровадження таких програм використовують широкий спектр методів і форм роботи з дітьми, що мають певні функціональні обмеження (індивідуально-консультативна робота: розв'язання питань юридичної, медико-соціальної, психолого-педагогічної допомоги), соціальний патронаж, соціальний супровід сімей, що виховують дітей та молоді з особливими потребами). Для підвищення результативності консультативної роботи спеціалісти центрів СССДМ

товарищество, великодушье, самоотверженность (А.В. Тихонова), любовь, уважение, благородство, чуткость (Н.С. Сидоров), взаимопомощь, самопожертвование, непримиримость к злу (А.Г. Нестеренко). Список этих качеств может быть довольно длинным и разнообразным, но их можно сгруппировать по следующим принципам: отношению к проблемам; отношению к чужому успеху; отношению человека к ущемлению себя другими людьми; реакции на собственные действия, ущемляющие других; групповым взаимоотношениям; образу «Я» и нормам общения.

Мы придерживаемся изложенных выше критериев классификации нравственных качеств личности и выделения структуры гуманности, но обращаем внимание на то, что каждое из простых качеств, образующих гуманность, есть разновидность какой-либо стороны человеческого отношения к другому человеку, к людям вообще. Компоненты, входящие в структуру гуманности, подвижны и взаимодействуют друг с другом. В результате этого взаимодействия появляются новые качества, отсутствующие у отдельных составляющих компонентов, т.е. происходит процесс интеграции.

Все компоненты, входящие в структуру гуманности, являются незаменимыми и, как уже отмечалось ранее, взаимосвязанными. Однако мы отдаем приоритет первой группе гуманистических качеств, которые мы объединили по принципу отношения к личности другого человека. Эту группу можно определить как группу нравственно-эмоциональной отзывчивости, т.е. способности к эмпатии. Однако, столь же важной, на наш взгляд, является и группа качеств, характеризующихся по отношению к образу «Я».

В числе главных признаков нравственности и духовности мы определяем доброту, человеколюбие, сочувствие, отзывчивость, сострадание, проявляемые по отношению к другому человеку, а также самоуважение, самоутверждение, самоотдачу по отношению к образу «Я».

Воспитание гуманности осуществляется в многообразных видах деятельности, в различных вариантах межличностных отношений, в том числе и таких, которые возникают на занятиях по английскому языку в вузе, где студент должен быть включен в сопереживание, соучастие. Особой воспитательной силой обладает пример гуманного отношения преподавателя к ученикам. Очевидно, что только тот педагог имеет реальную возможность воспитать гуманность у своих питомцев, кто сам обладает таковой и кто стремится к дальнейшему нравственному самосовершенствованию. Интересными в этой связи нам представляются данные анкетирования, результаты которого позволяют очень четко проследить, какие гуманные качества ценят студенты в своих преподавателях. Не отрицая необходимости наличия у педагога высокого профессионализма, мы видим ничуть не менее значимыми такие нравственные проявления гуманности у преподавателя, как доброта, справедливость, такт, любовь к воспитаннику, самоуважение и способность к творческой самоотдаче.

Говоря о доброте, мы обращаем внимание на различия понятия

доброты преподавателя как чисто человеческого качества, черты характера и педагогической доброты как важнейшего профессионального качества, которое может и не быть чертой характера. Педагогическая доброта это способность осознанно строить свои отношения с воспитанниками, опираясь на их лучшие качества и благородные средства достижения благородных целей.

Студенты, как свидетельствуют данные, хотят видеть своего учителя не только образцом высокого профессионализма, любящим своих воспитанников, но и обязательно справедливым. Это желание, на наш взгляд, диктуется специфическими особенностями юношеского возраста, для которого характерно обостренное чувство справедливости. Справедливость преподавателя подразумевает справедливую оценку и знаний, и поступков. Педагог, обладающий этим качеством, воспитывает добрых людей, способствует установлению на своих занятиях духа взаимного доверия и теплоты. Справедливыми являются такие действия и поступки преподавателя, отношение к учащимся, из которых сознательно исключены предвзятость, волонтаризм, неоправданное и незаслуженное предпочтение одних. В.А. Сухомлинский писал: «Справедливость – это основа доверия ребенка к воспитателю, но нет какой-то абстрактной справедливости вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов» [3, с. 115]. Руководствуясь принципом справедливости, учитель английского языка дифференцированно подходит к вопросу оценивания студентов, принимая в расчет их способности и трудолюбие и то, что высокая оценка, полученная без усилий, нравственно возвращает студентов. Столь же важной чертой преподавателя является педагогический такт. Основные характеристики педагогического такта составляют: «простота обращения, не допускающая фамильярности; естественность тона, свидетельствующая об искренности добрых чувств; доверие к ученику без попустительства; выражение просьбы без упрощения; рекомендации и советы без навязчивости; воздействие в форме предложения, внимание и требовательность без подавления самостоятельности личности ученика и придирчивости; ирония и юмор без насмешки; деловой тон общения, серьезность тона без раздражительности; быстрота реакции без поспешности и опрометчивости решений, умение вести с воспитанниками беседу без дидактизма и морализирования».

Данные анкетирования среди студентов подтверждают, что они очень болезненно относятся к бестактности преподавателя и ставят тактичность на довольно высокое место, а 94% анкетированных внесли это качество в список обязательных.

В.А. Сухомлинский писал, что важнейшим педагогическим инструментом является «умение глубоко уважать человеческую личность в своем воспитаннике. Мы же этим инструментом призваны творить очень нежную, тонкую вещь: желание быть хорошим, стать сегодня лучше, чем вчера» [3, с.150]. Все воспитанники достойны уважения. Даже самый неспособный из них – уважаемая личность, называемая по имени, заслуживающая внимания, вежливого общения и сочувствия как со

досліджуються проблеми особистісного розвитку інвалідів, їх інтеграції у суспільство, шляхи отримання освіти та працевлаштування тощо. Йдеться про фундаментальні дослідження З.Зайцевої, І.Звереві, І.Іванові, А.Капської, В.Курбатова, Є.Холостової, М.Галагузової. С.Толстоухової, І.Пінчук, у яких висвітлюються основні аспекти роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, розкрито основні напрями соціальної реабілітації, соціально-психологічного захисту дітей-інвалідів та членів їх сімей. Наукова громадськість обговорює питання соціальної роботи в контексті суспільних змін в Україні на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях [3; 4]. Щоденна робота, яку здійснюють працівники регіональних соціальних служб та громадських організацій, також є предметом наукових публікацій і може розглядатися як джерельна база дослідження [1; 2; 6].

Виділення нерозв'язання раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Роль координатора, посередника між різними інфраструктурами, організатора спільної діяльності в Україні виконують Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Як державні установи, вони здатні акумулювати й використати такий унікальний ресурс, як соціальна ініціатива та активність певної частини суспільства – засновників та членів громадських об'єднань. Дослідження ролі і місця громадських організацій, що опікуються проблемами людей з особливими потребами, механізмів їх взаємодії з органами державної влади, вироблення цілісного бачення вирішення проблем інвалідності - важливий напрям науково-практичних пошуків.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за необхідне висвітлити регіональний досвід, накопичений соціальними службами м. Чернівців і Чернівецької області у наданні соціальної допомоги дітям та молоді з функціональними обмеженнями. Популяризація ефективних форм роботи, оновлення соціальних технологій сприятиме подоланню існуючого розриву між задекларованими положеннями щодо гарантій соціальної захищеності та створення людям з особливими потребами умов для ведення повноцінного способу життя і їх реальним виконанням. **Мета публікації** – на основі аналізу основних напрямів співпраці державних та громадських установ й організацій в окремому регіоні розкрити можливості координації їх спільної діяльності, спрямованої на надання соціальної допомоги інвалідам.

Виклад основного матеріалу. Характер соціальної роботи з дітьми з особливими потребами і молодими інвалідами впливає із специфіки життєдіяльності такої людини, а це, у свою чергу, визначає особливості форм та методів надання їй допомоги. Поява в Україні системи соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді стимулювала створення умов для розроблення і впровадження нових соціальних технологій, які спрямовані на формування життєвого досвіду людей з обмеженими психофізичними можливостями, задоволення їх потреб у соціальних взаємовідносинах і спілкуванні, доступ до інформації, об'єктів оточення, матеріальних та духовних цінностей [5, с.54].

захищеності, реалізації можливостей особистісного потенціалу різних категорій громадян. Величезний комплекс проблем, пов'язаний з мільйонами драматичних доль людей з особливими потребами, вимагає не лише кардинальних змін у соціальній політиці держави, а й обґрунтування і впровадження таких концептуальних ідей та підходів, які сприяли б духовному розвитку особистості інваліда, його самореалізації, професійному утвердженню. Система соціальної роботи, яка функціонує в сучасній Україні, складається з двох основних компонентів – мережа органів соціального захисту, організована державою, та громадські, релігійні та інші об'єднання, які створюються найактивнішою частиною суспільства й ініціюються в основному потенційними клієнтами.

Безперечно, лише держава з її владно-правовим, фінансово-економічним, організаційним і науковим потенціалом, з її глобальною цілеспрямованою соціальною політикою може ставити перед собою і вирішувати завдання такого масштабу, як соціальне благополуччя інвалідів [3, с.198]. Однак окремі специфічні функції і завдання, як от - безпосередній захист прав та інтересів інвалідів, здійснення постійного зворотного зв'язку, тобто участь у гармонізації відносин між людьми з функціональними обмеженнями і державою, участь у інформаційному забезпеченні нормативно-правових та державних програм, оперативна адресна допомога, здійснення суспільного контролю за дотриманням прийнятих законодавчо-правових актів тощо, в успіхом виконують громадські організації, зокрема й об'єднання інвалідів. Йдеться про необхідність побудови системи соціального партнерства державних і громадських організацій з необхідністю правового визнання громадських об'єднань у якості рівноправної сторони. Така система сприятиме чіткості, цілеспрямованості й змістовності взаємоузгоджених дій, спрямованих на вирішення складних і багатоманітних проблем українських інвалідів. Удосконалення нормативно-правової бази, покращення фінансово-економічного стану громадських об'єднань, розроблення спільних цільових програм з державними установами, підготовка кваліфікованих кадрів, які здійснюватимуть практичну взаємодію державних структур і громадських організацій - ті необхідні кроки, які слід зробити найближчими роками науковцям і практикам на шляху оновлення стратегії співпраці державних органів влади і громадських об'єднань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теорія і практика соціальної роботи переконливо доводить, що на часі розробка і впровадження нових концептуальних підходів до розв'язання проблем неповносправних людей, які передбачають поступовий перехід від добродійності до реабілітації, створення рівних можливостей та попередження інвалідності. Суттєвим чинником у реалізації цього підходу є науковий пошук – теоретичне обґрунтування положень, методик, технологій, шляхів та механізмів їх втілення у практику з урахуванням особливостей кожної людини з функціональними обмеженнями, а також регіональних, економічних, соціально-культурних умов і традицій. Впродовж останніх років вітчизняними та зарубіжними науковцями

сторони преподавателя, так и со стороны одноклассников. Преподаватель всегда должен очень четко видеть разницу между отметками учебных успехов и оценками личности студентов. Как личность студент всегда заслуживает высокого уважения, и общая оценка его личности всегда положительная. На фоне этой общей положительной оценки организуется оценка ситуативная, соответствующая поступкам, успехам, проявленным учеником отношениям. И только такое сочетание оценочных воздействий преподавателя может содействовать истинно нравственному отношению каждого субъекта воспитательного процесса к другому. И разумеется, что только при таком отношении к воспитаннику можно научить его уважать самого себя, осознавать себя как личность. В свою очередь, это осознание влияет и на отношение к учебному труду: уважающая себя личность не может впорядке работать, она выкладывается до конца. Преподавателю следует уважать личность воспитанника и ни при каких условиях не опускаться до «нанесения ударов» по его самолюбию и достоинству. В связи с этим хочется вспомнить слова А.С. Макаренко: «Как можно больше требования к ученику и как можно больше уважения к нему». Союз уважения и требования всегда влечет за собой положительный результат.

Недопустимой видится ситуация, когда преподаватель относится заведомо неуважительно, пренебрежительно к отдельным студентам, тем самым невольно уменьшая требования к ним и не включая их в необходимую для развития деятельность, затормаживая пробуждение их способностей.

В деле воспитания гуманности у студентов, в том числе на занятиях по английскому языку, пример гуманного отношения преподавателя к своим воспитанникам часто заменяется дискуссиями и беседами о гуманности вообще, что не отрицает необходимости морально-этического просвещения в вузе. Уважение преподавателя к студентам в результате обязательно оборачивается ответным уважением студентов к нему, что является необходимым условием их совместной учебной деятельности.

Анализ примеров подлинного гуманизма, добра и зла, справедливости и несправедливости учит студентов ценить и понимать сущность идей гуманизма.

Высшей гуманистической потребностью личности является ее потребность в творческой самоотдаче, служении людям. Если развитие личности осуществляется благоприятно, то у нее вырабатывается способность ставить себя на место другого. Человек с развитой способностью к сопереживанию чутко реагирует на неблагополучие в эмоциональном состоянии другого. Острая эмоциональная дисгармония, охватывающая человека, сопереживающего невзгоды другого, становится одним из побуждений к деятельной помощи ему.

По мнению Гавриловец К.В., два вида эмоциональных состояний: эмоциональное состояние, вызванное уважительным отношением окружающих к собственной личности и переживания, пробужденные восприятием другого человека, его судьбы, служат строительным материалом гуманности. Повторяясь, обобщаясь, такие эмоциональные

состояния превращаются в устойчивые свойства личности. Все многообразие человеческих переживаний психологи подразделяют на успешные, дающие человеку ощущение состоятельности своей жизнедеятельности и «неудачные», связанные с переживанием себя как неудачника. Эмоциональные состояния, вызванные положительным отношением окружающих к личности, относятся к разряду «успешных» и обеспечивают человеку более правильное восприятие реальности, в том числе и видение положительного в людях, стимулируют духовное совершенство, собственные пережитые чувства и мысли. Речь любого человека, как отмечает Зимняя И.А., уже сама по себе глубокий интимный процесс.

При обучении иностранному языку творчество преподавателя как партнера, направляющего речевое общение, проявляется не в авторитарном или императивном, а в поддерживающем, заинтересованном управлении этим общением. Для этого преподаватель должен быть личностью, интересным собеседником, умеющим побуждать студентов к тем или иным речевым и неречевым действиям, а так же взаимодействию. А учебный процесс по изучению иностранного языка – это не просто общение, а обучение общению и к тому же на иностранном языке.

Выводы. Мы хотим подчеркнуть, что гуманность личности является ее интегральной характеристикой, которая, прежде всего, выражает отношение человека к человеку и самому себе. Именно в позитивных отношениях личности к самому себе и другой личности рождается нравственно-эмоциональная отзывчивость и развиваются те качества, которые интегрируются в сложную, подвижную структуру гуманности. Огромную роль в этом процессе играет преподаватель иностранных языков, который должен развивать эти качества, прежде всего, в самом себе и строить гуманные отношения со своими студентами в процессе обучения. Преподаватель обязан прислушаться к тому, каким хочет видеть его студент, и это станет залогом его успехов в профессиональной деятельности.

Чтобы решать успешно проблемы обучения иностранному языку необходим творческий преподаватель, который владеет иноязычной культурой, знает какую роль играет иностранный язык как учебный предмет, умеет использовать знания о студенте как субъекте учебной деятельности, владеет методикой обучения, умеет обучать говорению, чтению, аудированию и письму как средству общения, владеет технологией урока, использует технические средства, занимается научно-исследовательской деятельностью, видит основные проблемы педагогики и методики как науки. Именно такой преподаватель способен воспитать творческую, гуманную личность, сосредоточив свое внимание и усилия на развитии творческих способностей молодого человека.

Резюме. В статье рассматривается содержание и сущность гуманизации отношений между преподавателями студентами. Автор выделяет структурные компоненты гуманности личности и показывает роль преподавателя иностранных языков в гуманизации личности.

повинен створювати мотиваційний настрій, готувати навчальне забезпечення, здійснювати керівництво та управління самостійною роботою кожного студента над навчальним матеріалом, проводити контроль і оцінку.

Резюме. Автор статьи раскрывает сущность самостоятельной работы студентов как составной части подготовки будущего специалиста. В статье представлены уровни сформированности умений и навыков самостоятельной работы студентов, представлены общие требования к ее руководству.

Ключевые слова: систематизация, самоуправление, самоконтроль, творческая рабочая атмосфера, консультативная помощь.

Резюме. Автор статті розкриває сутність самостійної роботи студентів як складової підготовки майбутнього фахівця. У статті представлені рівні сформованості умінь і навичок самостійної роботи студентів, представлені загальні вимоги щодо її керівництва.

Ключові слова: Систематизація, самоуправління, самоконтроль, творча робоча атмосфера, консультативна допомога.

Summary. In this article the author shows the essence of the student's independent work as a constituent part of training the future specialist. The levels of forming the skills and abilities of the student's independent work and general demands to the leaders are demonstrated in this article.

Keywords: systematization, self-management, self-control, creative working atmosphere, consultative help.

Література

1. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: 1999. – 17 с.
2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А. Зязюна. -К.: Випол, 2000. – 636 с.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная педагогическая деятельность школьников в обучении теоретико-экспериментальным исследованиям. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Управление самостоятельной работой студентов // Сознательность и активность в дидактике и теории воспитания. – Днепропетровск, 1979 - вып.1 -16-19с.
5. Щербакова К.И. Вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1990.-166 с.

Подано до редакції 21.11.2006

УДК 364:37(063)

ОСНОВНИ НАПРЯМИ СПІВПРАЦІ ДЕРЖАВНИХ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СФЕРІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ІНВАЛІДАМ (АНАЛІЗ РЕГІОНАЛЬНОГО ДОСВІДУ)

Кобиліяньська Лілія Іванівна

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича

Андрійчук Світлана Василівна

асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки

Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича

Постановка проблеми. Нові суспільні, соціально-політичні, економічні, культурно-освітні реалії сучасної України з особливою гостротою демонструють суттєві відмінності у рівні соціальної

діяльності викладачі впливають на неї, і завдяки цьому можливе формування і поступове розширення діапазону саморегуляції пізнавальної діяльності.

Запропоновані критерії оцінки сформованості умінь і навичок самостійної роботи студентів взаємопов'язані, адже вияв одного з них зумовлений дією іншого. У своїй єдності вони відбивають нерозривний зв'язок і взаємозумовленість самостійної пізнавальної діяльності студентів з результатами їхньої розумової діяльності у навчальному процесі.

На нашу думку педагогічне керівництво формуванням умінь і навичок самостійної роботи слід здійснювати у такій послідовності: – систематично і всебічно вивчати індивідуальні особливості студентів; – залучати студентів до розвивальних видів діяльності; – забезпечити єдність вимог до особистості студентів; – стимулювати зусилля студентів у процесі оволодіння ними системною самоорганізацією.

Формування умінь і навичок самостійної роботи студентів має складний характер. Вони повинні оволодіти методами ретроспекції, самоконтролю, самоспостереження, прийомами саморегуляції і самоспонування, які спрямовані до розвитку інтелекту, складанні програми роботи над собою, самопереконання, саморозуміння, самозаспокоєння, самозаохочення, самоаналізу, самообіцянки, переключення ін.

Аналіз показує, що недостатній розвиток будь-якого компонента самостійної діяльності призводить до зниження рівня умінь і навичок самостійної роботи. Так, наприклад, за необґрунтованих, занадто великих навантажень можна загальмувати розкриття потенціальних можливостей студентів. Водночас і недостатня завантаженість студентів знижує мотивацію студента і відповідно негативно впливає на формування самостійної роботи.

Висновки. Самостійну діяльність можна розглядати як всебічну та взаємопов'язану діяльність студента і викладача, яка спрямована на: а) вибір, систематизацію та надання навчально-пізнавальної інформації викладачем; б) сприйняття, опрацювання та оволодіння цією інформацією; в) організація викладачем самостійної, активної, раціональної та результативної діяльності кожного студента з оволодіння навчальною інформацією та її ефективне використання.

Для ефективно самостійної роботи студента необхідно: 1) знати мету вивчення навчальної діяльності; 2) знати форми і засоби контролю, які дозволяють оцінити рівень досягнення мети, а також знати, на які критерії слід спиратись під час здійснення пізнавальної діяльності; 3) мати мотивацію, інтерес до знань, які сприяли б активізації діяльності студента.

Уміння самостійно працювати визначають ефективність і якість пізнавальної активності кожного студента, а самі ці вміння формуються у навчальній діяльності. Ефективність процесу навчання потребує його організації як активного та самостійного вивчення кожним студентом навчального матеріалу, тому викладач повинен надати допомогу кожному студенту в організації і здійсненні активної, самостійної, цілеспрямованої та результативної пізнавальної діяльності. Це означає, що викладач

Ключевые слова: гуманность, структура гуманности, эмоционально-ценностные отношения, гуманизация отношений

Summary. The content and essence of humanization of interrelations between teachers and students are described in the article. Structural components of humanistic identify and the role of a teacher in this process are emphasized.

Keywords: humanity, structure of humanity, emotionally-valued relations, humanizing of relations.

Резюме. У статті розглядається зміст та суть гуманізації взаємостосунків між викладачами вищої школи та студентами. Структурні компоненти гуманності особистості та роль викладача у процесі гуманізації особистості наголошені.

Ключові слова: гуманність, структура гуманності, емоційно-ціннісні відносини, гуманізація відносин.

Литература

- 1.Луговий В.І. Педагогічна освіта України: структура, функції осування, тенденції розвитку. – К.: МАУП, 1994
- 2.Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: Учебное пособие. – К.: КГПИ, 1990.
- 3.Combs A., Wass H. Humanizing the Education of Teachers// Theory into Practice.- April/ –P. 12Y-131

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 371.29

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ: НОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Тараненко Галина Григорівна
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Таврійський національний університет ім. В.І.Вернадського,
м. Мелітополь

Постановка проблеми. Майбутнє людства завжди було значною світоглядною і методологічною проблемою, а соціальний прогноз виступав як уявна модель наступного розвитку, тобто як філософське осмислення майбутнього. Перед обличчям найзагрозливіших глобальних проблем людство чекає нічим незамінної духовної підтримки. Адже, з майбутнім людина пов'язує усі свої бажання і сподівання, і вона зовсім не заради допитливості хоче знати, наскільки її суб'єктивні сподівання “вписуються” в реальні перспективи майбутнього.

На початку XXI століття суспільство зазнало не лише якісних, а й кількісних змін у системі „суспільство-природа”, що в першу чергу пов'язано з появою принципово нових проблем, а саме глобальних (всезагальних). Результатом такого розвитку стала деградація як навколишнього середовища, так і самої людини, адже її поведінка, уявлення та спосіб мислення не в змозі відповідати тим змінам, які відбуваються навколо неї.

Зважаючи на такі зміни й витікає проблема цінностей, пошук нових пріоритетів суспільного розвитку і інших світоглядних орієнтацій, що стануть головними завданнями духовного оновлення суспільства. Сьогодні вчені різних країн практично одностайні у тому, що людство зможе

перебороти екологічні та інші глобальні проблеми, але за умови, якщо буде здійснено перехід до іншої цивілізації, побудованій на інших цінностях. Вона повинна базуватися не на антропоцентризмі, а на біосфероцентризмі, що акцентує увагу на унікальності феномену життя і необхідності підтримки біосфери в стані рівноваги [2, с.415].

Аналіз останніх досліджень. Проблемам нової етики, до якої залучено природу, присвячено чимало робіт науковців (А.Гусейнов, Р.Апресян, Г.Йонас, М.Мойсеев, А.Швейцер, М.Уємов та інші.). Пошукам „нової моралі” присвятили свої роботи М.Кисельов, В.Деркач, А.Толстоухов („біоетика”); С.Мейен („принцип співчуття”); Р.Бенедикт („культура сорому”); Г.Йонас („принцип відповідальності”); Р.Емерсон, Г.Торо, М.Ганді, К.Юнг („етика ненасильства”) [1-3].

Мета статті - обґрунтувати необхідність формування нової системи цінностей, що відповідає сучасним всезагальним (глобальним) змінам у системі „суспільство-природа”.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ століття людству відводиться роль регулятора життя на планеті, однак людина не розуміє а ні своєї “нової ролі”, а ні свого місця в зміненому світі. Говорячи про місце людини в світі і специфіку її буття, А.Печчеї відмічав, що саме буття людини сьогодні є її “ахіллесовою п’ятою”. Основна проблема полягає “у самій людині, а не поза нею”.

Багато вчених Заходу підтримують думку, що сучасна людина втративши цілісність, індивідуальність, унікальність, все більше перетворюється в пасивну істоту, безлику річ.

Сьогодні, вважають вчені, людина стоїть перед дилемою: “Або вона повинна змінитися – як окрема особистість і як частина людської спільноти, або їй призначено зникнути з Землі”, і тому за необхідне слід вважати пробудження людини, її свідомості, звільнення від ілюзій і сліпої віри в науково-технічний прогрес, затвердження нових цінностей людини, гуманізації її буття, забезпечення послідовності розвитку людського суспільства.

У цьому контексті визначним фактором розвитку суспільства має стати нова етична свідомість, заснована на моральному ставленні до природного світу.

Зважаючи на те, що серцевиною етичної свідомості є моральний вибір і відповідальність за нього, можна визначити останній не як одноразовий акт, а процес перманентний. Моральний вибір постає як постійний пошук, сумніви, корекції, вічна боротьба з собою й вічне собою невдоволення, вибір між добром і злом.

Відомо, що сучасна людина почала розповсюджувати свій контроль на власну еволюцію і прагне не просто підтримувати себе, а покращувати і змінювати свою природу, спираючись на власне розуміння. Постає запитання: а чи має людство право так робити і чи має воно відповідну кваліфікацію для цієї творчої ролі? Чи маємо ми моральне право експериментувати з майбутніми людськими істотами?

Переконливі успіхи науково-технічного прогресу зумовили

навчання, підготовки контрольно-коректуючих заходів спрямовані на самостійне, раціональне, результативне підвищення пізнавальної активності студента.

На основі аналізу як робочий інструмент нами була прийнята така градація рівнів сформованості умінь та навичок самостійної роботи, яка здійснювалась за 3-бальною шкалою: високий, середній, низький рівні.

Високий рівень – студенти виявляють позитивне ставлення до проблем формування умінь та навичок самостійної роботи. Вони адекватно оцінюють рівень розвитку своїх організаційних умінь і навичок, уміють формувати проблему в процесі навчання, можуть самостійно розв’язувати навчальні завдання підвищеної складності і здійснювати самоконтроль. Студенти володіють достатньою інформацією з питань наукової організації праці. Вони здатні самостійно визначати свої пізнавальні цілі і вибирати адекватні засоби їх досягнення. Спільно з викладачем планують організацію діяльності. Набуті знання, вміння та навички впевнено застосовують на практиці. Бажання реалізувати свій пізнавальний потенціал стає одним з найважливіших важливих факторів, що впливає на пізнавальну активність і стає стимулом до функціонування складної системи саморегуляції пізнавальної діяльності. Студентами застосовується системний підхід щодо організації даного виду діяльності і узгоджують виконання одних дій з іншими, враховують наявність різних факторів і їх вплив на окремі складові процесу. Для цих студентів також є характерною потреба в самоорганізації, яка зумовлена усвідомленням необхідності якісної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Середній рівень – студенти у цілому виявляють позитивне ставлення до організації самостійної пізнавальної діяльності. Більшість з них адекватно оцінюють рівень розвитку своїх організаційних якостей, сформованість відповідних навичок і умінь. Студенти мають певні знання з питань організації самостійної пізнавальної діяльності. Цей рівень передбачає здатність студентів самостійно визначити близькі цілі, розробляти план їх досягнення з урахуванням наявної ситуації. Студенти володіють багатьма прийомами організації пізнавальної діяльності. У процесі організації даного виду діяльності викладачами здійснюється управління лише окремими аспектами навчальної діяльності. Потреби студентів у саморегуляції залежать від їх настрою і зацікавленості в пізнавальній діяльності.

Низький рівень – студенти виявляють негативне ставлення до організації самостійної пізнавальної діяльності. Вони неадекватно оцінюють рівень розвитку своїх організаційних умінь і навичок. Майже відсутні знання про організацію самостійної роботи. Студенти потребують допомоги викладача для організації їхньої пізнавальної діяльності, зокрема у визначенні мети навчально-пізнавальних дій, ієрархізації пізнавальних цілей. У них переважає діяльність за зразком. Активність викликається під впливом категоричної вимоги, заохочування, підбадьорювання, спонування, постійного контролю. Студенти володіють лише окремими прийомами організації пізнавальної діяльності. У процесі організації

інтереси; по-третє, пізнавальні потреби, мотиви та інтереси визначають засоби та прийоми пізнання; по-четверте, у навчальному пізнанні одержаний матеріал порівнюється, зіставляється з уже існуючим, а також відбувається його самооцінка й контроль.

Таким чином, самостійна робота студента не є його самостійною діяльністю по засвоєнню навчального матеріалу, а є особлива система організації педагогічних умов з боку педагога і є таким чином аспектом його діяльності.

Самостійна робота є складовою частиною, підсистемою навчальної діяльності, в якій своїми засобами і в специфічних умовах можуть вирішуватися ті ж завдання, що і в усій системі в цілому, а отже і структурними компонентами є ті ж, що і в навчальній діяльності: мета, зміст навчання, процес навчання (засвоєння матеріалу, обробка його, контроль) [1-4].

Мета статті. Виходячи з вище сказаного, під активізацією самостійної роботи студентів слід розуміти (керівництво процесом самостійного навчального пізнання за допомогою педагогічно обгрунтованої цілісної дидактичної системи, яка спрямована на створення сприятливих внутрішніх мотивів навчання та зовнішніх умов взаємодії викладача і студента з метою високоякісного засвоєння системи знань, формування творчої активності як якості особистості).

Аналіз досліджень і публікацій. У своїй роботі М.М. Ржецький вказував, що методика формування умінь та навичок самостійної роботи слід розкласти на більш вузькі поняття: – методика встановлення мети; – методика виявлення та аналізу вихідних даних; – методика розроблення способу досягнення мети; – методика виконання дії; – методика проведення самоконтролю; – методика коректування способу досягнення мети; – методика скоректованого виконання дії [4, с. 112].

Отже, основними умовами формування вмінь та навичок самостійної роботи є: – усвідомлення кожним студентом цілей і методів навчальної діяльності; – вивчення кожного розділу навчального матеріалу закінчується контрольними завданнями; – контрольні завдання повинні охоплювати весь матеріал, який контролюється, і висвітлювати якість і глибину оволодіння кожним студентом навчального матеріалу відповідно з поставленими цілями.

Виклад основного матеріалу. Зміст діяльності викладача щодо управління самостійною роботою студента полягає в тому, щоб вибрати, систематизувати, надати для сприйняття студентами навчального матеріалу, засоби і методи самоуправління та самоконтролю в процесі самостійної роботи над матеріалом, провести контроль якості навчання і відповідні коректуючі заходи. Водночас викладач створює творчу робочу атмосферу і настрій на кожному занятті, забезпечує у повному обсязі кожного студента консультативною допомогою, спостерігає за роботою студента.

Усі ці заходи із забезпечення мотивації, розробки навчально-методичних засобів, покращення організації і управління процесом

споживацький характер цивілізації, внаслідок чого відбувається атрофування моральнісних засад, що призводить до духовної кризи. Людина XXI століття є суто прагматичною та цинічною. Все ставиться під сумнів, у тому числі й мораль. Причому, спостерігається скептичне ставлення не лише до окремих цінностей, а й до цінностей взагалі.

На думку вчених, головним завданням нової етики має стати подолання розриву між прогностичністю та могутністю дій людини, встановлення наданого контролю за власною непомірною могутністю. Але слід зауважити, що нова етика не заперечує традиційної (старої), інакше вона перестала б бути етикою [3, с.55].

З огляду на означені обставини виникає потреба в етиці, орієнтованій на формування відчуття персональної та колективної відповідальності за стан біосфери перед сучасним та майбутніми поколіннями.

Сучасна етика бере на себе відповідальність за благо людей, в тому числі їх майбутніх поколінь, а також і усіх інших форм життя. Всупереч глобальним загрозам сучасності вона пропонує суттєві ціннісні переорієнтації свідомості в напрямі культивування поваги та любові до природи, відмову від традиційних споживацьких установок.

Ставлення людини до природи нині набуває такого ж морального значення, як і ставлення людини до людини. По суті, це одне й те саме ставлення і цю обставину мають на увазі, коли кажуть про перехід морального імперативу в імператив екологічний. Окреслене коло питань в основному й цікавить спеціалістів з "новітньої" етики, що в сучасній літературі визначається по різному: "етика виживання", "біосферна етика", "екологічна етика", "етика живого" та ін.

Без сумніву, розвиватися до етичних ідеалів добра й любові – це необхідна передумова збереження й утвердження життя на Землі.

Попри всю можливу ефективність проекти, в яких не враховуються етичні та екологічні вимоги, приречені на провал. Саме на цих засадах має формуватися нове розуміння світу, головними орієнтирами якого мають стати усвідомлення того, що людина є включеною в єдину глобальну екологічну систему, вона живе не лише в соціальному, але й у природному контексті; розуміння того, що людство це не власник природи, а один з членів природного співтовариства і в цьому відношенні не має привілеїв.

З позицій такої моралі традиційні поняття "підкорення природи", "боротьба з природою", "корисності" чи "некорисності" для людей фрагментів природи або окремих представників флори чи фауни є некоректними. На заміну їм з'являються поняття "взаємодії з природою", де хоча протиставлення людини й природи не долається повністю, проте суттєво пом'якшується. Природа стає своєрідною ланкою, що зв'яже людину з людиною. Все більш відчутною є тенденція традиційну опозицію "природа – людина" тлумачити не як протиставлення, а як співбуття. Для того, аби людина не стала істотою, яка знехтувала своєю природною сутністю, необхідно культивувати відчуття своєї єдності з життям, повагу до нього у всіх його проявах та прагнення більш повно зрозуміти природу. Остання ж мусить розглядатися як повноправний суб'єкт взаємовідносин з

суспільством. Стає очевидним, що не навчившись берегти природу та екологічно грамотно взаємодіяти з нею, ми приречені на неминучу загибель [3, с.62].

На нашу думку, саме зараз неочікувано значення для людства набуває єдина планетарна свідомість, яка стихійно формується на психологічному рівні як первинне відображення нових для людства характеристик соціального буття, але потребує більших зусиль для свого становлення на більш осмисленому і (в цьому сенсі) ідеологічному рівні.

Висновки. Надзвичайна потреба у новій (глобальній) етиці зрозуміла всім: людство більше не може дозволити собі розкіш чекати, доки ця етика повільно та напوماцки, сама по собі зростатиме, хоча це так чи інакше обов'язково станеться. Життєво важливо зосередити енергію на такому розвитку. Необхідні термінові заходи.

Очевидно, що стиль сучасного людського буття хибний, і його неодмінно треба змінити, якщо ми хочемо зберегти біосферу й вижити. А оскільки стиль життя визначається мораллю, якої дотримується суспільство, то настав час установити нові моральні принципи й критерії, що відповідають сучасним вимогам до взаємовідносин Природи й світового співтовариства людей, і керуватися ними у своїх діях у XXI ст.

Люди мають зрозуміти, що хоч би яким був варіант стратегії виживання, вони мусять узяти на себе надскладні зобов'язання перед собою, перед своїми близькими, розробити й поступово реалізовувати цілий ланцюжок самообмежень. Ці потрібні обмеження, що мають утверджуватися в нашому житті, мають вплинути на формування нового характеру майбутньої цивілізації, на структуру відносин між окремими людьми, цілими народами й країнами. Це нова система поглядів – нові цінності, що ведуть до зміни моралі, підвалинами якої мають бути: ідея коеволюції (розумного співіснування) біосфери й техносфери; планетарний, загальнолюдський підхід до вирішення земних соціально-економічних (передусім енергетичних) та екологічних проблем; ідея універсальності – глобальної й космічної взаємозалежності всіх процесів; ідея необхідності самообмежень, підказаних екологічними законами й досвідом попереднього розвитку; ідея оптимального використання всіх ресурсів Землі на основі впровадження нових ресурсозберігаючих і маловідходних технологій та міжнародної глобальної експертної оцінки цих ресурсів; ідея збереження й примноження біорізноманітності; консолідація людства під прапором об'єктивного знання, перетворення науки на керівний інструмент; тотальна екологізація життя людей, перехід від сервотехнологій (небезпечної для довкілля) до екотехнологій [1, с.42-43].

І нарешті, слід зауважити, що глобальна етика повинна використовувати мову та образи, притаманні всім основним релігійним та етнічним групам; отже, її мова повинна бути "гуманістичною", а не взятою з авторитарної релігійної книжки; вона має бути побудована "знизу", а не "згори". Як наслідок, вона повинна бути антропоцентричною, навіть більше антропокосмоцентричною, бо ми не можемо бути повною мірою людьми,

зумовлюють появу нових вимог до професіоналізму сучасних молодих фахівців, одною з яких вважається володіння англійською мовою. Полікультурна компетентність, яка формується на заняттях з англійської мови, розглядається автором як складова професіоналізму. У статті автор доводить неможливість вивчення культури інших країн поза контекстом власної національної культури, зокрема музичної творчості. Автор визначає місце українського народного музичного мистецтва у формуванні полікультурної компетентності та окреслює шляхи розширення полікультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Ключові слова: полікультурна компетентність, українська народна музична творчість, англійська мова

Summary. Considerable changes in all life's spheres of modern society stipulate new demands coming towards professionalism of future specialists, one of which is English speaking skills. Polycultural competence being formed in the process of learning English is considered by the author as a component of professionalism. In the article the author proves impossibility of learning a foreign culture outside the context of the national culture, in particular outside musical creation. The author determines the place of a Ukrainian musical creation in the process of forming the polycultural competence and suggests the ways of widening of polycultural competence of non philological students.

Keywords: polycultural competence, Ukrainian folk musical creation, the English language

Література

1. Архимович Л., Шреер-Ткаченко А., Шеффер Т., Карышева Т. Музыкальная культура Украины – Гос. муз. изд-во. – М.: 1961. – 213 с.
2. Архимович Л., Карышева Т., Шеффер Т., Шреер-Ткаченко Т. Нариси з історії української музики. – Ч.І. – К.: Мистецтво, 1964. – 309 с.
3. Макарєнко О. З історії розвитку бандурного виконавства у південноукраїнському краї // Освітняцькі вітрила. – 2004. – № 2. – С. 152-160.
4. Стратілат А. Про стійкість традицій кобзарства в Україні // Народна творчість та етнографія. – 2004. - № 1 – 2. – С. 79-83.

Подано до редакції 09.008.2006

УДК 37.041:374

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ТА УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Темерівська Тетяна Георгіївна

доцент кафедри фізичної культури та валеології

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

Постановка проблеми. Самостійна робота студента – це складне педагогічне явище, яке розглядається як особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять.

Як складне педагогічне явище, самостійна робота включає систему компонентів. По-перше, вона виникає і відбувається за наявності мети (завдання) навчального пізнання та його усвідомлення; по-друге, усвідомлення мети (завдання) формує пізнавальні потреби, мотиви

заслужений працівник культури України В.С. Січко, яка стала ініціатором проведення ряду важливих заходів, зокрема «Молодіжного кобзарського фестивалю Півдня України, Автономної республіки Крим та українців Кубані (Росія)» [3, с.159]. Крім періодичних концертів капели у Миколаєві та інших містах України, її виступи також відбуваються на урочистих подіях МАГУ ім. П. Могили. Слід зазначити, що великий інтерес до української національної музичної культури просліджується з боку волонтерів Американського корпусу миру, які співали українських пісень у концертній залі МДГУ.

Отже, виходячи з вищезазначеного ми пропонуємо такі шляхи розширення полікультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей: впровадження культурологічного підходу до навчання англійської мови; заохочування студентів до вивчення національних музичних цінностей з метою формування творчої особистості; формування полікультурної компетентності студентів на базі національної культури; застосування бандурної музики під час занять і англійської мови з метою розвитку асоціативного мислення; залучення студентів до відвідування театрів, концертів інструментальної музики у виконанні українських виконавців з подальшим обговоренням та практичним застосуванням отриманих вражень та інформації на заняттях з англійської мови.

Висновки. У нашому дослідженні ми довели, що формування полікультурної компетентності студентів вищих закладів освіти не може відбуватися окремо від рідної культури. Національні цінності українського народу формують особистість, яка здатна адаптуватися у контексті інших культур, якщо вона усвідомлює національну гідність та пишається тим. Ми визначили, що впровадження бандурної музики під час занять з англійської мови призведе до підвищення зацікавленості у вивченні як рідної культури, так і культури народу, мова якої вивчається як іноземна. Також ми окреслили шляхи розширення полікультурної компетентності студентів та довели, що вони сприятимуть формуванню полікультурної компетентності студентів, тому як ці шляхи надають змогу взаємопроникнення культур.

Резюме. Существенные изменения во всех сферах жизни современного общества обуславливают появление новых требований к профессионализму молодых специалистов, одним из которых является владение английским языком. Поликультурная компетентность, которая формируется на занятиях английского языка, рассматривается автором как составная часть профессионализма. В статье автор доказывает невозможность изучения вне контекста собственной национальной культуры, культуры других стран, в частности музыкального творчества. Автор определяет место украинского народного музыкального творчества в процессе формирования поликультурной компетентности и предлагает пути расширения поликультурной компетентности студентов нефилологических специальностей.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, украинское народное музыкальное творчество, английский язык

Резюме. Істотні зміни в усіх сферах життя сучасного суспільства

окрім як у контексті цілісної реальності. Твердження повинні бути за формою динамічними, в тому сенсі, щоб їх можна було тлумачити у ширшому контексті. Глобальна етика повинна встановити непорушні мінімуми, а максимумами залишити відкритими, щоб було до чого прагнути.

Резюме. У статті зроблено спробу обґрунтувати необхідність формування нової системи цінностей, що відповідає сучасним всезагальним (глобальним) змінам у системі „суспільство-природа”.

Ключові слова: система цінностей, глобалізація, глобально-орієнтоване виховання.

Резюме. В статье сделана попытка обосновать необходимость формирования новой системы ценностей, соответствующей современным всеобщим (глобальным) изменениям в системе «общество-природа».

Ключевые слова: система ценностей, глобализация, глобально-ориентированное воспитание.

Summary. An attempt to substantiate the necessity of a new system of the value forming which will correspond to contemporary alteration in the system of “society-nature” has been made in the article.

Keywords: system of values, globalization, global oriented education.

Література:

1. Білявський Г.О. та ін. Основи екологічних знань/ Г.О.Білявський, Р.С.Фурдуй, І.Ю. Костіков. – К.: Либідь, 2000. – 336 с.
2. Бучило Н.Ф., Чумаков А.Н. Философия: Учебное пособие. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 428 с.
3. Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.В. та ін. Концептуальні виміри екологічної свідомості. – К.: Парапан, 2003. – 310 с.

Подано до редакції 15.07.2006

УДК 378.147≈377.112.4

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, ТЕХНОЛОГИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Тархан Ленуза Запаева

докторант

Институт педагогики и психологии профессионального образования

АПН Украины

Постановка проблемы. Социокультурная, экономическая среда, в которой реализуются цели высшего образования, существенно изменилась. Система образования стала вариативной, плюралистической. В практике работы вузов активно используется мировой опыт. Участие Украины в Болонском образовательном процессе приводит к активизации международного сотрудничества и образовательного процесса в государстве. В этих условиях существующие противоречия между потребностью в инженерно-педагогических (преподавательских) кадрах в системе профессионально-технического образования и реальными возможностями системы инженерно-педагогического образования достаточно ярко выражены.

Как свидетельствуют последние статистические данные, в системе профессионально-технического образования существует 15% вакансий

мастеров производственного обучения и 10% вакансий преподавателей, до 50% кадров не имеют психолого-педагогической подготовки. Одним из путей решения этой проблемы ученые, специалисты считают усовершенствование системы подготовки инженерно-педагогических кадров путем пересмотра стандартов высшего образования, технологий обучения, содержания профессиональной подготовки.

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует, что проблема современного педагогического знания заключается в том, что существенно расширяется сфера гуманитарного образования. Традиционно считается, что педагогическое образование представлено организованным познанием педагогики в профессиональных учебных заведениях. Разработанные новые педагогические подходы к проектированию содержания и организации образовательного процесса активно проникают и в практику деятельности технического образования, постоянно совершенствуются в инженерно-педагогической отрасли образования.

Проблема подготовки педагогов профессионального обучения была объектом внимания многих ученых, в частности С.Я. Батышева, В.С. Безруковой, Э.Ф. Зеера, Е.Э. Коваленко, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднева, С.П. Лернера, Н.Г. Ничкало. В их работах содержатся концептуальные положения профессионального образования, раскрыты его теоретико-методологические и организационно-содержательные основы, рассмотрены вопросы формирования личности педагога профессионального обучения, содержания и характера профессионально-педагогической деятельности.

Многими учеными активно обсуждается модернизация образования на компетентностной основе (В.А. Болотов, Т.М. Ковалева, Н.В. Кузьмина, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, А.М. Моисеев, Т. Орджи, В.В. Сериков, И.Д. Фруммин, М. Холстед, Б.Д. Эльконин и др.).

Подход в образовании на компетентностной основе – это такой вид его содержания, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций [1, с. 10]. Предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль.

В научных исследованиях и литературе большое внимание уделяется вопросу содержания профессионального образования. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса [5, с. 258]. Оно не замыкается на профессиональной подготовке, хотя именно специальность и определяет основной список дисциплин.

Постановка задачи. Практика показывает, что формы познания педагогики изменились: доминирование только научной формы познания приводит к отсутствию устойчивого интереса к познанию процесса обучения и воспитания. В связи с этим существенно расширяется состав субъектов педагогического образования: инженеры, экономисты, художники, артисты и многие другие. И очевидно, что подготовка педагога профильного профессионального образования становится наиболее актуальной.

добу Середньовіччя вони були поширені по цілій Європі та в Англії. У Франції в XVIII столітті на ній віртуозно грали професійні музиканти. А в Шотландії до волинок ставилися скептично, і лише у сімнадцятому сторіччі оцінили їхнє унікальне звучання. Студентам невідомо, що різновид волинки, а саме кобза – це один з українських народних інструментів.

Коли вивчаються студентами свята країн Великобританії, США та Канади на заняттях з англійської мови, більш популярним святом серед молоді вважається Різдво, до якого студенти виявляють великий інтерес. У зв'язку з низькою наповненістю матеріалів полікультурного спрямування студентам відомі лише загальновідомі факти. Тому такі виконавці-бандуристи, як Ольга і Оксана Герасименко, Віктор Мішалов та багато інших, чий різдвяні колядки дуже популярні у вищезазначених країнах, студентам невідомі. Віктор Мішалов створив школу кобзарського мистецтва в Канаді. Обговорення діяльності інших бандуристів української діаспори в Канаді, таких як Юрія Китастого та Зіновія Штокалки, на заняттях з англійської мови значно сприятиме розширенню полікультурної компетентності студентів.

Інструментальна бандурна музика у виконанні Романа Боцюрківа (1960 – 2002), Віктора Мішалова, Петра Гончаренка, Тараса Лазуркевича, Олега Созанського, Остапа Стахіва, Андрія Кутастого може бути використана під час занять з англійської мови. Це можуть бути завдання для тренування спонтанного мовлення – гра під назвою «асоціація». Студенти мають розповісти, які самі почуття в них викликає дана музика, які образи стають перед очима та чому. Вслухаймося у звуки прадавньої кобзи... Вчуваються в них і гудіння вітру в дикому степу, і ніжний шепіт придніпровських трав, і голос сивого Славути. Вслухаймося: то кобза доносить звуки кривавої битви і брязкіт шабель; то кобза плаче разом із земляками – невільниками в Кафі чи Туреччині... А ці ось могутні акорди – не що інше, як клич славних козаків-запорозжців у переможній битві. А разом все те – жива фольклорна енциклопедія думок і почуттів творців історії України. Про все це вона розповідає – то зажурливе, ніжно, а то раптом починає гриміти, наче громи в степах, наче душа повсталого народу... [4, с.79]. Для порівняння можна прослухати запис шотландської та української волинки та зіставити звучання, музичні образи, які викликають ці інструменти, звернутися до традицій народів, поговорити про їх культуру.

Протягом нашого дослідження ми виявили, що культурне життя не користується популярністю серед студентів. Так, серед студентів II курсу 31% студентів, серед яких 68% – мешканці сіл, жодного разу не відвідали театральну виставу або концерт інструментальної музики, а 48% від загальної кількості були востаннє у театрі ляльок ще в дитинстві. Майже ніхто з них ніколи не чув до вступу до МДГУ про Народну Бузьку капелу «Кобзарський передзвін», до якої входять учні муніципального колегіуму м. Миколаєва, який входить до комплексу МАГУ ім. П. Могили, та робітники-учасники художньої самодіяльності Палацу культури і техніки металургів Миколаївського глиноземного заводу. Організатор –

навчальних закладах та виховання у сім'ї. Наше дослідження висвітлює низький рівень зацікавленості у надбанні національної самосвідомості, причина якого полягає в історичному походженні та різниці національних корінь із Західними регіонами країни. Враховуючи сучасні світові процеси, орієнтація молоді йде на західний манер у способі життя, намаганні бути подібним до людини західного стереотипу. Але не приділяється уваги формуванню української самоідентичності, пишанню тим, що ти є українець, перш за все, який є обізнаний у контексті інших культур на базі рідної української культури, а не навпаки. Отже, вважається неможливим намагатися зробити взаємопроникнення культур, оскільки поняття «своє» відсутнє у більшості студентів.



Українська музична творчість впливає на формування полікультурної компетентності особистості, яка здатна за допомогою музики усвідомити національну гідність та бути відкритою до сприйняття світових культур. Говорячи про полікультурність, слід зазначити, що мало хто з студентів знайомий з кобзарством як з таким та його історією. Назва *кобза* існувала у багатьох народів здавна. 1303 р. невідомий автор склав латино-персокуманський словник. Кумани, більш відомі як половці, в XI столітті поселилися в наших степах і вже вони знали кобзу, бо в їхньому словнику зустрічається слово, яке означає грець – очевидно, на кобзі. Татари уживають слово кобиз – струнний інструмент типу лютні. Киргизи знають смичковий інструмент кобиз; кавказькі ногайці під назвою кобуз мають двострунну скрипку; таку ж скрипку казанські і оренбурзькі татари називають кобас або кубиз [4, с.80]. Отже, кобза – інструмент давній, який прийшов до нас від кочівників, нащадки яких мають його й до сьогодні, але саме українським кобзарям судилося змусити кобзу зазвучати на цілий світ [1, с.17]. Наше дослідження виявило, що студенти мають дуже смутне уявлення як про національні музикальні інструменти України, так і Великобританії. Так, волинка, на їх думку, – це музичний інструмент, який походить з Шотландії та має там своє коріння, хоча достеменно невідомо, де і коли винайдені волинки. Спираючись на кельтські наскельні малюнки, можна стверджувати, що волинки існували у тій чи іншій формі за тисячу років до нашої ери. Грали на них переважно пастухи. Вчені вважають, що вони з'явилися в Азії і потрапили на територію Європи завдяки римлянам. У Стародавньому Римі волинка звучала в театрі і військовому оркестрі. У

В концептуальних положеннях розвитку інженерно-педагогического образования отмечено, что содержание образования должно способствовать формированию гармонично развитого специалиста. Инженер-педагог должен объединять в себе специфические умения, связанные со способностями решать, проектировать и конструировать технические структуры, системно мыслить, разбираться в вопросах экономики, охраны труда определенной отрасли, работать с людьми, организовывать учебный процесс в профессиональном учебном заведении, быть руководителем и воспитателем [4, с. 21], т.е. владеть определенными компетенциями.

Взаимодействие педагогической науки с техническими науками в подготовке инженера-педагога – проблема многоаспектная. Важнейшим при этом является проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки инженера-педагога на основе интегративного подхода.

Содержанием педагогической деятельности инженера-педагога, подготовленного в системе профессионального образования, является профессия как относительно постоянный вид трудовой деятельности. Он характеризуется специальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями, т.е. это деятельность, направленная на реализацию педагогического специально организованного взаимодействия, совокупность осознанных действий преподавателя и обучающегося. Качественной оценкой этой деятельности будет умение организовать этот процесс в соответствии с педагогической и производственной технологией и как можно более точно ее реализовать.

Процесс инженерно-педагогического образования – многоуровневое, многоаспектное явление, реализующее множество функций. В научном отношении можно выделить три уровня познания инженерно-педагогического образования: дидактический, методический и технологический.

В связи с этим возникает вопрос, каково же соотношение теории обучения, методики преподавания и технологии обучения в реализации педагогического специально организованного взаимодействия, в частности, в инженерно-педагогическом образовании на компетентностной основе?

Изложение основного материала. Основные аспекты инженерно-педагогического образования – это содержание обучения будущих инженеров-педагогов, средства и методы обучения, которые, интегрируя в себе инженерное и педагогическое обучение, разнятся коренным образом от каждого в отдельности. На дидактическом уровне выявляются закономерности, принципы и модели развития у студентов инженерно-педагогического сознания. Эти стратегические ориентиры могут выступать основой для разработки вариативных методических проектов организации инженерно-педагогического образования с учетом специфики профиля подготовки и образовательной программы.

Проблемы дидактики инженерно-педагогического образования

поднимались С.Ф. Артюхом, С.Я. Батышевым, В.С. Безруковой, А.П. Беляевой, А.Р. Ганопольским, Н.С. Глуханюком, Э.Ф. Зеером, Е.Э. Коваленко, Н.В. Кузьминой, П.С. Лернером, Н.Г. Ничкало, О.И. Щербак. Обобщает их работы то, что инженерно-педагогическое сознание – это педагогическая категория.

Как теоретическая наука дидактика изучает совокупность факторов, влияющих на процесс познания, в данном случае, инженерно-педагогического опыта. Содержательный материал должен соответствовать постоянно меняющимся процессам производства и образования.

Следующая проблема состоит в соотношении конкретного учебного предмета как дисциплины и как науки. Как утверждает П.Г. Постников, решение этой проблемы лежит в плоскости соотношения уровней дидактического познания, функций дидактики как науки и связи дидактической науки и образовательной практики [6, с. 73].

На конкретно-предметном уровне профессионального обучения инженера-педагога дидактическое знание представляется методикой дисциплины, которая отражает связь с дидактикой.

Теория обучения инженера-педагога выявляет закономерности функционирования методической системы инженерно-педагогического образования и наполняет модели инженерно-педагогического образования методическими проектами, отражающими содержательную и процессуальные стороны инженерно-педагогического образования. К ним относятся стандарты, программы, учебники, учебно-методические пособия, средства обучения. Эти проекты конкретизируют основные модели инженерно-педагогического образования и позволяют реализовать принцип вариативности его. Дидактика инженерно-педагогического обучения выполняет еще и прогностическую функцию, так как разрабатывает и выдвигает возможные гипотезы построения инженерно-педагогического образования.

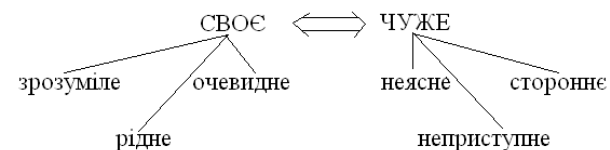
На методологическом уровне дидактика стремится выяснить, описать, объяснить систему факторов, обеспечивающих становление ценностного отношения студентов к инженерно-педагогическому опыту и разработать ориентировочную основу деятельности преподавания как управления деятельностью учения. Результаты методологической деятельности инженера-педагога представлены в концепциях, моделях инженерно-педагогического образования, которые он использует в своей практической деятельности.

Методический уровень дидактики инженерно-педагогического образования состоит в развитии прогностических и проектировочных качеств специалиста по проектированию вариативного образовательного процесса обучения в профессионально-технических учебных заведениях. В этом отношении можно говорить о методике профессионального обучения, которая помогает инженеру-педагогу ответить на вопросы: как учить, чему учить, зачем, какими средствами обучения, каков должен быть результат. Технологический характер дидактики инженерно-педагогического образования раскрывает управленческий аспект, который обеспечивает

нажать, приділяється недостатньо уваги. Тому **метою** нашої **статті** є висвітлення полікультурних аспектів української народної творчості у процесі вивчення англійської мови.

Завдання статті: визначити місце українського народного музичного мистецтва у формуванні полікультурної компетентності; окреслити шляхи розширення полікультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Англійська мова – це не тільки навчальна дисципліна, а й ціла освітня галузь, яка, водночас з мовними знаннями, передбачає оволодіння інформацією щодо історії, країнознавства, культури, звичаїв, традицій, побуту країни, мова якої вивчається як іноземна. Головне для студентів нефілологічних спеціальностей вищого закладу – вміння застосовувати знання у мовленнєвих ситуаціях як у повсякденному житті, так і у професійному спілкуванні. У процесі навчання англійської мови формування полікультурної компетентності відбувається за умов взаємопроникнення однієї культури в іншу, на базі порівняння «свого» та «чужого», «зрозумілого, рідного, очевидного» та «неясного, стороннього, неприступного».



Формування полікультурної компетентності – це процес, який триває протягом всього періоду навчання. У нашому дослідженні, яке проводиться на базі Миколаївського гуманітарного університету ім. П. Могили з 2004 р., було виявлено, що 72% студентів нефілологічних спеціальностей мають недостатнє уявлення не тільки про культуру країн, мова яких вивчається як іноземна, а також про національну культуру. Кількість студентів із сільських шкіл налічує близько 38% від загальної кількості, з яких 69% - ті, хто добре обізнаний у контексті рідної культури, та 31% - студенти, чиї знання у цій галузі потребують удосконалення. Серед студентів, які походять з міст переважно південного регіону, у тому числі з Миколаєва, 78% тих, хто погано знайомий з українською культурою (студенти, виконуючи завдання тесту, більшість відповідей надавали «наздогад», як вони висловлювалися пізніше). Лише 22% студентів добре обізнані у контексті національної культури, що складає близько 1/5 від загальної кількості студентів, які мешкають у місті. Результати нашого дослідження констатують той факт, що низький рівень обізнаності у національній культурі тісно пов'язаний з регіональними особливостями. Студентська молодь Південного регіону не має високий рівень знань національної, народної культури за відсутністю національного виховання у середніх

ПОЛІКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Суткевич Ганна Олександрівна,

аспірант, старший викладач кафедри англійської мови

Миколаївський державний гуманітарний університет ім. П. Могили

Вслухайтесь у звуки правданої кобзи... Вчуваються в них і гудіння вітру в дикому степу, і ніжний шепіт придніпровських трав, і голос сивого Славуті... Про все це вона розповідає – то зажурливо, ніжно, а то раптом починає гриміти, наче громи в степах, наче душа повсталого народу...

А. Стратілат

Постановка проблеми. Сучасні світові процеси глобалізації та євроінтеграції, вступ України у світову організацію торгівлі та інші вимагають високий професійний рівень майбутніх фахівців – студентів вищих навчальних закладів України. Досягнення високого рівня у професійній сфері є неможливим без вільного володіння англійською мовою, оскільки на сучасному етапі Україна інтегрує у світовий економічний, політичний, соціальний простір, і для її процвітання володіння іноземною мовою представниками політичного уряду, юристами, економістами, екологами є вкрай необхідним [1-4].

Аналіз досліджень і публікацій. На сучасному етапі у вищих закладах освіти впроваджується культурологічний підхід до навчання, який започаткував С.У. Гончаренко Згідно програми АМПС (англійська мова професійного спілкування), навчання іноземної мови, зокрема англійської, має відбуватися у культурологічному руслі. У контексті такого підходу необхідним є формування полікультурної компетентності студентів. Майбутні фахівці, випускники вищого навчального закладу, мають бути конкурентноспроможними на ринку праці, рівень їх професійної та полікультурної компетентностей мають відповідати високому рівню. За своєю природою полікультурна компетентність – це двояке явище, тому як, з одного боку, це національна ідентичність особистості, а з іншого – інтеграція у світовий культурний простір. Полікультурна компетентність не може формуватися у відриві від національної культури, цінностей українського народу, фольклору, які духовно збагачують націю протягом багатьох століть. Українська народна творчість формує гармонічно розвинену особистість [2, с.10]. Українське кобзарство – це унікальне і глибоко національне явище, яке формує особистість студента у естетичному руслі. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблемою естетичного виховання у вищих закладах України опікуються О. Бутейко, М. Букач, І. Зязюн; історії українського кобзарства присвячені роботи О. Нирка, Б. Желлинського, П. Маркушевського; проблемами полікультурності як дидактичного принципу опікуються Г. Дмитрієв, Л. Мельник, В. Морська; полікультурному вихованню майбутніх вчителів присвячені наукові дослідження І. Лощенової; культурологічною спільністю займається Л. Пуха. Але українській народній творчості, зокрема українському кобзарству, як складовій процесу формування полікультурної компетентності у процесі навчання англійської мови,

ефективное управление процессом формирования инженерно-педагогического сознания как личностной функции, когда развиваются менеджерские качества.

Методика преподавания возникает и развивается в результате обобщения методического опыта; технология обучения проектируется, исходя из конкретных условий, ориентируясь на заданный результат. Технология обучения обеспечивает ответ на вопрос: как научить познавать инженерно-педагогический опыт? В методике преподавания преподаватель ведет диалог с самим собой и планирует собственную деятельность, в технологии обучения он ведет диалог с конкретным студентом, учащимся, отбирая материал, обеспечивающий личностное осмысление студентом собственной позиции.

Ученые-методисты по-разному определяют характер методики. Одни относят её к педагогическим наукам и считают частной дидактикой. Другие считают методику специальной педагогической наукой, которая решает задачи обучения и развития личности через содержание предмета – науку. Методика – это продукт практического опыта, который проанализирован, обобщен и распространяется.

А.А. Вагин, В.Н. Бернадский, С.У. Гончаренко разделяют позицию, что совокупность средств и приемов обучения определяет первичность содержания, и считают методику собранием практических советов, методических рекомендаций, рецептов. Базируется методика на обобщенном опыте человечества, теоретически осмысленного в научном познании [3, с. 13].

На методическом уровне изучается отношение: преподаватель – вузовское инженерно-педагогическое образование – деятельность студента, познающего инженерно-педагогический опыт. Результаты познания отражаются в методике преподавания профессиональных дисциплин и выступают в качестве ориентировочной основы деятельности инженера-педагога по проектированию вариативного образовательного процесса.

Методика глубоко связана с соответствующей наукой, поскольку в обучении необходимо отображать особенности этой науки, её содержание и методы исследования. Но при этом невозможно вывести основные положения, например, методики материаловедения из материаловедения, поскольку материаловедение – это наука о материалах, а методика материаловедения – это наука об изучении материаловедения и воспитании в процессе изучения материаловедения (по Гончаренко С.У.).

По мнению ученых, преобладание в методике практической стороны выразилось в новом термине – технология. Образовательная технология – процесс проектирования, базирующийся на знании научных закономерностей. Отсюда, технология – это продукт проектирования.

Высказываются мнения о замене дидактики и методики учебного предмета технологиями обучения, воспитания, развития или образовательными технологиями. В научной литературе широко освещается толкование образовательных технологий как отрасли научного педагогического знания и как конкретного дидактического действия,

направленного на решение педагогической задачи.

На технологическом уровне осуществляется интеграция дидактических и методических знаний, которые выступают как система критериев и показателей, обеспечивающих управление взаимодействием преподавателя и студента в процессе педагогического общения. В личностном плане дидактическое знание выступает как инструмент развития профессионального поведения инженера-педагога, обеспечивающего преобразование образовательной среды и развитие индивидуального стиля поведения. Эти факторы актуализируют потребность в поиске новых подходов к изучению, проектированию и организации инженерно-педагогического образования.

Технологический уровень предполагает разработку управленческого аспекта, связанного с управлением деятельностью студентов.

На технологическом уровне исследуются особенности усвоения учебного материала в системе: цель – задачи – содержание – методы – формы – результаты обучения – деятельность субъектов инженерно-педагогического образования. Эта технологическая цепь учитывает специфику усвоения учебного материала с учетом условий функционирования образовательного цикла в определенный учебный период (урок, тема, самостоятельная работа...).

Особое место в дидактике инженерно-педагогического образования занимает такое явление, как компетентность студента. Как определить уровень дидактической образованности, компетентности, что понимать под качеством инженерно-педагогического образования и как его измерить? Традиционная проверка и учет знаний, которые ограничивались лишь проверкой знаний и умений, на этот вопрос ответа не дают. При изменении целевых установок учебной дисциплины меняются и его результаты. Думаем, основным показателем дидактической образованности должно стать наличие у каждого студента индивидуального инженерно-педагогического сознания, определяющего его отношение к основным аспектам инженерно-педагогического опыта.

Инженерно-педагогическое сознание – это сложное личностное образование, обеспечивающее способность личности ориентироваться в современном профессионально-техническом образовательном пространстве.

Компетентный подход, в этом смысле, выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологии, во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков, в практической жизни при выполнении социальной роли гражданина.

Вряд ли можно обучить компетентности. Будущий инженер-педагог компетентным может стать лишь сам, апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность предстает как

Діти з особливими освітніми потребами виявляються добре інтегрованими у дитячому колективі, їхні батьки залишаються дуже задоволеними новим підходом у навчанні. Більшість учителів, незважаючи на додаткове навантаження в роботі, за якої вони не одержують ніякої додаткової оплати, випробують задоволення от роботи з інтегрованими класами і розглядають новий підхід як позитивне зрушення в системі освіти. Більшість учителів готові взяти на себе навчання в інтегрованих класах і розробляють нові методики у викладанні. Таким чином, соціальна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами може не тільки вносить вклад у справу удосконалювання процесу навчання в загальноосвітніх школах, але також сприяти удосконалюванню педагогічної майстерності самих учителів. Історичні гуманістичні традиції української педагогіки сприяють засвоєнню цього досвіду в підготовці кадрів для закладів спеціальної освіти для дітей з обмеженими можливостями на Україні.

Резюме. В статье исследуется опыт Австрии по внедрению инклюзии в системе учреждений образования с целью исследовать возможность использования и интеграции ценных достижений этого опыта в системе специального образования Украины.

Ключевые слова: инклюзия, специальная психология, коррекционная педагогика.

Резюме. У статті досліджується досвід Австрії у впровадженні інклюзії у системі закладів освіти з метою дослідити можливість використання та інтеграції цінних надбань цього досвіду в систему спеціальної освіти України.

Ключові слова: інклюзія, спеціальна психологія, корекційна педагогіка.

Summary. In the article the Austrian experience of the inclusion in educational system is discovered. The aim of the research is to investigate the possibility of using and integration of the important achievements of this experience in the Ukrainian system of the special education.

Keywords: inclusion, special psychology, corrective pedagogy.

Література:

1. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под общ. ред. Н. Л. Селивановой. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 336 с.
2. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М., 1998. – 344 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – Рига, Эксперимент, 1998. – 180 с.
4. Дементьева Н.Ф., Модестов А.А. Дома-интернаты: от призрения к реабилитации. – Красноярск, 1993. – 195 с.
5. Социальное обслуживание населения и социальная работа за рубежом. – М., 1994. – С.78

Подано до редакції 05.10.2006

інтегрованих класів. Вони розуміють переваги навчання в невеликих класах, з використанням спеціальних освітніх методів. Іноді батьки заперечували інтегровані класи, але це відбувалося через непорозуміння або непоінформованість щодо програми інтегрованих класів.

Моделі, які використовуються у середніх школах, аналогічні тим, що використовуються в початкових школах. Відмінні риси ті ж самі: невелике число учнів у класі, індивідуальні навчальні програми, спільні класні заходи, групова робота, робота з реалізації спільних проєктів, участь батьків і обов'язкова оцінка успішності.

Інтегрування класів у середній школі викликає також ряд проблем. Важливе значення при цьому має той факт, що самі школи є орієнтованими на предмет, а не на учня. Існує також проблема з перевагою в середніх школах традиційних стилів навчання з орієнтацією на підручники і вербальний виклад нового матеріалу. Існує, крім цього, проблема оцінки успішності, оскільки традиційні методи не завжди дають можливість дитині з особливими освітніми потребами продемонструвати свої успіхи [2, с.48].

Ряд проблем, пов'язаних з інтеграцією був, зазначений у доповіді Центру експериментального навчання і шкільного розвитку.

1. Центральне місце в моделі інтегрованого класу посідають групова робота і групове викладання.

2. Важливою складовою частиною роботи вчителів є їхня тісна співпраця з батьками.

3. Диференціація і активне навчання є обов'язковими компонентами інтегрованої освіти.

4. Модель взаємодіючих класів зазнала невдачі. Вона була непопулярна серед вчителів і дозволяла продовжувати дискримінаційну практику, хоча зовні походила на інтегровану форму навчання.

Інтеграція – це не просто питання навчання дітей і виділення необхідних ресурсів. Вона також пов'язана з проблемою особистісного розвитку. Не можна забувати в прагненні багатьох людей уникати всього чужого, незнайомого та нездорового в традиційному змісті слова.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в сучасній Австрії психологічна складова освіти осіб з обмеженими можливостями значною мірою орієнтована на ідеї гуманістичної педагогіки та психології, вільного творчого саморозвитку учителя і учнів, їх самовизначення і самореалізації. Безумовно, в інтеграційній схемі були свої труднощі, однак усі вони більшою мірою були успішно розв'язані. Найбільш надихаючим аспектом роботи був ентузіазм і творчі здібності батьків і вчителів, що брали участь у проєкті. У них розвилася нове почуття гордості від того, що вони беруть участь у створенні школи нового типу, беруть участь у процесі дійсних освітніх реформ. Перші результати соціальної інтеграції в Австрії показали, що діти з особливими освітніми потребами досягають не менших результатів, навчаючись в інтегрованих класах, у порівнянні зі спецшколами. Нерідко їхні результати навіть набагато вище завдяки індивідуалізації і відкритості процесу навчання.

сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

В практической деятельности дидактические, методические и технологические знания проявляются в профессиональном поведении инженера-педагога и обеспечивают эффективное взаимодействие его с образовательной средой. В профессиональном поведении инженера-педагога каждый уровень дидактического знания несет свою ценностно-смысловую нагрузку, отражает его профессиональную позицию как систему ценностных ориентаций, профессиональных норм, установок, регулирующих деятельность инженера-педагога по управлению деятельностью студента, учащегося с целью его личностного и социального развития. По мере освоения дидактического знания на разных уровнях развивается профессиональное поведение инженера-педагога, состоящее из нескольких компонентов.

Профессиональное поведение инженера-педагога включает аксиологический компонент как систему ценностей, установок, норм, которыми руководствуется инженер-педагог в своей педагогической деятельности; когнитивный компонент, характеризующий систему концептуальных оснований в виде основных подходов, концепций нормативных знаний в области инженерно-педагогического образования; праксеологический компонент, состоящий из методик, технологий, стратегий, тактик, алгоритмов действий, обеспечивающих профессиональное решение образовательных задач; коммуникативный компонент как систему форм взаимодействия преподавателя и студента; эмоциональный компонент как систему педагогических реакций и психологических защит; рефлексивный компонент, обеспечивающий анализ полученных результатов, самооценку.

Компетентными можно считать лиц не только имеющих большой опыт в какой-либо сфере профессиональной деятельности, но и тех, кто обладает особым типом организации предметно-специфических знаний в этой области и способностью принимать эффективные решения [2, с. 53].

Сущность инженерно-педагогического труда заключается в том, что инженер-педагог выступает не просто реализатором деятельности, ее организатором и управленцем. Поскольку управление есть деятельность над деятельностью (сверхдеятельность), то инженер-педагог должен быть подготовлен к ней на этом сверхуровне как в инженерно-техническом, так и в педагогическом плане: чтобы преподавать специально-технические дисциплины, он должен в совершенстве освоить профильную инженерно-техническую специальность, а также получить рабочую квалификацию не ниже того разряда, который получают учащиеся ПТУЗ, колледжа; чтобы квалифицированно организовать педагогическую деятельность, он должен освоить множество позиций: диакта, воспитателя, проектировщика, методиста, организатора деятельности и мыследеятельностных процессов и др. Он должен располагать всеми профессиональными и личными качествами, востребованными данной профессией, быть личностью в полном значении этого понятия и к тому же деятельной, непрерывно

розвиваючоїся.

Выводы. Выпускник инженерно-педагогического вуза должен не только знать содержание учебной дисциплины, сколько уметь использовать и применить различные педагогические интегрированные методы и приемы, которые позволят компетентно решить задачи подготовки к профессиональной деятельности учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Владеть процедурными дидактическими умениями (компетенциями), методическими и технологическими приемами инженеру-педагогу необходимо для грамотного управления деятельностью учащихся с учетом конкретных целей и психолого-педагогических условий, процессом становления личности каждого учащегося, его развитием и индивидуальным формированием.

В контексте компетентного подхода к подготовке будущего инженера-педагога проблема соотношения дидактики, методики и технологии остается актуальной. Важным аспектом остается проблема рациональности (содержание, объем) составляющих педагогической подготовки, способствующих становлению личности инженера-педагога, а также создание условий для его развития и профессионального совершенствования.

Резюме. В статье предпринята попытка выделения трех уровней познания – дидактического, методического и технологического – их проявления в профессиональном поведении инженера-педагога. Рассмотрена проблема соотношения дидактики, методики и технологии в компетентном подходе в процессе обучения будущего инженера-педагога, его компетентности в свете данного вопроса.

Ключевые слова: компетентность, инженер-педагог, дидактика, методика, технология, профессиональное образование, поведение.

Summary. The attempt of selection of three levels of cognition is undertaken in the article – didactic, methodical and technological and their display in the professional conduct of engineer-teacher. The problem of correlation of didactics, methods and technologies, is considered in competence approach in the process of teaching of future engineer-teacher, his competence in the light of this question.

Keywords: competence, engineer-teacher, didactics, method, technology, trade education.

Резюме. У статті зроблено спробу виділення трьох рівнів пізнання – дидактичного, методичного і технологічного і їх вияву у професійній поведінці інженера-педагога. Розглянуто проблему співвідношення дидактики, методики і технології у компетентнісному підході у процесі навчання майбутнього інженера-педагога, його компетентність у світлі цього питання.

Ключові слова: компетентність, інженер-педагог, дидактика, методика, технологія, професійна освіта, поведінка.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

відстоюванням прав учнів на соціальну інтеграцію, що є звичайним правом людини. Завдання консультантів полягало в наданні допомоги при проведенні занять. Вони повинні були працювати разом з педагогами, визначаючи, які умови є сприятливими для соціальної інтеграції. Роль консультантів також полягала в документуванні плану реалізації процесу інтеграції, щоб допомогти іншим розвивати нові підходи в аналогічних ситуаціях. І, нарешті, нові зустрічі також сприяють розвитку соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство. Представники різних верств суспільства, зустрічаючись з цими дітьми, відкривають для себе ту просту істину, що це, насамперед, діти. І саме звідси і починається дійсний процес соціальної інтеграції цієї категорії дітей у суспільство.

Соціальна інтеграція в школах означає створення такого середовища, де діти з особливими освітніми потребами могли б працювати, грати і жити поруч зі звичайними дітьми. Кожна дитина при цьому займається по своїй індивідуальній програмі, що забезпечує максимальний розвиток закладеного в ній потенціалу. Цей підхід можливий лише при наявності додаткових ресурсів, учителів, меншого розміру навчальних груп і індивідуального навчання.

Жоден тип освітньої потреби не повинен ігноруватися. Оцінка успішності здійснюється на індивідуальній основі в залежності від ресурсів, що необхідні для того, щоб задовольнити потреби дитини. У випадку, коли важко знайти підходяще для навчання місце, керівництво системи освіти повинне, з урахуванням можливостей, прагнути до реалізації максимальної інтеграції і мінімальної ізоляції, при найбільш повному задоволенні потреб дитини.

Існує потреба у публікаціях на теми інтегрованого шкільного навчання і його практичних аспектів у галузі розвитку навчальних програм і моделей.

Успішність інтеграційного проекту насамперед залежить від здібностей вчителів і їхньої відданості справі інтеграції. Деякі викладачі не хочуть учити дітей з особливими освітніми потребами, і до цього необхідно відноситися з належним розумінням. Однак у міру розвитку процесу інтеграції для дітей з особливими освітніми потребами усе гостріше буде стояти проблема навчання вчителів необхідним навичкам і умінням для того, щоб вони могли успішно працювати зі своїми особливими учнями.

Як тільки дитина приходить до інтегрованого класу загальноосвітньої школи, з ним починають працювати не один-два викладача, а весь склад школи, включаючи вахтерів. Учителі звичайних класів спостерігають за роботою і, час від часу, заміщають колег в інтегрованих класах. Іноді школа розширює свою інтеграційну програму, і тоді, у міру створення нових інтегрованих класів, до неї підключається більше число вчителів. В обов'язки директора входить забезпечення інтегрування кожного такого класу усередині школи.

Батьки звичайних дітей здебільшого підтримують ідею створення

соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. У ході обговорень з'явилися конкретні пропозиції, що прийняли форму потенційних інтеграційних моделей, які і були передані до Міністерства освіти [5, с.79].

У рамках експериментальної програми було апробовано чотири моделі:

I. Інтегровані класи

Інтегрований клас складається приблизно з 20 дітей, з яких четверо – діти з особливими освітніми потребами. У класі працюють два вчителі, один з яких – вчитель звичайної школи, а інший – вчитель спецшколи. Навчання будується на принципах індивідуального підходу, роботи разом, активної пізнавальної діяльності. Пропонується якомога більше можливостей для взаємодії між дітьми з особливими потребами та рештою дітей. Діти з особливими освітніми потребами проходили навчання по індивідуальним програмам.

II. Взаємодіючі класи

У рамках цієї моделі спеціальний клас та звичайний клас тісно співпрацюють один з одним, хоча навчання в них проводиться по своїм власним учбовим планам. Спецклас лишається частиною спецшколи, а рівень взаємодії визначається між вчителями. Заняття звичайно проходять в різних учбових аудиторіях, що, однак, не заважає інтеграційним процесам. Керівництво системи освіти більше підтримувало саме цей підхід, оскільки він не потребує значних змін в австрійській шкільній системі.

III. Малі класи

Дана модель передбачає діяльність спецкласу в складі загальноосвітньої школи з 6-11 учнями. Ці класи створювались спеціально для дітей із затримкою в розвитку пізнавальних здібностей, які проходили програму початкової школи за шість років замість звичайних чотирьох в нормальній школі. Малі класи визнаються не досить вдалою моделлю з точки зору соціальної інтеграції, тому що, хоч і знаходились в одній будівлі, та були ізольовані. Потім ці класи були перетворені або в інтегровані, або у взаємодіючі класи.

1991 року Австрійській Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку оцінив усі моделі. Найкращою визнали модель інтегрованого класу. Найменш успішною інтеграційною моделлю визнано взаємодіючі класи. К 1992-2002 рр. в Австрії працювало: 290 інтегрованих класів; 24 взаємодіючих класи; 31 малий клас.

Однією з сильних сторін експериментальної інтеграційної програми була участь у ній усіх зацікавлених груп, однак, це стало причиною багатьох проблем. У батьків, учителів, учнів, шкільних консультантів, що приймали участь у програмі – у всіх були різні точки зору і різних потреб. Батьки завжди були готові співробітничати, але їм часто потрібно було допомагати приймати правильні рішення. Учителям було необхідно давати інформацію про нестатки спеціальної освіти, і часто вони самі мали потребу в додатковій підготовці. Шкільні консультанти повинні були прийняти на озброєння нові підходи і не обмежуватися лише

2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

3. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПТК, 2000. – 30 с.

4. Коваленко О.Е., Артюх С. Ф., Лобунец В.І., Резниченко М.К., Тарасюк А.П. Основні концептуальні положення розвитку інженерно-педагогічної освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. Випуск 6. – Харків, УІПА, 2003. – С. 14-26.

5. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.: Под ред.. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

6. Постников П.Г. Соотношение дидактического, методического и технологического компонентов в профессиональном поведении учителя истории // Педагогические технологии. – № 1. – 2006. – С. 71-79.

Подано до редакції 21.06.2006

УДК 371.14

УПРАВЛІННЯ САМООСВІТОЮ ПЕДАГОГА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Темченко Ольга Василівна,

здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, які відбуваються в сучасній школі, докорінно змінюють вимоги до підвищення професіоналізму вчителя. Проблема зростання майстерності педагога з точки зору компетентнісного підходу в освіті набуває нового звучання. Відбувається оновлення таких понять, як «компетентність», «педагогічна компетентність», «професіоналізм» та їх змістовного наповнення. У зв'язку з цим на одне з перших місць у діяльності керівника навчального закладу виходить цілеспрямоване управління процесом підвищення компетентності кожного вчителя і всього педагогічного колективу, бо саме високий фаховий рівень педагогів є однією з найважливіших умов забезпечення ефективного функціонування освітнього закладу.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Останнім часом з'явилося багато публікацій, присвячених питанню компетентнісного підходу в освіті (Болотов В., Дахін О., Ельконін Б., Овчарук О., Пометун О., Селевко Г., Серіков В.) [1-2]. Усі науковці вважають, що важливим у оновленні освітніх систем є цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь, навичок, їх трансформація в компетентності, що сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності реагувати на запити часу. Сьогодні розпочато дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними знаннями та вміннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що так швидко розвивається.

На думку вчених (Вершловський С.Г., Лукьянова Л.І.), для багатьох вчителів, які вже працюють у школі, але не мають досить розвинених професійно значущих якостей, характерною є криза професійної компетентності. У зв'язку з цим актуальним є питання про забезпечення росту професійної компетентності в процесі педагогічної діяльності вчителя.

Серед підрозділів системи підвищення компетентності педагога провідне місце займає науково – методична робота в школі. Розглядаючи її

як компонент структури управління освітнім процесом, такі науковці, як С. Я. Батищев, Е. С. Березняк, Н. М. Ващенко, Ю. В. Гільбух, Л. І. Даниленко, М. І. Дробноход, Н. М. Островерхова, І. П. Радченко на перше місце ставлять функції організації і контролю. При цьому не береться до уваги такий вагомий фактор, як потреба педагога в постійному самовдосконаленні, самореалізації свого творчого потенціалу, тобто особистісний аспект. Забезпечення ж науково обгрунтованого і організованого управління самоосвітою педагогів має величезне значення, бо від рівня управління залежить загальний рівень компетентності кадрів і результативність освітнього процесу в цілому. Отже, процес професійного росту, підвищення педагогічної кваліфікації вчителя потребує постійної уваги з боку як керівника навчального закладу, в якому працює вчитель, так і з боку всіх, на кого покладено відповідальність за якість функціонування кожної з ланок цієї системи.

Мета статті: аналіз управління самоосвітньою діяльністю педагога як одного із засобів підвищення його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних школах стали традиційними такі організаційні форми роботи з учителями, як методичні об'єднання, семінари, педагогічні читання, конференції, консультації тощо. У їх проведінні накопичено різноманітний досвід, але інтерес до них все більше знижується. Серед причин такого становища В.І.Зверева вбачає по – перше, захоплення різноманітними формами організації роботи з педагогічними кадрами призвело до їх випадкового механічного набору, до послаблення зв'язку між ними, що порушило цінність усієї цієї роботи і понизило її якість, по – друге, у наведеному переліку форм організації методичної роботи з педагогічними кадрами немає тієї, яка забезпечувала б системоутворюючий зв'язок і цілісність – немає керівництва самоосвітою вчителів [1, с. 63]. З 80 – 90 років ХХ століття в управлінні роботою з педагогічними кадрами стало вважатися негативним втручання керівників школи у цей процес. Все віддано на розсуд учителя. Але, як показує досвід, самоосвітня робота більше за інші потребує цілеспрямованого управління. А якщо врахувати, що самоосвіта - системоутворюючий елемент, то зрозуміло чому починає слабнути ефективність усієї цієї роботи, адже на сучасному етапі розвитку освіти провідна роль у підвищенні компетентності педагога відведена його самоосвітній діяльності, особистому розумінню вчителем необхідності його педагогічного та загальнокультурного зростання, цілеспрямованій роботі педагога над власною методичною темою. Отже думка про те, що самоосвіта – це неконтрольований, неплановий процес, який не підпорядковується керівництву з боку адміністрації, є помилковою.

За своєю структурою процес педагогічного управління представляє собою декілька послідовних етапів, зміст яких пов'язаний з підготовкою, здійсненням і підведенням підсумків діяльності. Основними елементами педагогічного управління є: постановка цілей діяльності, формулювання адекватних задач, збір інформації про стан об'єкта управління, визначення завдань роботи, програмування і планування; організація діяльності і

менталітету, традицій і власного доробку може призвести до небажаних негативних наслідків. Тому є сенс дослідити витoki і причини появи існуючих форм і методик, способів підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, враховуючи закордонний, зокрема австрійський, досвід.

Мета статті полягає у систематизації та аналізі основних напрямків упровадження саме австрійської моделі у систему освіти. Матеріал статті може бути використаний для вдосконалення вітчизняної системи підготовки психолого-педагогічних кадрів та розвитку системи корекційно-реабілітаційної освіти на Україні, побудови академічних курсів з ряду психолого-педагогічних дисциплін, при підготовці спецкурсів зі спеціальної психології та педагогічної корекції, в лекційній та просвітницькій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки кадрів для спеціальної освіти у Австрії завжди існувала добре організована система спеціальної освіти, яка з 1945 року стає все більш спеціалізованою. В Австрії існують окремі спеціалізовані школи для дітей з відхиленнями в розвитку пізнавальних здібностей, є школи для сліпих дітей та дітей з послабленим зором, для глухих дітей і дітей з неповноцінним слухом, для дітей з різними фізичними формами інвалідності, для дітей з розладами психіки та емоційної сфери, а також для дітей з комплексними порушеннями у розвитку. Однак, починаючи з 80-х рр. все більше батьків не бажали віддавати дітей у спеціальні школи. Вони бажали, щоб їхні діти навчалися у нормальних школах і вважали, що право обирати місце навчання для своїх дітей є їх невід'ємним демократичним правом. Приблизно в цей самий час дослідники в галузі освіти та спеціальної педагогіки почали ставити під сумнів доцільність диференційованої спеціальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Зменшується кількість дітей, що поступає в спецшколи. Одночасно різко скоротилась загальна кількість дітей молодшого шкільного віку і для того, щоб не закритися, багато початкових загальноосвітніх шкіл перестали направляти до спецшкіл учнів з особливими потребами [4, с.96]. Основними аргументами на користь інтеграції були:

1. Вчителів спецшкіл та їх учні почували себе зовсім ізольованими та вилученими із життя суспільства.

2. Батьки та дорослі-інваліди почали скаржитися на взаємовідносини між ними та нормальними людьми.

3. Освітні принципи та цілі школи з інтегрованим освітнім середовищем були більш прийнятними для всіх батьків.

Протягом 1983 р. кілька груп учителів, батьків, учнів і вихователів стали збиратися разом, щоб обговорювати і лобювати ідею інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні школи. Вони діяли незалежно один від одного. Усі ці кампанії будувалися на базі основних цивільних прав, і практично в кожній провінції діяла хоча б одна така група. Питання інтеграції обговорювалися на різноманітних зборах і семінарах. При цьому основний наголос звичайно робився на проблемі

special needs. The article examines material as well as social aspects of integration of people with special needs into the educational field of the country.

Keywords: invalid, person with special needs, socialization, integration.

Література

1. Бабенко О. Проблеми трудової адаптації та соціального функціонування молодих людей з інтелектуальною недостатністю // Соціальна політика і соціальна робота. – 2001. – 2(8). – С.56-73
2. Бридж Д. До і після комунізму: Західний погляд на догляд у громаді за дітьми-інвалідами в Україні // Соціальна політика і соціальна робота. – 2001. – 2(8). – С. 21-35
3. Романова Н.Ф. Проблема соціалізації студентів у вищому навчальному закладі // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 4. – С. 136 - 143
4. www.diaconia.ru/index.sema?a=articles&pid=8&id=6
5. http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2003/trud/tom1/sec/Doc126.HTMl
6. www.naiu.org.ua/html/modules.php?name=News&file=print&sid=203
7. www.np.kz/2006/28/tpravo.html
8. www.today.viaduk.net/todayo1.nsf/3b06fee78524e117c2257117005ab49e/c2256713004f33f5c2257116005a3614!OpenDocument
9. www.utoronto.ca/elul/Skovoroda/Rozmova5.html

Подано до редакції 11.07.2006

УДК 376.2

ДОСВІД АВСТРІЇ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Соколов Валерій Валентинович

аспірант Київського національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, асистент кафедри дефектології та психокорекції Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Євроінтеграція України – багатоплановий процес, у якому важливе місце займає освіта осіб з обмеженими можливостями. У системі освіти відображується світогляд нації та її ставлення до таких людей. Тому вивчення міжнародного досвіду у цій галузі має зараз велику актуальність, бо ігнорувати його неможливо, а робити з нього кальку, не враховуючи реалії України – шкідливо та недоречно.

Саме тому потрібні зміни і в психологічній науці, і в системі корекційно-реабілітаційної освіти потрібне оновлення самої філософії виховання [3, с.19]. Одне з завдань, які стоять перед системою такої освіти – це зміна педагогічної та психологічної парадигм, коли замість догматичного ідеологізованого мислення з'являється необхідність розвивати неідеологізоване, гуманістичне мислення [1, с.26]. Досвід Австрії у впровадженні інклюзивної моделі інвалідів представляє значний інтерес і актуальність для вивчення і впровадження на терені України.

Аналіз досліджень та публікацій. Різноманітні роботи з питань організації спеціальної освіти, як правило, відображають традиційну лінію висвітлення й вирішення даної проблематики. З іншого боку, внаслідок досліджень останнього часу, була накопичена велика кількість даних про дієвість зарубіжного досвіду, про можливість інтеграції нових шляхів, зокрема інклюзії, в систему спеціальної освіти [1-5]. Однак неусвідомлена імплантація зарубіжного досвіду на терені України без врахування

в'язків, аналіз ходу процесу, його корекція, аналіз ефективності зробленого, визначення нових цілей (Додаток А).

Педагогічне управління, як і будь – яке управління взагалі, носить циклічний характер. Розглянемо як змістовно наповнені основні етапи цього циклу.

Перший етап інформаційно – аналітичний (діалогічний) передбачає збір і аналіз інформації з питання підвищення компетентності вчителів, рівня їх професійної підготовки. Другий етап – прийняття управлінського рішення про підвищення професійної компетентності вчителів через залучення їх до участі в роботі всіх ланок системи підвищення кваліфікації педагогів; визначення професійних запитів і потреб учителів щодо професійного вдосконалення, з'ясування запитів про різні форми підвищення кваліфікації. Третій етап має на меті постановку цілей і прогнозування результатів щодо підвищення компетентності вчителів, з'ясування з учителями їх бажань і важливих для них форм підвищення професійної компетентності. Четвертий етап – планування діяльності адміністрації (особливо заступника директора з науково-методичної роботи); декомпозивання загальної мети на конкретні завдання особистого і конкретного керівництва педагогічним колективом і окремими педагогами у різних сферах управлінської діяльності. П'ятий етап – організація діяльності вчителів з метою їх професійного вдосконалення в процесі практичної діяльності, керівництво роботою методичних кабінетів, методичної ради, методичних об'єднань, творчих груп, організація роботи семінарів за різними напрямками підвищення компетентності вчителів, розробка змісту діяльності творчих лабораторій з нових освітніх проблем та методик. Шостий етап – регулювання і коригування проведеної роботи, індивідуальна робота з учителями в напрямку розвитку їхньої професійної і громадської самосвідомості. Сьомий етап – аналіз результатів керівництва процесом підвищення професіоналізму вчителя, виявлення позитивного в цій роботі, корекція недоліків. Таким чином, наповнений конкретним змістом і формами проведення роботи, управлінський цикл приводить до конкретних позитивних результатів.

На першому етапі заступник директора школи з науково-методичної роботи складає і використовує у повсякденній роботі “Індивідуальну картку вчителя”(табл.1). На цьому ж етапі складається і координується план індивідуальної роботи з учителем. Аналіз результатів роботи педагога щодо його самовдосконалення робляться поетапно.

Систематична робота з учителем і професійний аналіз його діяльності, дають достатню кількість матеріалів для об'єктивної атестації кожного педагога на відповідний кваліфікаційний рівень. Для отримання такого роду інформації проводяться тестування, опитування, анкетування тощо, метою яких є з'ясувати як вчителі організують свою самоосвіту, і що заважає чи допомагає їм у цьому

Таблиця 1

Індивідуальна картка вчителя

Прізвище, ім'я, по – батькові вчителя	
Фах. Стаж роботи	
Категорія. Звання. Нагороди	
Індивідуальна методична тема (проблема)	
Методичні розробки. Друковані роботи.	
Характеристика педагогічної діяльності, роботи над методичною темою	
Участь у роботі педагогічних семінарів, творчих лабораторій тощо	
Захоплення, громадські доручення	
Ставлення до своїх посадових обов'язків	
Сімейний стан, члени сім'ї. Побутові проблеми	
Примітки	

Обізнаність членів адміністрації з проблемами, над якими самостійно працюють вчителі (або з яких потребують допомоги), дає їм змогу ефективніше планувати, організувати, контролювати цей процес.

На другому етапі важливо нагадати або (якщо вчитель молодий) познайомити педагогів з поширеними формами підвищення кваліфікації педагогів. Тут же вивчається думка педагогів щодо різних форм самоосвітницької діяльності. Цю інформацію доречно використати при плануванні роботи по керівництву самоосвітньою діяльністю вчителів. Крім того слід з'ясувати, які причини є поштовхом до самоосвіти педагогів. Серед них можуть бути такі: якісна підготовка до навчальних занять, бажання підвищити свою ерудицію; намагання знайти новинки зі своєї спеціальності; бажання підвищити свою кваліфікаційну категорію; переоцінка себе у сфері праці й побуті; бажання підняти свій авторитет перед колегами; внутрішнє бажання знати більше; обмеженість знань; бажання робити як всі; наслідування прикладу колег; вимога адміністрації тощо. Керівництво школи повинно знати фактори, що впливають на необхідність самоосвіти вчителів, враховувати її при налагодженні планомірного процесу підвищення компетентності педагогів. На цьому етапі управлінського циклу проводяться самоаналіз діяльності вчителем, взаємоаналіз роботи колегами, аналіз роботи адміністрацією. Результати такої роботи покладаються в основу визначення цілей і прогнозування результатів самоосвітницької діяльності, що є основною задачею *третього* етапу. Третій етап передбачає з'ясування кола проблем, якими цікавляться педагоги, які хвилюють їх. такими можуть бути: проблеми викладання предмету, методики роботи класного керівника, вузькі питання виховання, суспільно - політичні, моральні - правові питання та інші. На цьому етапі створюється еталон (модель) ефективної творчої діяльності педагога, педагогічного колективу. Таку модель можна створити кваліметричним методом на основі факторно-критеріальної оціночної моделі рівня розвитку творчої потенціалу окремого вчителя чи педагогічного колективу в цілому.

На наступному етапі (четвертий) відбувається планування дій адміністрації щодо управління самоосвітньою діяльністю. На думку Наливайко Г. процес складання перспективного і оперативного планів роботи з організації самоосвітньої діяльності педагогів школи доцільно

дітей з вадами у західноєвропейське суспільство досягли не одразу. У Великобританії рух за рівноправність людей із вадами все ще триває” [2].

У Швеції дана проблема перейшла у дещо іншу площину. Як зазначає Елізабет Лідберг, проректор Центру ВУКС освіти для дорослих, освіта у Швеції безкоштовна для усіх, тому “і люди з особливими потребами мають реальні шанси її отримати. Якщо така людина хоче вчитися – будь ласка, їй виділяється спеціальний працівник, який супроводжує її на заняття, допомагає в усьому – перекладає, якщо це людина з вадами слуху, чи конспектує, якщо з вадами зору тощо. Звичайно, навчальні заклади облаштовані згідно з усіма вимогами безбар'єрного середовища.” При цьому у Швеції актуальна інша проблема – не всі вчителі знають, як поводитись з людьми з особливими потребами, тому триває робота у цьому напрямку [6].

Висновки. На превеликий жаль, у нашій державі на даний час ще не створена достатня фінансова база для полегшення життя людей з особливими потребами, проте дана ситуація не повинна слугувати відмовкою. Це лише означає, що ми повинні починати перш за все з себе. Повинні робити кроки назустріч людям з особливими потребами перші, нехай це не в матеріальному плані, а лише у духовному. Проведення круглих столів та конференцій, приділення більшої уваги таким людям у мас медіа і залучення молоді до роботи з “іншими” людьми допоможе суттєво змінити ставлення до них, буде сприяти їх інтеграції у будь-яке середовище.

Не слід думати, що сучасне традиційне ставлення до “особливих” людей є незмінним законом природи. Це не так. Ставлення залежить від суспільства, від нас, а значить і від кожного.

“Уяви собі незчисленну кількість тих, кому ніколи не бачити багатства, поклади на пам'ять усіх в образі хворих та перестарілих, усіх, хто народжений з нескладним тілом. Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша натура зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?... Вона для кожного подиху добра, а не для деяких вибраних із самого тільки людського роду” [9].

Резюме. В статтю уделення уваги в питанні відповідності вищої освіти в Україні потребам громадян з особливими можливостями. Розглядаються як матеріальні, так і соціальні аспекти інтеграції даної категорії людей в освітнє простір країни.

Ключевые слова: інвалід, соціалізація, людина з обмеженими можливостями, інтеграція.

Резюме. Головну увагу у статті приділено висвітленню питання відповідності вищої освіти в Україні потребам громадян з особливими можливостями. Розглядаються як матеріальні, так і соціальні аспекти інтеграції цієї категорії людей у освітній простір країни.

Ключові слова: інвалід, людина з особливими потребами, соціалізація, інтеграція.

Summary. Main role in the article is devoted to the question of correspondence of the higher education in Ukraine to the needs of citizens with

інтернатах, через страх мейнстриму, тобто наявного непристосованого середовища, відсутності спеціальних пристосувань і устаткування у вузах, обмеження мобільності через відсутність спеціального транспорту” [7].

Тут потрібно згадати, що люди з обмеженою мобільністю – це не лише інваліди, але й вагітні, жінки з колясками, люди з травмами або просто люди похилого віку.

Рідкість інтегрованих програм у загальноосвітніх школах, а також цілий комплекс інших чинників зужують вибір можливостей післяшкільної і вищої освіти для молодих людей з інвалідністю. На Україні питанням розвитку та підтримки моделі інклюзивної освіти займається фонд “Крок за кроком”.

Вже на рівні школи потрібно змінювати уявлення дітей про систему їх цінностей та ставлення до людей з особливими потребами. Дослідження ціннісних установок підлітків з порушенням слуху, які були проведені російським науковцем В.С.Соскіним, показали, що чим вищий рівень освіти наявний у життєвих експектаціях старшокласників, тим більше серед них прихильників інтегрованої освіти в школі [7].

Прагнення самих студентів-інвалідів до одержання вищої освіти, безумовно, пов'язані з установками родини, однак частіше планують і вступають у ВНЗ інваліди, що мали досвід інклюзивного навчання.

Так, російськими вченими було встановлено, що “диплом про вищу освіту має кожен третій інвалід, який закінчив загальноосвітню школу (33%), у той час як серед тих, хто закінчив спеціалізовану школу-інтернат, і тих, хто навчався вдома, лише кожен п'ятий має диплом про вищу освіту (23 та 21% відповідно) [7].

“Важливим фактором реабілітації студентів, які мають обмежені можливості фізичного здоров'я, є середовище. В ідеалі студентське середовище – це той чинник, який впливає на розкріпачення студента, котрий має певні проблеми з фізичним здоров'ям, змінює його свідомість, дозволяє відчувати себе повноцінною людиною, сприяє успішній соціалізації не лише в студентській групі, але і в університетському середовищі в цілому” [5].

“Позаакадемічні аспекти вищої освіти – це не менш важливий фактор успішного навчання”, – зауважує Є.С.Ярська-Смирнова. Студенти-інваліди отримують більше соціального досвіду у інтегрованому середовищі, сама ж інтеграція студентів інвалідів у навальний процес також позитивно впливає і на студентів-не-інвалідів [7].

Доцільно зауважити, що й саме навчання є досить складним процесом, який може дестабілізувати стан студента з обмеженими можливостями. Щоб зменшити вірогідність подібних ситуацій було б доречно ввести в штат вузу психолога, реабілітолога, соціального працівника для такої категорії студентів.

Україна не є одинокою у боротьбі з цією проблемою. Багато західноєвропейських країн пройшли схожий шлях розвитку у цьому напрямку.

Як зауважує професор Джил Бريدж, “бажаних змін щодо включення

відобразити у такій послідовності: 1) облік програм соціального розвитку суспільства, держави, прогнозів науково-теоретичного і науково-практичного спрямування демографічних і соціальних даних; 2) урахування результатів аналізу попередніх років; 3) прогнозування мети, завдань, основних напрямів і принципів роботи з педагогічним колективом, окремими вчителями, громадськими, науковими, методичними, культурними та іншими організаціями і центрами; 4) координація, погодження планів з громадськими організаціями, управлінням загальної середньої освіти, закладами післядипломної освіти [2].

П'ятий управлінський етап передбачає залучення всього педагогічного колективу і кожного його члена окремо до творчої теоретико-практичної співпраці з метою підвищення їх теоретичних знань і практичних навичок.

Шостий етап керівництва передбачає регулювання і корекцію в системі управління самоосвітою педагога. Здійснюється аналіз роботи проведеної заступником директора з науково-методичної роботи, з'ясовуються позитивні і негативні моменти в організації тих чи інших методичних заходів, їх результативність. Здійснюється самоаналіз роботи кожного з управлінців і кожного вчителя. Визначається рівень досягнення поставлених цілей. За результатами аналізу визначаються нові завдання щодо подальшого підвищення компетентності педагога, перспектив його професійного та кар'єрного росту.

Висновки. Самоосвіта, як будь-яка з ланок у системі підвищення компетентності педагогів, підлягає управлінню, яке включає в себе усі сім розглянутих вище етапів. Самоосвіта дає позитивні результати лише тоді, коли вона здійснюється цілеспрямовано, планомірно і систематично. Подальша робота буде спрямована на створення комплексно-цільової програми щодо підвищення психолого-педагогічної компетентності педагога та її реалізацію у загальноосвітніх навчально-виховних закладах м. Харкова.

Резюме. У статті проаналізовано управлінський цикл з точки зору управління самоосвітою педагога. Доведено ефективність цієї роботи з огляду на підвищення компетентності вчителя. Показано необхідність цілеспрямованої, планомірної, систематичної самоосвітньої діяльності педагога.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, професіоналізм, самоосвіта, управління, управлінський цикл.

Резюме. В статье проанализирован управленческий цикл с точки зрения управления самообразованием педагога. Доказана эффективность этой работы относительно повышения компетентности учителя. Показана необходимость целенаправленной, планомерной, систематической самообразовательной деятельности педагога.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность, профессионализм, самообразование, управление, управленческий цикл.

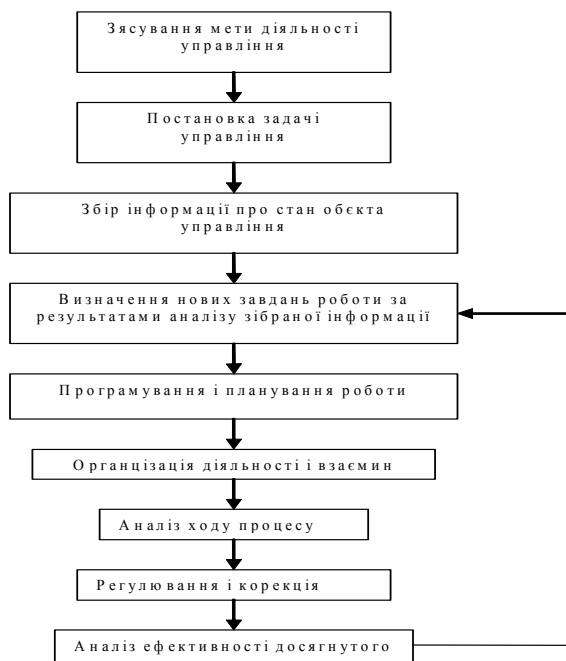
Summary. The cycle of management is analyzed from the perspective of teacher's self – education in the article. The work is effective due to the need for

the improving teacher's competence. The necessity for targeted, paced and systematic self – educational activity of the teacher is shown.

Keywords: competence, pedagogical competence, professionalism, self – education, management, the cycle of management

Додаток А

Алгоритм управління підвищенням компетентності педагога



Література

- 1.Зверева В.Н. Организационно – педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.
2. Наливайко Г. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителів //Освіта і управління. – 1999. – т.3 №3. – С. 192 – 197.

Подано до редакції 13.09.2006

УДК 378.141.134

ОСНОВИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*Трофименко Анастасія Олександрівна
аспірантка*

Тернопільський національний педагогічний університет

Постановка проблеми. Проблема діагностики компетентності майбутнього вчителя в процесі його професійного становлення набуває

зможне не кожен, наприклад, як це будуть робити люди в інвалідних візках?

За приклад можна взяти дослідження харківських активістів, які працювали над проектом “Створення ресурсно-інформаційного центру з проблем безбар’єрної архітектури Харкова”. Вони підраховували, що в цьому місті є близько 200 громадських будівель, які просто фізично неприступні для інвалідів: кінотеатри, лікарні, крамниці та ін. [8].

Якщо така ситуація склалася у побутовому житті, то що можна говорити про підготовленість вищих закладів освіти до прийняття студентів з особливими потребами? Дійсно, система вищої освіти ще не готова на 100% прийняти таких студентів. Проте, незважаючи на такий стан справ, їх кількість невпинно зростає: з 1999 року число студентів з особливими потребами збільшилося у 2,5 рази. На сьогодні переважна більшість студентів – інвалідів навчається у державних вищих навчальних закладах великих міст — Києві, Харкові, Донецьку. Набагато менше їх навчається у Рівненській та Закарпатській областях. Це пояснюється тим, що найбільша кількість вищих навчальних закладів розташована саме у традиційно „студентських” містах [6].

Що саме спонукає “не-таким-як-усі” студентів до такого мужнього кроку? Н.Ф. Романова у статті “Проблема соціалізації студентів у вищому навчальному закладі” стверджує: “Загальноприйнята теорія соціалізації ще не розроблена. Процес формування концепції соціалізації, соціального становлення особистості в умовах перехідного суспільства України тільки почався.” А він справді є мужнім, тому що навіть для звичайних студентів перших курсів у вищому навчальному закладі для нормальної адаптації у новому колективі потрібно створювати спеціальну соціальну студентську службу [3].

Молодь з обмеженими можливостями не лякає ані відсутність належної інфраструктури у ВНЗ, як от пандусів, спеціальних сходинок, туалетів, буфетів та бібліотечних залів, ані відсутність навчального матеріалу.

Важко уявити, з чим щодня стикаються такі студенти! Однак і в Україні існує декілька вищих навчальних закладів, які більш-менш пристосовані для надання послуг “не-таким-як-усі” студентам. Це і Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” і Кримський гуманітарний університет. Ще й досі триває експеримент, ініційований Українським товариством глухих – встановлюється щорічна квота прийому на навчання для студентів з обмеженими можливостями до 5 вищих навчальних закладів країни за держзамовленням, а також до середніх спеціальних закладів. У експерименті беруть участь Національний технічний університет України „КПІ”, Київський національний університет технологій і дизайну, Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, Національна металургійна академія України, Київський державний технічний університет легкої промисловості [6].

Є.Р. Ярська-Смирнова у статті “Проблема доступності вищої освіти для інвалідів” стверджує: “Мотивація абітурієнтів-інвалідів до надходження у вуз знижується у випадку низької якості підготовки в

освітній простір країни.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Сьогодні “під інвалідністю розуміють стан, спричинений не фізичними психічними або розумовими порушеннями людини, а взаємодією із середовищем, непристосованим до її можливостей” [1].

У нашому суспільстві слово “інвалід” набуло ознак більше соціального штампу, аніж медичного. Немало прикладів доводять, що такі люди можуть робити набагато більше, ніж ми зазвичай думаємо. Отже, ми ще досі перебуваємо у полоні радянського світобачення.

Незважаючи на непросту історію нашої країни, ставлення до таких людей завжди було гуманним. Християнські цінності взагалі і релігійні зокрема відігравали провідну роль у цьому. Про “жебраків, сліпих і кульгавих” піклувалися ще за часів Київської Русі. Не забували про них навіть у найскрутніші часи, як от під час татаро-монгольської навали, коли навіть татарські хани звільняли церкви та монастирі від поборів, надаючи таким чином можливості займатися благодійністю – надавати допомогу тим, хто її потребував. Протягом століть при монастирях організовувалися спеціальні парафіяльні школи та богодільні, де навчалися і знаходили притулок знедолені.

Якщо до 1917 року функцію регулятора відносин між людьми відігравала церква з християнськими заповідями та мораллю, то після революції її місце посіла нова держава зі своєю ідеологією. Офіційно у радянському суспільстві було визнано, що Радянське суспільство повністю задовольняє соціальні потреби своїх громадян. Новий курс держави був орієнтований на здорову та сильну націю, у якій не було місця для людей з особливими потребами, яких почали відсилати у школи-інтернати, санаторії та лікарні. Достовірні дані щодо кількості дітей з вадами, яких виховували в інтернатах, і тих, що жили у сім'ях, відсутні в Україні до 1991 року [2, 4].

Сьогодні, коли на християнські цінностями тільки починають знову зважати, а нової ідеології, яка б згуртувала суспільство, ще немає, окрема людина почуває себе нікому і нічим не зобов'язаною. Окрім того, частина населення вважає свої можливості також обмеженими і піклується тільки про себе і своїх близьких. Через певний брак інформації та недостатнє спілкування із людьми з особливими потребами звичайні люди їх цураються і навіть бояться. При цьому вони забувають, що, можливо “іншими” можуть стати і вони самі!

Зрозуміло, що людям з особливими потребами при такому ставленні важко ще до чогось прагнути, щось досягати і продовжувати на щось сподіватись...

Навчання є майже єдиним засобом, який може забезпечити самостійність та економічну незалежність громадян з обмеженими можливостями у нашому суспільстві, адже вища освіта може відчинити для них двері у світ кваліфікованої праці. Але тут виникає запитання: чи зможуть такі люди самотужки подолати хоча б декілька сходинок до цих відчинених дверей? Здавалося б, і двері відчинені, але дістатися до них

особливої актуальності на етапі особистісно орієнтованої формули в практиці професійної підготовки спеціаліста, яка здійснюється за сучасними освітніми стандартами.

Мета статті – визначити місце діагностичних компонентів в цілісній системі формування компетентнісної освіти, дослідити характер взаємозалежностей, що обумовлюють ефективність функціонування кожного компонента структури.

Загальний **аналіз** періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з проблем компетентнісного забезпечення професійної освіти свідчить про те, що сформоване валідне наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямку. Передусім це стосується досліджень: І.Підласого, В.Максимова, О.Глузмана, М.Євтуха, В.Лугового, Н.Ничкало, Н.Котиленкова та ін.). Разом з тим, бракує досліджень, які б відображали цілісну систему переведення базових теоретичних позицій з даної проблеми в конкретну процедуру їх реалізації в рамках системи професійної підготовки майбутніх педагогів за фаховою спрямованістю, наприклад для дисциплін філологічного циклу, що опікуються процесом формування комплексу комунікативних компетенцій. Особливого значення набуває означена проблема в умовах формування кредитно – модульної системи професійної підготовки вчителя.

Виклад основного матеріалу. Ми зробили спробу розробити підхід до визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя, а також загальні умови та конкретні процедури його реалізації в процесі навчальної діяльності студента. Обумовимо сутність базових термінів, що стосуються даної проблеми.

Термін “діагностування навченості” визначає сприймання того хто навчається до навчання та накопичення досвіду на основі певних показників. І.П.Підласий [4, с.452-454] підкреслює, що діагностування навченості не можна відокремити від діагностування наукованості, оскільки вірне уявлення про досягнуті результати можуть бути отримані лише в зв'язку з умовами (шляхами, способами) їх досягнення.

Наукуваність – це здатність студента оволодівати заданим змістом навчання. Синонімами поняття наукуваності є такі поняття як “піддатливість”, “навчальна здатність”, “навчальні можливості”, “потенційні можливості” та ін., у яких виражаються якості студента, що мають відношення до навчання. Важливими компонентами поняття наукуваності є наступні: 1) потенційні можливості того хто навчається; 2) фонд дійсних знань (тезаурус); 3) узагальнення мислення; 4) темпи просування в навчанні (засвоєння знань). Потенційні можливості як фактор включає в себе індивідуальні характеристики (якості) того хто навчається. Серед них – сприйняття, готовність до розумової праці, здатність вчитися, успіх пізнавальної діяльності та ін. Більш за все важливі сформованість розумових дій, загальна ерудиція, мовний розвиток, рівень засвоєння знань, уміння та ін. Узагальнення мислення – ще один визначальний комплексний фактор, що визначає наукуваність. Він відповідальний за якість (глибину,

ефективність) пізнавального процесу. Такі характеристики мислення, як сила, гнучкість, самостійність та ін., що осідають у цьому факторі істотно визначають можливості і переваги кожної особистості в навчанні.

У процесі навчання важливу роль відіграє зворотній зв'язок, тобто та інформація, яка поступає від студента до вчителя і свідчить про хід учіння, труднощі та досягнення студентів в оволодінні знаннями, розвитку вмінь та навичок, пізнавальних та інших здібностей, якостей особистості в цілому. Канал зворотного зв'язку важливий для вчителя, так як дозволяє йому діагностувати навчальний процес, оцінювати результати, корегувати свої дії, планувати наступний етап навчання на основі досягнутого, диференціювати методи та завдання з урахуванням індивідуального розвитку студента. Не менш важливий зворотній зв'язок для тих, хто навчається, так як завдяки їй вони можуть побачити недоліки та досягнення, отримувати оцінку своєї діяльності, поради щодо її корегування. На основі зворотного зв'язку вчитель здійснює ряд близьких, але все ж таки різних дій та операцій: перевірку, контроль, оцінку результатів навчальної діяльності. Всі ці дії входять в склад діагностики процесу та результатів навчання. В.І.Загвязинський [1, с.188-195] дає їм стисле пояснення.

Перевірка – процес встановлення успіхів та труднощів в оволодіння знаннями і розвитку, ступеня досягнення цілей навчання.

Контроль – операція співставлення, звірення запланованого результату з еталонними вимогами і стандартами.

Оцінка – судження про хід і результати навчання, які містять його якісний та кількісний аналіз і мають за мету стимулювати підвищення якості навчальної роботи студентів.

Стратегія діагностики містить також вимогу всебічної перевірки результатів навчання в когнітивній (оволодіння знаннями і способами їх досягнення), психологічній (розвиток особистості) і соціальній (соціальна адаптація) сферах. У вітчизняній дидактиці виділяють рівні пізнання, розуміння, засвоєння, оволодіння у відношенні як типових, так і творчих дій.

У психологічній сфері перевіряється розвиток пізнавальних процесів, вміня діяти в стандартних та нестандартних умовах.

У соціальній сфері діагностуються ступінь оволодіння соціальними нормами, моральної та правової самосвідомості, суспільна активність, адаптованість в колективі і здатність до адаптації в соціальному середовищі.

Схематично процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя можна зобразити у формі моделі, що відображає загальну спрямованість дослідження і ті актуальні зони, що складають його основу.

особливості самосвідомості чоловіків з ампутаційним дефектом кінцівки вказують на необхідність надання їм психологічної допомоги, з подальшою професійною реабілітацією.

Ключові слова: самосвідомість, ампутаційний дефект кінцівки, відображення власного тіла (образ тіла), емоційно-ціннісне ставлення до себе.

Summary. The article is devoted to the study of dynamics of self-consciousness components in mature adults with amputation of lower limb. Comparative analysis of changes of self-concept components in amputees with high and low level of social activity was conducted. Low level of social activity distorts body image, promotes negative self-attitude, results in the lower self-esteem and interest in one's Self. The revealed particular features of the self-consciousness in men with stump point out the necessity of rendering of psychological assistance and professional rehabilitation to them.

Keywords: self-consciousness, stump, body image, emotional and values-related self-attitude.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2002.
3. Моляко Р. В. Відхилення у самооцінці Я-образу зовнішності пацієнтів косметологічної клініки // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. VI, вип.3. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. С.215-221.
4. Рождественський А. Ю. Рефлексія тілесного потенціалу в життєвому самовизначенні старшокласників. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 2001.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
6. Столин В. В. Самосознание личности. – М., 1983.

Подано до редакції 08.08.2006

УДК [378.1:376.2/.3](477)

ЛЮДИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ?

*Сай Дмитро Вікторович
магістр філології*

Постановка проблеми. “Кожен має право на освіту”, – проголошує 53 стаття Конституції України. Дуже часто ми всі знаємо наші права, знаємо, де про них можна прочитати, але не кожен з нас має можливості їх реалізувати або хоча б скористатися ними у повсякденному житті. Останнім часом “традиція” уникати або замовчувати проблеми, пов'язані з людьми з особливими потребами, почала втрачати свою силу. Все більшу і більшу увагу суспільство починає приділяти цим людям. Хто ж така людина з особливими потребами або інвалід? Згідно зі статтею 2 Закону України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” “інвалідом є особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі і захисті” [1].

Мета статті – висвітлення питання відповідності вищої освіти в Україні потребам громадян з особливими можливостями, розглянути як матеріальні, так і соціальні аспекти інтеграції даної категорії людей у

тіло формуються на основі співвіднесення себе з тілесними характеристиками, необхідними для ефективної діяльності, а не з соціальними стандартами оцінки зовнішності. Образ тіла, що складається на такій основі, поєднаний з оцінкою та переживанням власного тіла, позитивним чином впливає на ставлення до себе в цілому та на окремі його компоненти.

2. У чоловіків із ампутованою кінцівкою з низькою включеністю до соціально значущої активності уявлення про своє тіло характеризуються високою нормативністю. У них в уявленнях про своє тіло переважають якості, схвалювані суспільством, уявлення про себе як людину, що відповідає цим стандартам. Це і слугує механізмом підтримання ставлення до себе в певній гомеостатичній рівновазі.

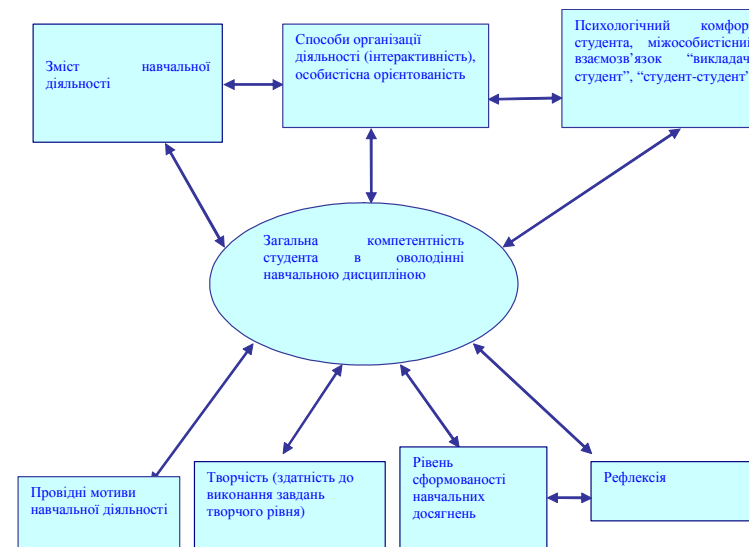
3. Виявлені особливості самосвідомості соціально пасивних чоловіків із ампутованою кінцівкою вказують на необхідність надання їм психологічної допомоги. Психотерапевтична робота з даним контингентом осіб має поєднуватись із професійною реабілітацією.

Перспективи подальшого дослідження полягають у подальшому вивченні механізмів діяльнісної детермінації функціонування образу тіла в структурі самосвідомості. Необхідною є розроблення та вдосконалення психодіагностичних засобів та програм психокорекційної роботи з особами, що зазнали ампутації кінцівки.

Резюме. Стаття посвячена дослідженню динаміки компонентів самосознання людей зрілого віку з ампутованою кінцівкою. Проведен порівняльний аналіз змін складових самосознання у чоловіків з ампутаційним дефектом кінцівки в залежності від рівня соціально значимої активності. Обнаружено, що динаміка компонентів самосознання у осіб з ампутованою кінцівкою залежить від рівня соціальної активності після ампутації. Низька включеність в соціально значимі діяльності приводить до переструктурування образу тіла, розвитку негативного самоотношення, зниженню рівня самоповаги та самоінтересу. Виявлені особливості самосознання осіб з ампутаційним дефектом кінцівки вказують на необхідність надання їм психологічної допомоги з метою подальшого вивчення механізмів діяльнісної детермінації функціонування образу тіла в структурі самосвідомості.

Ключевые слова: самосознание, ампутационный дефект конечности, отражение собственного тела (образ тела), эмоционально-ценностное самоотношение.

Резюме. Стаття присвячена дослідженню динаміки складових самосвідомості осіб зрілого віку з ампутованою кінцівкою. Проведений порівняльний аналіз змін компонентів самосвідомості у осіб з ампутованою кінцівкою з високим та низьким рівнем соціальної активності після ампутації. Виявлено, що динаміка складових самосвідомості у осіб із ампутованою кінцівкою залежить від рівня соціальної активності після ампутації. Низька включеність до соціально значущої діяльності спричинює переструктурування образу тіла, розвиток негативного ставлення до себе, зниження рівня самоповаги та самоінтересу. Виявлені



Виходячи з аналізу сутності компетентнісної освіти, а також спостережень за різними формами навчальних занять, що проводяться в системі професійної підготовки майбутнього вчителя (зокрема тої частини, що відповідає за контроль та оцінювання), ми визначили 3 домінуючі фактори, що найбільшою мірою визначають компетентнісну спрямованість професійної освіти студента: зміст навчальної діяльності; характер організації діяльності (інтерактивність); система міжособистісних стосунків

Саме означені чинники в найбільшій мірі формують такий варіант організації навчальної діяльності студентів, який сприяє (в тій чи іншій мірі) формуванню навчальної ситуації, під час якої створюються оптимальні умови для розкриття студентом власного досвіду, що стосується конкретної навчальної проблеми.

Передусім зміст навчальної дисципліни (вибір змістової основи відповідно до теми заняття) формує ставлення студента, до того, що вивчається, формує відповідну мотиваційну основу, а значить і відповідний рівень як предметної, так і психологічної готовності до роботи на занятті.

Діапазон можливостей широкий: від нейтральної по відношенню до особистісних та професійних інтересів і потреб студента інформації, що передбачає її механічне заучування, до постановки проблем, що активізують особистісний інтерес, мислення студента і реально знаходяться в зоні їх найближчого розвитку.

Другий чинник за даною схемою безпосередньо пов'язаний з першим, однак має всі підстави для окремого позиціонування. Саме від змісту, над яким викладач пропонує студенту працювати на навчальному занятті, залежить готовність до організації діяльності, в основі якої взаємодія

досвідів “викладач - студент”, “студент - студент”, “викладач - група”, “група - група”, “студент - група” та інші різновиди. Разом з тим, окрім, відповідного змісту навчання, потрібна адекватна організація діяльності, спрямована на розв’язання завдань по оволодінню змістовим компонентом навчання. Ми спостерігали навчальні ситуації, коли викладач пропонував студентам досить цінний навчальний матеріал, що викликав пізнавальний інтерес у студентів, готовність до активної навчальної діяльності, однак його швидко нейтралізували формальні методи роботи, що пропонувались, оскільки вони були неадекватні заданим цілям навчання. Наступною значущою причиною низької продуктивності навчальної праці студентів на занятті був низький рівень сформованості у викладача готовності реалізувати інтерактивні методи навчання на занятті, наприклад, організувати і вести навчальну дискусію, ділову гру, аналізувати діяльність та ін.

Третя значуща складова моделі відповідає за психологічний мікроклімат, що супроводжує навчальну ситуацію. Інтегративно ми його визначили як психологічний комфорт студента, що обумовлює його самопочуття (спокій, впевненість, відчуття власної значущості, відсутність страху помилитися, бути об’єктом принижень і насмішок та ін.).

Як показують результати спостережень за навчальними заняттями в ВНЗ, значна частина викладачів (за нашими дослідженнями це 37%) у своїх намаганнях використовувати сучасні інтерактивні методи навчання отримують низьку продуктивність навчальної праці, відповідно – розчарування інтерактивним особистісно-орієнтованим навчанням як таким, саме через психологічну неготовність і невміння забезпечити психологічну атмосферу на занятті. Як правило, це більшою мірою стосується викладачів, що обтяжені досвідом авторитарного стилю навчання або молодих викладачів, що мають загальний невисокий рівень власної професійної компетентності.

Означені 3 групи факторів, за даними нашого дослідження, найбільшою мірою обумовлюють продуктивність формування загальної компетентності студента в оволодінні навчальною дисципліною і розуміння значення даних факторів є необхідною умовою забезпечення ефективності процесу контролю та оцінювання навчальних компетенцій студента. Пояснюється це передусім тим, що контроль та оцінювання є складовою структури цілісного навчального процесу, а не автономним самодостатнім утворенням, а тому і досліджувати його необхідно в контексті всіх складових, а також характеру залежностей між ними.

Друга частина моделі стосується показників, за якими проявляється загальний рівень компетентності студента в оволодінні навчальною дисципліною і, відповідно може бути оцінений: мотиви навчальних досягнень; творчість; рівень навчальних досягнень; рівень сформованості навчальних досягнень; рефлексія.

Аналіз сутності компетентнісної освіти, а також практики організації професійного навчання в вузі показав, що саме ці показники найбільшою мірою означають рівень навчання та професійної мобільності студента,

більше когнітивна підструктура самосвідомості (зокрема, сприймання свого тіла, знання про своє тіло) аперцептовано уявленнями про тіло як знаряддя праці. Відповідність тіла таким уявленням викликає його оцінку та переживання (емоційний компонент). Позитивний образ тіла (у людини з високою соціальною активністю) позитивно впливає на ставлення до себе. Таким чином, соціальна детермінація самосвідомості замінюється її діяльнісним опосередкуванням.

У чоловіків з ампутованою кінцівкою із низьким рівнем активності, як і у здорових чоловіків, рефлексуються ті аспекти тіла, які зазнають соціальної оцінки. Ми дійшли висновку, що вже самі уявлення про себе містять критерій оцінки себе. В уявленнях про свій фізичний вигляд у чоловіків із ампутованою кінцівкою з низьким рівнем соціальної активності домінують моральні якості, тобто для опису свого тіла, вони використовують поняття, що прямо його не описують (наприклад “добрий – злий”). Критерій оцінки себе в такому випадку не є суто індивідуальним, а включає до себе загальноприйняті суспільні норми. При цьому діє складний механізм соціального порівняння себе з іншими за якостями, що найбільш схвалюються суспільством. Чоловіки з ампутаційним дефектом кінцівки високо оцінюють себе за цим критерієм, що і слугує механізмом підтримки певної рівноваги у системі ставлення до себе.

Психокорекційна робота. Виявлено зміни у складових самосвідомості осіб з ампутованою кінцівкою вказують на необхідність надання їм психологічної допомоги. Психокорекційна робота з такими людьми має включати до себе як психотерапевтичні заходи, так і професійну реабілітацію. За отриманими нами даними, серед чоловіків з ампутованою кінцівкою лише 18 % займаються трудовою діяльністю, 82 % - припиняють свою трудову діяльність. 34 % чоловіків з ампутованою кінцівкою мають низький рівень соціальної активності, припинивши свою трудову діяльність, вони не знайшли їй заміну серед своїх занять на дозвіллі. У 22% осіб, які припинили свою трудову діяльність, не відбулося зміни рівня соціальної активності, бо в них відбулася заміна трудової діяльності діяльністю на дозвіллі, яка багато за якими параметрами наближається до трудової. Дозвілля цієї групи осіб заповнено такими класами занять: фізичні заняття (спорт, прогулянки тощо); заняття з природними об’єктами (садівництво, квітництво, городництво, тваринництво); художні заняття та творчість; інтелектуальні заняття; заняття, де переважає спілкування; технічні заняття та творчість (конструювання, раціоналізація, колекціонування тощо). В осіб з низькою соціальною активністю відбувається значне збіднення дозвілля, коли людина майже нічим не займається і не цікавиться.

Саме за допомогою підвищення рівня соціальної активності можна було б здійснювати психологічну реабілітацію чоловіків, що зазнали ампутації кінцівки. У цьому дуже важливою є професійна перепідготовка.

Висновки.

1. У чоловіків з ампутаційним дефектом кінцівки, які зберегли високий рівень соціальної активності після ампутації, уявлення про своє

зниження рівня самоповаги. Чоловіки з високим рівнем соціально значущої активності при зниженні рівня аутосимпатії зберігають достатній рівень самоповаги.

Таблиця 1

Порівняння шкал ОСВ у осіб з ампутованою кінцівкою залежно від рівня соціальної активності

Назва шкал	Особі з високою соціальною активністю		Особі з низькою соціальною активністю		Критерій Манна-Уїтні	Рівень значущості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Самоповага (I)	5	2,1	3,5	1,9	229,000	0,025*
Аутосимпатія (II)	4,2	1,6	3,2	1,4	255,500	0,093
Самоінтерес (IV)	4,5	1,2	3,5	1,3	162,500	0,040*

* Середні розрізняються на рівні значущості 5%

Таблиця 2

Порівняння шкал ОСВ у осіб з ампутованою кінцівкою та здорових осіб

Назва шкал	Особі з високою соціальною активністю		Здорові особи		Критерій Манна-Уїтні	Рівень значимості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Самоповага (I)	5	2,1	5,6	1,7	295,500	0,094
Аутосимпатія (II)	4,2	1,6	5,3	1,5	241,000	0,011*
Самоінтерес (IV)	4,5	1,2	4,3	1,38	382,500	0,776

Назва шкал	Особі з низькою соціальною активністю		Здорові особи		Критерій Манна-Уїтні	Рівень значимості
	Середнє	Дисперсія	Середнє	Дисперсія		
Самоповага (I)	3,5	1,9	5,6	1,7	120,500	0,000**
Аутосимпатія (II)	3,2	1,4	5,3	1,5	111,000	0,000**
Самоінтерес (IV)	3,5	1,3	4,3	1,38	233,5	0,050*

* Середні розрізняються на рівні значимості 5%

** Середні розрізняються на рівні значимості 1%

Можна дійти **висновку**, що виявлені основні відмінності в уявленнях про свій фізичний вигляд у осіб з високою та низькою соціальною активністю вказують на відмінності у механізмі підтримання ставлення до себе у цих двох груп. У чоловіків, які ведуть соціально активний спосіб життя, домінуючим фактором фізичного вигляду є представленість індивідуальних якостей у фізичному вигляді. Свої фізичні якості вони оцінюють доволі високо, тому вони не потребують соціальних стандартів оцінки себе. Образ тіла у таких осіб формується на основі співвіднесення себе не з соціальними нормами та стандартами оцінки зовнішності, а з тілесними характеристиками та якостями, необхідними для ефективного виконання певного виду діяльності. Чим більш активно була та залишається людина відносно до соціально значущої активності, тим

ефективне формування власної методики та стилю професійного становлення, формування базових життєвих, особистісних, професійних та навчальних компетенцій.

На етапі констатуючого експерименту було використані різні діагностичні методики, що допомогли визначити: провідні мотиви професійної діяльності; рівень сформованості творчості; наскільки ефективно ви виконуєте свою роботу; здатність до аналітичної діяльності. здатність до самопізнання.

На першому етапі проводився підбір методик на виявлення характеристик процесу сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя та апробація цих методик у пілотажному констатуючому експерименті, проведеному у 9 групах студентів Кам'янець-Подільського державного університету та 2 групах Тернопільського національного педагогічного університету.

Вважаємо, що одним із методів діагностики рівня сформованості компетенцій студента як предметних, професійних, навчальних, так і ключових (життєвих) може слугувати тестування. Тестові методики широко представлені в психолого-педагогічній, а також в популярній літературі і досить активно використовуються в навчально-виховному процесі школи та вчнз.

Було розроблено систему тестових методик, які забезпечують діагностування комплексу професійних та особистісно значущих характеристик.

Перший пакет тестових методик було сформовано для визначення професійної компетентності студента на основі їх самооцінки. В цей пакет було включено такі методики як: тест "Ваші здібності" (С.С. Вітвицька), "Наскільки ефективно ви виконуєте свою роботу" (С.С. Вітвицька), тест "Визначення лінгвістичних та комунікативних здібностей до іноземної мови" (І.Б. Тижбір), "Вивчення рівня уваги" (П.Я. Гальперин), "Інтелектуальна лабільність" (А.Р. Лурій), "Прості аналогії" (А.Р. Лурій), "Опосередковане запам'ятовування" (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв), "Шкала самооцінки" (Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін), діагностика творчих здібностей та метод анкетування.

При формуванні комплексу діагностичних методик, ми зробили акцент на методики, в основі яких – самодіагностика.

Ці методики представляють цінність, оскільки спонукають студента до самооцінної діяльності як перманентної, максимально враховуючи власні пріоритети особистісного та професійного саморозвитку, а також самостійно регулюючи процес самопізнання, самоаналізу, самооцінки.

Тестові методики допомагають визначити та оцінити стан пам'яті, втомі, активності уваги, дослідити особливості мислення, лабільності, рівень самоконтролю, вміння розуміти та оперувати переносним смислом тексту, диференційованості суджень, ступені їх глибини, рівень розвитку мовних процесів, виявлення характеру логічних зв'язків та відношень між поняттями, дослідження операцій порівнянь, аналізу, синтезу та ін.

Тестові методики є також цінним навчальним матеріалом, що може

бути використаний в рамках інтерактивних форм організації діяльності, він є багатofункціональним і спонукає до підвищення рівня пізнавального інтересу студентів. Особливо багаті резерви у відзначеному аспекті містить іноземна мова як навчальний предмет.

Наприклад, одна з тестових методик включила такі поетапні процедури її реалізації:

- Виконання тесту на знання іноземної мови. Технологія виконання тестового завдання передбачала зіставлення тексту з оригіналом (значна частина тестів представлена саме американським та англійськими психологами).

- Організація презентації результатів тестування іноземною мовою в контексті навчальної теми, наприклад, “Про себе”, “Знайомство” та ін.

- Організація дискусії – обговорення результатів тестування з конкретної проблеми: “Мої життєві цінності”, “Творча людина, яка вона?”, “Ділова людина. Як організувати себе?”.

- Написання за результатами тестувань міні твору: “Моє професійне кредо”, “Мої життєві та професійні пріоритети”, “Моя стратегія навчання”.

- Здійснити самоаналіз або дати самохарактеристику з будь-якої визначеної теми.

Другий пакет методик діагностики рівня предметної компетентності студентів в контексті їх загального професійного становлення було реалізовано у формі експертних оцінок результатів їх навчально-пізнавальної діяльності. За допомогою методів (спостереження, анкетування, тестування, розв’язання проблемних ситуацій та ін.) було одержано інформацію про відповідний рівень навчальних досягнень, інтегративну характеристику, що стосується характеру пізнавальної діяльності студентів, а також факторів, що обумовлювали відповідний рівень її сформованості.

Дослідження провідних мотивів навчальної діяльності студентів проводилось комплексно з урахуванням позицій різних суб’єктів діяльності, використовуючи метод узагальнення незалежних характеристик. Так, при анкетуванні, проведеного зі студентами – майбутніми учителями II-х курсів фізико-математичного, природничо-економічного, філологічного, історичного факультетів при Кам’янець-Подільському державному університеті та Тернопільському національному педагогічному університеті (всього 425 чоловік) ми отримали дані, що показують домінування мотивів соціальної значущості навчальної праці (25%), необхідності досягнення високої професійної майстерності в перспективі (30%), а також важливості самоствердження в праці (30%). Разом з тим, анонімне анкетування за визначенням провідних мотивів навчання показало, що в студентів домінують прагматичні мотиви, пов’язані з контролем знань (необхідністю отримати високу оцінку), а також отриманням диплому про освіту (55%). Анкетування викладачів з цієї проблеми показують, що вони усвідомлюють факт домінування непродуктивних мотивів процесу професійної підготовки майбутнього

досліджуваних. Основним змістом уявлень про своє тіло у чоловіків з високим рівнем соціальної активності є відображення індивідних властивостей власного тіла. У той же час якості фізичного вигляду, які входять до їх складу, є необхідними для виконання діяльності, для підтримання власної соціальної активності на належному рівні. Предметні шкали, які описують власне тіло, сполучаються у них із описовими шкалами, причому не спостерігається різкої редукції кількості перших, на відміну від осіб з низькою соціальною активністю.

У чоловіків, які мають низький рівень активності, в уявленнях про свій фізичний вигляд на перший план висуваються якості суб’єкта спілкування – моральні (наприклад, добрий – злий) та атрактивні (наприклад, привабливий – непривабливий). Іншими словами, суто тілесні характеристики стають менш значимими для даного контингенту осіб. Крім того, слід зазначити, що у цієї групи осіб відбувається зменшення денотативних характеристик у образі тіла та збільшення конотативних шкал. Таким чином, чоловіки з ампутованою кінцівкою, які мають низький рівень соціальної активності, до уявлень про своє тіло привносять моральні та атрактивні якості, які виступають для них найважливішим критерієм оцінки свого фізичного вигляду.

У здорових чоловіків було виділено два основні фактори: 1) представленість у фізичному вигляді моральних і атрактивних характеристик людини (пояснює 24,1%); 2) представленість у фізичному вигляді індивідних характеристик (пояснює 11,6% дисперсії). Слід відзначити як значно меншу кількість характеристик, які увійшли до виокремлених факторів порівняно з особами, що зазнали ампутації кінцівки, так і менше число самих факторів. Можна дійти висновку, що у здорових осіб, активно включених до трудової діяльності, тіло, ефективно виконуючи свої функції не рефлектується. Рефлектуються ті його аспекти, які зазнають соціальної оцінки. Тіло стає об’єктом „діяльнісної” рефлексії, коли воно стає перешкодою для виконання діяльності. Це відбувається у чоловіків з ампутованою кінцівкою з високим рівнем включеності до соціальної активності, коли діяльність аперцептує сприймання тіла. Оцінка тіла після ампутації здійснюється у них за діяльнісними критеріями.

За допомогою опитувальника ставлення до себе (В.В. Столін, С.Р. Пантілеев) вивчалася емоційно-оціночна складова самосвідомості. Було виявлено статистично значимі відмінності за шкалами самоінтересу та самоповаги між особами з ампутованою кінцівкою з високим та низьким рівнем соціальної активності (табл. 1). За шкалою аутосимпатії не виявлено статистично значимих розбіжностей. Шкала аутосимпатії відображає безпосереднє емоційне переживання себе. Чоловіки з ампутованою кінцівкою мають негативне емоційне переживання себе, незалежно від рівня їх соціальної активності (табл. 2). Однак, як видно, за шкалою самоповаги як оціночним ставленням до себе виявлені статистично значимі відмінності між чоловіками з ампутованою кінцівкою, що припинили трудову діяльність, та здоровими особами. Чоловіки цієї групи мають не лише негативне емоційне переживання себе, але в них відбувається

с.242]. Згідно з цією схемою, вибірка осіб з ампутованою кінцівкою була поділена на дві групи (відповідно 28 осіб і 22 особи). До першої групи увійшли чоловіки, у яких професійний статус не змінився як за об'єктивними, так і за суб'єктивними ознаками. Вони зберегли активну позицію щодо своєї трудової діяльності і продовжували займатися нею після ампутації. До цієї групи увійшли також особи, які припинили трудову діяльність, їх діяльність на дозвіллі за своїм змістом є насиченою та наближається до трудової. Їх позиція залишилась активною, про що свідчить висока мотивація дозвільної діяльності та високий рівень задоволеності дозвіллям після ампутації. Отже, до першої групи увійшли люди з високим рівнем соціально значущої активності, з активною соціальною позицією. Друга група досліджуваних складається з чоловіків із ампутованою кінцівкою, які припинивши свою професійну діяльність, мають пасивну соціальну позицію: низьку мотивацію дозвілля, низьку задоволеність власним дозвіллям, а також збіднення його.

Когнітивна складова самосвідомості вивчалася за допомогою методики семантичного диференціалу. У результаті факторизації шкал семантичного диференціалу було виділено три основних фактора у осіб з високим рівнем соціальної активності після ампутації та три – у осіб із низьким рівнем активності.

У чоловіків першої групи виокремлено три фактора, які пояснюють 56 % дисперсії. Перший фактор – містить шкали, за якими чоловіки оцінюють себе в плані тілесних, фізичних якостей, наприклад таких як фізична сила, здоров'я, фізична повноцінність тощо (пояснює 30,8% дисперсії). Цей фактор отримав назву представленість у фізичному вигляді індивідуальних якостей людини. Другий фактор відображає представленість моральних якостей у фізичному вигляді людини (пояснює 13,7% дисперсії). Це якості, необхідні для взаємодії, спілкування, які сигналізують іншій людині про внутрішній зміст їх носія. Третій фактор (пояснює 11,5% дисперсії) – представленість у фізичному вигляді діяльнісних характеристик людини, що відображає фізичні якості, необхідні для виконання діяльності.

У чоловіків з низьким рівнем включеності до соціально значущої діяльності було виокремлено три фактори, як і у представників першої групи (пояснюють 58,22% дисперсії). Перший фактор – представленість у фізичному вигляді моральних і атрактивних якостей людини (пояснює 28,65% дисперсії). Шкали, що входять до його складу, описують не лише якості суб'єкта спілкування, а і уявлення людини про його власну привабливість для партнера із взаємодії, тобто віддзеркалене ставлення до себе самої людини. Другий фактор відображає уявлення про своє тіло, як таке, що не відповідає певним стандартам фізичної повноцінності (15,67% дисперсії). Третій фактор отримав назву представленість у фізичному вигляді індивідуальних, власне тілесних характеристик (пояснює 13,9% дисперсії).

Таким чином, у відображенні свого фізичного вигляду чоловіками з ампутованою кінцівкою було виявлено відмінності у двох груп

вчителя, пояснюючи це переважно не причинами організації навчальної діяльності в вузі, а проблемами, що визначають неготовність значної кількості студентів до продуктивної навчальної праці: лінь, незібраність, неорганізованість; низький рівень сформованості мислення розумової діяльності студентів; неадекватність життєвих і, відповідно, пізнавальних цінностей; низький статус інтелектуальної діяльності;

Після того, як були визначені провідні мотиви професійної навчальної діяльності, ми провели дослідження щодо здатності студентів до творчої діяльності. У результаті цього анкетування було виявлено, що переважна кількість студентів (70%) мають низький рівень потреби в досягненнях, не здатні до виконання навчальних завдань творчого рівня і не мають до цього прагнення, і лише 30% студентів мають середній рівень прагнення до творчої діяльності. Після цього їм було запропоновано комплекс творчих завдань та комплекс репродуктивних завдань, і знову більшість анкетованих (78%) вибрали репродуктивні завдання, що свідчить про те, що більшість студентів не відзначаються наполегливістю в досягненні своїх цілей; у них недостатнє прагнення поліпшувати свою навчальну діяльність; небажання проявляти ініціативу у навчанні; низький рівень сформованості творчого мислення, прагнення до самовдосконалення. Студенти більш зорієнтовані на отримання навчальної інформації та безпосереднє відтворення її на заняттях, і, відповідно, відчувають утруднення при виконанні завдань творчого характеру. Разом з тим, наявність здібностей до творчої діяльності є надзвичайно важливим компонентом педагогічних здібностей, що забезпечують прагнення студента до сформування активної життєвої позиції, інтересу до створення нового, що максимально відповідає сучасним інноваційним процесам, а також особистісним та професійним пріоритетам.

Наступним етапом дослідження було визначення рівня сформованості навчальної діяльності студента. Оброблення та аналіз результатів анкети “Наскільки ефективно ви виконуєте свою роботу” (С.С.Вітвицька) показало, що досить низький відсоток студентів (93%) не виконують свою навчальну працю ефективно, продуктивно. Вони не ставлять перед собою конкретних цілей, не правильно резервують час для роботи, знаходяться у владі зовнішніх обставин, не достатньо послідовні у реалізації поставлених цілей.

Після того, як були запропоновані методики щодо визначення провідних мотивів професійної діяльності, самооцінки своєї навчальної діяльності, прагнення до творчої діяльності (потреба в досягненнях), самовідчуття в діяльності, була запропонована методика “Можливості саморозвитку”, щоб визначити здатність до аналітичної діяльності та здатність до самопізнання. У результаті цього дослідження було виявлено, що переважна кількість студентів (58%) хоче знати про свої можливості, але не можуть продуктивно працювати, 33% можуть, але не хочуть працювати над собою і 9% не хочуть і не можуть продуктивно працювати над собою. Це свідчить про те, що рівень їх аналітичної діяльності досить низький і вони не можуть адекватно визначити свій рівень сформованості

професійної компетентності, хоча бажання існує щодо самовдосконалення та саморозвитку.

Висновки. В результаті експерименту ми виявили суттєве протиріччя системи професійної підготовки студента, яке стосується факту невідповідності потенціалу значної кількості студентів, їх бажань до самопізнання, самовдосконалення та реалізацією даних функцій в процесі професійного становлення. Перспективи подальших наукових розвідок ми пов'язуємо із дослідно – експериментальним обґрунтуванням педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах кредитно – модульної технології навчання.

Резюме. У статті розглядається проблема діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах сучасних тенденцій розвитку освіти в державі. Представлена модель формування професійної компетентності студента, комплекс відповідних діагностичних методик та результат їх апробації в умовах реального педагогічного процесу. Проаналізовані та узагальнені отримані результати в контексті визначених параметрів якості професійної освіти.

Ключові слова: професійна діагностика, наочувальність, рефлексія, мотивація навчальної діяльності.

Резюме. В статье рассматривается проблема диагностики уровней формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях современных тенденций развития образования в государстве. Представлена модель формирования профессиональной компетентности студента, комплекс соответствующих диагностических методик и результат их апробации в условиях реального педагогического процесса. Проанализированы и обобщены полученные результаты в контексте определенных параметров качества профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная диагностика, обучаемость, рефлексия, мотивация учебной деятельности.

Summary. The article deals with the problem of diagnostics of forming of professional competence's levels of future teacher in the conditions of modern educational tendencies in our state. The model of professional competence of student's forming, the complex of corresponding diagnostic methods were worked out and they were approved in the conditions of the pedagogical process. The results were analyzed and generalized in the context of certain parameters.

Keywords: professional diagnostics, teaching, reflection, motivation.

Література

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р.А. Методология и методы психолого-педагогические исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / За ред. Н.Г.Ничкало. – К., 1999. – 450 с.
3. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе. – М.: АСАДЕМА, 2002. – 269 с.
4. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Слово, 2004. – С.452-454.

Подано до редакції 03.06.2006

психологічні), співвідносячись нею з мотивами своєї діяльності, набувають для людини певного смислу в залежності від змісту мотивів діяльності.

Вказаний підхід не отримав однак конкретно-наукової реалізації, залишаючи нерозв'язаними багато яких теоретично та практично важливих питань. Наприклад, таких як: чи трансформуються когнітивна та емоційна підструктури самосвідомості (в структурному та функціональному планах), наповнюючись новим „діяльним” змістом, чи змінюються зв'язки між цими підструктурами тощо. Питання про вплив різних за змістом смислоутворюючих мотивів на процеси самосвідомості теж залишається недостатньо вивченим.

Діяльнісний підхід дозволяє продовжити лінію дослідження розвитку самосвідомості у процесах провідної діяльності (яка, як відомо, закінчується дитячим і підлітковим віком), продовживши її на зрілість як найменш досліджений у психології самосвідомості віковий період. Провідною діяльністю (С.Л. Рубінштейн [5], Б.Г. Ананьєв [1]) у цей період виступає трудова діяльність, яка практично не вивчена в плані її впливу на процеси самосвідомості.

Діяльнісний підхід відкриває перспективи у дослідженні закономірностей функціонування образу тіла в структурі самосвідомості зрілої особистості, максимально повно включеної до соціального життя.

Актуальність та недостатня розробленість теоретичних та практичних аспектів проблеми самосвідомості зумовили **мету статті:** встановити наявність діяльнісної детермінації динаміки складових самосвідомості. Мета дослідження досягалася нами через розв'язання наступних *завдань*: 1) Визначити особливості відображення власного тіла (образу тіла) в осіб з ампутованою кінцівкою в залежності від рівня соціальної активності після ампутації; 2) здійснити порівняльний аналіз взаємозв'язків складових самосвідомості у осіб із ампутованою кінцівкою з високою та низькою соціальною активністю.

У дослідженні був використаний такий методичний інструментарій: методика семантичного диференціалу для вивчення образу тіла; тест-опитувальник ставлення до себе (В.В. Столін, С.Р. Пантисєв), методики вивчення професійного статусу (задоволеність професією та роботою (А.А. Киссель), мотивація трудової діяльності, задоволеність дозволяям, мотивація дозвілля (В.В. Водзинська)). Дослідження проводилось на базі стаціонару Київського казенного експериментального протезно-ортопедичного підприємства та клініки патології стопи та складного протезування УНДІТО АМН України. У дослідженні брали участь 50 чоловіків, що зазнали ампутації нижньої кінцівки віком від 27 до 60 років.

Основний матеріал та результати дослідження.

Для вивчення змін професійного статусу осіб з ампутованою кінцівкою була використана схема Б.Г. Ананьєва. Об'єктивний бік професійного статусу включає до себе кваліфікацію, спеціальність, об'єм праці та працездатність людини [2, с.241]. Суб'єктивна сторона статусу – позиція – містить складну систему ставлень людини до себе, до своєї професії, до своєї діяльності, мотиви діяльності та установки щодо неї [2,

*Трубник Інна Василівна
аспірант кафедри педагогіки*

Слов'янський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Україні відбувається оновлення стандартів професійної освіти. Прийнято ряд державних документів („Закон про Освіту”, „Національна програма Освіта (Україна XXI століття)”, програма „Вчитель”, „Національна доктрина розвитку Освіти України у XXI столітті”), спрямованих на реформування вищої освіти.

Головна мета української системи вищої освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості. У зв'язку з цим ведеться пошук нових технологій професійної підготовки майбутніх педагогів.

Останні дослідження з проблеми. Проблема підготовки студентів до професійної діяльності у галузі освіти та виховання була предметом вивчення багатьох вчених: формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів гуманітарного профілю (Н.О. Клименко), педагогічне стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання (В.Ю. Ковальчук). Різні аспекти екологічної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл знайшли своє відображення у працях Т.В. Анісімової, Т.С. Вайда, І.С. Котеневої, С.В. Совгіри, О.В. Чернікової, Т.Н. Чистякової, Н.В. Ясінської та ін. Питання екологічної освіти школярів розглядали К.М. Бабакіна, Г.П. Волошина, Н.М. Горобець, М.О. Колесник, О.О. Колонькова, Д.І. Мельник, О.Ф. Норкіна, І.Г. Павленко, І.В. Родигіна, М.В. Соннова, І.І. Ярита, О.О. Яременко; дошкільників – Л.В. Буркова. Професійна підготовка майбутніх вихователів у галузі екологічної освіти знайшла своє відображення у працях Н.В. Лисенко, З.П. Плохій, Н.Ф. Яришевої та ін.

Аналіз сучасних програм з дисципліни „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою” та вивчення досліджень показало, що проблема підготовки майбутнього вихователя потребує подальшого вивчення, а саме, необхідно розробити технологію навчання, яка б ефективно впливала на розвиток екологічної свідомості та культури самого майбутнього вихователя й забезпечувала методологічну та методичну підготовку до формування екологічної культури вихованця.

Отже, **метою даної статті** є огляд існуючих сучасних технологій екологічної освіти та окреслення основних підходів до екологічної підготовки майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні неможливо бути компетентним педагогом без оволодіння освітніми технологіями. Останнім часом поняття „педагогічна технологія” дедалі більше поширюється в науці та освіті. Під педагогічною технологією, насамперед, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш

У західній психології існує величезна кількість досліджень, присвячених вивченню образу тіла, які носять здебільшого прикладний характер. Останнім часом інтерес до даної проблематики стає все більшим і у вітчизняних дослідників, наприклад, вивчення Р.В. Моляко образу тіла у пацієнтів з косметологічними дефектами зовнішності [3]. На жаль, це дослідження базується не на методологічних принципах вітчизняної науки, а своєю теоретико-методологічною основою має установки західних дослідників. Як відомо, зарубіжна психологія пропонує розв'язання проблеми відображення власного тіла на основі ідеї пасивності особистості, коли суспільство чинить вплив на неї, примушуючи прийняти, засвоїти існуючі у ньому норми, цінності щодо тіла в тому вигляді, в якому вони існують у соціумі. Отже, отримані дослідницею дані відповідають схемі аналізу, прийнятій західними фахівцями. Соціальні установки, норми, стандарти щодо тіла, переломлюючись через певні особистісні особливості, призводять до певних поведінкових змін, що покликані змінити тілесний вигляд, відповідно до цих стандартів та установок. Особлива значимість зовнішності, високий рівень особистісної тривожності визначають поведінку: уникнення соціальних контактів, усамітнення, активного намагання позбавитись фізичних дефектів різними способами.

Вітчизняна психологія пропонує альтернативу такому підходу у вигляді ідеї активності, суб'єктності по відношенню до власного тіла. Принцип активності у вітчизняній психології реалізується у зв'язку з життям суб'єкта, в контексті його діяльності. Це є тим основним моментом, який вітчизняна психологічна наука може запропонувати для дослідження проблеми відображення тілесності на відміну від західних досліджень. При такому підході визнається, що людина займає певну позицію відносно свого тіла, свідомо приймає рішення щодо зміни своїх тілесних властивостей, фізичних параметрів у контексті своєї діяльності та її змін.

Ілюстрацією такого підходу може слугувати дослідження А.Ю. Рождественського [4], в якому вивчається роль та місце відображення власного тіла у життєвому (професійному) самовизначенні особистості. Слід зазначити, що у наведеному дослідженні відображення тіла розглядається через активність особистості, яка є певною якістю організації особистістю своєї життєдіяльності. Реальне включення особистості до соціальних відношень, вплив реальної предметно-практичної діяльності на відображення тілесності у самосвідомості особистості у ньому не враховано.

У вітчизняній психології існує підхід, в якому втілюються основні теоретико-методологічні установки вітчизняної психологія. Діяльнісний підхід дає можливість виправлення зазначених вище недоліків. Діяльнісний підхід до дослідження самосвідомості, який дозволив би розкрити нові важливі взаємозв'язки образу тіла та інших компонентів самосвідомості, став оформлятися лише в останні роки в рамках теорії діяльності О.М. Леонтьєва в роботах В.В. Століна [6] та послідовників. Основна ідея цих досліджень полягає в тому, що характеристики людини (фізичні,

раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей.

У дидактиці вищої школи існують різноманітні класифікації педагогічних технологій, серед них: за філософською основою (матеріалізм; ідеалізм; природовідповідність; гуманізм; екзистенціалізм та ін.); за підходом до студента (авторитарні; особистісно-орієнтовані; гуманно-особистісні; технології співробітництва; вільного виховання; езотеричні); за домінуючим методом (догматичні, репродуктивні; пояснювально-ілюстративні; діалогічні; розвиваюче навчання; ігрові; проблемно-пошукові; саморозвиваюче навчання; творчі; інформаційні); за напрямом модернізації традиційної системи (на основі гуманізації і демократизації відносин; на основі активізації та інтенсифікації діяльності; на основі ефективності організації й управління; на основі методичного і дидактичного реконструювання матеріалу; природовідповідність; альтернативні; цілісні технології авторських шкіл) та ін.

Ми зосередили увагу на технологіях екологічної освіти. Так, О.Ф.Норкіна, яка вивчала технології навчання дисциплін природничого циклу в Україні упродовж 1979-2001 рр., підтверджує високу ефективність гуманістично-орієнтованих технологій [5].

Т.В. Анісімова відстоює особистісно-орієнтований характер освітньо-виховного процесу на заняттях та тренінгах, які спрямовані на вирішення завдань формування екологічної культури майбутнього вчителя [2].

Т.М. Чистякова доводить ефективність системного підходу в методичній підготовці педагогів до екологічної освіти школярів (системну постановку цілей, системний підхід до проектування змісту підготовки, системність у побудові процесу та системність результатів) та наголошує на використанні методів активного навчання [6].

Н.В. Ясіньська для розвитку екологічної культури педагога пропонує інтенсивні освітні технології, а сам процес професійної підготовки розглядає як взаємодію об'єктивного спілкування педагога і слухача, у процесі якої розвиваються ділові і міжособистісні стосунки на основі реальної співпраці, взаємної довіри, духовності, національної гордості, ефективного розв'язання екологічних питань [7].

Деякі дослідники будували технологію виховання екологічної культури на основі окремого засобу: туристично-краєзнавча діяльність (Т.С. Вайда); краєзнавчий матеріал (С.В. Совгіра); на засадах „глибинної екології” (М.О. Колесник); екокультурна діяльність або соціально-виховна робота (О.О. Яременко); еколого-педагогічні особистісно-розвиваючі ситуації (К.М. Бабакіна) та ін.

У зв'язку зі вступом України до Болонського процесу погляди українських педагогів спрямовуються до технології модульного навчання, яке сприяє становленню особистості завдяки методам, формам організації, через свою сутнісну багатовимірність, логіку буття з огляду на специфічну форму психосоціального зростання індивідуальності.

А.М. Алексюк визначив основні положення модульного навчання. Він зазначає, що модульна система навчання головним своїм призначенням

УДК 159.923.2

ДИНАМІКА СКЛАДОВИХ САМОСВІДОМОСТІ ОСІБ ІЗ АМПУТОВАНОЮ КІНЦІВКОЮ В УМОВАХ ЗМІНИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАТУСУ

*Найдьорова Ганна Олександрівна
аспірантка*

Київський національний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. У наш час людина дуже часто стикається з необхідністю зміни усталених, осмислених видів соціальної активності на нові види діяльності, нові соціальні відношення в силу об'єктивних обставин. Однією з таких причин є інвалідизація через втрату кінцівки. Більше 70 відсотків осіб, що зазнали ампутації нижньої кінцівки, не повертаються до здійснення трудової діяльності, хоча вони знаходяться у працездатному віці та протезуються. За існуючими даними, припинення трудової діяльності у працездатному віці може призвести до виникнення внутрішніх конфліктів, невротизації, соціальної ізоляції особистості, а у крайньому разі – навіть до суїцидальних випадків. Для усунення негативних наслідків зміни соціальної ситуації, для вирішення практичних задач психотерапії та психокорекції необхідним є вивчення питань самосвідомості особистості, зокрема динаміки її складових та їх взаємозв'язку та взаємовпливу.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми самосвідомості займалися вітчизняні (Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, В.І. М'ясищев, В.В. Столін, С.Р. Пантілеєв, І.М. Сеченов, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.) та зарубіжні вчені (Р. Бернс, А. Маслоу, М. Розенберг, З. Фрейд та ін.). Проблематика робіт охоплює теоретичні та прикладні питання: співвідношення самосвідомості та свідомості, розвиток самосвідомості у онтогенезі особистості; структура, функції та детермінанти самосвідомості; залежність розвитку самосвідомості від впливу соціального оточення; особливості формування професійної, громадянської, екологічної свідомості та самосвідомості; вплив самосвідомості, як основного фактора самоконтролю й саморегуляції поведінки та ін.

Одним із аспектів дослідження самосвідомості є відображення людиною власного тіла (образ тіла). Одні дослідники вважають його окремою складовою самосвідомості особистості, яка має свою власну структуру (А.А. Налчаджян), інші – не виділяють його окремо (Р. Бернс). Але спільною є думка, що відображення власного тіла як уявлення про власне тіло (когнітивний компонент) входить до складу самосвідомості, взаємопов'язане із іншими її складовими та взаємовпливає на них. Таким чином, дослідження відображення власного тіла людиною допомагає конкретизувати загальну проблему дослідження самосвідомості. Вивчення образу тіла дозволяє на його прикладі поглибити уявлення про розвиток самосвідомості у онтогенезі, про структуру самосвідомості, взаємозв'язки та взаємовпливи її складових, про функції та детермінанти самосвідомості тощо.

продовжується підготовка 400 студентів спеціальності фізична реабілітація ОКР “бакалавр, “спеціаліст” і “магістр”.

Висновки. Таким чином, проаналізована нами спеціальна література, інструктивні матеріали значно висвітлюють історію реабілітації хворих та інвалідів у різних країнах, в тому числі в колишньому СРСР і в сучасній Україні. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у більш глибокому поданні історичних даних, що стосуються розвитку реабілітаційних служб в Україні.

Резюме. В статье представлены исторические данные, которые касаются становления реабилитации и отдельных ее видов – социальной, медицинской, педагогической и др. в разных странах мира, в том числе в бывшем Советском Союзе, а также в России и Украине.

Ключевые слова: становление реабилитации, инвалиды, Всемирные конгрессы, Всемирная организация здравоохранения.

Резюме. У статті представлено історичні дані, які стосуються становлення реабілітації та окремих її видів – соціальної, медичної, педагогічної та ін. у різних країнах світу, в тому числі у колишньому Радянському Союзі, а також в Росії і Україні.

Ключові слова: становлення реабілітації, інваліди, Всесвітні конгреси, Всесвітня організація охорони здоров'я.

Summary. Becoming of the system rehabilitation of patients and invalids. In the article represented historical touches becoming of rehabilitation, and separate its kinds – social, medical, pedagogical and other in the countries of world, including in Soviet Union, and also in Russia and Ukraine.

Keywords: becoming of rehabilitation, invalids, World congresses, Worldwide organization of health protection.

Література

1. Дмитриев В.С. Введение в адаптивную физическую реабилитацию: Монография. – М.: ВНИИФК, 2001. – 240 с.
2. Купина В.В., Боженко О.В. Сучасні засоби реабілітації при захворюваннях і пошкодженнях стоп. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2006. – 368 с.
3. Ланцетова А.С., Богданов Ф.Р., Зотикова В.Л. Врачебно-трудовая экспертиза при последствиях травм опорно-двигательного аппарата. – К.: Здоров'я, 1972. – 216 с.
4. Лисовский В.А., Евсеев С.П., Голофеевский В.Ю., Мироненко А.Н. Комплексная профилактика заболеваний и реабилитация больных и инвалидов. – М.: Советский спорт, 2004. – 320 с.
5. Лянной.О. Основы физической реабилитации – Суми: РВВ СумДПУ ім.А.С. Макаренка, 2004. – 465 с.
6. Мухін В.М. Фізична реабілітація. – К.: Олімпійська література, 2005. – 472 с.
7. Ренкер К. Основы реабилитации. – М.: ВНИИМИ, 1980. – 116 с.
8. Тарасов О.Ф., Фонарев М.И. Реабилитация при детских болезнях. – Л.: Медицина, 1980. – 232 с.
9. Шхвацабая И.К., Аронов В.П., Зайцев В.П. Реабилитация больных ишемической болезнью сердца. – М.: Медицина, 1978. – 320 с.

Подано до редакції 13.06.2006

повинна мати таку заміну організаційних засад педагогічного процесу у вищій школі, яка забезпечила б суттєву його демократизацію, умови для дійсної зміни місця студента у навчанні (перетворення його з об'єкта в суб'єкт цього процесу), надала б навчально-виховному процесу необхідної гнучкості, запровадила б у дію принцип індивідуалізації навчання. Визначає модуль як відносно самостійну частину навчального процесу, яка містить насамперед одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів [1].

В.Ю. Ковальчук вважає, що основу модульної організації навчання складають наступні принципи: принципи і критерії поділу змісту навчального матеріалу на відносно самостійні частини – навчальні модулі; принцип акценту на самостійну роботу студентів; принцип поетапного і автономного оцінювання навчальних успіхів студентів, наростання індивідуального кумулятивного індексу (сума набраних залікових одиниць) [4].

Г.О. Атанов зазначає, що центральний момент навчання – залучення студентів до діяльності. Але цю діяльність необхідно спочатку спроектувати, а потім організувати [3]. Згідно з теорією діяльнісного підходу завдання навчання полягають у переданні знань та у формуванні умінь користуватися ними.

Психологи вже давно встановили (О.М. Леонт'єв), що знанням можна навчитися тільки у процесі їх використання у діяльності, тільки оперуючи ними. Це зумовлене тим, що засвоєння знань відбувається одночасно із засвоєнням способів дій з ними.

Модульне навчання привернуло нашу увагу тим, що завдання формулюються на початку заняття в діяльнісному аспекті, перевагою самостійної навчальної діяльності студентів, де що новою роллю викладача – діагноста, консультанта, постачальника інформації, мотиватора (ця роль, на нашу думку, має особливий вплив на успішність екологічної підготовки); різноманітністю методів та засобів для комплексного досягнення завдань навчання, активною участю студента, можливістю вибору студентом часу, темпу, засобів для вивчення модулів, правом на допомогу викладача, невідкладністю контролю та корекції рівня засвоєння навчального матеріалу.

Перераховуючи позитивні якості модульного навчання, ми не залишаємо поза увагою багатий досвід вітчизняної педагогіки, щодо розробки методів та технологій навчання у вищій школі, і своїм завданням вбачаємо створення такої технології, яка б поєднала модульну організацію навчання з технологіями, які довели свою ефективність у практиці вітчизняної системи навчання у ВНЗ.

Перехід до використання модульної організації навчання ми почали з поділу навчальної дисципліни на модулі за наступними критеріями: змістовний (в межах модуля вивчається одне або кілька близьких за змістом понять, явищ, принципів тощо); психологічний (доцільне об'єднання кількості матеріалу для ефективного запам'ятовування студентами); професійний (об'єднання матеріалу з урахуванням потреб

майбутньої професійної діяльності); контрольний (будування модулю з урахуванням можливості здійснення контролю).

Згідно з цими критеріями було отримано 3 змістові модулі.

Змістовий модуль А – „Природа України”. До цього модулю ми включили наступні теми: 1. „Природні умови України. Рельєф. Клімат. Води. Ґрунти”. 2. „Рослинний світ України” (Рослини лісу, луків, водійм. Культурні рослини. Рослини парків і скверів. Рослини пустирів та придорожні рослини). 3. „Тваринний світ України” (Найпростіші. Кишковопорожнинні. Черви. Молюски. Ракоподібні. Павуки. Комахи. Риби. Амфібії. Плазуни. Птахи. Ссавці). 4. Сезонні явища. 5. Особливості Донецького природно-територіального комплексу. Проблеми охорони природи рідного краю. 6. Природа Космосу.

Змістовий модуль Б - „Теоретико-методичні засади методики ознайомлення дітей з природою” (Теми: 1. Становлення і розвиток методики природознавства як науки. 2. Завдання та зміст ознайомлення з природою. 3. Принципи екологічного виховання дошкільників. 4. Еколого-розвивальне середовище.).

Змістовий модуль В – „Методика ознайомлення дітей з природою”. Під час вивчення третього модулю студенти знайомляться з методами, формами, сучасними технологіями та проблемами екологічного виховання дошкільників.

Потім ми здійснили розподіл навчального матеріалу між лекціями, заняттями практичної спрямованості та самостійною роботою студентів. Робота з засвоєння кожного модулю починається з оглядової лекції, потім – індивідуальна самостійна робота, яка за потребою студента супроводжується консультативно-інформаційною допомогою викладача, закріплення отриманих на лекції та у процесі самостійної роботи знань відбувається на практичних заняттях.

Особливу увагу ми приділили визначенню методів проведення лекційних та практичних занять. У процесі проведення занять ми намагались якомога більше залучати студентів до різноманітних видів діяльності, а як окремі форми та методи роботи зі студентами ми використовували активне навчання (організація виставки кімнатних рослин, організація та презентація виставки літератури, дидактичного матеріалу, розроблення та здійснення власних проєктів на базі дошкільних навчальних закладів та ін), проблемне навчання (круглий стіл „Сучасні технології навчання”, прес-конференція „Проблеми екологічного виховання в Україні” та ін.), розвиваюче навчання (написання творів, авторських розповідей, етюдів, ессе, творчих робіт) та ігрове навчання (моделювання ситуацій, імітація проведення різноманітних форм роботи з дітьми – спостереження, досліди, праця, дидактичні ігри (екологічні), екскурсії).

Ми врахували також те, що у зв'язку зі збільшенням частки самостійної роботи студентів, необхідно забезпечити достатню інформаційну базу для засвоєння кожного модулю. З цією метою ми склали перелік завдань для самостійної та творчої роботи, список рекомендованої

деформаціями опорно-рухового апарату, з наслідками ревматизму, хворих на туберкульоз, діабет, онкологічних хворих, осіб з дефектами слуху, зору і мовлення, а також реабілітації дітей [7, с.35].

У 1992-2004 рр. почали відкриватися кафедри і спеціальності з підготовки фізичних реабілітологів в Москві в РДАФК, Санкт-Петербурзі в ДДОФК ім. Лесгафта, Києві в НУФВС України, Львові в ЛДДФК, Харкові в ХАФК, Сумах в СумДПУ ім. А.С.Макаренка і ін. ВНЗ (більше 20 ВНЗ тільки в Україні) [5, с.6].

1994 р. заснований журнал “Медична реабілітація, курортологія, фізіотерапія” [6, с.14].

2001 р. до класифікатора професій внесено нову спеціальність – фізична реабілітація під кодовим шифром – 3226. Це дало можливість успішно продовжувати підготовку висококваліфікованих фахівців даного профілю в інститутах фізичної культури та педагогічних університетах України. 2005 р. у ВАК України затверджений новий науковий ступінь, згідно з яким дисертації з фізичної реабілітації тепер належать до наукового шифру 24.00.03 – фізична реабілітація, зі здобуттям наукового ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту. 2001 р. за ініціативи львівських колег Міністерством охорони здоров'я України був виданий інструктивний лист №11.03.04/22 від 5.XI.2001 р. органам і установам охорони здоров'я України, який пропонував вводити в профільних лікувально-профілактичних установах посади фахівців з фізичної реабілітації і призначати на них випускників ВНЗ фізичної культури III-IV рівня акредитації. Посадові оклади фахівців з фізичної реабілітації даний документ рекомендував встановлювати на рівні схемних посадових окладів лікарів інших спеціальностей.

У плані розвитку реабілітації в Україні немало зроблено сумськими новаторами, науковцями, фахівцями-практиками. У червні 2003 р., травні 2004 р. і жовтні 2005 р. кафедрою фізичної реабілітації СумДПУ ім. А.С.Макаренка спільно з Сумським обласним управлінням охорони здоров'я вперше в Україні, були організовані і проведені I і II обласні науково-практичні конференції і I Всеукраїнська наукова конференція “Сучасні проблеми медичної і фізичної реабілітації”, відповідно підготовлені збірки наукових праць матеріалів конференції.

У вересні 2004 р. за ініціативи кафедри фізичної реабілітації в СумДПУ ім. А.С.Макаренка було засновано обласний журнал „Український вісник реабілітологів”.

На кафедрі фізичної реабілітації СумДПУ ім. А.С.Макаренка вперше захищені 2 дисертації на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук за фахом теорія і методика професійної освіти Куксої В.О. “Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах” (2002) і Міхеєнком А.І. “Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі” (2003).

Кафедрою фізичної реабілітації СумДПУ ім. А.С.Макаренка здійснено чотири випуски фізичних реабілітологів і на сьогодні успішно

оголосити 1981 р. “Міжнародним роком інваліда”. Були визначені завдання цього року і активно розроблялися програми підготовки і проведення Міжнародного року інвалідів в багатьох країнах [7, с.17-18]. Саме в цей і подальші роки багато що було зроблено у відповідь на вимоги інвалідів жити вільно від дискримінації, повністю з користю використовувати свої потенційні можливості [1, с.70].

1980 р. в Кінгстоні (Онтаріо, Канада) відбувся XIV Всесвітній конгрес RI. У 1981 р. в Сінгапурі відбувся Всесвітній конгрес товариства інвалідів, результати якого стали основою Всесвітньої десятилітньої програми дій (1983-1992), яка була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН [6, с.13]. У 1984 р. в Карл-Маркс-Штаті (Німеччина) відбувся XIV Всесвітній конгрес RI [7, с.30].

У США, Англії, Франції, Канаді, Німеччині, Польщі створюються реабілітаційні центри, де спільно працюють лікарі, фахівці з лікувальної фізичної культури, психологи, соціологи, педагоги, юристи. Реабілітацію почали викладати у вищих медичних навчальних закладах. Варшавська медична академія одна з перших в світі відкрила в 1961 р. кафедру і клініку реабілітації. Фахівців з реабілітації середньої ланки стали готувати в Англії, Данії і інших країнах [6, с.12-13].

У колишніх радянських республіках, у тому числі і в Україні, було зроблено багато роботи, що стосується відновного лікування і допомоги інвалідам. Робота проводилася на державному рівні під безпосереднім керівництвом Міністерства охорони здоров'я і соціального забезпечення. Профільні науково-дослідні інститути розробляли питання експертизи працездатності, організації праці інвалідів, протезування і протезобудування [2, с.5-6]. Були створені шпиталі для інвалідів війни і праці, школи для дітей-калік, дома-інтернати, спеціалізовані санаторії, протезні заводи, готувалися кадри для роботи в цих закладах. Держава навчала сліпих, глухонімих і інших осіб з вродженими і набутими дефектами і надавала їм посильну роботу [6, с.13].

Провідну роль в справі реабілітації ортопедичних хворих зіграв в колишньому СРСР Центральний науково-дослідний інститут травматології і ортопедії (ЦІТО) Міністерства охорони здоров'я СРСР, заснований в 1921р. як лікувально-протезний інститут. У 1980 р. до інституту відносилося 11 клінік. Серед них клініка для реабілітації і відновної хірургії після травм, клініка для реабілітації і лікування спортивних і балетних травм і ін. Інститут мав велике відділення реабілітації, в розпорядженні було 2 басейни з установками для витягнення хребта, кабінети праце- і механотерапії, масажні і ін. Керівником інституту був професор О.Ф. Каптелін [7, с.30].

1970 р. під Києвом відкрито спеціалізований санаторій для реабілітації хворих, що оперуються на серці. Центральний інститут курортології, фізіотерапії і лікувальної фізкультури в 1988 р. був реорганізований в Центр медичної реабілітації і фізичної терапії [6, с.13].

У колишньому СРСР особливо якісно була розроблена система реабілітації інвалідів, страждаючих серцево-судинними захворюваннями,

літератури, підготували тематичні добірки матеріалів, створили колекцію відеофільмів з записом різноманітних форм екологічної роботи з дітьми та компакт-дисків з довідковим природознавчим матеріалом, оновили научність і т.і. Перелік завдань складався таким чином, щоб студенти мали можливість вибору форм їх виконання та тематики.

Висновки. Запропонована система організації вивчення дисципліни „Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою” використовувалась на факультеті дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету і дозволила підвищити пізнавальний інтерес студентів, їх активність на заняттях, увагу до власного професійного зростання та самоудосконалення у сфері екологічної освіти дітей дошкільного віку. Подальше вивчення проблеми ми вбачаємо у розробленні моделі та педагогічної технології підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до формування екологічно-мотивованої поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Summary. The given article is dedicated to the review of existing technologies of training. In her the conditions and methods of ecological opening-up of the future tutors in a context a modules-ratings of a system are delineated.

Keywords: pedagogical technology, professional ecological preparation, module teaching.

Резюме. Данная статья посвящена обзору существующих технологий обучения. В ней очерчиваются условия и методы экологической подготовки будущих воспитателей в контексте модульно-рейтинговой системы.

Ключевые слова: педагогическая технология, профессиональная экологическая подготовка, модульное обучение.

Резюме. Стаття присвячена огляду існуючих технологій навчання. У ній окреслюються умови та методи екологічної підготовки майбутнього вихователя у контексті модульно-рейтингової системи.

Ключові слова: педагогічна технологія, професійна екологічна підготовка, модульне навчання.

Література

- 1.Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: Модульне навчання. – К., 1993. – 220 с.
- 2.Анисимова Т.В. Становление экологической культуры личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в вузе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2002.
- 3.Атанов Г.А. Теория деятельностного обучения. – Донецк: ДОУ, 2003.–104 с.
- 4.Ковальчук В.Ю. Вибір методів педагогічного стимулювання студентів в умовах модульної організації навчання (на матеріалі викладання природничих дисциплін в педагогічних вузах): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1994.
- 5.Норкіна О.Ф. Гуманістично-зорієнтовані технології навчання дисциплін природничого циклу у загальноосвітній школі (кінець ХХ – початок ХХІ століття): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2004.
- 6.Чистякова Т.Н. Система методической подготовки студентов-биологов к экологическому образованию школьников: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – СПб., 2000.
7. Ясінська Н.В. Розвиток екологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тернопіль, 2001.

Подано до редакції 20.07.2006

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Умрик Марія Анатоліївна
аспірантка*

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

Постановка проблеми. У сучасній освіті все більш актуальним стає впровадження новітніх досягнень, акцентованих на самостійність у навчанні. Це спричинено широким використанням інформаційних технологій, які дають можливість ефективно реалізовувати самоосвітню діяльність тих, хто навчається. Крім цього, у зв'язку з входженням України до Болонського процесу і з впровадженням кредитно-модульної системи оцінювання знань передбачається, що на самостійну роботу студентів повинно виділятися не менше п'ятдесяти відсотків всього навчального навантаження. Та не тільки зовнішні причини, які відбуваються в освіті, спонукають освітян все більше уваги приділяти організації самостійної роботи студентів та учнів, а й ціла низка внутрішніх причин, однією з яких є головна - неспроможність вчорашніх випускників вищих навчальних закладів через брак самостійності, самоорганізованості, нездатності до самоосвіти, самонавчання, повноцінно працювати за своєю спеціальністю.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що дистанційне навчання - це не лише данина моді чи бажання копіювати вдалі освітні рішення розвинених країн. У центрі процесу дистанційного навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність тих, хто навчається, самоосвіта, можливість не тільки прищепити навички самостійного здобуття нових знань, а, що є найголовнішим, і їх практичне використання.

Мета статті – описати педагогічний експеримент організації самостійної роботи студентів-майбутніх вчителів інформатики в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання є формою отримання освіти (поряд з денною та заочною), яка використовує традиційні і специфічні методи, форми та засоби навчання, основою яких є комп'ютерні і телекомунікаційні технології. При цьому суттю процесу є цілеспрямована, контрольована і інтенсивна самостійна робота того, хто навчається, в будь-якому зручному для себе місці за індивідуальним розкладом, з використанням комплексу спеціальних засобів навчання і можливістю контакту з викладачем (та іншими учнями) по телефону, за допомогою електронної або звичайної пошти, а також очно [1, с.481].

Через низку причин, які стосуються як самої організації і методики проведення дистанційного навчання, так і проблем на суто державному рівні (брак інвестицій, державного регулювання, жодного документа Міністерства освіти і науки, який би офіційно визнавав диплом, отриманий за дистанційного навчання, неякісні телефонні мережі тощо) повноцінного дистанційного навчання в Україні поки що немає [2], хоча вже є вдалі спроби реалізації такого навчання у деяких вищих навчальних закладах України. Треба відзначити Національний технічний університет

конгресі в Сідней був відзначений п'ятдесятирічний ювілей існування RI. RI незалежне від урядів об'єднання національних і міжнародних організацій, що беруть участь в службах реабілітації, яка займається всіма аспектами каліцтва і реабілітації з медичної, педагогічної, професійної точки зору, а також законодавством, організацією, плануванням, технічними допоміжними засобами. Вона включає 75 країн і 126 організацій дійсних членів і є членом ВООЗ і тісно співпрацює з організаціями ООН, ЮНІСЕФ (займається проблемами дітей і підлітків інвалідів) і ЮНЕСКО (займається питаннями педагогічної реабілітації), ІЛО (міжнародна організація праці, яка займається професійною реабілітацією). RI проводила кожні 3 роки, (пізніше кожні 4 роки) всевітні конгреси. Між конгресами працювали Рада і виконавський комітет Ради. У складі цього товариства працювали міжнародні комісії, в які входять фахівці відповідних галузей наук з країн – членів організацій, що займаються окремими питаннями реабілітації.

Міжнародна організація RI тісно співробітничала з Інститутом реабілітації ім. Кесслера (США), Інститутом реабілітації в Гейдельбергу (Німеччина), організувала прокат понад 400 фільмів, присвячених різним областям реабілітації, розробляла каталоги літератури в галузі реабілітації, видавала міжнародний журнал по реабілітації (Rehabilitation International Review) і ін. [7, с. 20-21].

1973 р. в місті Стара Загора (Болгарія) група експертів з реабілітації соціалістичних країн рекомендувала міністрам охорони здоров'я цих країн використовувати курорти і санаторії для здійснення медичної реабілітації. Експерти всебічно обґрунтували необхідність включення курортів і санаторіїв в систему медичної реабілітації [7, с. 49].

1973 р. в США був виданий Акт про реабілітацію, спрямований на потреби осіб з фізичними недоліками. Десять розділів цього акта стосуються реабілітації, забезпечення роботою, наукових досліджень, тренувань, оснащення, обслуговування тощо. Цілий ряд подібних законодавчих актів був прийнятий і в інших країнах, у тому числі і в європейських [1, с. 70-71].

1973 р. Г. Юмашев і К. Ренкер видали монографію “Основи реабілітації”. [6, с.13]. 1978 р. Шхвацабая І.К. у співавторстві видала монографію “Реабілітація хворих ішемічною хворобою серця” [9].

У вересні 1974 р. Генеральна асамблея RI, що проходила до Офіре (Португалія), схвалила і прийняла проект міжнародного символу доступності в тому вигляді, як було запропоновано Міжнародним комітетом з технічних допоміжних засобів, житла і транспорту ще 1969 р. Символ офіційно прийнятий багатьма суспільними і приватними організаціями. Його застосування сприяє охороні прав всіх осіб з фізичними або розумовими недоліками. Застосування даного символу допомагає мільйонам людей з обмеженими можливостями знаходити, пізнавати і використовувати доступні установи і пристосування, що усувають перешкоди, обумовлені зовнішнім середовищем [7, с.23-24].

На 31-му засіданні Генеральної асамблеї ООН ухвалила рішення

галузі реабілітаційної медицини; фізіотерапевтів, працетерапевтів, дефектологів (логопедів), соціологів, співробітників відділу соціального забезпечення, клінічних психологів, ортопедів, вихователів, фахівців з лікувальної гімнастики". Цей звіт підтверджує, що процес реабілітації необхідно проводити комплексно, залучаючи установи і фахівців різного профілю [7, с.19].

На XI Всесвітньому конгресі в Дубліні в 1969 р. RI розробила нормативи медичної, соціальної, педагогічної і професійної реабілітації, які були опубліковані в багатьох країнах світу. На цьому конгресі було ухвалено рішення присвятити десятиліття 70-х років реабілітації. У 1970 р. в Тегерані Радою RI за угодою з ООН і її спеціальними організаціями була прийнята "Декларація до десятиліття реабілітації" і через президента RI була вручена главам держав і главам урядів багатьох країн [6, с.13; 7, с.22].

Наукові основи відновлення працездатності хворих на захворювання серцево-судинної системи були розроблені в СРСР в тридцять років двадцятого століття Г.Ф. Лангом. [9, с. 6]. У той час, коли в західній медицині термін "реабілітація" не знайшов застосування до хворих страждаючих серцево-судинними захворюваннями, в Радянському Союзі вже були розроблені теоретичні основи і практичні аспекти відновного лікування цих хворих. Не випадково відомий американський кардіолог Рааб (1962, 1968) неодноразово звертав увагу на те, що щорічно 5 млн. американців вимушені були виїжджати за межі США в зарубіжні центри здоров'я, тоді як в СРСР для проходження важливих етапів реабілітації використовувалися тисячі санаторіїв і курортів [4, с.248; 9, с.6-7].

Європейське регіональне бюро ВООЗ робило спроби стандартизувати методичні підходи при реабілітації хворих на інфаркт міокарду з метою дати об'єктивну оцінку її результатам. Воно стало ініціатором і координатором розробки міжнародного дослідження за оцінкою програми реабілітації і вторинної профілактики для хворих інфарктом міокарду. У 1972р. на Московській нараді робочої групи по реабілітації Європейського регіонального бюро ВООЗ була узгоджена і прийнята дана програма міжнародного дослідження. Європейське бюро ВООЗ, враховуючи успіхи радянських учених в проблемі реабілітації, ухвалило рішення заснувати Міжнародний довідковий центр з психологічних питань реабілітації хворих інфарктом міокарду на базі Інституту кардіології ім. О.Л. М'яникова Всесоюзного кардіологічного наукового центру АМН СРСР. У той час ішемічна хвороба серця була однією з не багатьох внутрішніх хвороб, при яких наукові і практичні питання реабілітації розв'язувалися найінтенсивніше як в колишньому СРСР, так і інших зарубіжних країнах [9, с.7-8]. Офіційним експертом ВООЗ по реабілітації в СРСР був проф. О.Ф. Каптелін [7, с.33].

1972 р. на Всесвітньому конгресі в Сідней (Австралія) і 1973 р. на Міжнародному семінарі в Галле-на-Заале (Німеччина) були вказані основні напрями розвитку реабілітації хворих з зниженою працездатністю в результаті хронічних хвороб з млявим початком і тривалою течією (серцево-судинні захворювання, туберкульоз, поліомієліт і т.ін.). Також на

„Харківський політехнічний інститут", у якому працює проблемна лабораторія з дистанційного навчання і де було створено низку дистанційних курсів, на базі розробленого в цьому ж університеті середовища „Веб-клас ХПІ".

Ще однією важливою проблемою, що виникає у процесі впровадження дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України, є брак фахівців, які б могли професійно розробляти, організувати таке навчання, адже освітня система нашої країни досить недавно (кінець 90-их років) почала рухатись у цьому напрямку і ще не прийшло покоління людей, які б одночасно самі вже навчалися дистанційно і могли б реалізовувати таке навчання на практиці. Поки що використання дистанційного навчання для розв'язання конкретних завдань організації самостійної роботи є недостатньо розробленим, що не дозволяє використовувати таку форму отримання знань в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, адже навчити працювати, організувати і розробляти таку форму навчання ми повинні в першу чергу майбутніх освітян, які в подальшому могли стати фахівцями в цій галузі та були здатні розвивати, використовувати і впроваджувати дистанційне навчання.

Підготовка таких фахівців (їх ще називають тьюторами і координаторами) включає як загальні питання, що стосуються „класичних" знань з педагогіки, методики і психології, так і спеціальні, які ґрунтуються на специфічних освітніх технологіях, що базуються на сучасних методиках навчання, нових технічних засобах передачі інформації, інформаційних і телекомунікаційних технологіях. Особливості організації навчального процесу при дистанційному навчанні породжують свої специфічні методи, засоби і форми і вимагають їх наукового обґрунтування.

З метою ознайомлення, формування основних понять розробки та створення дистанційного курсу з технічного боку, а також уявлень про процес організації, методик проведення і роботу з дистанційними технологіями навчання, в НПУ ім. Драгоманова, були проведені практичні заняття, де студенти - майбутні вчителі інформатики, працювали з пробним дистанційним курсом, який був створений на базі середовища „Веб-клас ХПІ".

Зазначимо, що завданням при розробленні цього курсу було створити таке навчальне середовище, яке синхронізовано могло: - бути засобом навчання, тобто розроблений курс повинен стати інструментом, за допомогою якого можна організувати повноцінний навчальний процес студентів, а саме їх самостійну діяльність, використовуючи дистанційні технології навчання; - бути об'єктом вивчення, коли студенти вивчають не тільки сам зміст курсу, його контент, а й саму технологію створення (платформу, яка лежить в основі навчального середовища, мови програмування та розмітки, які використовуються при створенні таких курсів) і методику використання технологій дистанційного навчання; - бути інструментом майбутньої педагогічної діяльності студентів, який надасть можливість використовувати всі елементи дистанційного навчання в освітній професійній діяльності майбутніх вчителів інформатики; - сприяти

формуванню умінь і навичок самостійної навчальної роботи студентів, які є основою для їх подальшого професійного зростання в системі безперервного навчання; - містити такий матеріал наповнення (зміст курсу), за допомогою якого можна було б підготувати, надати допомогу студентам у їх майбутній педагогічній практиці.

Розроблений дистанційний курс розбитий на модулі, кожен з яких містить:

- Вхідний тест для оцінювання початкового рівня знань студентів. У разі невдалого проходження тесту студенту надається список літератури з теми і можливість повторного проходження тесту.

- Теорію (стисло) з теми, яка розбита на підрозділи.

При цьому студент одночасно має право самостійно вивчити запропоновану тему, не користуючись наданою теорією, за допомогою наявних в курсі електронних варіантів посібників, посилань на відповідні Інтернет-ресурси. При підготовці теоретичного матеріалу враховувалася специфіка роботи на комп'ютері, коли основна увага студента фокусується на тих моментах, які виділяються іншим кольором, шрифтом, курсивом, нестандартними прийомами, при використанні різноманітних екранних, звукових і екранно-звукових засобів навчання, що можуть виконувати як навчальну функцію так і забезпечувати психологічну розрядку, релаксацію, яка знижує втомлюваність і підвищує інтерес до навчання.

- Завдання практичного характеру з теми, які містять різного роду підказки й поради, що значно полегшують вирішення запропонованих завдань. При виникненні певних питань, студент постійно має зв'язок з викладачем-тьютором за допомогою пошти або форуму, наявних в дистанційному курсі.

- Завдання, які розвивають дослідницькі уміння і навички студентів, орієнтовані на самостійний пошук інформації, її творче осмислення. В процесі їх виконання студент вчиться самостійно оригінально розв'язувати запропоновані задачі, розвиває навички творчої діяльності, вміння успішно конструювати й реалізовувати власні прийоми і методи в навчальній практиці.

- Обов'язкову роботу в чаті в наперед визначений час, де відбувається вільний обмін думками між студентами і викладачем-тьютором. Питання, які будуть обговорюватися, заздалегідь відомі студентам. Тут також вирішуються всі проблеми, які виникли під час опрацювання даного модуля.

- Вихідний тест для самоконтролю студента. Тест містить питання:

1) з вибором однієї правильної відповіді, 2) з вибором декількох правильних відповідей, 3) зі встановленням правильної відповідності, 4) з безпосереднім уведенням короткої правильної відповіді. Результат тестування подається у вигляді оцінки за дванадцятибальною шкалою. Таким чином, студент отримує відомості про ступінь успішності засвоєння ним навчального матеріалу. У разі невдалого проходження тесту, студент має право повернутися до тем, які вивчив недостатньо добре і скласти тест повторно.

організацій, направлених на відновлення здоров'я і праці інвалідів. А в резолюції IX Конференції міністрів охорони здоров'я колишніх соціалістичних країн (Прага, 1967 р.) реабілітація визначена як система державних, соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних і інших заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, на ефективне і раннє повернення хворих і інвалідів в суспільство і до суспільно корисної праці [4, с.248; 9, с.9]. Основними рішеннями IX Конференції міністрів було створення мережі установ реабілітації в системі охорони здоров'я, соціального забезпечення і народної освіти для забезпечення всебічної допомоги, тим, хто потребує реабілітації з використанням всіх закладів охорони здоров'я, у тому числі і курортів для цілей реабілітації; створення комплексної системи реабілітації не тільки при пошкодженнях рухового апарату, але і при внутрішніх і психічних захворюваннях; підготовка фахівців з середньою і вищою освітою, які беруть участь в робочому процесі реабілітації; було рекомендовано включити дану дисципліну в учбові плани вищих навчальних закладів і організувати кафедру реабілітації, а також систематично проводити обмін інформацією про реабілітацію, зустрічі для обговорення важливих аспектів реабілітації. Першим віце-президентом групи експертів соціалістичних країн по реабілітації був обраний наш співвітчизник професор Г.С. Юмашев. В цей час в СРСР почався інтенсивний розвиток реабілітації інвалідів. Були споруджені і почали працювати 28 великих комбінованих центрів реабілітації [7, с. 26-33].

1966 році XIX асамблея ВООЗ прийняла резолюцію про реабілітацію. Цей документ містив ряд принципових положень про роль і місце реабілітації в зменшенні фізичних, психічних і соціальних наслідків захворювань, крім того, вказувалося на необхідність розвитку реабілітаційних служб для всіх хворих, які не можуть повернутися до праці [9, с.9].

1966 р. у Веймарі (Німеччина) відбулося установче засідання Комітету експертів колишніх соціалістичних країн по реабілітації, на якому були поставлені завдання обміну інформацією, досвідом, підготовки рекомендацій в галузі реабілітації, координації практичних заходів по вирішенню проблем реабілітації.

У червні 1968 р. в Женеві під керівництвом ВООЗ відбулося засідання, присвячене координації завдань в галузі реабілітації. На ньому було встановлено, що RI є керівною організацією в галузі міжнародної співпраці з питань реабілітації. Тоді була створена організація "Всесвітня рада у справах інвалідів" (CWOIH). В рамках CWOIH в той час працюють 126 національних організацій-учасниць і 36 недержавних організацій, які підключаються проблемами інвалідів. При цьому, RI призначає секретаріат Всесвітньої ради у справах інвалідів і здійснює координацію.

Другий звіт Експертного комітету ВООЗ (1969) містить наступне визначення: "У ідеальному випадку колектив, що займається питаннями реабілітації, повинен складатися з лікарів і сестер, що набули підготовку в

(RI), яка активно займалася питаннями всіх областей реабілітації [7, с.31]. На той час вона називалася “Міжнародне товариство по догляду за дітьми-каліками” [6, с.12].

1944 р. в Англійському центрі для лікування спинномозкових травм в Сток-Мандевіле доктор Людвіг Гутман ввів спортивну програму як обов’язкову частину комплексного лікування хворих. Це згодом вилилося в параолімпійський рух [5, с.6]. А ще раніше, 1939 р., вийшла книга Дж.Т. Стаффорд “Спорт для інвалідів”, яка дала початок новаторському підходу до спорту як засобу реабілітації осіб з фізичними недоліками [1, с.67].

Термін “реабілітація” використовується з давнини в юридичній практиці стосовно осіб, відновлених в правах [2, с.15]. Вперше цей термін був застосований офіційно 1946 р. у Вашингтоні до хворих на туберкульоз, під час проведення конгресу з реабілітації цих хворих [4, с.248; 7, с.7]. У радянській медичній пресі термін “реабілітація” вперше з’являється 1956 р. (П.Уайт, 1956). [9, с.7]. Одне з перших визначень поняття “реабілітація” дав Курт Вінтер [7, с.5]. Реабілітаційний напрям в медицині більшість фахівців пов’язують з травматологією і ортопедією [7, с.35; 9, с.9].

1950 р. питання реабілітації розглядаються в Організації Об’єднаних Націй (ООН), яка закликала держави до міжнародної співпраці в розробці програм і координації дій по реабілітації інвалідів. [6, с.12]. У 1957 р. в Німеччині організовано товариство реабілітації, яке спільно з державними органами приділяло підвищену увагу питанням реабілітації інвалідів і літніх людей.

1958 р. відбулося I засідання Комітету експертів ВООЗ по медичній реабілітації, яке обмежилося дискусією щодо загальних принципів реабілітації. У підсумку засідання з’явилася пропозиція зацікавленим установам і фахівцям продовжити вивчати проблему, а також зроблена спроба створення точної термінології по реабілітації, становлення статистики підсумків реабілітації, а також координація відновного лікування з соціальним забезпеченням [6, с.12; 8, с.9].

Перший звіт експертного комітету ВООЗ (1958) констатує, що реабілітація – це комплексний процес, який включає різні дисципліни і різні методи для того, щоб в колективній роботі можна було досягти кращих результатів для інвалідів. У 1959 р. Комісія експертів по медичній реабілітації ВООЗ дійшла висновку, що майже 25% всіх хворих з соматичними порушеннями, що знаходяться в лікарнях загального профілю, можуть отримати користь з реабілітації, а серед хворих з руховими порушеннями – 75 %. Ці дані вже у той час показували високе значення реабілітації як для окремої людини так і в цілому для суспільства [7, с.7].

1963 р. в Родевіше симпозіум по психічній реабілітації став початком розвитку цього виду реабілітації в багатьох країнах.

1964 р. Міжнародний симпозіум соціалістичних країн з реабілітації у своєму рішенні вказав, що під реабілітацією розуміється спільна діяльність медичних працівників, педагогів, економістів і керівників суспільних

Студент, працюючи на комп’ютері, постійно може контролювати і оцінювати свої дії, тому саме таке навчання дає змогу уникнути негативного ставлення до навчання - незрозуміння, неуспіх, „дірки” в знаннях, зникає відчуття невпевненості [3].

У процесі організації дистанційного навчання рейтингова система дає змогу максимально підсилити мотивацію навчання. Коли всі студенти групи, що навчаються в одному дистанційному курсі, постійно мають змогу бачити кількість набраних ними балів даного модуля або за всі пройдені теми, та рейтинг інших учасників. Такі умови максимально стимулюють їх до підвищення активності у навчанні. Це все досягається завдяки відсутності часового розриву між вивченням нового матеріалу, виконанням завдань і контролем досягнутих знань.



Рис. 1. Стартова сторінка навчального дистанційного курсу

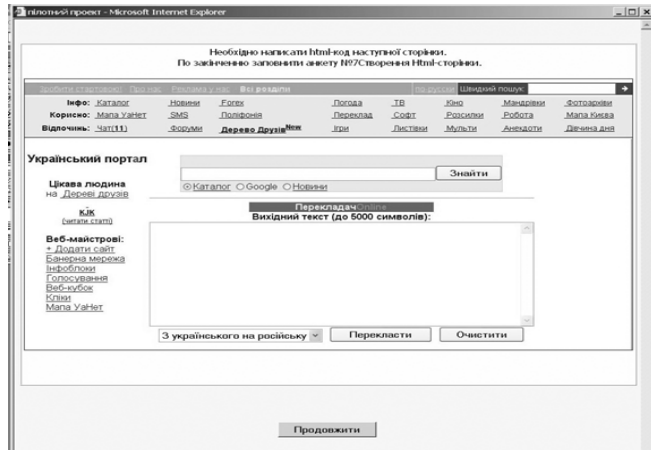


Рис. 2. Завдання з теми „Гіпертекстові документи. Мова HTML”

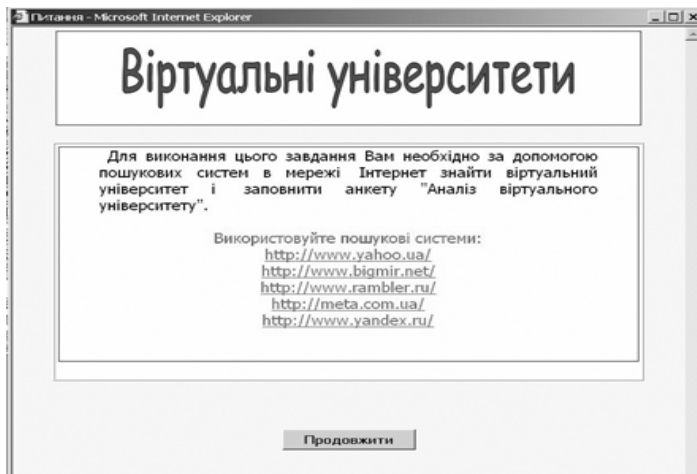


Рис. 3. Завдання з теми „Освіта ХХІ ст. Дистанційне навчання”

З використанням засобів дистанційного навчання мотивація студентів підсилюється також за рахунок новизни, нетрадиційності подання навчального матеріалу, можливості самостійного розв'язання запропонованих завдань і їх творчого переосмислення в умовах, що постійно змінюються.

Позитивним під час організації такого виду самостійної роботи студентів є індивідуальна траєкторія навчання, яку кожен учасник може будувати самостійно, максимально адаптуючи її до себе. Разом з тим повинна бути присутня чітка організація занять з прозорими і зрозумілими вимогами, які ставляться перед студентами.

(піклування) всіх груп інвалідів. Прикладом в цьому був К. Бізальській, який 1906 р. Уперше в Німеччині почав вести статистику калік (глухих, сліпих, покалічених) і заклав основи їх піклування. 1924 р. він вказував на виникнення значного соціального руху, що виник в системі охорони здоров'я, метою якого було відновлення соціальної значущості всіх інвалідів, що набули каліцтва в наслідок спадкових і набутих захворювань, а також інших факторів [7, с.4]. Уперше визначення реабілітації дав Франц Йозеф Ріттер фон Намист в 1903р. в книзі “Система загального догляду за бідними” [6, с.11].

Після Першої Світової війни в Англії для інвалідів створювалися спеціальні ортопедичні шпиталі, в яких широко застосовувалися працетерапії, яка проводилася під керівництвом кваліфікованих робочих-пенсіонерів, танці, водні види рухів. Незабаром працетерапія була запроваджена в медицину Росії і стала широко застосовуватися в психіатричних лікарнях і в таких великих лікарнях, як ортопедична лікарня в Петрограді та ін. [1, с.67; 7, с.33; 9, с.5].

Одночасно в Росії швидкими темпами проводилася реабілітація поранених і інвалідів. Розвивалася також медична педагогіка, яка значно вплинула на становлення реабілітації психічних і соматичних хворих [4, с.248; 7, с.33].

1917 р. в колишньому СРСР одним з перших декретів Радянської влади було “Урядове повідомлення про соціальне страхування”. А 1918 р. було обнародоване “Положення про соціальне забезпечення трудящих”, що передбачало втілення в життя принципів загальності забезпечення, а також забезпечення у всіх випадках втрати працездатності за рахунок держави і підприємців. Потрібно відзначити, що система соціального забезпечення інвалідів є однією з неодмінних умов успішного функціонування служби реабілітації.

1918 р. спеціальною постановою Радянського уряду всі існуючі в країні курорти були оголошені державною власністю, а їх використання спрямоване на відновлення здоров'я і працездатності трудящих. Курортну допомогу було включено в загальний план лікувально-профілактичних заходів радянської медицини. Ці заходи були певним кроком на шляху створення в країні системи реабілітаційної допомоги, оскільки санаторно-курортне лікування було і є одним з складових її частин [9, с.5-6].

У результаті Другої Світової війни з'явилася велика кількість інвалідів (лише в Німеччині з 200 тис. поранених на війні, виявлених в 1950 р. при переписі населення, 96 тис. мали ампутації і паралічі) [7, с.13], яких потрібно було не тільки лікувати, а і відновлювати для трудової діяльності, навчати навичкам самообслуговування, допомагати заново знайти себе в суспільстві. Це сприяло створенню нового напрямку в комплексному відновному процесі, тобто реабілітації – і медичної, і соціальної, і трудової і ін.

1918 р. в Нью-Йорку в інституті Червоного хреста для інвалідів була вперше застосована програма реабілітації калік [6, с.11], а 1922 р. була створена недержавна міжнародна організація Rehabilitation International

реабілітологами, соціологами, психологами, фахівцями в галузі фізичного виховання і спорту та ін. постає гостро у зв'язку з недостатністю історичних даних про реабілітацію інвалідів на початку її застосування – після I та II Світових війн, нерозголошенню статистики інвалідів відповідними установами в колишньому Радянському Союзі, незначної кількості спеціальної літератури по реабілітації та відсутністю повноцінної системи комплексної реабілітації в системі медичних, соціальних та інших установ України для хворих та інвалідів. Розвиток реабілітації в колишньому Радянському Союзі в порівнянні з іншими європейськими країнами йшов із запізненням. 1972 р. Ланцетова А.С. у співав. у керівництві “Лікарська-трудова експертиза при наслідках травм опорно-рухового апарату” цитує, що медична і соціально-трудова реабілітація хворих з пошкодженнями опорно-рухового апарату, ще не знайшли у відповідному керівництві і періодичних медичних виданнях СРСР належного віддзеркалення [3, с. 3]. У цей час розвиток реабілітаційних служб, установ, підготовка фахівців для проведення реабілітаційних заходів в США, Англії, Німеччині, Франції та ін. країнах відбувалося прискореними темпами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти становлення реабілітації в колишніх соціалістичних країнах, в тому числі СРСР, описані в монографії К. Ренкера [7], стисле становлення і розвиток реабілітації в Україні описані у першому українському підручнику з фізичної реабілітації професора В.М. Мухіна [6], окремі історичні аспекти розвитку реабілітації та адаптивної і оздоровчої фізкультури для інвалідів в Росії зазначені в роботах професорів В.С. Дмитрієва, С.П. Євсєєва [6]. Історичні особливості становлення і розвитку реабілітації відображені в наукових працях з реабілітації хворих ішемічною хворобою серця І.К. Шхвацабої у співав. [9], з реабілітації при дитячих хворобах О.Ф. Тарасова., М.І. Фонарева [8] та ін.

Мета статті. Роботу виконано згідно плану НДР кафедри фізичної реабілітації СумДПУ ім. А.С.Макаренка. Мета дослідження полягає у висвітленні основних історичних подій та особливостей становлення і розвитку реабілітації в різних країнах світу, в тому числі колишньому Радянському Союзі і в сучасній Україні.

Завданнями дослідження виступили аналіз та систематизація літературних джерел з приводу визначення історичних даних щодо становлення реабілітації, як комплексної системи і її окремих видів (соціальної, медичної, трудової, педагогічної, психологічної та ін.). Методи дослідження: аналіз та узагальнення літературних джерел, педагогічні методи.

Результати дослідження та їх обговорення. Становлення і розвиток реабілітації почали відбуватися внаслідок необхідності лікування і повернення до суспільства людей з фізичними недоліками (калік), дітей з вродженими аномаліями [7, с.11]. У XIX ст. і першій половині XX ст. це виявлялося в індивідуальному, непостійному милосерді і пожертвування на бідність. У цей час стала поширюватись суспільна добродійність

Висновки. Проведені практичні заняття для студентів-майбутніх вчителів інформатики, показали високу результативність використання дистанційних технологій навчання у формуванні умінь та навичок самостійної навчальної роботи, стимулюванні пізнавальної активності та творчого ставлення до процесу засвоєння знань, які є основою для подальшого професійного зростання.

Summary. To create Ukrainian education environment for lifelong learning it is necessary to make good use of distance education. Although distance education is a new concept in Ukraine yet we must organize the work on the following connected strategically directions. Firstly, it is professional training of teachers and organize teaching the methods of distance education to school pupils, students and all the population. Secondly, it is necessary to integration of informational technologies to the educational process of the university.

In this article was described an experiment of organization self-instruction for teachers of information science to come via distance learning.

Keywords: distance education, self-instructional, self-education, self-perfection, capacity of further learning, digital learning, self-paced and self-directed learning.

Резюме. Дистанционное обучение дает возможность создания среды непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. В Украине такая форма обучения является достаточно новой, и существует ряд проблем для ее дальнейшего развития. Во-первых, это нехватка специалистов в этой области. Во-вторых, необходимо более широко использовать информационные, компьютерные технологии в учебном процессе студентов.

В статье описан эксперимент организации самостоятельной работы студентов - будущих учителей информатики в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, самообразование, самообразование, самосовершенствование, обучение средствами информационно-коммуникационных технологий, самоорганизованное обучение.

Резюме. Дистанційне навчання дає можливість створення умов для неперервного навчання людини упродовж всього її життя. В Україні така форма навчання є досить новою і існує ряд проблем для її вдалого впровадження. По-перше, це брак фахівців в цій галузі. По-друге, необхідно більш широко використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчанні студентів.

У статті описано педагогічний експеримент організації самостійної роботи студентів - майбутніх вчителів інформатики в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, самонавчання, самоорганізація, власнотемпове та власноскероване навчання, здатність до дальшого навчання.

Література

І.Глушаков С.В., Сурядний А.С. Персональний комп'ютер для учителя. – Харків: Фоліо,

2003. – 507 с.

2. Коваленко О. До дистанційної освіти у європейському розумінні ми поки що не дійшли // Освіта України. – 2005. – №14. – С.6.

3. Железнякова Г.А. Моделирование самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2005. – №2. – С.59-61.

4. <http://dl.kpi.kharkov.ua>

Подано до редакції 25.06.2006

УДК 378.147

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В РАМКАХ МОДУЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

*Усеїнова Ленара Юсуфовна
преподаватель*

Республіканське вище навчальне закладення «Кримський інженерно-педагогічний університет», г. Сімферополь

Постановка проблеми. В условиях реформирования образования в соответствии с положениями Болонской декларации наиболее актуальными являются проблемные вопросы, связанные с внедрением модульной системы организации учебного процесса, и приведение в соответствие этой системе учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД). Указанные процессы тесно связаны друг с другом и имеют большое значение в современной системе образования для обеспечения эффективной организации учебного процесса.

Внедрение модульной системы может основываться на двух базовых вариантах. Первый вариант подразумевает выделение в модуль цикла дисциплин, логически и содержательно связанных между собой. Этот вариант получил эпизодическое развитие в Украине при подготовке студентов по отдельным специальностям. Наиболее распространенным вариантом является выделение модулей в рамках отдельно взятой дисциплины. Указанный подход получил широкое распространение в украинских высших учебных заведениях на основе нормативных документов Министерства образования и науки Украины об эксперименте по внедрению кредитно-модульной системы организации учебного процесса. Данный вариант не противоречит научно обоснованным принципам модульной системы организации учебного процесса.

Организация учебного процесса по отдельно взятой дисциплине основывается на УМКД. Выделим отличительные особенности традиционного подхода к УМКД и требования модульной системы. Традиционный подход к содержанию УМКД подразумевает наличие в нем учебной программы и рабочей программы курса, которые при критическом научном анализе содержательно дублируют друг друга, поскольку рабочая программа полностью содержит учебную и дополнена методическими рекомендациями по преподаванию дисциплины. На наш взгляд, достаточно наличия рабочей программы. Также рассматриваемый комплекс содержит методическое обеспечение всех видов учебной работы, предусматриваемой традиционной (принятое в советское время) системой обучения: опорный

образования для инвалидов и их дальнейшего трудоустройства. Анализируется законодательная база государственной политики в отношении к данной категории населения. Исследуется феномен профессиональной реабилитации студентов-инвалидов. Приведен опыт инновационного высшего учебного заведения в решении данной проблемы через “систему сопровождения инвалида”, и показана перспективность интегрированного образования.

Ключевые слова: образование, инвалидность, реабилитация, интегрированное образование, социальная среда.

Summary. In the article the problem of higher education availability for disabled people and their further employment is examined. The legislative base of government policy concerning this category of population is analyzed. The phenomenon of professional rehabilitation of disabled students is researched. The experience of an innovative higher educational institution in solving this problem by the “system of disabled students support” and perspective of the integrated education is given.

Keywords: education, disability, rehabilitation, integrated education, social environment.

Литература

1. Добровольская Т.Н., Шабалина Н.Б. Инвалиды: дискриминируемое меньшинство? // Социологические исследования. – 1992. – №5.

2. Мануйлова Ю.Н., Зорин В.А. Принципы и опыт взаимодействия вуза и общественных организаций инвалидов // Стратегии обучения студентов-инвалидов. Материалы международной конференции. – Челябинск, 2000.

3. Об основах социальной защищенности инвалидов в Украине (Закон Украины от 21.03.91г. №875-ХІІ) // Социальное обеспечение граждан Украины – К., 2004. – С. 50-65.

4. Олійник В. Упевненість в майбутньому // Харків'яни. – 2003. – 11-17 грудня – №50. – С.5.

5. Про реабілітацію інвалідів України (Закон України від 6 жовтня 2000 року №2961-ІV) // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – 20 січня. – №2-3. – С. 35-66.

6. Шевцов А. Сучасні технології оптимізації вищої освіти людей з інвалідністю // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С.91-98.

7. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Проблемы доступности высшего образования для инвалидов // Социологические исследования. – 2005. – №10. – С.48-56.

8. Ярская-Смирнова Е., Романов П. Высшее образование: политика и опыт // Высшее образование в России. – 2004. – №7. – С.38-50.

Подано до редакції 09.07.2006

УДК: 376.2: 616-058: 004.67

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ХВОРИХ ТА ІНВАЛІДІВ

*Лянной Юрій Олегович
директор Інституту фізичної культури, завідувач кафедри фізичної реабілітації*

*Лянна Ольга Володимирівна
аспірантка кафедри фізичної реабілітації*

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Постановка проблеми. Проблема достовірного висвітлення становлення і розвитку реабілітації в колишньому СРСР, і в сучасній Україні, протягом останніх десятиліть істориками, лікарями,

программы доступности высшего образования для инвалидов. В «НУА» уже несколько лет успешно развивается программа интегрированного образования инвалидов, реализуется комплекс услуг дополнительной подготовки и реабилитационного, социально-психологического сопровождения обучения в вузе. Большую помощь в реализации данной программы оказывают социологические исследования, проводимые лабораторией проблем высшей школы при ХГУ «НУА».

Наличие особого психологического климата в ХГУ «НУА»: образование, интеллигентность, культура – формируют определенные отношения в учебной группе, где с течением времени складываются характерные типы установок, ценностей и форм межличностной коммуникации. Включение в поле таких отношений студентов-инвалидов является важным фактором, опосредующим характер коммуникаций в повседневной жизни учащихся и преподавателей. По данным опроса, в подобных группах существует особый климат, основными характеристиками, которого, по мнению преподавателей, является дружелюбие, дух партнерства и взаимопомощи.

Отношения в студенческом коллективе являются важными контекстуальным условием интеграции инвалида в социальную среду вуза, где в свою очередь студенты с инвалидностью получают большие возможности социального опыта в интегрированной среде.

Эффекты социальной интеграции проявляются в восприятии студентов-инвалидов как обычных учащихся. Большое внимание в «НУА» уделяется предупреждению и устранению элементов дискриминационной политики, реализуемой индивидуальной работой и неформальными отношениями, основанными на стереотипах.

Выводы. Качественная профессиональная подготовка студентов-инвалидов и отработанная методика самостоятельного трудоустройства позволяет выпускнику-инвалиду ХГУ «НУА» не только материально обеспечить себя, но и раскрыть свой творческий и духовный потенциал. Однако реабилитационный компонент высшего образования требует дополнительных бюджетных ассигнований, особенно для вузов-первопроходцев в решении проблемы доступности высшего образования для инвалидов, так как одновременно обеспечить принципы целостности и системности высшего образования невозможно без учета потребностей всех, без исключения, категорий населения.

Резюме. У статті розглядається проблема доступності вищої освіти для інвалідів та їх подальше працевлаштування. Аналізується законодавча база державної політики по відношенню до даної категорії населення. Досліджено феномен професійної реабілітації студентів-інвалідів. Наведено досвід інноваційного вищого навчального закладу у вирішенні даної проблеми кризь “систему супроводження інваліда” і перспективність інтегрованої освіти.

Ключові слова: освіта, інвалідність, реабілітація, інтегрована освіта, соціальне середовище.

Резюме. В статті розглядається проблема доступності вищого

конспект лекцій, різні типи контролю (текущі контрольні роботи, комплексні і ітогові), ітогові запитання до зачету або екзамену, самостійна робота, плани семінарських занять, візуальне супроводження курсу і т.д. Даний перелік змісту УМКД необхідно переглянути і обов'язково доповнити комплектом методического супроводження самостійної роботи студентів, оскільки саме цей вид навчальної роботи стає базовим при модульній системі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Запитання модульної організації навчального процесу і в його рамках формування УМКД широко розглядаються в педагогічній літературі і ряду наукових робіт як українських – Л.З. Тархан, В.П. Ткаченко, А.М. Корнеєва, З.І. Гірич, І.Н. Бендера, так і російських дослідників – А.В. Макаров, З.П. Трофімова, А.К. Козьбай, А. Рубанік і др.

Згадаємо, що модульна система організації навчального процесу, по думці вітчизняних і зарубіжних дослідників [1-5], передбачає підвищення ролі самостійного участя студента в оволодінні дисципліни. Тут важливий принцип: «навчити студента навчатися», т.е. оволодіти більшим обсягом знань не в аудиторії, а самостійно. Самостійна робота студентів (СРС) відрізняється від інших видів навчальних занять тим, що студент сам ставить собі мету, для якої вибирає собі завдання і вид роботи [2, с. 120]. Однак, ми не можемо повністю погодитися з цим висловлюванням, адже традиційний підхід до СРС передбачає виділення в тій же робочій програмі тем курсу, які виносяться на самостійне вивчення без права вибору студентом завдання і виду роботи, а з вимогом обов'язкового оволодіння вказаного матеріалу. При цьому в рідких випадках студенту надаються чіткі методическі вказання: яким-образом і в якій формі необхідно організувати процес самостійного оволодіння навчального матеріалу, який виносять на самостійне вивчення. Нижче зупинимося більш детально на місці самостійної роботи в УМКД.

Мета статті полягає в визначенні напрямків удосконалення УМКД при модульній організації навчального процесу. В даній системі навчання особливе місце повинно займати самостійна робота студентів, що підтверджується змістом Болонської декларації, де запропоновано принцип організації навчального процесу на основі пріоритетності змістової і організаційної самостійності і взаємозв'язку, який вимірюється і оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів. Тому необхідно визначити місце самостійної роботи в навчальному процесі і розробити методический інструментарій її ефективної організації.

Визначення основної частини. Очевидно, що навички самостійної роботи повинні формуватися в середній школі. Однак, по нашим спостереженням, школярі, потрапляючи в стіни університету, де повністю інша система організації навчального процесу, ніж в школі, не

способны грамотно организовать образовательный процесс. Так, более 50% студентов 1-го курса не умеют конспектировать лекционный материал, до 70% – не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания. Преподаватели, работающие со студентами младших курсов, могут привести еще множество примеров неэффективной работы студентов. Причем с каждым учебным годом в вузы поступает все большее количество неподготовленных к самостоятельному обучению студентов.

Вначале сделаем отдельные уточнения касательно наших рекомендаций по методическому сопровождению самостоятельной работы студентов. Мы не предлагаем разработку полных инструкций на все возможные варианты организации самообразования, которые бы учитывали особенности учебного материала по различным дисциплинам, а главное, образовательные способности студентов. Наверняка, создание такого инструктивного материала практически невозможно и скорее всего не имеет смысла. Речь идет о создании для каждого конкретного случая адекватного методического инструментария, который включал бы разъяснительно-мотивационные характеристики, т.е. объяснял студенту – почему этот материал необходимо изучить самостоятельно и какую пользу это принесет ему для пополнения его багажа знаний. Это является сложной задачей и требует от педагога опыта методической работы. Здесь огромное значение имеет сознательное отношение студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями. Преподаватель при организации самостоятельной работы должен учитывать указанный фактор и, что более важно, индивидуальные способности студентов. На наш взгляд, ни один идеально разработанный методический материал не заменит видения преподавателя по организации образовательного процесса отдельного студента.

Для решения поднятой выше проблемы в качестве первого шага предлагается в рамках вводной дисциплины курса «Введение в специальность» или ему подобных ознакомить студентов с организацией процесса обучения в высшей школе, особенностями кредитно-модульной и рейтинговой системы обучения, и главное, в контексте нашего исследования – методами организации самостоятельной работы студентов. Студент с первого дня в вузе должен знать, что по каждой дисциплине большую часть учебного материала он должен изучать самостоятельно. При этом необходимо дать разъяснение внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работе. Здесь важно выделить мотивационную составляющую. Можно на таких лекциях ознакомить студентов с элементами теории человеческого капитала, т.е. пояснить им, что приобретаемые знания являются основой их собственного личного капитала, который в будущем будет приносить им доход. Также необходимо показать, что навыки самостоятельного обучения им необходимы не только при обучении в университете, но и в дальнейшей профессиональной жизни.

В этой связи в УМКД приобретают большее значение методически обоснованные компоненты по организации индивидуальной и

Украины.

6 октября 2005 года принят новый закон Украины «Про реабілітацію інвалідів України» [2, с.36]. Принятие указанного закона запустило в действие новые схемы решения проблем инвалидности, однако состояние прав людей с инвалидностью еще далеко до полной реализации, особенно в том, что касается их полного участия в социальной жизни.

Анализ исследований и публикаций показал, что получению качественного высшего образования инвалидами препятствуют множественные ограничения, характерные для обществ со сложной стратификационной структурой. Инвалидность, как показывают социологические исследования, сопровождается ограничениями всего жизненного пространства и возможностей этих людей [3].

Вопросы о способах и эффектах профессиональной реабилитации инвалидов поднимаются исследователями в аспектах межведомственного и межсекторного взаимодействия при разработке программ профессионального и дополнительного образования, организации социальной инфраструктуры учебного процесса и оптимизации способов трудоустройства [4].

Е. Ярская-Смирнова и П. Романов считают, что феномен инвалидности и социальная политика оказывают друг на друга взаимное влияние. При этом реализация инвалидами их прав как граждан зависит от степени участия государства в решении проблем инвалидов, вклада общественных движений инвалидов в формирование социальной политики в отношении к ним и общественного признания инвалидности как следствия социальной несправедливости, а не медицинского диагноза [5, с.39].

Изложение основного материала. Между тем независимая жизнь и свободный выбор жизненных стратегий инвалидами сегодня обсуждаются лишь наиболее вовлеченными в данную проблему кругами – отдельными общественными организациями, некоторыми университетскими преподавателями и исследователями. Ученые указывают на важную роль семьи и общественных организаций в совместной работе с вузами и другими субъектами образовательного процесса, когда речь идет о высшем образовании для студентов с инвалидностью [6].

Так Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА») по собственной инициативе и при поддержке благотворительного фонда «Академия» реализует программу доступности для инвалидов высшего образования, **цель статьи** – описать данный опыт.

С 2002 г. между ХГУ «НУА» и Харьковским учетно-экономическим техникумом им. Ф.Г. Ананченко, (который обучает инвалидов) установлены тесные контакты. Первая группа выпускников-инвалидов, пришедшая учиться в «НУА» составила 32 человека [7, с.5], сейчас обучается около 100 человек. Коллектив преподавателей ХГУ «НУА», руководимый академиком АН ВШ, профессором, доктором исторических наук, заслуженным работником образования Украины Астаховой Валентиной Илларионовной, вносит солидный вклад в разработку

педагогическому изучению агрессивного поведения младших школьников.

Ключевые слова: агрессивное поведение, готовность учителя.

Summary. In the article conducting analysis of the contents of components of professional readiness of arousing a teacher in психолого-pedagogical teaching of younger schoolboys of eager statement.

Keywords: aggressive conduct, readiness of teacher.

Литература

1. Безверхний О.С. Особистісні передумови засвоєння молодшими школярами моральних норм // Педагогіка та психологія. – 1999. – №2.
2. Володько В.М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя // Педагогіка та психологія. – 1999. – №2.
3. Климова К.Я. Психологічні особливості формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів // Педагогіка та психологія. – 1998. – №3.
4. Сорочинська В.Є. Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя // Педагогіка та психологія. – 1999. – №3.
5. Шибанова С.Г. Психокорекція агресивної поведінки // Педагогіка та психологія. – 1999. – №3.
6. Хомич О.Л. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів // Педагогіка та психологія. – 1999. – №1.

Подано до редакції 12.03.2006

УДК 378.011.32 - 056.24 (477.54)

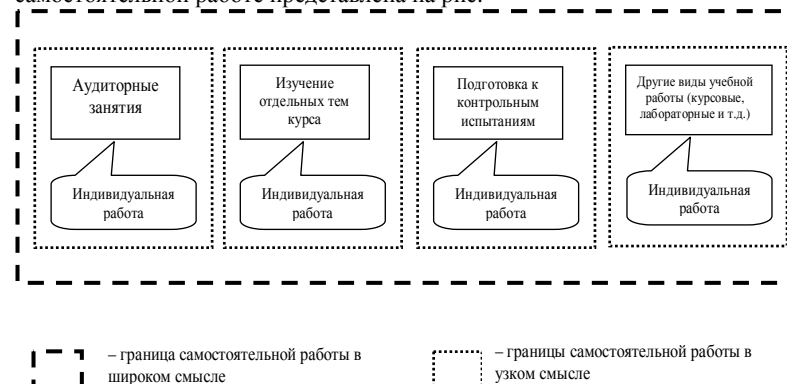
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНВАЛИДНОСТЬ: ПОЛИТИКА И ОПЫТ

Корниенко Вера Николаевна,
декан факультета заочно-дистанционного обучения
Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»

Постановка проблемы. В системе высшего образования Украины достаточно четко отработан механизм приема на учебу детей-инвалидов. Процесс их дальнейшей адаптации в вузе, эффективности учебы и дальнейшей социализации отслеживается и организуется уже значительно хуже: нет системы. Еще сложнее обстоит дело с трудоустройством выпускников-инвалидов, их готовностью к самостоятельному активному трудоустройству. В первую очередь здесь прослеживается проблема психологического плана, ибо такой выпускник высшего учебного заведения, как правило, не готов психологически к самостоятельной деятельности и не готов «пробиваться» в жестких условиях конкуренции современного рынка труда.

Решить данную проблему могла бы помочь своеобразная «система сопровождения инвалида» (от поступления в вуз до реального трудоустройства). Причем, весь этот «вузовский путь» должен быть максимального насыщен и результативен, особенно его воспитательная составляющая, чтобы по окончании вуза эффект был максимальным. Закон Украины «Об основах социальной защищенности инвалидов в Украине» [1, с.50-65] официально закрепил цели государственной политики в отношении инвалидов. Впервые применительно к этой категории людей как цель заявлена не помощью инвалиду, а обеспечение их равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией

самостоятельной работе студентов. При этом необходимо по каждой дисциплине разъяснить различия данных видов работ. Поскольку «самостоятельная работа прежде всего завершает задачи всех других видов учебной работы» [6, с.129], то мы предлагаем рассматривать ее в широком и узком смысле. В широком смысле под самостоятельной работой студентов следует понимать комплекс учебной работы студента без участия преподавателя. В узком смысле самостоятельная работа студентов – это учебная работа студента как сопроводительный элемент к определенному виду учебной работы без участия преподавателя, но с соответствующим методическим сопровождением (например, самостоятельная систематизация лекционного материала, самостоятельное изучение отдельных тем курса, подготовка к контрольным испытаниям и др.). Индивидуальная работа студентов находится в границах самостоятельной. Иллюстрация представленного подхода к самостоятельной работе представлена на рис.



Место самостоятельной и индивидуальной работы студентов в учебном процессе

Таким образом, навыки самостоятельной работы в широком смысле основаны на индивидуальных ориентирах студента по поводу его отношения к получению знаний и могут быть усилены разъяснениями, указанными выше. Успешная самостоятельная работа на этом уровне зависит в основном от желания студента учиться. Узкое понимание самостоятельной работы, т.е. в привязке к конкретному виду учебной работы, хотя не подразумевает прямого вмешательства преподавателя, но требует от него создания методического сопровождения.

Одательно необходимо остановиться на формах контроля успеваемости студентов в рамках модульной системы организации учебного процесса. В первую очередь требует принятия системы оценивания знаний как «постулата» по всем дисциплинам, что исключит среди студентов дискуссионные вопросы (например, 100-балльная шкала). Однако, возможна дифференциация во внутренней содержательной системе

оценивания, т.е. разные виды работ по различным дисциплинам могут иметь различный удельный вес в общей оценке. Наиболее значимым при такой системе могут являться промежуточный модульный контроль знаний студентов. Под ним следует понимать контрольные мероприятия, которые направлены на выявление получения студентами знаний по темам курса, вынесенным в модуль (как для подготовки в аудиторное время, так и в качестве самостоятельной работы). Отдельного оценивания заслуживает индивидуальная работа студента при изучении дисциплины.

Нами предлагается следующая схема изучения дисциплины. Если принять учебный материал за 100%, то аудиторная работа должна составлять не более 50% (существуют разные мнения). Остальное учебное время должно приходиться на внеаудиторную работу. Внеаудиторная работа, в свою очередь, должна подразделяться на учебную работу под руководством преподавателя (в современной формулировке – «индивидуальная работа студента») и без контроля преподавателя (в современной формулировке – «самостоятельная работа»). Тем не менее, контроль за двумя видами указанных учебных работ должен осуществляться в рамках проведения текущего модульного контрольного мероприятия, что должно быть отражено в УМКД.

Выводы. Таким образом, следует заключить, что модульная система организации учебного процесса требует совершенно иных подходов к формированию УМКД, а именно: отсутствие необходимости в опорных конспектах лекций; необходимость ссылок на учебные пособия, монографии, научные публикации по темам курса; реформирование системы заданий по индивидуальной и самостоятельной работе студентов; разработка методического сопровождения самостоятельной работы студентов в ее узком понимании; создание учебного и организационного обеспечения проведения текущего (рубежного) модульного контроля; внедрение прозрачной и общей системы оценивания знаний студентов – тестовый самоконтроль и т.д.; внедрение механизмов построения собственной «траектории» обучения студента; изменение документального сопровождения учебного процесса со стороны кафедр и деканатов; координация системы организации учебного процесса со стороны высших учебных заведений. В дальнейшем необходимо разработать курс, благодаря которому студенты-первокурсники могли бы ознакомиться с системой обучения, принятой в высшем учебном заведении, а также овладеть методикой организации самостоятельной работы. Также требуется разработка методического обеспечения по формированию УМКД в рамках модульной организации учебного процесса, составление новых учебных пособий для самостоятельного изучения дисциплины, в том числе и электронных.

Резюме. В статье рассмотрены подходы к формированию учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) в условиях перехода к модульной организации учебного процесса. Отдельное внимание уделено проблемам эффективной организации самостоятельной работы студентов как базовому виду учебной работы в контексте реализации положений

Целеполагающий компонент профессиональной готовности имеет динамический характер. Содержание целеполагающего компонента составляют: понимание студентами, учителями общей цели педагогической системы общеобразовательной школы; осознание необходимости психолого-педагогического изучения агрессивных школьников; выдвижение гипотез о влиянии деятельности и общения школьников в педагогической системе на формирование и развитие агрессивного поведения; трансформация цели изучения в цель деятельности и общения школьников в педагогической ситуации.

Проведенный анализ содержания компонентов профессиональной готовности позволяет определить сущность данной профессиональной готовности. Ее составляет диалектическое единство ответственного отношения студентов, учителей к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения и их умений планировать и осуществлять познание личности школьника в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Выводы. Сущность профессиональной готовности учителя к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения младших школьников заключается в следующем.

1. В знании: причин возникновения агрессивного поведения; возрастных особенностей проявления агрессивности; основных теорий, дающих представление о природе агрессивности; способов саморегуляции, способствующих снижению агрессивности; методов, способов профилактики и коррекции агрессивного поведения; как построить работу с их родителями; как привлечь к профилактической и коррекционной работе администрацию школы и других учителей.

2. В умениях: проанализировать педагогическую деятельность на предмет результативности процесса обучения, воспитания и развития школьников; выбрать эмпирические методы для методик изучения особенностей агрессивного поведения; выявить наличие агрессивного поведения у детей и его причины, сформулировать задачи, способствующие профилактике и коррекции агрессивного поведения (или подобрать методы для профилактики и коррекции агрессивного поведения).

3. В навыках саморегуляции.

4. В наличии таких характеристик личности: наблюдательность, эмпатия, критичность, рефлексия, инициативность, ответственность.

5. В потребности изучения и коррекции агрессивного поведения школьников, а также в наличии профессионально-педагогической направленности в целом.

Резюме. У статті проведений аналіз змісту компонентів професійної готовності майбутнього вчителя до психолого-педагогічного вивчення агресивного поведіння молодших школярів.

Ключові слова: агресивна поведінка, готовність вчителя.

Резюме. В статье проведен анализ содержания компонентов профессиональной готовности будущего учителя к психолого-

всякого рода педагогических ситуаций, позволяющих проводить профилактику и коррекцию агрессивного поведения.

Показателем сформированности ответственного отношения к изучению школьников в нашем исследовании выступают: стремление к осознанию общественных и личностных целей педагогической деятельности и психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения школьников; стремление быстро и правильно понимать душевное состояние школьника и предвидеть результаты педагогической деятельности, дальнейшее развитие личности в условиях педагогической системы начальной школы; изучение причин проявления агрессивного поведения школьников, возникающих в деятельности и общении, при выполнении учебных заданий; стремление совершенствовать знания и умения психолого-педагогического изучения агрессивных детей.

Нейтральное отношение студентов к изучению школьников выражается в том, что они недостаточно осознают цели педагогической деятельности; недостаточно правильно понимают состояние школьников и не могут предвидеть дальнейшее их развитие; самокритика в случае недостаточно добросовестного изучения личности школьника в заданной необходимости носит только характер пассивного воздействия.

Если студент не осознает цели педагогической деятельности, не изучает школьников в классе, у него нет стремления к совершенствованию результатов педагогической деятельности и мастерства, хотя он имеет для этой деятельности способности и время. В этом случае отношение к психолого-педагогическому изучению агрессивных школьников мы вправе считать отрицательным.

Осознание студентами целей изучения агрессивного поведения школьников определяет способы и характер психолого-педагогического изучения школьника, выбор методов изучения агрессивных детей, способов их вовлечения в различные виды деятельности, общения, которые способствуют профилактике и коррекции агрессивного поведения.

«Целеполагание, – полагает Л.И. Анцыферова [6], – фактор, оказывающий влияние на все формы отношений учителя, протекания психических процессов». Чем более обширными будут цели, тем, как мы считаем, более совершенными будут психологические механизмы психолого-педагогического изучения учителем агрессивных школьников, позволяющие удовлетворить потребность в этой деятельности.

На основании вышесказанного появилась необходимость в нашем исследовании включить в структуру профессиональной готовности целеполагающий компонент. Целеполагающий компонент тесно связан с мотивационным. В целеобразовании, как отмечает О.К. Тихомиров, участвует структурирующая функция мотива, да и сам по себе образ будущего психологического результата, как мы считаем, становится целью – своеобразным ориентиром, очерчивающим границы познания учителем личности школьника, критерием фиксации получаемой информации, оценкой деятельности и поведения изучаемой личности только тогда, когда связан с мотивационной сферой личности учителя [5].

Болонской декларации.

Ключевые слова: модульная система обучения, учебно-методический комплекс, самостоятельная работа студентов.

Резюме. У статті розглянуто підходи формування навчально-методичних комплексів дисциплін. Окрему увагу приділено проблемам ефективної організації самостійної роботи студентів як базовому виду навчальної роботи у контексті реалізації положень Болонської декларації.

Ключові слова: модульна система навчання, навчально-методичний комплекс, самостійна робота студентів.

Summary. The approaches of formation of educational and methodical complexes of disciplines in conditions of transition to the modular organization of educational process are considered in article. The separate attention is given to problems of the effective organization of independent work of students as to a base kind of study in a context of realization of positions Bologna declaration.

Keywords: modular system of education, educational and methodical complex, student's independent work.

Литература

1. Бендера І.М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей за кредитно-модульною системою // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – 2005. – Вип. 9. – С. 51-57.
2. Большакова Г., Рубаник А., Тельных М. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 120-124.
3. Козыбай А.К. Технология формирования профессионализма у будущих инженеров-педагогов в системе университетского образования // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №1. – С. 44-46.
4. Корнеева А. М., Ткаченко В.П. Навчально-методичний комплекс дистанційного курсу дисципліни як засіб управління методичним забезпеченням навчального процесу // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. Вип. 6. – Харків, УІПА, 2005. – С. 142-145.
5. Кустовський С. Самостійна робота студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 6. – С. 50-58.
6. Основы педагогики и психологии в высшей школе / Под. ред. А. В. Петровского. – М., 1986. –129 с.

Подано до редакції 18.09.2006

УДК 371.132:371.125

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Федоренко Олена Іванівна
доцент кафедри загальної психології та педагогіки
Харківський національний університет внутрішніх справ

Постановка проблеми. На правоохоронні органи покладено функції здійснення профілактики правопорушень. Така робота є специфічною, оскільки її здійснення вимагає від працівників органів внутрішніх справ спеціальних знань та умінь, що дозволять їм організувати та здійснювати з метою впливу на особистість підлітка. Сучасний зміст професійної підготовки працівників ОВС значною мірою має правовий, каральний характер, і не містить тих спеціальних педагогічних та психологічних знань, які дозволяють ефективно здійснювати соціальну та виховну роботу

з підлітками.

Складність розв'язання означеної проблеми посилюється ще й суперечностями, які мають місце в сучасній практиці роботи правоохоронців з підлітками та молоддю. Це насамперед, суперечність між необхідністю здійснення соціальної та виховної роботи щодо попередження правопорушень і тими карально-попереджувальними заходами, які застосовуються органами внутрішніх справ щодо підлітків-правопорушників. Ці заходи не тільки не знижують можливості виникнення правопорушень, а, навпаки, збільшують їх ймовірність.

Ще одна суперечність полягає в тому, що саме на органи внутрішніх справ покладено функцію попередження правопорушень підлітків, а в зм'істі професійної підготовки працівників ОВС відсутні спеціальні навчальні дисципліни та курси, які формували б відповідні знання щодо сутності та структури соціальної та виховної роботи, практичні уміння і навички її здійснення.

Суперечність існує між недостатньою розробленістю методології, методики, змісту підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками і необхідністю її здійснення, оскільки каральні заходи є мало результативними.

Ці суперечності зумовлюють проблему: як теоретично обґрунтувати та практично удосконалити процес підготовки працівників майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи, що сприяло б більш ефективному попередженню і зниженню кількості та якісного змінюванню складу правопорушень підлітків.

Аналіз останніх досліджень. Складність застосування одержаних знань на практиці полягає в тому, що професійна дійсність різноманітна, і курсантам важко побачити прояв закономірностей у конкретних ситуаціях професійного життя. Тому тренінг має важливе значення, оскільки виступає як інструмент "переведення" теорії в практичну діяльність.

Досвід застосування психологічного тренінгу відображений у роботах психологів Г.О. Ковальова (1980; 1989; 1996), Л.О.Петровської (1982; 1989; 1996), Ю.А. Ємельянова (1983; 1985;1991), Х.Міккіна (1981; 1986), Т.С. Яценко (1987), В.П.Захарова і Н.Ю.Хрящової (1989), О.П.Ситнікова (1992; 1996), Г.І. Марасанова (1995), В.Ю. Большакова (1996), С.І. Макшанова (1997), І.В. Вачкова (2000), Г.І. Лідерса (2001), О.П. Кондаурової (2002), В.Г. Ромек (2002), Є.В. Сидоренко (2000; 2002), Т.В. Зайцевої (2002) та ін. [1-9].

У психологічних роботах [4; 6] тренінг розглядається як один з активних методів навчання. Навчання – важливий елемент тренінгу, але, на нашу думку, даний термін не є тією ключовою характеристикою психологічного тренінгу, що повністю розкриває її сутність. Також не зовсім відповідним є поняття “активність” по відношенню до методу. Як зазначає С.І. Макшанов, розподіл методів за критерієм їх активності є некоректним, оскільки сам по собі метод не може бути активним чи пасивним, активність – це властивість суб'єкта, а не метода [5].

Інші автори зараховують груповий психологічний тренінг до

- Форм самовираження личности в школьном возрасте.
- Способы профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей.

К педагогическим знаниям мы относим знания:

- Цели и задач педагогической системы общеобразовательной школы.
- Принципов и методов осуществления педагогического воздействия на личность школьника в педагогической системе общеобразовательной школы.
- Результативности педагогических воздействий на личность школьника.

К методическим знаниям мы относим знания:

- Методов, методик психолого-педагогического исследования проявления детской агрессивности и последовательности выполнения процедур, связанных с применением их при изучении агрессивного поведения.
- Принципов психолого-педагогического изучения личности.
- Методов математической статистики и их применения

В состав личностно-операционального компонента профессиональной готовности мы включили такие свойства личности учителя, как наблюдательность, критичность, инициативность, эмпатия, рефлексия, ответственность. Остановимся на рассмотрении ответственного отношения.

Ответственное отношение в психолого-педагогической литературе рассматривается как сознательное творческое отношение субъекта к деятельности, которую он выполняет.

Ответственностью К.А. Абульханова-Славская называет самостоятельное, добровольное осуществление необходимости в границах и формах, определяемых субъектом [4].

Следовательно, ответственное отношение студентов в процессе изучения школьников в нашем исследовании определяет индивидуально-неповторимый характер выполнения психолого-педагогического изучения агрессивного поведения школьников. Оно характеризует уровень осознанной потребности студентов в изучении агрессивного поведения школьников.

Основным показателем ответственного отношения является стремление студента проводить коррекционно-диагностическую работу в соответствии с принципами этики. Кроме того, ответственное отношение к изучению агрессивных школьников в контексте задач нашего исследования характеризуется:

- желанием получить наиболее объективную информацию о проблеме агрессивности в педагогике и психологии;
- стремлением будущего учителя к глубокому познанию причин возникновения агрессивного поведения, возрастных особенностей агрессивных школьников;
- активностью в подборе психологических методик, организации

3. Выбор учителем эмпирических методов педагогического исследования и психологических методик изучения личности должен определяться: возрастными особенностями изучаемых школьников, их индивидуальными особенностями, в частности особенностями развития коммуникативной подсистемы, создавшегося взаимопонимания; проблемой, которую должен решить для себя учитель; личностными возможностями (установками, знаниями, умениями) учителя; материальным обеспечением исследования; содержанием психолого-педагогического представления об агрессивном поведении.

4. Составление целостного представления об агрессивном поведении детей следует осуществлять с учетом диалектических связей между уровнем развития подсистем (когнитивной, регулятивной, коммуникативной) личности школьников, их поведением в различных видах деятельности (познании, игре, труде), общении и условиями жизнедеятельности.

Учитывая, что детская психика импульсивна, а поведение младших школьников естественно и правдиво отражает то, что он переживает и как реагирует на внешние воздействия, учитель при планировании и организации изучения агрессивного поведения школьников вправе считать целенаправленное систематическое наблюдение за школьниками в процессе деятельности и общения основным научным, эмпирическим методом психолого-педагогического их изучения, но только не единственным.

Выбор других методов сбора эмпирических данных о проявлениях агрессии школьника, психологических методик изучения делает учитель с целью повышения объективности психолого-педагогического представления об агрессивном поведении.

Умения, позволяющие учителю на основе приобретенных знаний и навыков планировать, осуществлять изучение проявления детской агрессивности и составлять психолого-педагогические представления и понятия о них как субъектах или объектах учебно-воспитательного процесса – умения психолого-педагогического изучения школьников.

Данные умения являются основной частью содержания личностно-операционного компонента профессиональной готовности к психолого-педагогическому изучению школьников. Селезнева Н.Т. сгруппировала умения в соответствии с функциями: аналитические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские [3].

Успешность выполнения какой-либо деятельности требует определенного фонда знаний. Предлагаем следующий набор знаний, необходимых для эффективной психолого-педагогической работы с агрессивными детьми. Группу знаний условно можно подразделить на педагогические знания, психологические знания и методические знания.

К психологическим знаниям в нашем исследовании относятся знания:

- Определение и основные теории возникновения агрессии.
- Возрастных особенностей и закономерностей проявления агрессивного поведения личности в школьном возрасте.

психологических методов влияния [4]. Але термін “вплив” відображає переважно процесуальну характеристику тренінгу як метода і не розкриває його суті.

Л.О.Петровська запропонувала під єдиним терміном “соціально-психологічний тренінг” розуміти практику психологічного впливу, що основана на активних методах групової роботи. Також вона підкреслює можливість, а іноді і необхідність, використання тренінгів при підготовці фахівців. І зазначає, що “тренінг - це система вправ, спрямованих на розвиток здібностей людини, на набуття нею певних професійно необхідних умінь і навичок” [6].

Поняття розвитку (окремих якостей) не є загальним для психологічного тренінгу. Як відзначає О.П. Кондаурова, в ході тренінгу психологічні характеристики можуть не тільки розвиватись, але й гальмуватись, а деякі навички та уміння формуються заново.

Відносно теорії психологічного тренінгу С.І. Макшанов вводить термін “навмисна зміна”. Це поняття адекватно відображає мету, процес і результат змін, підкреслює їх усвідомлений характер і є більш широким відносно до поняття “розвиток”. Поняття “навмисна зміна” дозволяє застосовувати його у ситуаціях, що не належать до розвитку в прийнятному розумінні, наприклад коли в результаті навмисних змін трансформуються ставлення особистості до будь-чого, то це є зміною, але не розвитком [5]. Інакше кажучи, зміна можлива без розвитку, розвиток без змін – не можливий. Навмисні зміни включають в себе і розвиток і корекцію.

Деякі автори разом з навчання виділяють акцентують увагу на понятті “досвід”. К. Рудестам називає тренінгові форму “ядром навчаючого досвіду, а в деяких випадках – єдиним успішним методом навчання та зміни людини” [8]. Він зазначає, що “всі переживання і потік досвіду, що породжуються в групі, дозволяють кожному учаснику проаналізувати і переоцінити багато установок та переконань, що їх обмежують. Також в процесі тренінгу учасники можуть моделювати та випробувати різні навички, які в подальшому можуть перенести в життя” [8].

В.Є.Каган характеризує тренінг як особливу форму навчання, що опирається не на декларативні, а на реальні знання і дає змогу пережити та перевірити їх (знання) на власному досвіді. Реальне знання, на його думку, керує поведінкою людини, це “знання” власного досвіду, а не інформації [3].

На нашу думку, поняття “досвід” не є загальним та ключовим для розуміння психологічного тренінгу. Більш повно розкриває сутність психологічного тренінгу визначення О.В.Євтіхова. Груповий психологічний тренінг є методом навмисних (або умисних) змін людини, що направлені на його особистісний та професійний розвиток через набуття, аналіз та переоцінку ним власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [1, с.16]. Автор зазначає, що життєвий досвід слід розглядати в самому широкому розумінні. Інакше кажучи, людина, як особистість та професіонал, у сукупності її уявлень про себе і навколишній світ є результатом її власного досвіду взаємодії зі світом.

Можливість роботи безпосередньо з досвідом дозволяє використовувати психологічний тренінг як важливий елемент професійної підготовки. Тренінг допомагає “подолати обмеження, що накладають традиційні методи навчання на професійну діяльність, виступаючи як своєрідний місток між теоретичними знаннями, з одного боку, і практикою, з іншого. У традиційних формах професійної підготовки передбачається, що спочатку спеціаліст отримує інформацію і тільки через певний час - можливість її застосовувати”[5, с.97]. Залишаючись не пов’язаною з переживаннями від практичного використання отриманих знань, інформація зазнає впливів механізмів забування, витіснення або наступного неприйняття (відмови). У тренінгу створюється можливість негайного співвідношення отриманої інформації і діяльності, емоційного переживання нових моделей поведінки і пов’язаних з ними результатів, що забезпечується дією зворотнього зв’язку. Майбутній спеціаліст у тренінговому процесі за допомогою зворотнього зв’язку може виявити дефіцит умінь та навичок, нестачу теоретичних знань, а також неадекватність установок і стереотипів.

Тренінг дозволяє за короткий час сформувати знання та вміння, які не можливо сформувати при застосуванні узвичаєних форм. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу.

Мета статті – обґрунтувати необхідність застосування тренінгу комунікативної компетентності у підготовці майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками.

Виклад основного матеріалу. Провідною метою соціально-психологічного тренінгу деякі автори вважають підвищення компетентності у спілкуванні. Але, як показав аналіз літератури з проблем соціально-психологічного тренінгу, пов’язувати його тільки зі спілкуванням можливо, якщо розширити дане поняття. Людина формується і розвивається як особистість – в суспільстві, в процесі спілкування та взаємодії з іншими людьми. Комунікативні здібності людини є і умовою для її розвитку, і результатом цього розвитку. Підвищення компетентності у спілкуванні в широкому розумінні неможливо без зміни комплексу особистісних якостей людини, її соціальних установок, а також її загального ставлення до соціального світу і до себе.

Для підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ до соціальної та виховної роботи з підлітками використовували тренінг спілкування, з метою підвищення комунікативної компетентності.

Л.О.Петровська під комунікативною компетентністю розуміє сукупність навичок та умінь, необхідних для ефективного спілкування [6]. На думку Ю.М.Смельянова, комунікативна компетентність – ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними (мовними і немовними) засобами соціальної поведінки [2, с.11]. Під мірою комунікативної компетентності автор розуміє “ступінь успішності задуманих актів впливу і засобів, що використовуються для створення враження на інших”[2, с.10].

определение условий для профилактики и коррекции агрессивного поведения в условиях общеобразовательной школы.

Достигается эта цель за счет изучения природы агрессивности, систематического изучения возрастных проявлений агрессивности.

В современной школе учителя, которые занимаются систематическим изучением школьников, осуществляют его деятельностным подходом, т.е. анализируют продукты деятельности школьников и на основе этого анализа определяют уровень развития личности школьника. Деятельностный подход на этом уровне не позволяет следить за развитием регулятивной подсистемы школьника, а следовательно, определять результативность педагогических воздействий на ее развитие [1].

Личностно-деятельностный подход позволяет изучить школьника как субъекта учебно-воспитательной деятельности, проанализировать то, как изучаемый школьник организует и регулирует свою деятельность. Именно в способе организации школьником своей деятельности отчетливо проявляются основные жизненные отношения, определяющие духовный потенциал личности, ее силы и возможности.

Это проявляется в том, как школьник соотносит себя с требованиями деятельности, учитывая логику предстоящей деятельности и свои объективированные возможности, какие цели деятельности ставит, какие выбирает способы включения в деятельность, в общение; в разной мере активности, инициативности, настойчивости и последовательности. Личностно-деятельностный подход наиболее полно позволяет изучить как агрессивное поведение школьника, так и результативность воздействия применяемых знаний, умений на профилактику и коррекцию агрессивного поведения.

Психолого-педагогическое изучение агрессивного поведения школьников в учебно-воспитательном процессе позволяет таким образом учителю познать: как развивающаяся личность младшего школьника вырабатывает индивидуальные способы и формы реализации своей сущности в деятельности, поведении, общении; как разрешает она жизненно важные противоречия, возникающие в отдельных ситуациях; какое влияние оказывают педагогические ситуации, обстоятельства, условия, требования педагогической системы на развитие субъективных (сознательных и деятельностных) форм активности каждого школьника или определенной группы [2].

Требования, которые предъявляются к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения школьников, можно представить следующим образом.

1. Изучение школьников должно выполняться по намеченной программе, постоянно.

2. Изучение школьников должно осуществляться в процессе их деятельности и общения, в естественных условиях жизнедеятельности, при использовании стандартных и нестандартных ситуаций в качестве средства диагностики поведения при решении школьниками возникающих у них проблем.

нам представляється можливим визначити як інтегратор властивостей особистості, який проявляється в активності оволодіння знаннями і досвідом вивчення агресивних дітей [1-6].

В якості основного показателя професійної готовності до психолого-педагогічного вивчення агресивного поведінки школярів виступає здатність студентів педвузів планувати і реалізовувати запланований курс вивчення агресивного поведінки школярів в період педагогічної практики в загальноосвітній школі.

Знання, необхідні для успішного виявлення і вивчення агресивного поведінки школярів, визначаються цілісності, систематизованою сукупністю понять майбутніх учителів з проявлення агресивного поведінки; вікових особливостей проявлення дитячої агресивності; ролі сім'ї в виникненні і проявленні агресивного поведінки у дітей; формах агресивного поведінки; методах і способах вивчення агресії.

Изложение основного материала. Вивчення учителем агресивного поведінки дітей виступає не тільки як засіб, що забезпечує більш ефективне досягнення педагогічних результатів, але і як одне з умов загального розвитку особистості школярів і учителів.

Цілісність пізнання агресивного поведінки школярів передбачає отримання знань про агресивних дітей на емпіричному і теоретичному рівнях, які дозволяють скласти поняття про агресивне поведінку школярів як об'єктах, суб'єктах навчально-виховного процесу.

Психолого-педагогічне представлення про агресивне поведінку дітей молодшого шкільного віку дозволяє учителю здійснювати прогноз подальшого розвитку особистості, а відповідно, і планувати цілеспрямовані психолого-педагогічні впливи на агресивних дітей, що сприяє вдосконаленню індивідуального підходу в профілактиці і корекції агресивного поведінки школярів (формуванні особистості агресивного дитини).

Результатом прогнозування виступає представлення про проявлення агресії серед дітей молодшого шкільного віку на момент закінчення навчання в першому, другому, третьому і четвертому класах початкової школи. Зміст представлення про проявлення агресії виконує три функції: воно є метою індивідуального педагогічного впливу вчителя на агресивного школяра; є операційною одиницею сприйняття учителем агресивного поведінки; виступає як своєрідний критерій проявлення агресивного поведінки конкретного школяра в процесі навчання і виховання.

Значить метою психолого-педагогічного вивчення природи агресивності є вивчення майбутнім учителем особливостей і динаміки розвитку активності школяра в умовах загальноосвітньої школи; ступеня впливу навчально-виховного процесу, міжособистісних відносин в дитячій групі на проявлення агресії; вплив сім'ї на проявлення агресивності; прогнозування і

Має місце точка зору, згідно з якою поняття «компетентність» включає знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності (О.П. Журавльов, Н.Ф. Галізіна, Р.К. Шакуров, О.І. Щербаків і ін.)

Так само має місце визначення компетентності як досконалої знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення запланованих цілей. О.Г. Нікіфоров розглядає компетентність як властивість, що необхідна кожному керівнику на тій чи іншій ділянці діяльності і пов'язана з галузевим специфікою управлінської діяльності.

А.О. Реан і Я.Л. Коломінський розглядають рівень компетентності як систему знань у протилежності поняттю професійного рівня, що розуміють як ступінь сформованості умінь і навичок.

У зарубіжній науковій літературі спостерігається інший підхід до розуміння компетентності (П. Вейл, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі). Компетентність представляється інтегральним поняттям, у якому можна виділити кілька рівнів: компетентність – як здатність до інтеграції знань і навичок і їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюється; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері, в області сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності.

У концепції Дж. Равена [7] компетентність розглядається як сукупність знань, умінь і здібностей, що виявляються в особистісно значущій для суб'єкта діяльності. При цьому передбачається, що найбільш важливу роль при визначенні компетентності відіграє саме цінність діяльності для суб'єкта.

Професійна компетентність майбутнього фахівця неможлива без загальної і комунікативної культури, що виражається в комунікативній компетентності особистості. Ряд учених (Г.М. Андрєєва, А.А. Бодальов, Г.О. Ковальов, В.О. Лабунська, В.В. Мироненко, Л.М. Мітіна, С.Л. Рубінштейн і ін.) підкреслюють важливість сформованості комунікативних умінь, що створюють і відбивають вигляд діючої особи, її психологічну сутність, що сприяють розумінню і взаємодії, розкривають внутрішній зміст у зовнішній дії.

Якщо виділити з вищевказаних визначень те, що саме характеризує це поняття, то складовими компетентності будуть: здібності, знання та уміння, достатні та адекватні поставленій меті.

Спираючись на думку О.В. Сидоренко [9, с.60], можна розглядати комунікативну компетентність у такий спосіб:

	Комунікативна здібність	Адекватні комунікативним завданням і достатні для їх рішення
Комунікативна компетентність =	Комунікативні уміння	
	Комунікативні знання	

Рис. 1. Структура поняття комунікативна компетентність.

Таким чином, комунікативна компетентність – це сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь і комунікативних знань, що адекватні комунікативним завданням і достатні для їх рішення.

Комунікативні уміння – володіння способами розв'язання

комунікативних задач: слухання, активізації партнера, регуляції емоційного напруження та ін.[9, с.191]

Виділяють велику кількість комунікативних умінь: уміння вступати у контакт; уміння задавати питання; уміння вести “малу розмову”; уміння стимулювати партнера до пояснення його позиції; уміння слухати та розуміти те, що партнер мав на увазі; уміння сприймати і розуміти те, що людина не може виразити; уміння передати людині те, що її почули і зрозуміли; уміння вирівнювати емоційне напруження в бесіді та ін.

Активне слухання направлене на формулювання та розв’язання комунікативних задач, пасивне слухання – це зміна станів у процесі впливу комунікативних стимулів. Активне слухання відрізняється від пасивного за такими ознаками (табл.1)

Таблиця 1

Ознаки активного і пасивного слухання

Активне слухання	Пасивне слухання
– Намагання (спроба) спонукати партнера до розмови.	– Терпляче очікування того, щоб партнер заговорив.
– Прагнення точно сприйняти сказане партнером. Намагання переконатись в точності сприйнятої інформації.	– Очікування, коли партнер почне розповідати дійсно важливе та цікаве. – Вільний потік власних асоціацій під впливом того, що охопила власна увага.
– Прагнення утримувати багатослівного партнера в рамках теми, не дозволяючи відволікатись від обговорення.	– Відволікання уваги на інше при збереженні “маски уваги”. – Очікування, коли партнер повернеться до теми розмови. – Очікування, коли партнер закінчить говорити.

Методи активного слухання допомагають зосередити увагу на партнері, “розговорити”, почути та зрозуміти його. Але такий позитивний результат можливий, коли активний слухач не тільки знає відповідні комунікативні техніки, але й правильно їх застосовує.

Безумовно, уміння діяти та уміння виражати свої думки виходять за рамки активного слухання, як власне слухання. Оскільки включають активну розмову з партнером. Уміння діяти, а саме, задавати відкриті запитання, уміння виражати думки та почуття іноді є необхідними умовами того, щоб спілкування відбулось.

Складовим елементом комунікативної компетентності є комунікативні знання – це знання про спілкування, його сутність, види фази, сторони та закономірності розвитку. Вони включають також знання про методи та прийоми спілкування, який вплив вони мають, їх можливості та обмеження; знання про те, які методи є ефективними у спілкуванні з різними людьми в різних ситуаціях. Також сюди можна віднести знання про ступінь сформованості у себе комунікативних умінь та ті методи, які є найбільш ефективними у використанні конкретної людини та які є неефективними.

При підготовці майбутніх працівників органів внутрішніх справ до спілкування з підлітками використовували такі форми тренінгових занять: інтенсивний курс і регулярні заняття.

образовательного процесса, расширению спектра профессиональных функций физреабилитологов путем обучения их основам психологической и социальной реабилитации, а также по созданию центров семейной социальной реабилитации.

Ключевые слова: высшее образование, социализация инвалидов, центры социально-психологической реабилитации, семейные социальные центры.

Summary. The work presents practical experience of solving acute problems in sphere of higher education for disable people and their socialization under integrated type of education in two higher educational establishments in Donetsk Region within the framework of providing equal rights and opportunities to these people.

The conclusion includes constructive suggestions on optimization of educational process, expansion of the range of professional functions of physical rehabilitologists through teaching them basics of psychological and social rehabilitation as well as suggestions on establishment of family social rehabilitation centers.

Keywords: higher education, socialization of disabled people, centers of social and psychological rehabilitation, family social centers.

Література:

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. пр. / Ун-т «Україна»; ІВОАПН «Україна»; ІСП АПН України. – К., 2004. – Вип.І. – 448с.
2. Вржесневський І.І. Соціокультурна інтеграція студентів з обмеженими фізичними можливостями засобами фізичної культури і виховання //Теорія та методика фізичного виховання. – 2004. – №2. – С.51-52.
3. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: Учеб.пособ.–СПб.: Питер, 2004.–185 с.
4. Кушнир С. Нові шляхи соціальної реабілітації дітей-інвалідів // Обрій ПІБ.–2006.–14-20 вересня.
5. Современные технологии реабилитации в педиатрии / Под ред. Е.Т. Лилина. – М.: Московия, 2005. – Т.3. – 710 с.
6. Соціальне партнерство: Всеукраїнський журнал з проблем інвалідності.– К., 2005. – №11–12.
7. Таланчук, П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі //П.М. Таланчук, К.О. Кальченко, Г.Ф. Нікуліна; Ун-т «Україна»;ВГСПО «НАГУ». – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.

Подано до редакції 18.07.2006

УДК 37.015.3:373.3

**СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ФАКУЛЬТЕТА К
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИЗУЧЕНИЮ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Киричев Андрей Вячеславович,
старший преподаватель кафедры психологии
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Цель статьи – анализ содержания компонентов профессиональной готовности будущего учителя к психолого-педагогическому изучению агрессивного поведения младших школьников.

Постановка проблемы и анализ исследований и публикаций. Профессиональную готовность студентов к работе с агрессивными детьми

организацией различных конкурсов.

Выводы. Таким образом, подводя итоги педагогического опыта работы профессорско-преподавательского состава двух вузов Донецкого региона, следует заметить следующее.

1. В контексте социальной мобильности человека, особенно в настоящий период коренных общественных преобразований в Украине, следует приблизить образование к инновационному развитию общества и социальному развитию личности в процессе обучения творчеству, раскрыв студенту различные его составляющие.

2. В рамках особенностей новых путей социальной реабилитации инвалидов (в возрасте от 7 до 35 лет) и создания соответствующих Центров по всей территории Украины необходимо расширить спектр профессиональных функций физреабилитологов путем обучения их основам психологической и социальной реабилитации [4].

3. Обратит внимание вновь создаваемых Центров на новое направление – семейную социальную реабилитацию инвалидов.

4. Для координации деятельности создающейся общественной организации «Ассоциация реабилитологов Украины» ввести в ее состав инвалидов.

5. Признать приоритетным направлением физической реабилитации превентивные занятия физической культурой.

Перспективы. Предлагаем практические шаги решения затронутых проблем обеспечения равных прав и равных возможностей инвалидов путем:

1) организации на безвозмездной основе при кафедрах физической реабилитации массажных центров для всесторонней (физической, экономической и социальной) реабилитации инвалидов;

2) разработки «Комплексной программы реабилитации инвалидов Донецкого региона», имеющего особо неблагоприятные экологические условия проживания, на базе научного потенциала ДГИЗФВиС и Горловского филиала ОМУРЧ «Украина».

Резюме. У роботі представлено практичний досвід рішення актуальних питань у сфері вищої освіти інвалідів та їх соціалізації при інтегрованому типі навчання у двох вузах Донецького регіону в рамках забезпечення їх рівних прав і можливостей.

Висновки містять конструктивні пропозиції з оптимізації освітнього процесу, розширенню спектру професійних функцій фізреабілітологів шляхом навчання їх основам психологічної і соціальної реабілітації, а також по створенню центрів сімейної соціальної реабілітації.

Ключові слова: вища освіта, соціалізація інвалідів, центри соціально-психологічної реабілітації, сімейні соціальні центри.

Резюме. В работе представлен практический опыт решения актуальных вопросов в сфере высшего образования инвалидов и их социализации при интегрированном типе обучения в двух вузах Донецкого региона в рамках обеспечения для них равных прав и возможностей.

Выводы содержат конструктивные предложения по оптимизации

Интенсивный курс передбачав проведення занять (3-6 годин) щоденно протягом одного тижня в семестр. Інтенсивний тренінг є потужним засобом впливу на особистість, оскільки менше зусиль необхідно витрачати на занурення учасників у групову діяльність, зменшується опір і збільшується сприйнятливості “психологічного матеріалу”. Але, слід зазначити, що хоча отримані під час інтенсивного курсу зміни є більш глибокими, учасники можуть бути неготові вийти з ними у колишню дійсність. В результаті зміни можуть стати менш стійкими без подальшого супроводу і закріплення.

Регулярні заняття проводились 1-2 рази на тиждень по 3-4 години на день. Це дозволяє більш систематично і послідовно здійснювати зміни. На початку заняття приділявся час на актуалізацію та коротке обговорення того, що відбувалося на попередньому занятті. Також тренер-викладач повинен дотримуватись наступності та послідовності при проведенні занять.

Висновки. Таким чином, включення психологічного тренінгу до процесу підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками сприяє формуванню нових комунікативних умінь та навичок і удосконаленню наявних, дозволяє сформуванню професійно важливих риси особистості, що в цілому підвищує їх комунікативну та професійну компетентність.

Резюме. В статье обосновывается целесообразность применения тренинга как средства формирования коммуникативной компетентности будущих сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрены понятия «коммуникативная компетентность» и «тренинг» как средство ее формирования.

Ключевые слова: тренинг, коммуникативная компетентность.

Резюме. У статті обґрунтовано доцільність застосування тренінгу як засобу формування комунікативної компетентності майбутніх працівників органів внутрішніх справ. Розглянуто поняття “комунікативна компетентність” та “тренинг”, як засіб його формування.

Ключові слова: тренінг, комунікативна компетентність.

Summary. In this article the expediency of application of training of the future law enforcement officers' intercourse abilities were grounded. The notions “intercourse abilities” and “training” for forming such kind of abilities.

Keywords: training, communicative competence.

Література

- 1.Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. –СПб.: Издательство “Речь”, 2004. –256 с.
- 2.Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. –Л.: ЛГУ, 1985. –320 с.
- 3.Каган В.Е. Психотерапия для всех и для каждого. –М.: ЭКСМО-Пресс, 1998. –189 с.
- 4.Кондаурова О.П. Тренинг общения сотрудников милиции общественной безопасности с гражданами. Дис... канд психол. наук. –М.: Академия управления МВД, 2001. – 206 с.
- 5.Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. – СПб.: Образование, 1997. – 257 с.
- 6.Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. –М.: МГУ, 1982. –175 с.
- 7.Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы. –М.:

УДК 371.13

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Федоренко Марина Вікторівна
аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти
Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка
Постановка проблеми. Актуальність статті зумовлена

концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, де наголошено на забезпеченні високої якості вищої освіти й професійної підготовки, зокрема – педагогічної, оскільки саме на сучасного педагога покладено розв'язання проблеми формування особистості нової генерації, здатної розбудовувати розвинене громадянське суспільство, ефективно працювати і навчатися протягом життя.

Інтеграція педагогічної освіти України в європейський освітній простір вимагає узгодження позицій як до змісту професійної підготовки фахівця з урахуванням відповідних компетенцій, так і щодо особистісних новоутворень педагога як суб'єкта освітньої діяльності. Постає питання традиційно викликає увагу філософів, педагогів-науковців, психологів. Ще Ф.Гоноболін виокремив низку професійно-особистісних якостей педагога: здатність розуміти учня, оперативно реагувати на педагогічні ситуації і приймати відповідні рішення, володіти своїм психоемоційним станом тощо.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній психолого-педагогічній науці відбувається осмислення кола проблем, що торкаються рефлексивного управління діяльністю учнів, що в свою чергу вимагає розвитку професійної свідомості, цілей і ціннісних смислів освіти. За умов реформування освіти значно посилюються вимоги до професіоналізму вчителя. В окремих працях (А.Маркова, Л.Мітіна, Л.Пуховська) наголошується на необхідності досліджень, які б цілеспрямовано визначили й обґрунтували шляхи його усвідомленого й спрямованого формування і, перш за все, через компетентнісний підхід, який поєднує не тільки когнітивний та технологічний компоненти, але й особистісний, суб'єктний. Аналіз змісту вищої освіти переконує, що, на жаль, і до теперішнього часу у ВНЗ переважає гностичний підхід до професійної підготовки, за якого студенти мають справу не з контекстом професійної діяльності, а з навчальними предметами, тобто головною метою навчання залишається формування міцних науково-предметних знань. Реальна ж професійна діяльність характеризується багатоплановістю контекстів їх застосування, комплексним характером педагогічних ситуацій, які потребують системного використання опанованої теорії, що унеможливає пряме перенесення знань у практику і вимагає розвиненості професійно-значущих особистісних рис педагога. Останнім часом з'явилося досить

При виконанні дипломних робіт укладається більше уваги на розробку ефективних методик по фізическій і психологіческій реабілітації дітей-інвалідів. Отримані результати публікуються в печаті і внедряються. Наприклад, в дипломній роботі Череватенко О. «Восстановление функций зрительного анализатора у детей младшего школьного возраста» розроблені комплекси общеразвивающих упражнений і спеціальних упражнений для м'язів ока, які можуть бути використані при проведенні лікувальної гімнастики з інвалідами по зору (міопія). Ця методика може бути внедрена в роботу інтернатів для інвалідів, спеціалізованих дошкільних закладів, на індивідуальних заняттях з дітьми – інвалідами по зору. В майбутньому планується її апробувати в дошкільних навчальних закладах реабілітаційного профілю.

На кафедрі спортивно-педагогіческих дисциплін (зав. каф. засл. тренер України доц. Бойко А.Г.) розроблено методическое забезпечення курсу «фізическое виховання і спорт для інвалідів» (автор – ст. преп. Москалец Т.В). Метою курсу є отримання студентами необхідних знань, умінь і навчків, необхідних для організації спортивної діяльності інвалідів як однієї з форм фізического виховання і реабілітації. Курс містить основні свідчення об історії розвитку інвалідного спорту, спортивної діяльності інвалідів і їх морфофункціональних особливостях, о системі фізического виховання, структурі спортивної тренувки, організації занять, о системі оцінки ефективності занять, методиках, засобах і формах роботи со спортсменами-інвалідами. На методических і практических заняттях студенти отримують уміння використовувати різні педагогіческі засоба і методи при роботі со спортсменами-інвалідами, уміння аналізувати спортивну діяльність інвалідів, осваивають методику проведення навчально-тренувальних занять. Студенти виступають з докладами, повідомленнями по актуальним проблемам інвалідного спорту, беруть участь в дискусіях.

Для лічного і соціального розвитку студентів в освітніх програмах закладені принципи громадянського виховання і культури на основі представлення о єдинстві, цілості і нерозривності світу, ідеї гуманізації в системі освіти, в центрі яких стоїть розвиваюча людина. Спорт, фізическое виховання, духовність, культура і гуманізм в сучасному світі розглядаються на міжнародних науково-практических конференціях, в яких беруть участь викладачі і студенти інститута.

В патріотическому вихованні студентів більшу роль грають творческі зв'язі з Союзом патріотів казачества, який присвятив їм спеціальний випуск газети «Вісті казачкі» присвячений ІV міжнародній науково-практическій конференції «Спорт, духовність і гуманізм в сучасному світі», 28 – 29 вересня 2006 г.

Валеологіческое виховання студентів привело к народженню нової традиції по проведенню «Дня Здоров'я» осінню і весною на природі с

развитии, содержанию методов развития свойств внимания, видов памяти и мышления. После этого курса студент умеет на практике следующее: проводить психодиагностику познавательных способностей; пользоваться методами по восстановлению, развитию и коррекции познавательных способностей; проводить адаптивные физические занятия для коррекции ходьбы, бега, прыжков, моторики рук, дыхания и расслабления, элементарных и сложных координационных способностей, координации, динамического равновесия, согласованности действия и скоростных качеств у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии.

С целью эффективного овладения умениями при проведении практических занятий используются разработанные методические рекомендации (канд.пед.наук, доцент Деминская Л.А.).

1) «Диагностика и реабилитация свойств внимания», состоящая из двух разделов: «Диагностика свойств внимания» и «Реабилитация свойств внимания». Первый раздел включает специальные задания – тесты по диагностике, а второй – по реабилитации величины объема, степени концентрации, устойчивости, переключения и распределения внимания.

2) «Диагностика и реабилитация зрительной и слуховой памяти», состоящая из четырех разделов: «Диагностика зрительной памяти», «Диагностика слуховой памяти», «Реабилитация зрительной памяти» и «Реабилитация слуховой памяти».

Разработаны специальные методы и задания по диагностике и реабилитации различных видов памяти. Эти занятия рекомендуется проводить в течение 5 – 6 месяцев. Через каждые 2,5 – 3 месяца можно проводить диагностику свойств памяти для определения динамики изменения показателей. Эти методы диагностики и реабилитации могут быть использованы в работе со здоровыми студентами, студентами с инвалидностью и с людьми различных возрастов. Так как внимание и память являются основными качествами мыслительного процесса, их улучшение поможет студентам-инвалидам лучше адаптироваться в обществе. Методические указания содержат современный интересный, обширный материал и снабжены списком литературных источников.

Важным направлением деятельности физреабилитолога является коррекция психологического состояния человека, который проходит этапы выздоровления и адаптации. Для этого в системе подготовки будущих специалистов на кафедре разработан и внедрен курс «Психологическая реабилитация». Целью и задачами курса являются: изучить психологию взаимоотношений и научить студентов основам психологической реабилитации. Изучив данный курс, студент получает знания об эмоциональных состояниях (возбуждение, стресс и тревожность); структуре личности человека; психологических методах регуляции и т.д. и осваивает умения по проведению диагностики и использованию психологических методов регуляции эмоциональных состояний на практике.

На кафедре планируется разработка нового курса по дисциплине «Социальная реабилитация».

багато публікацій стосовно дослідження різних аспектів професіоналізму педагога, зокрема через поняття професійної компетентності (С.Зеєр, Л.Карпова, Н.Кузьміна, Н.Ничкало та інші) [1-8]. Отже, посилення дослідницького інтересу до проблеми різних аспектів у структурі професійної компетентності, зокрема, особистісної в означеному контексті цілком виправдане. Крім того, професійна діяльність учителя є завжди усвідомленою і спільною (здійснюється в педагогічній спільноті). Отже, в логіці сказаного професійне становлення педагога й розвиток його особистості повинно відбуватися на принципово нових засадах організації навчального процесу, де зміщується акцент з поняття „професійна діяльність” на поняття „особистість професіонала”. Не заперечуючи принципів діяльнісного підходу, педагогічна діяльність розглядається як сфера докладання творчих можливостей індивідуальності, а не жорстка імперативна детермінанта у формуванні особистості вчителя.

У психолого-педагогічній літературі використовується багато понять для оцінки досконалості педагогічної діяльності. Це такі поняття як “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “професійна компетентність”, “готовність до педагогічної діяльності”. Усі вони є педагогічними категоріями – основними науковими поняттями, що передають педагогічний досвід і знання в узагальненій формі.

Мета статті – уточнити поняття професійної компетентності, визначити структуру професійної компетентності педагога.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети треба визначити перш за все взаємозв'язок між поняттями: компетенція, компетентність, професійна компетентність.

У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” з'явилося не так давно. Так, у кінці 1960 – началі 1970-х років у західній, а в кінці 1980-х років у вітчизняній літературі виокремлюється новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Уведення поняття “професійна компетентність” обумовлено широтою його змісту, інтегративністю характеристик, які відбивають такі поняття, як “професіоналізм”, “кваліфікація”, “професійні здібності” тощо.

У відомих тлумачних словниках поняття компетентності трактується так.

Компетенція (від лат. *compro* – прагну, відповідаю, підхожу) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; знання і досвід у тій чи іншій галузі; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід.

Компетентний (від лат. *competens* – належний, відповідний) знаючий, обізнаний, авторитетний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

Компетентність – освідомленість, авторитетність.

У широкому колі наукових досліджень ми виокремили такі підходи до розуміння професійної компетентності. Зокрема, М.В.Мінський пропонує таке визначення - “Компетентність у широкому розумінні може

бути визначена як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння”. М.О. Чошанов вважає, що компетентність – це стан адекватного виконання завдання.

Можна цілком підтримати думку А.В.Хуторського про те, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності.

Із викладеного вище можна зазначити, що компетентність є суб'єктною характеристикою, а компетенція – об'єктивна сукупність певних знань у будь-якій галузі. Отже, компетентність можна вважати як здатність особистості володіти компетенціями.

Професійна компетентність, на думку В.О.Сластьоніна, це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, відображуюча не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але і соціально-моральнісну позицію особистості [7]. Автор акцентує увагу на особистісних якостях спеціаліста, на його особистісній позиції.

Отже, можна вважати, що переважна більшість педагогів-теоретиків розуміє поняття “компетентність” як сукупність знань, умінь, навичок, що реалізуються через відповідні засоби виконання діяльності (А.П. Журавльов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров та ін.).

Н.В.Кузьміна вперше розглядає професійну компетентність з психологічної точки зору – з позиції умінь вирішувати професійні завдання. Вона визначає професійну компетентність як властивість особистості, що базується на поінформованості, авторитетності педагога й дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані на формування особистості іншої людини. Поняття компетентності пов'язане в даному випадку з професійно-педагогічною діяльністю: “Професійно-педагогічна компетентність – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості студента з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної норми, у якій він здійснюється” [4]. У структурі професійно-педагогічної компетентності Н.В. Кузьміна виділяє наступні компоненти: спеціальна компетентність педагога (поінформованість і авторитетність у галузі науки, сконцентрованої у змісті навчального предмета, яким повинні оволодіти студенти); методична компетентність педагога; соціально-психологічна компетентність педагога (включає поінформованість педагога у галузі процесів спілкування, що відбуваються в середині груп між студентами, між педагогом і групами, між педагогом і студентами й успішне вирішення завдань з урахуванням цього для досягнення передбачуваних педагогічних результатів); диференційно-психологічна компетентність (поінформованість педагога про індивідуальні особливості кожного студента); аутопсихологічна компетентність (полягає в поінформованості педагога про сильні й слабкі сторони своєї особистості і її діяльності, про способи професійного самовдосконалення, що дозволить підвищити ефективність праці).

дискуссионных. В последнем случае важен взгляд не задействованных в решениях студентов-оппонентов.

3. Способствовать выбору тем дипломных работ студентов по их желанию, особенно, если они уже имеют опыт экспериментальной работы. Ориентировать студентов на практическое внедрение результатов дипломных работ (например, публикацию).

4. Разработать и ввести спецкурс по гуманизации в системе образования с целью личностного и социального развития студентов.

5. Проводить научные диспуты, информационные встречи, семинары.

6. Активизировать работу по подготовке студентов к участию в вузовских и межвузовских олимпиадах. Разработать меры стимулирования победителей.

7. Осуществлять четкую обратную связь с выпускниками, специалистов с опытом практической деятельности направлять для обучения в аспирантуру и пополнять ими коллективы кафедр.

8. Организовывать культурные походы совместно с преподавателями, создавать новые интересные традиции.

ДГИЗФВиС был основан на базе Донецкого факультета Украинского государственного университета физического воспитания и спорта (г. Киев). На протяжении десяти лет в институте проводится подготовка высококвалифицированных специалистов в сфере физического воспитания, спорта и физической реабилитации, а также выдающихся спортсменов – участников Олимпийских игр, чемпионов мира, Европы и других международных соревнований.

И хотя в учебном году обучается, как правило, всего 2-3 студента с инвалидностью, проблемы инвалидов в сфере образования, физического воспитания и спорта, физической и социальной реабилитации всегда находятся в поле зрения. Приведем некоторые примеры решения проблем, поставленных авторами в начале статьи.

На кафедре физиологии, физической и психологической реабилитации (зав. каф. д-р.мед.наук, проф. Зенин О.К.) разработана учебная программа «Реабилитация умственной деятельности с основами психофизиологии для специальностей «физическая реабилитация» и «физическое воспитание» (авторы: канд.пед.наук, доцент Деминская Л.А., старший преподаватель Зенченко И.П.). Целью данного курса является изучение психофизиологических механизмов интеллектуальной активности человека и возможности реабилитации механизмов умственной деятельности. Задачи курса: изучение психофизиологических механизмов функционирования и нарушения свойств внимания, кратковременной памяти, мышления; методов диагностики и реабилитации основных показателей интеллектуальной активности человека в различных возрастных периодах. Изучив данный курс, студент получает знания по: физиологии свойств внимания, памяти и механизмам умственных процессов, основным методам психодиагностики, значению двигательной активности для умственной деятельности, содержанию адаптивной физической культуры для детей с отклонениями в интеллектуальном

консультации и руководствуясь полученным пакетом учебной литературы. За время обучения в 11-м классе он заканчивает второй семестр. Имея аттестат об образовании, школьник переводится на второй курс университета и продолжает свое обучение либо на дистанционной форме, либо переводится на стационар (при наличии свободных мест).

П.М. Таланчук отмечает, что „... Дистанційна форма навчання може стати для дітей з інвалідністю ледь не єдиним зв'язком з навколишнім світом. І цей навколишній світ не тільки „прийде” в його помешкання, а розсуне межі світогляду, дозволить спілкуватись зі своїми однолітками, а головне – дасть можливість опанувати професію. Потребують дистанційної форми навчання і люди, які тимчасово втратили працездатність і перебувають у лікарні чи вдома в процесі фізичної реабілітації. Або ті, що доглядають за хворими, чи родичами похилого віку, а також жінки у декретній відпустці...”

В этом (2006-2007) учебном году, вводится „сквозная” система выполнения студентами факультета физической реабилитации дипломных работ, т.е. начиная с 1 курса обучения. В основе системы лежат такие дидактические принципы обучения, как развитие сознательности и активности студентов, а также доступность и последовательность изложения материала в методических рекомендациях по выполнению дипломных работ (сост. зав. каф. физической реабилитации канд.мед.наук, доц. Томашевский Н.И.).

Укажем также на такие важные практические шаги: создан реабилитационный центр для инвалидов детства с оказанием бесплатной помощи; кафедра физической реабилитации взяла шефство по физической и психологической реабилитации детей от 2 до 14 лет из детского дома «Надежда».

Показав положительный педагогический опыт Горловского филиала, следует остановиться на отдельных предложениях по оптимизации учебного процесса, которые, на наш взгляд, его улучшат и сделают более целенаправленным

1. Обеспечить гибкий график консультаций по предметам.

2. Опираясь на один из принципов дидактики связи теории с практикой, разработать в дополнение к традиционному тестовому материалу по каждой дисциплине ситуационные задачи и задания. Их решение потребует от студентов рефлексии, творчества, самостоятельной работы, обращения к поиску необходимых литературных источников и таким образом разовьет их знания и наполнит их практическим содержанием.

Особенно интересными для студентов старших курсов могут быть задачи междисциплинарного характера, т.к. они направлены на приобретение и использование комплекса знаний, а не простого сложения отдельных элементарных составляющих. Приоритетным в построении решения указанных задач и заданий, является их решение совместными усилиями здоровых студентов и студентов с инвалидностью. При этом решений может быть несколько: в том числе альтернативных и

Позиція А.К. Маркової, з нашої точки зору, досить близька до думки Н.В.Кузьміної і в структурі професійної компетентності вчителя виокремлює наступні компоненти [6]: спеціальна компетентність, що являє собою володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток; соціальна компетентність як володіння спільною професійною діяльністю і прийнятими прийомами професійного спілкування; як соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісна компетентність, що є оволодінням прийомами особистісного самовираження й саморозвитку; індивідуальна компетентність, що охоплює володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість до професійного старіння, уміння організувати раціонально свою працю без перевантажень.

Із вище зазначеного можна дійти висновку про те, що поняття професійної компетентності включає не тільки когнітивні та операційно-технологічні показники, але й мотиваційну, етичну, соціальну, комунікативну сфери.

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність, з психологічної точки зору, уявляє собою сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу структурувати наукове і практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних завдань. Ця позиція розглядається з точки зору діяльнісного підходу.

Грунтовний аналіз професійної компетентності педагога був проведений пізніше Н.П. Гришиною, В.В. Косаревим, Н.М. Лобановою, М.І. Лук'яною. У цих дослідженнях було виділено основні структурні елементи компетентності: професійно-змістовний (базовий) компонент, що передбачає наявність у педагога теоретичних знань з основ наук про особистість людини, щоб забезпечити осмисленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності, спрямованої на виховання, навчання, освіту дітей; професійно-діяльнісний (практичний) компонент, що включає професійні знання та уміння, апробовані у дії і засвоєні особистістю як найбільш ефективні; професійно-особистісний компонент, що включає професійно-особистісні якості, які визначають позицію і спрямованість педагога як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності.

Аналіз вище названих досліджень дозволяє стверджувати, що вони суттєво відрізнялись від попередніх розстановкою акцентів і визначенням пріоритетів.

У дисертаційному дослідженні Н.П. Гришиної значна увага приділяється вивченню професійно-діяльнісного компонента компетентності. Подана автором узагальнена структура професійної компетентності включає в себе загальну культуру і кругозір, здібності методиста, педагогічну спрямованість і ґрунтовні професійні знання та уміння.

У дослідженні М.І. Лук'яною виділяються професійно значущі особистісні якості учителя – здатність до рефлексії, гнучкість,

товариськість, здатність до співробітництва.

Г.С. Данилова професійну компетентність методиста трактує як його здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків. В основу компетентності покладені ділові якості, знання й уміння спеціаліста.

В.І. Журавльов пропонує конструювати структуру професійної компетентності вчителя, спираючись на базовий стандарт, а саме: кваліфікаційну характеристику, модель спеціаліста, професіограму вчителя. У цьому зв'язку автор виокремлює три групи стандартів професіоналізму вчителя. Це рефлексивні – самооцінні та зовнішньооцінні: відповідність кваліфікаційній характеристиці, володіння технікою інтроспекції і методичної самооцінки через моделювання Я – концепції; професійно-діяльнісна характеристика педагога: володіння педагогічними поняттями, концепціями, закономірностями, основами педагогічної інформатики, педагогічної діагностики, технологією педагогічної творчості, співробітництва з партнерами, керівництво колективними справами; володіння знаннями про здоровий і розвиваючий спосіб життя, способи виходу зі стресової ситуації; озброєння кожного педагога засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів праці й життєдіяльності [3].

Г.В. Беленька зазначає, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Професійна компетентність педагога – ширше поняття, оскільки інструментарієм впливу на об'єкт діяльності виступає і сама особистість педагога. У структуру професійної компетентності педагога Г.В. Беленька включає: по-перше, професійні знання, на їх основі формуються уміння та навички, а індивідуалізація та інтерпретація їх особистістю стає базисом розвитку професійних здібностей. Умовою становлення професійної компетентності виступає формування світогляду [2].

Г.В. Беленька відмічає, що формування перш за все особистісних якостей є умовою формування професійної компетентності педагога.

В.М. Монахов, О.І. Нижников, у статті “Проектування траєкторії становлення майбутнього вчителя”, зазначають, що професійна компетентність – стан, який дозволяє діяти самостійно та відповідально, вміти виконувати функції, пов'язані з результатами праці людини. Компетентність розглядається як сукупність трьох аспектів: смислового (адекватність осмислення ситуацій розуміння, відношення, оцінки); проблемно-практичного (адекватність розпізнання ситуації з позиції цілей, завдань, норм); комунікативного (організація адекватного спілкування у ситуаціях, відповідних певним культурним зразкам спілкування та взаємодії).

До змісту професійної компетентності І.А. Зязюн включає крім знань предмету, методики його викладання, педагогіки й психології ще й рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно-значущі якості [8].

2006 учебном году занимались 67 (~ 12% общей численности) студентов с инвалидностью, а именно на специальностях: физическая реабилитация – 33 человека, правоведение – 21 человек, компьютерные системы и сети – 8 человек, учет и аудит – 4 человека и социальная работа – 1 человек. Сорока шести студентам стоимость обучения компенсировалась областным отделением Фонда Украины по социальной защите инвалидов. Для инвалидов III группы оплата была частичной. Сейчас (2006-2007 учебный год) обучается 71 человек, из них 10 – за счет Фонда.

В этом вузе внедрена так называемая интегрированная форма обучения, предусматривающая получение образования инвалидами совместно со здоровыми студентами. В университете осуществляется социально-педагогическое сопровождение обучения студентов с инвалидностью, которое обеспечивает равный доступ к обучению. Имеет место понимание того, что человеку с инвалидностью может потребоваться больше времени, чтобы что-то сказать или сделать. Это требует от педагога выдержки и терпения, необходимости быть объективным при оценке выполненного задания, не перехваливая студента, искусственно не снижать высоту планки индивидуальных возможностей. Практикуется привлечение студентов-тьюторов (студентов-помощников) для помощи инвалидам при ведении конспектов, понимании наиболее важных разделов обучения, чтобы после занятия добираться до места проживания и др. На каждом факультете из среды студентов выбирается администратор, который является связующим звеном между студенчеством и коллективом преподавателей.

Организация учебного процесса этого вуза включает: создание безбарьерного образовательного процесса; обеспечение студентов-инвалидов адаптированным или альтернативным учебным материалом и оборудованием; применение инновационных методов работы с аудиторией; использование альтернативных форм обучения (например, работа в малых группах и дистанционное обучение); применение гибких форм контроля знаний.

В интегрированных группах осуществляется не только обучение. Эти группы можно рассматривать как модель социального общества, где инвалиды и здоровые студенты не только учатся, но как единая команда, равноправно участвуют в студенческой жизни. Они вместе собираются на различных мероприятиях, тренингах, в клубах-кафе, на экскурсиях, прогулках и даже участвуют дважды в год, осенью и весной, в восхождении на самую высокую гору Украины – Говерлу. Студенты принимают участие в фестивалях творчества («Сяйво надій») и в различных благотворительных акциях. В филиале, как и в «Украине», действует организация инвалидов «Гаудеамус» и начал функционировать деканат по работе с инвалидами.

Последние два года в вузе внедряется дистанционная форма обучения по специальностям бухгалтерский учет, финансы, делопроизводство, правоведение. Став студентом на платной основе и обучаясь в 10-м классе, школьник заканчивает первый семестр, посещая по графику лекции,

школы и вуза, написании учебных пособий и учебников для учащихся школ. При таком подходе развивается активный адаптивный компонент между школьным и вузовским образованием, так как опыт педагогов ВШ поможет развитию школьного образования и, впитывая в себя его проблемы, приблизит его к вузовскому. Таким образом, устраняется разрыв между системами полного среднего и высшего образования, создается преемственность и целенаправленность в обучении. И тогда на «Днях открытых дверей» следует ожидать, что абитуриенту станет более понятным содержание обучения в том или ином вузе. Через компетентность, демократию и культуру абитуриент найдет путь к своему профессиональному будущему, осознав на практике тезис – «бесталанных людей нет, есть люди, занимающиеся не своим делом».

Среди нерешенных проблем в обучении студентов-инвалидов, по мнению авторов, необходимо выделить следующие.

1. Неполное соответствие материальной базы учебных заведений современным целям и задачам обучения.

2. Не разработаны в должной мере вопросы организации учебного процесса.

3. Отсутствие методических рекомендаций для диагностики и реабилитации зрительной, слуховой памяти и свойств внимания студентов.

4. В системе подготовки специалистов факультета «Физическое воспитание и спорт» не разработаны проблемы по физическому воспитанию и спорту для инвалидов.

5. Оторванность программного образовательного материала от инновационной системы развития общества, идей гуманизации в системе образования.

6. Отсутствие «стыковки» между процессами образования и всесторонней физической и социальной реабилитацией студентов с инвалидностью.

Цель статьи – показать практический опыт решения некоторых вопросов технологии обучения студентов-инвалидов. Обозначить пути взаимодействия физической и социальной реабилитации в решении проблем инвалидов.

Изложение основного материала. Исследование проведено в двух вузах Донецкой области: в негосударственном Открытом международном университете развития человека (ОМУРЧ) «Украина», Горловский филиал, уровень аккредитации – третий, МОН Украины (университет «Украина» образован в 1999 г. при поддержке Киевской государственной администрации, областных и местных советов регионов Украины, президент – академик АПН Украины, д-р.техн.наук, проф., первый министр образования независимой Украины П.М.Таланчук) и в Донецком государственном институте здоровья, физического воспитания и спорта (ДГИЗФВиС), уровень аккредитации – третий, Министерство по делам семьи, молодежи и спорта (ректор – академик Украинской академии наук, д-р.пед.наук, проф., А.Ц. Деминский)

В ОМУРЧ «Украина» на дневной и заочной форме обучения в 2005-

Нами була проаналізована також модель професійно компетентного фахівця з початкової (дошкільної) освіти, яка розроблена викладачами кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, зокрема О.Г.Сущенко та Н.В.Гавриш [1]. Модель відбиває інтегративну єдність суб'єктної та професійної компетентності фахівця. Перша – забезпечується розвитком базових особистісних і професійно значущих якостей. Друга – складається з окремих компетентностей: науково-дослідна, технологічна, комунікативна, управлінська, що зумовлені теоретичною фаховою підготовкою.

Із вищезазначеного ми бачимо, що на формування професійно-діяльній сфері величезний вплив має особистісна сфера педагога. Ми погоджуємося, що тільки за умови сформованості суб'єктності розвиваються професійно значущі якості особистості та відбувається становлення педагога-професіонала.

Питання професійної компетентності безпосередньо пов'язується також і з такими поняттями як професіоналізм, педагогічна майстерність, готовність до педагогічної діяльності. Для уточнення своєї позиції коротко розглянемо їх взаємозв'язок.

Професіоналізм, на думку переважної більшості дослідників, розуміється як вищий ступінь професійного розвитку і стан потенціалу професійного досвіду людини, високий ступінь оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, то компетентність – це ступінь вираження та прояву професійного досвіду людини в межах компетенції конкретної посади. За цих умов зміст поняття „компетентність” відповідає поняттю „професійна компетентність”.

Так, І.А. Зязюн зазначає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Але в педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму мало лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, тому що сам педагог є інструментом впливу на учня. І цей інструмент – його душа [8].

Із вищезазначеного видно, що професіоналізм відображає не тільки професійно-діяльнісну сторону компетентності, але й особистісну компетентність, що проявляється в професійно-значущих рисах особистості педагога.

Отже, можна вважати, що поняття “професійна компетентність” і “професіоналізм” є генетично пов'язаними, оскільки професіоналізм, як найбільш узагальнена характеристика професіонала, ґрунтується на його професійній компетентності.

З'ясуємо наступний зв'язок – поняття компетентності й поняття “готовності до професійної діяльності”. Деякі вчені, зокрема Ю.Н. Кулюткін, розуміють готовність до педагогічної діяльності як характеристику потенційного стану вчителя щодо здійснення професійної діяльності. В цілому ж готовність до дії трактується як стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій. Під готовністю розуміють озброєність людини

необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками; нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу [5].

Отже, готовність до педагогічної діяльності можна вважати відповідно вмотивованою інтегративною єдністю теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця, тобто здатністю використовувати набуті знання, вміння та навички. У такому контексті вищеозначені поняття уявляються нам близькими за сутністю, але не тотожними, оскільки поняття професійної компетентності ми вважаємо ширшим.

Що стосується визначення сутності педагогічної майстерності, то А.С. Макаренко вважав що, педагогічна майстерність – це знання особливостей педагогічного процесу, вміння його побудувати й привести в дію. Також під педагогічною майстерністю вчені розуміють: індивідуальний стиль діяльності вчителя, проявлення свого “Я” в професії (В.В. Радул), самореалізацію особливості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості самого вчителя (І.А. Зязюн); найвищий рівень педагогічної діяльності (Н.В. Кузьміна, Н.В. Кухарев).

Короткий аналіз таких понять, як професіоналізм, педагогічна майстерність, готовність до педагогічної діяльності, дає підстави вважати, що означені поняття є генетичними за походженням, але відображають різні рівні розвитку професійної діяльності.

Проаналізувавши різні підходи щодо визначення поняття професійної компетентності, ми відзначаємо, що професійну компетентність більшість авторів розглядають як сукупність інтегративних характеристик педагога, які допомагають йому при розв’язанні професійно-педагогічних завдань. Професійну компетентність науковці розглядають у трьох напрямках: особистісний (суб’єктні, особистісні, професійно-значущі утворення); теоретичний (теоретична, фундаментальна фахова підготовка, знання, вміння, навички); практичний (здатність використовувати набуті знання, вміння, навички на практиці та у повсякденні).

Висновки та перспективи подальшого розвитку проблеми. З розглянутих нами підходів ми погоджуємося з Н.В.Гавриш та О.Г.Сущенко щодо розуміння поняття професійна компетентність. Опираючись на модель професійно компетентного фахівця (Н.В. Гавриш, О.Г.Сущенко) ми пропонуємо розглянути, розроблену нами, структуру професійної компетентності (схема 1).

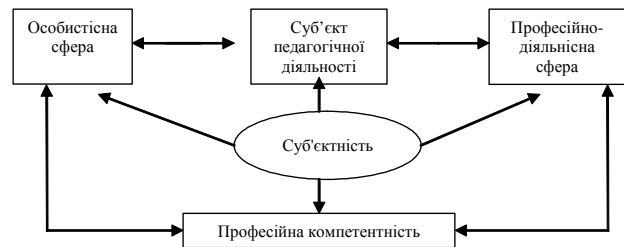


Схема 1. Структура професійної компетентності

Так образование формирует профессиональные знания, умения, навыки человека и способствует овладению мастерством в практической деятельности. Именно сфера образования и креативности дает возможность акмеозвитию (расцвету) личности в процессе эволюции общества и во многом определяет его будущее. В свою очередь, уровень формирования индивидуальной системы знаний, развития познавательных способностей и интеллектуального потенциала обусловлен уровнем развития производства, техники, науки и культуры.

Принятая в культуре социально-нормативная база влияет на реализацию стремлений человека к физическому, психологическому и духовному совершенствованию, которые лежат в основе здоровья и влияют на продолжительность жизни и, одновременно, обуславливают формирование личности как самостоятельного и ответственного субъекта социума.

В сочетании с высоким уровнем культуры и развитием образования реализуется единство личности как субъекта общества, т.е. его части и самого общества как целого, происходит социализация личности.

Связь работы с важными научными и практическими задачами. С рассматриваемой точки зрения и опираясь на Приказ №691 от 02.12.2005 г. „Про створення умов щодо забезпечення на освіту осіб з інвалідністю” работа связана с научно-практическими задачами поиска и разработки предложений, технологий, стандартов в обеспечении равных прав и равных возможностей инвалидов в сфере образования и социализации их в обществе [4].

Анализ исследований и публикаций. Как следует из источников, посвященных школьному образованию и воспитанию [4, 5], а также образованию в высшей школе (ВШ) [1, 2, 6, 7], разработке методолого-теоретических подходов в вопросах обучения, воспитания и коррекции личности инвалидов уделяется определенное внимание.

На сегодня учителя средних общеобразовательных школ и специализированных школ-интернатов для детей-инвалидов составляют программы по предметам, опираясь на базовые учебные планы и программы и перерабатывая их с учетом типологии и специфики интегрированных форм обучения. Проблемы коррекции педагогических специальностей психологии рассматриваются на научно-методических объединениях учителей-предметников, научно-практических конференциях и курсах повышения квалификации педагогических работников.

На наш взгляд, отдельные вопросы школьного обучения, спорные методологические подходы в преподавании дисциплин, профессиональную направленность в выборе высшего образования следует решать совместно с педагогами ВШ. Это не только подготовка абитуриентов на подготовительных курсах, организованных вузами, но и прямое участие педагогов ВШ в школьном учебном процессе, организация методкабинетов при национальных университетах, проведение конференций, круглых столов, разработка методических рекомендаций в плане преемственности

эффективность в условиях Севастопольского национального технического университета и может быть рекомендован к использованию в других вузах.

Резюме. В статье отражен имеющийся опыт использования имитационных игр в подготовке студентов с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: имитационные игры, подготовка студентов.

Summary. In the article present experience of the use of imitation games is reflected in preparation of students with the limited possibilities.

Keywords: imitation games, preparation of students.

Резюме. У статті відображений наявний досвід використання імітаційних ігор в підготовці студентів з обмеженими можливостями.

Ключові слова: імітаційні ігри, підготовка студентів.

Литература

1. Игры взрослых: Интерактивные методы обучения / Упоряд. Л. Галичина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Студентське самоврядування в Україні: досвід та перспективи: аналітичний огляд / За ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2006. – 52 с.
3. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М.: Издательский дом «Дашков и К°»: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.
4. Формирование навыков активного поиска работы: Тренинг-курс для студентов. – Ялта, 2002. – 14 с.

Подано до редакції 12.09.2006

УДК 378.3

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ИНВАЛИДОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

Слезнев Александр Георгиевич
доктор медицинских наук, профессор,

Зенин Олег Константинович
доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой,

Калоерова Валентина Георгиевна
кандидат химических наук, доцент

Донецкий государственный институт здоровья, физического
воспитания и спорта

Томашевский Николай Иванович
кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой
Горловский филиал Открытого международного университета
развития человека «Украина»

Постановка проблемы. Сегодня взамен традиционной теории экономического роста разрабатывается теория развития человеческого потенциала [3]. Она ориентирована на повышение качества жизни, расширение возможностей человека во всех областях и лежит в основе оценки развития страны и общества. Совокупность таких критериев, как продолжительность жизни, уровень образования, валовой внутренний продукт, образует индекс развития человеческого потенциала, имеющий международный статус и определяющий социальное состояние общества. Указанные критерии как составные качества жизни тесно взаимосвязаны и взаимозависимы в любом социуме.

Зі схеми видно, що суб'єктність у контексті професійної діяльності виступає інтегративним фактором, що об'єднує всі компоненти професійної компетентності і дозволяє педагогу усвідомлювати себе суб'єктом професійної діяльності.

А.К. Петровський розглядає суб'єктність як діяльнісне відношення до самого себе, до інших людей і світу, відчування себе початком перетворень. Це свідчить про те, що за умови розвиненої суб'єктності особистість педагога буде розвиватися і в професійному напрямку, і в особистісному.

Отже, дійдемо **висновку** про те що, одним із найважливіших компонентів професійної компетентності буде виступати суб'єктність педагога як інтегративна характеристика.

З огляду на вищевикладене, ми пропонуємо визначити професійну компетентність як інтегративну характеристику особистості педагога, структурними компонентами якої виступають теоретична, технологічна й особистісна компетентність, що дозволяє йому бути суб'єктом педагогічної діяльності та життєтворчості, успішно вирішувати професійні завдання й удосконалювати професійно значущі якості.

Вважаємо, що у подальшому вивчені проблеми професійної компетентності педагога одним із важливих напрямків дослідження слід визначити більш детальне вивчення професійно значущих якостей педагога у структурі професійної компетентності, вивчення суб'єктності як інтегративної якості у формуванні професійно значущих якостей тощо.

Резюме. У статі розглядаються такі поняття, як професіоналізм, педагогічна майстерність, готовність до педагогічної діяльності, професійна компетентність; аналізуються різні підходи до визначення поняття професійна компетентність; розглядається структура професійної компетентності й пропонується власне бачення поняття та структури професійної компетентності. Наголошується на понятті суб'єктність як інтегративній якості особистості, що уявляється системоутворюючим фактором професійної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, професіоналізм, педагогічна майстерність, готовність до педагогічної діяльності, суб'єктність.

Резюме. В статье рассматриваются такие понятия, как профессионализм, педагогическое мастерство, готовность к педагогической деятельности, профессиональная компетентность. Анализируются различные подходы к определению понятия профессиональная компетентность, рассматривается структура профессиональной компетентности и предлагается собственное виденье понятия и структуры профессиональной компетентности. В статье акцентируется внимание на понятии субъектность как интегративном качестве личности, которое является системообразующим фактором профессиональной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионализм, педагогическое мастерство, готовность к педагогической

деятельности, субъектность.

Summary. In the article such concepts as professionalism, teaching skills, readiness to teaching, professional competence are observed. Different approaches to define the concept of professional competence are analysed, the structure of professional competence is observed and the author's view on the concept and the structure of professional competence is suggested. Special attention is paid to the concept of subjectiveness as an integrative quality of person, which is a system – forming factor of professional competence.

Keywords: professional competence, professionalism, teaching skills, readiness to teaching, subjectiveness.

Література

1. Божко Г., Гавриш Н., Глоба О., Кратінов М., Сушенко О. та ін. Науково-методичне забезпечення й упровадження Болонських ініціатив у процес підготовки професійно компетентних фахівців на психолого-педагогічному факультеті: Науково-методичний посібник. Заг. ред. Г.І. Божко. – Луганськ: Альма-Матер, 2005.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: Монографія. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.
3. Журавлєв В.И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов // Проблемы обновления содержания общего образования – Ростов-на-Дону: РПИ, 1992. – 100 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
5. Кулоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
7. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: «Академия», 2004. – 368с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

Подано до редакції 28.07.2006

УДК 378.22:371.134:78

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ «МАГІСТР» МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ (СКРИПАЛЯ)

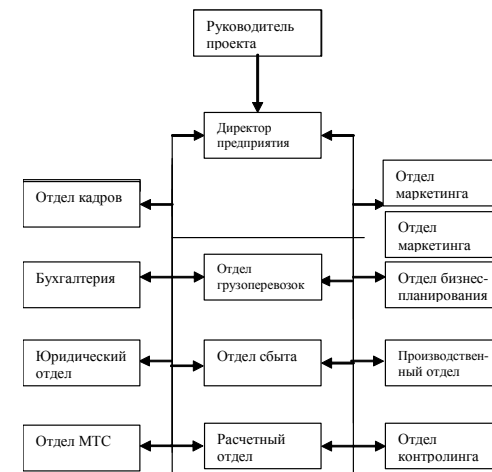
Фесюк Богдан Миколайович
доцент

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Одним із шляхів розвитку освіти в Україні є звернення до компетентнісного підходу, якому в останнє десятиріччя приділяють значну увагу в країнах Європи, що стає підґрунтям для розвитку теорії та практики навчання.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень і публікацій свідчить про не роздробленість поняття, компетентність, чим пояснюється, його широке міжнародне обговорення. Основні зарубіжні дослідження висвітлені у матеріалах Ради Європи, Міжнародного департаменту стандартів, Програми "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади" ("DeSeCo", Швейцарія, США, Канада).

У світовій освітній практиці спостерігається інтегрований підхід до поняття "компетентність" – об'єднання інтелектуальної та навичкової складових освіти; закладення ідеології, інтерпретації змісту освіти,



Структура игрового комплекса

Своевременное и качественное решение поставленных перед каждой игровой группой задач оценивается поэтапно определенной суммой баллов по шкале премирования Премии и штрафы по каждому этапу назначаются руководителем проекта при отклонении сроков выполнения работ от нормативного аудиторного времени: премии – в соответствии со шкалой премирования работ и качественным их исполнением, штрафы – по шкале штрафов за несвоевременное и некачественное выполнение работ и нарушение трудовой дисциплины.

Участники игры премируются за количество мероприятий, способствующих эффективной работе предприятия и увеличению прибыли. После проведения игры директор и руководитель проекта подводят итоги. Игровая группа, добившаяся лучших результатов, признается победителем, а руководитель этой группы (директор) – лучшим среди руководителей группы.

На заключительном этапе игры преподаватель выставляет оценки всем участникам по пятибалльной системе. В игре оценивается деятельность ее участников внутри команд по выполненной работе и повышению эффективности производства. Из общей суммы полученных командой баллов 30% начисляют директору, оставшаяся часть распределяется участниками игры в соответствии с самостоятельно разработанным предприятием КТУ.

Итог оценки результатов игры оформляется в специальную таблицу. Премирование за выполнение работы (баллы) в установленное время: этап 1 – 50, этап 2 – 100, этап 3 – 150, этап 4 – 100.

Выводы. Предложенный вариант проведения имитационных игр в обучении студентов с ограниченными возможностями показал свою

увольнение, а также должностные перестановки сотрудников по приказу директора, кроме того, организацию и проведение статистического анализа работающих сотрудников. Юридический отдел отвечает за правовую сторону производственной деятельности, достоверность учредительных документов предприятия, заключение договоров и контрактов.

– Отдел материально-технического снабжения формирует необходимую себестоимость выпускаемого изделия, рассчитывает нормы расхода сырья и комплектующих изделий.

– Отдел грузоперевозок отвечает за погрузку, транспортировку и хранение заказов потребителей, а также, по необходимости, за участие в бартерных операциях.

– Отдел сбыта ведет учет поставщиков и потребителей.

– Отдел маркетинга осуществляет анализ структуры и размеров спроса на выпускаемую продукцию и оказываемые услуги по контингентам потребителей, разрабатывает и организует выполнение ассортиментных программ производства исходя из параметров спроса потребителей, осуществляет меры по повышению качества и потребительских свойств товаров и услуг, обеспечению скорейшего продвижения товаров к покупателям и использованию различных наиболее эффективных и удобных форм торговой деятельности, проведению рекламных мероприятий, воздействующих на психологию потребителей и способствующих расширению их спроса, организации послепродажного и сервисного обслуживания населения, разрабатывает планы завоевания новых рынков сбыта продукции.

– Отдел бизнес-планирования занимается глубокой проработкой финансовой, производственной и сбытовой деятельности предприятия по реализации выбранного инновационного проекта, согласованного с потребностями рынка и производственными ресурсами, аналитически рассматривает возможности введения нового направления деятельности предприятия или изготовления нового вида продукции.

– Производственный отдел напрямую отвечает за технологию производства изделия.

– Отдел контроля отвечает за получение директором достоверной информации о состоянии производственного процесса в необходимый момент времени.

Деятельность участников деловой игры оценивается по качеству принятых решений, соблюдению временного режима работы и конечным результатам. При одновременной оценке по нескольким разнородным характеристикам необходимо привести их к некоторому общему показателю эффективности решения. Таким показателем являются баллы, начисляемые участниками игры в соответствии с разработанной системой стимулирования. Контроль за выполнением игрового режима осуществляется руководителем проекта – преподавателем.

сформованої "від результату", що вбирає сукупність однорідних або близьких умінь і знань, які відносяться до широких сфер культурної діяльності [1].

Поряд із поняттям компетентності починають функціонувати його смислові похідні: компетентнісний підхід, ключові компетенції тощо. Так, О. Овчарук розкриває ключові компетенції як основний набір найзагальніших понять, що слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за освітніми галузями та життєвими сферами особи [2, с. 11]. У свою чергу, компетентнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистостей. Результатом такого процесу стає формування загальної компетентності людини, тобто сукупності ключових компетентностей, інтегрованої характеристики особистості, яка має сформуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2, с. 66].

За останні роки термін "компетентність" став уживаним в освітянській літературі. Вчені-педагоги розрізняють компетентність професійну (І. Зязюн, Н. Тарасевич, А. Маркова); психологічну (І. Сингаївський, В. Татенко); комунікативну (Т. Трофімова, Ю. Смельянов, Ю. Жуков); громадянську (В. Скиба, І. Тараненко); цивілізаційну (В. Корсак); інформаційну (Н. Насирова).

Метою даної статті є визначення методологічних та теоретичних основ переходу до компетентісно орієнтованого навчального процесу ОКР "Магістр" майбутнього вчителя музики (скрипаля).

Виклад основного матеріалу дослідження. Якісна професійна підготовка фахівців у вищих педагогічних закладах освіти можлива за умов реалізації основних принципів функціонування ступеневої освіти (наступність, неперервність, системність, інноваційність, цілісність та інтегрованість). Під системою ступеневої підготовки фахівців розуміють сукупність освітньо-професійних програм, державних стандартів виш та органів управління освітою. Основною функцією ступеневої підготовки фахівців є передача новим поколінням надбань культури та досвіду підготовки спеціалістів до професійної діяльності [3].

Різні рівні отриманої педагогічної освіти, гнучкі навчальні плани та програми, підвищення якості освіченості особи сприяють підготовці кваліфікованих фахівців, створенню професійної еліти [4, с. 21]. Сучасна мистецька освіта на базі педагогічного університету включає три освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР): бакалавр – учитель мистецьких дисциплін неповної середньої школи; спеціаліст – учитель мистецьких дисциплін повної середньої школи; магістр – викладач профільної школи та вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації. У зв'язку з цим першочергового значення набуває розв'язання питань оптимальної взаємодії та розподілу ключових компетенцій між рівнями навчання бакалавр, спеціаліст, магістр.

Основу розв'язання цих питань, вважає Г. Падалка, складає

принципове положення згідно з яким магістерська підготовка повинна трактуватися не просто як вищий ступінь підготовки фахівців, а як якісно новий її етап. Як доводять дослідження сучасних вчених магістерська підготовка в галузі мистецько-педагогічної освіти передбачає наявність трьох напрямів: мистецько-фаховий, педагогічний і науково-дослідницький. Необхідний і достатній рівень професійної компетентності може бути досягнутий на ґрунті оволодіння магістрантами цими трьома різновидами діяльності [5, с. 18].

Змістовне наповнення навчальних аспектів магістерської підготовки включає науково-дослідне, мистецько-педагогічне та виконавсько-фахове спрямування діяльності. Цю триєдність зумовлено потребами інтенсивного удосконалення виконавських умінь і навичок майбутніх вчителів музики, необхідністю спрямування підготовки на формування досвіду викладацької роботи та створення умов для прояву і подальшого становлення дослідницьких здібностей.

Специфічним змістом інформаційно-пізнавального компоненту є накопичення музично-педагогічної і науково-практичної інформації у єдності з оволодінням магістрантами методами отримання фундаментальних знань. Навчально-пізнавальні риси, що розвиваються в процесі пізнавальної діяльності магістрантів, пов'язані з формуванням у них потреби до засвоєння наукових знань, узагальнених способів пізнавальних дій і забезпечують внутрішню цілісність навчальної діяльності студентів.

Індивідуалізація навчання в магістратурі значним чином пов'язана з дослідженням проблем "самоучіння" (І.А. Зязюн), самореалізації у навчально-пізнавальній та самостійно-творчій діяльності. Сутність "самоучіння" полягає в наступному: забезпеченні зв'язку між опануванням новою навчально-пізнавальною інформацією з попередньою; реалізації неповторного, унікального, своєрідного стилю учіння в навчально-виховному процесі; застосуванні вміння оцінювати і контролювати самостійний навчальний процес в магістратурі [6].

Процес самоучіння реалізується в єдності творчої активності і творчої самостійності. Реалізація творчої активності і самостійності відбувається найбільш ефективно за умов реалізації компетентісно орієнтованого навчального процесу. Сутність даного підходу полягає в тому, що зміст навчання не зводиться до знаннєво-орієнтованої компоненти, а передбачає досвід вирішення проблем, виконання соціальних ролей тощо.

Залишається гострою проблема підготовки магістрів музично-педагогічного профілю до написання магістерських робіт. О.В. Єременко виокремила низку протиріч в процесі підготовки магістерських робіт, а саме: між необхідністю активізації самостійних підходів до наукових пошуків і недостатнім рівнем розвитку уміння реалізовувати знаннєвий досвід; між необхідністю послідовної інтерпретації результатів проведення магістерських досліджень та помилками логічної структури їх викладу в процесі написання роботи; між необхідністю ґрунтовного розгляду наукових проблем і дотриманням часових меж написання роботи [7].

подразделений підприємства, зв'язаних с прийнятием решений, способствующих повышению эффективного использования оборудования, трудовых ресурсов, финансовых средств на примере пивоваренного завода.

Модель производственной деятельности предприятия позволяет студентам приобрести навыки и умения профессиональной деятельности и предназначена для студентов с ограниченными физическими возможностями. В ходе игры студенты усваивают методику расчета себестоимости выпускаемой продукции, разрабатывают план повышения эффективности производства, предлагают организационные решения по структурному изменению предприятия.

Основными оценочными показателями игры, на достижение которых ориентированы ее участники, являются: увеличение объема производства, по сравнению с исходными данными, рост производительности труда, снижение текучести кадров, повышение коэффициента использования оборудования, снижение затрат на предприятии, выработка стабильной стратегической позиции.

Первая часть – выбор директора предприятия из желающих студентов. Вторая часть – проведение директором заседания правления с целью доведения стратегических целей предприятия до руководителей среднего звена и постановки конкретных задач. Третья часть – работа производственного предприятия (пивоваренного завода) в реальном режиме времени. Четвертая часть – отчетность предприятия по итогам работы каждого отдела.

Игра может проводиться в группе студентов численностью до 25 человек.

На рис. приведена игровая структура: функции руководителя проекта выполняет преподаватель. Он разъясняет участникам игры ее содержание, распределяет роли, выдает инструкции и расчетно-нормативные документы, исходные данные для проведения игры. Его задача состоит в создании реальной обстановки предприятия путем осуществления влияния внешних и внутренних факторов на производственную деятельность.

– Функцию руководителя предприятия выполняет студент, выигравший право занимать эту должность по конкурсу. Задача руководителя предприятия – обеспечение бесперебойной производственной деятельности предприятия, улучшение технико-экономических показателей завода. Директор предприятия руководит принятием решений при выборе выпускаемой продукции, разработке и утверждению организационно-экономических мероприятий, направленных на обеспечение бесперебойной работы оборудования, ликвидацию сбоев и простоев производства и качественное улучшение деятельности управленческого и производственного персонала. Бухгалтерия осуществляет начисление налогов и заработной платы производственному и управленческому персоналу, осуществляет контроль за текущими платежами по приказу директора. В расчетном отделе производится выплата заработной платы и другой наличности, а также прием платежей по распоряжению бухгалтерии. Отдел кадров осуществляет прием и

двигательного аппарата, общеобразовательная школа.

Резюме. У статті розглядається програма підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі, котра є необхідною складовою соціально-педагогічного процесу адаптації і життєдіяльності дитини в шкільному середовищі. Цю програму складено та адаптовано саме для дітей, які мають проблеми опорно-рухового апарату. У програмі приділяється багато уваги не тільки фізичному та розумовому розвитку, але й розвитку творчого потенціалу дитини з такими фізичними відхиленнями.

Ключові слова. Діти дошкільного віку, порушення опорно-рухового апарату, загальноосвітня школа.

Summary. Training program for children of preschool age with problem of supporting motional apparatus to instruction at a general secondary school. Training program is regarded in this article for children of preschool age with problem of supporting motional apparatus at a general secondary school.

Keywords. Children of preschool age, problem of supporting motional apparatus, secondary school.

Література

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. – М.: Педагогика, 1995.
2. Заверико Н. Историко-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості / Н. Заверико, І. Зверева // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми: Мрія, 1994. – С. 49-59.
3. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
4. Иващенко Г. М. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированном учреждении. – М.: НИИ семьи, 1996. – 216 с.
5. Капська А. І. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості // Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навч.-метод. посіб. – К.: УДЦССМ, 2001. – 220 с.
6. Макаренко А. С. Соч. в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 560 с.
7. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практич. посіб. – М.: АРКТИ, 2000. – 124 с.

Подано до редакції 12.10.2006

УДК 376:316.663.5

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИМИТАЦИОННОЙ ИГРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Калинкова Татьяна Борисовна

*кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента и
экономики-математических методов*

Севастопольский национальный технический университет

Постановка проблемы и анализ исследований и публикаций показали, что проблема использования имитационных игр в подготовке студентов с ограниченными возможностями в научных исследованиях широко не рассматривалась, поэтому существует необходимость заполнить информационный вакуум по проблеме [1-4].

Цель статьи – отразить имеющийся опыт использования имитационных игр в подготовке студентов с ограниченными возможностями.

Изложение основного материала. Игра представляет собой имитационную модель производственной деятельности структурных

3 метою розв'язання протиріч було визначено основні аспекти керівництва підготовкою магістерської роботи: залучення до самостійної науково-дослідної і науково-педагогічної діяльності, які вимагають від магістрантів актуалізації певного фахового досвіду у сфері мистецької і педагогічної діяльності; орієнтація на відбір і оволодіння методами дослідження в галузі музичної педагогіки, на модифікацію існуючих і розробку нових методів експериментальної роботи; формування умінь узагальнювати результати у формі рефератів, звітів, статей, доповідей, тез; розвиток у магістрантів здатності до наукового стилю інтерпретації результатів; визначення оптимального часу, доцільного для написання магістерської роботи.

Принципово важливими етапами роботи магістерського дослідження визначено вибір теми роботи, її наукових меж; опрацювання методів дослідження, їх мотивація; актуалізація знань і практичного досвіду магістрантів, накопичення фактичного матеріалу, робота з літературними джерелами; активізація творчих засад наукового пошуку; формалізація отриманих результатів [8].

Необхідно відмітити, що професійне становлення майбутнього музиканта-педагога вимагає удосконалення педагогічної практики, яка дозволяє студенту не тільки апробувати набутий суб'єктивний досвід саморегулювання в педагогічній взаємодії на практиці, але й реально оцінювати правильність вибору професії. У процесі педагогічної практики у студентів відбувається розходження між моделлю "Я" ідеального і "Я" реального, формується образ компетентного педагога. Для того, щоб майбутній музикант-педагог був спроможний замислюватися над цим, приймати правильні рішення, йому необхідні сформовані соціальні й професійні компетенції [9].

Крім того, у рамках реальної педагогічної практики відбувається інтенсивне осмислення студентами функцій художнього світовідношення в майбутній професійній діяльності. Перебування в живому музично-педагогічному процесі спонукає студентів до критичного осмислення, на основі якого вони підходять до підготовки і проведення музичних занять і концертно-просвітницької діяльності.

Для формування навичок потрібних для концертно-просвітницької діяльності магістранти повинні не тільки періодично виступати з концертами перед різноманітною слухацькою аудиторією, а й брати участь у виконавських конкурсах для підвищення технологічної компетентності майбутнього педагога.

Для мистецької освіти конкурсна справа – це природне явище. Вона несе виховне навантаження, використовується для формування музично-естетичної свідомості, розвитку художньо-емоційного відчуття дійсності, загальної мистецької ерудиції, особистісної культури студентів. Конкурс усвідомлюється як культурно-педагогічне явище, яке психологічно необтяжливе для творчої людини за умов ясної мети, професійної зацікавленості його учасників.

Виконавські конкурси різного спрямування (із встановленими

відповідними вимогами в межах педагогічного вч), в т.ч. спеціально-музичні виконавські конкурси серед студентів відповідних інститутів мистецтв, музично-педагогічних факультетів гуманітарних інститутів, стають традиційною формою набуття технологічної компетентності майбутніх фахівців у навчально-виховному процесі вищої школи. Такі конкурси, що мають у кожному осередку своє власне обличчя та дещо вирізняються умовами, виконуваною музичною літературою, професійним спрямуванням, започатковані в Донецьку, Києві, Мелітополі, Одесі, Харкові, Ялті та інших містах України. Вони мають за мету сприяти самовдосконаленню майбутніх і вже самостійно працюючих викладачів-музикантів, обміну освітніми, музично-виконавськими та методичними ідеями, винайденню власних шляхів професійної самореалізації [10].

Висновки. Під час професійного становлення особистості, включення її до певного виду діяльності в цілому і музично-педагогічну зокрема набуваються фахові знання, розвиваються професійні уміння та навички, тобто формується професійна компетентність. У майбутньому спеціалістві відбуваються зміни на соціальному та особистісному рівнях.

Впровадження компетентно орієнтованої освіти в Україні тільки починається шляхом усвідомлення основних понять, орієнтації в колі проблем, що пов'язані з необхідністю змін в освітніх системах. Реалізація на практиці всіх зазначених положень буде сприяти професійній підготовці майбутніх вчителів музики ОКР "Магістр" з урахуванням завдань, що їх висуває сучасна музично-творча практика.

Резюме. У статті досліджуються теоретико-методологічні основи реалізації компетентно орієнтованого навчального процесу ОКР «Магістр» майбутнього вчителя музики (скрипаля), аналізуються зарубіжні та вітчизняні дослідження щодо компетентного підходу в освіті. Розглядаються напрями підготовки майбутніх вчителів музики: мистецько-педагогічний, виконавсько-фаховий та науково-дослідний.

Ключові слова: компетентність, магістр, вчитель музики (скрипаль).

Резюме. В статье исследуются теоретико-методологические основы реализации компетентно ориентированного образовательного процесса ОКР «Магистр» будущего учителя музыки (скрипача), анализируются зарубежные и отечественные исследования проблем компетентного подхода в образовании. Также рассматриваются направления подготовки будущих учителей музыки: художественно-педагогическое, исполнительское, научно-исследовательское.

Ключевые слова: компетентность, магистр, учитель музыки (скрипач).

Summary. Process of competently oriented education of future musical teacher (violinist)- ECL "Master" is been studied in this article, by analyzing foreign and native researches of educational problems and competent approaches to it. Training directions of future musical teachers as: artistic, pedagogical, scientific, performing has also been considered.

Keywords: competence, master, teacher of music.

Література

1. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и

Програма доповнена ще одним важливим розділом виховання та підготовки дитини до навчання в загальноосвітній школі – «Разом із сім'єю». Сім'я – природне середовище дитини, незамінне і неперевершене за силою виховного впливу на неї. Особливо велика роль сім'ї в житті й вихованні дітей раннього й дошкільного віку, для яких у всіх випадках життя батьки виступають безумовним еталоном поведінки, ставлення до близьких людей, праці тощо.

Здійснюючи роботу з батьками за даною програмою, вихователів слід вносити до неї корективи відповідно до потреб контингенту батьків і особливостей розвитку дітей своєї групи, а в певних регіонах України врахувати наслідки Чорнобильської аварії, їх вплив па дітей і дорослих.

Необхідні для повноцінного виховання дитини й інші розділи програми дошкільної підготовки: «Мовленнєве спілкування», «Спілкування другою мовою», «Художня література», «Вчимося читати», «Навчання іноземної мови», «Цікава математика») не потребують корекційного та педагогічного втручання відносно такого захворювання, як захворювання опорно-рухового апарату, оскільки діти з таким захворюванням, при умові відсутності психологічних відхилень, можуть якісно й повноцінно засвоїти ці підрозділи. Ці розділи представлені в програмі «Малюк», за якою працюють усі дошкільні заклади України.

Висновки. Проблеми соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку мають свої загальні та специфічні труднощі, які пов'язані зі специфікою захворювання дитини. Розглянувши та проаналізувавши ці проблеми, ми бачимо, що процес соціалізації цих дітей дуже складний та потребує роботи фахівців різних напрямків (психології, педагогіки, медиків, інструкторів ЛФК), а також комплексного підходу у виконанні цієї роботи.

Вітчизняна та зарубіжна практика соціального та спеціального навчання постійно демонструє нам, що своєчасно розпочата і грамотно вибудована засобами освіти реабілітаційна соціально-педагогічна робота дозволяє не тільки підготувати дитину з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі, а й усунути в розвитку дитини вторинні відхилення, коректувати вже набуті порушення у розвитку. Така соціально-педагогічна робота дозволяє дитині з фізичними вадами досягти максимально можливого рівня загального розвитку, навчання, соціальної інтеграції.

Резюме. В статье рассматривается программа подготовки детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата к обучению в общеобразовательной школе – необходимая составляющая социально-педагогического процесса адаптации и жизнедеятельности ребёнка в школьной среде. Эта программа составлена и адаптирована именно для детей, которые имеют проблемы опорно-двигательного аппарата. В программе уделяется много внимания не только физическому и умственному развитию, а и развитию творческого потенциала ребёнка, имеющего такие физические отклонения.

Ключевые слова. Дети дошкольного возраста, нарушения опорно-

Практичною реалізацією принципів демократизації й гуманізації виховного процесу в дитячому садку є народознавчі, людинознавчі підходи. Серцевиною змісту розділу програми «Дитина й навколишній світ» є людинознавчий матеріал. Ознайомлення з навколишнім світом спрямоване на усвідомлення дитиною себе й свого найближчого оточення.

Знання про рідний народ, як відомо, починаються з усвідомлення дитиною свого роду, адже вкрай важливо змалку навчити дитину не лише орієнтуватись у розмаїтті природного оточення, а й допомогти усвідомити значення природи для життя людей, а відтак – і необхідність оберігати її. Програма містить системні знання, які підводять до формування загальних природничих уявлень. Головним є розуміння зв'язку живого організму з навколишнім середовищем. Діти мають оволодіти практичними вміннями й навичками створення умов для життя живих істот.

Розділ «Образотворче мистецтво» розширено за рахунок ознайомлення дітей з різними жанрами живопису, графікою, скульптурою, архітектурою, українським народним декоративно-прикладним мистецтвом.

Важливим принциповим завданням дошкільної установи є розвиток творчих здібностей дитини. Відзначається, що найкращим способом активізації й розвитку творчих сил дітей є використання національного матеріалу, що найпоширеніший у даному регіоні (використання глини, дерева, декоративного розпису, вишивання й т. д.).

Конструктивна діяльність дошкільника є складним процесом, що успішно формується й удосконалюється в даному віковому періоді. Навчання конструюванню сприяє розвитку рухових функцій дрібної моторики рук, розумовому розвитку дитини, розвитку здатності до точного розчленовування цілого на окремі елементи, формує окомір у дитини й позитивно позначається на довірливій регуляції процесів уваги й пам'яті.

На цих заняттях вони привчаються цілеспрямовано діяти, планувати, обмірковувати послідовність дій, доводити розпочату справу до кінця, оволодівають зображувальними вміннями та навичками.

У розділі «Праця» конкретизовано завдання виховання елементів культури трудової діяльності, початків позитивного ставлення до праці, співробітництва; визначено завдання формування організаторських умінь (для старшої та підготовчої груп). Залежно від місцевих умов, матеріальної бази дитячого садка, своїх здібностей вихователь може обрати ті чи інші запропоновані варіанти чи їх складові частини, а також розширити цей підрозділ своїми варіантами, враховуючи вікові можливості дітей та завдання їхнього різнобічного розвитку.

У розділі «У світі музики» закладено два основних напрями музичного виховання: фольклорний та класично-традиційний. Відправною точкою фольклорного напрямку є добір певного репертуару, що містить народні пісні, посівки, ігри, обробки народних пісень тощо як українського, так і інших народів. Цей розділ відіграє велику роль у культурному та естетичному вихованні дитини з фізичними порушеннями, а також має позитивний ефект при підготовці дитини до навчання в школі.

мониторинг в освітанні. – 1999. – № 2. – С. 17.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / За ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.

3. Завалко К. Педагогічна компетентність та самовдосконалення в мистецькій освіті: теоретичні аспекти // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №9-10 (58-59). – С. 122-123.

4. Нечаєва Л.В. Проблема підготовки майбутніх фахівців у системі ступеневої мистецької освіти // Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 19-27.

5. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – Вип.1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15-20.

6. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: 36. наук. праць. – У 2 ч. – Ч.2 / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2001. – С. 15-23.

7. Єрмоєнко О.В. Актуальні проблеми підготовки магістрів до науково-дослідної роботи // Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 27-35.

8. Падалка Г.М. Методичні засади науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи // Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 14-17.

9. Ткач М.М. Предметна детермінованість художнього співвідношення майбутніх музикантів-педагогів: компетентнісний підхід // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – Вип.2 (7). – К.:НПУ, 2005. – С. 15-19.

Гуральник Н. Підвищення технологічної компетентності вчителя в умовах музично-виконавських конкурсів // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №9-10 (58-59). – С. 109-111.

Подано до редакції 10.08.2006

УДК 371.302

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ТА МИСТЕЦЬКОГО ЦИКЛУ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Хребто Тамара Степанівна

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Постановка проблеми. Сьогодні практично у всіх країнах світу усвідомлюють актуальність і суттєву необхідність реформування системи освіти, а в ряду країн діють національні програми по модернізації освіти на різних рівнях. Здійснення реформування систем освіти обумовлено наявністю об'єктивних процесів, таких, як цілеспрямована інтеграція та глобалізація економіки, розвиток інформаційних технологій, виділення ролі та значення актуальних знань в галузі бізнесу тощо.

Постіндустріальна стадія розвитку цивілізації визнає необхідність не просто розвитку рівня освіти, але і формування іншого типу інтелекту, мислення молодого людини.

Сучасна педагогіка націлена на широку демократизацію, гуманізацію культури та органічне поєднання загальнолюдських культурних цінностей та накопиченого ним знання.

Система підготовки випускників в нових динамічних умовах, на наш погляд, буде визначатися розвитком високих технологій, інформатизацією та глобалізацією всіх сфер життєдіяльності суспільства. Особливого значення набуває подальший розвиток удосконалення людського фактору суспільного виробництва, але не тільки в плані нарощування науково-технічних знань, але і розвиток його гуманістичної сутності, якостей

особистості.

За цих умов з'явилась необхідність переходу до нової освітньої парадигми, сутність якої можна визначити як безперервність, цілісність та напрямки на удосконалення інтересів особистості. Згідно з існуючими поняттями про структуру людської свідомості, особистість характеризує цілісне мислення, в якому поєднуються елементи раціонально-логічного та інтуїтивно - образного мислення.

Спосіб інтеграції людських знань складає основу сучасних загальноосвітніх технологій. Знання по своїй суті не можуть бути педагогічними, філософськими або технічними, постільки сама людина являється гармонійною цілісністю. „Цілісність” є ключовим словом для дослідників інтеграції. Така увага до інтеграції змісту освіти пояснюється реалізацією за її допомогою різних функцій, серед яких структурування змісту навчання та ліквідування його дублювання: узагальнення і систематизація різних частин змісту, що допомагає формуванню в учнів цілісної картини світу; визначення сутності та особливостей цілого з наступним визначенням місця в ньому його основних елементів, засвоєних в умовах диференційованого навчання.

Ефективність засвоєння соціального досвіду, у тому числі знань учбових предметів, забезпечується інтегрованим процесом мислення, цілісним засвоєнням знань. Таке мислення розвивається у процесі створення системи інтегрованих знань у свідомості учнів.

Аналіз різних, існуючих у нас та за кордоном концепцій інтеграції змісту освіти навчальних предметів свідчить про те, що зацікавленість у даній проблемі з роками збільшується. Велика увага до процесу інтеграції змісту навчальних предметів пояснюється тим, що в останній час цілісність знання ставиться в основу розвитку особистості. Сучасний світ фіксує народження нових напрямків науки і мистецтва, що інтегрують усі сфери знання на гуманітарній основі. Злиття культури, науки і природи стало імперативом наукового підходу до пізнання світу.

Розвинена людська чутливість - фундамент формування морально-ціннісних основ особистості, не передається через знання. Б.М.Неменський писав: „Тут потрібен особливий педагогічний інструментарій. І він є. Самі дидактик ще не усвідомлюють, що для вирішення цих проблем, крім науковості необхідні передбачити ще й художність як другий рівнозначний дидактичний принцип загальної педагогіки. Тоді виникає як один з головних і рівнозначних методів пізнання шлях засвоєння змісту через його переживання - шлях мистецтва” [2, с.15]. Саме мистецтво здатне активно залучати і розвивати всі сфери психіки людини. Мистецтво – символ гармонійної людської діяльності, воно здатне будь-який шкільний предмет перевести в стан невідокремлюваного учнем, а навпаки, легко ним сприйнятого знання та уміння.

Зростає та розвивається інтерес до створення в середній школі комплексних уроків, таких, як „Споріднені види мистецтва”, „Мистецтво та гуманітарні науки”. Одним з перспективних напрямків педагогічної практики ми вважаємо цікавий досвід гуманізації загальної освіти через

виховної, соціальної та корекційної роботи в режимі дня: ранкова та гігієнічна гімнастики, проведення загартування та водних процедур, розвиток культурно-гігієнічних навичок, навичок особистої гігієни, навчальна підготовка дитини, прогулянки на свіжому повітрі, виконання щоденних занять із фізичної культури (вправи в основних рухах, загальнорозвиваючі вправи, рухливі ігри та ігрові вправи, спортивні ігри, вправи спортивного характеру, лікувальні вправи та вправи для попередження порушення постави), а також фізкультурні паузи, розваги, свята, дні здоров'я, піші переходи, самостійна рухова діяльність.

Зміст розділу програми «Фізичне виховання» передбачає розв'язання оздоровчих, освітніх та виховних завдань.

Необхідним напрямком програми фізичного виховання дітей з порушенням опорно-рухового апарату є розвиток та удосконалення основних рухів дитини (ходьби та бігу, стрибків, вправи у киданні, ловінні та метанні, вправи у повзанні та лазінні). У цьому підрозділі велике значення для подальшої навчальної діяльності дитини в школі має навчання дитини стройовим вправам, шиккування та перешиккування. А також поліпшення у дитини з вадами опорно-рухового апарату орієнтації у просторі та відчуття рівноваги (рухи рук, ніг, тулуба, голови). Необхідно навчити дитину з відхиленням опорно-рухового апарату аналізувати свої рухові дії, порівнювати їх зі зразком. Для повноцінного розвитку дитини з порушенням опорно-рухового апарату необхідно формувати елементарні навички дитини у катанні на самокаті, велосипеді (з різними пристроями для полегшення їзди), плавання довільним способом. Узимку – катання на санчатах, ходіння на лижах поперемінним кроком.

Крім занять, деякі фізичні вправи пропонують дітям для виконання щодня у вигляді ігрових завдань. З такою дитиною проводять індивідуальну роботу з фізичного виховання, щоб поліпшити її рухову підготовленість. Для цього в груповій кімнаті обладнують фізкультурний куточок, на майданчику встановлюють відповідні снаряди (колода, гірка, дуги та ін.) так, щоб діти мали можливість вправлятися на них.

Формування ігрових дій у дитини з порушенням опорно-рухового апарату сприяє вихованню позитивних моральних та вольових рис характеру, розвитку потреби самостійно брати участь у рухливих іграх, привчання дитини виконувати правила гри, допомагати одне одному. Ігрові дії розвивають у дітей організованість і самостійність, наполегливість, почуття товарищескості, взаємодопомоги. В ігровій діяльності під час фізкультурних свят та днів здоров'я удосконалюються набуті вміння і навички, засвоюється набутий руховий досвід в умовах емоційного спілкування з однолітками, проявляється творчість у різноманітній ігровій діяльності.

Поряд з розв'язанням пізнавальних завдань значну роль у розділі «Ігрові вправи» відведено виховним завданням. Багато уваги приділено формуванню гуманних взаємин з однолітками: уміння співчувати, співпереживати, радіти спільним результатам, допомагати у скрутних ситуаціях, доброзичливо спілкуватися.

варіативного й індивідуального ставлення педагогів та вихователів при підготовці цих дітей до навчання. Ці підрозділи розроблені та пристосовані до дітей дошкільного віку з урахуванням фізіологічних відхилень при відсутності психологічних захворювань.

Працюючи за цією програмою, вихователів надається можливість самостійно керувати педагогічним процесом виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату з урахуванням особливостей захворювання. При цьому важливо усвідомлювати, що всі методичні розробки потребують індивідуального та творчого підходу до кожної хворої дитини. Надзвичайно важливим є пошук самим вихователем найбільш ефективних форм і методів виховання та навчання своїх малят.

Розглядаючи психологічні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, ми бачимо, що пошкодження опорно-рухового апарату, перш за все, викликає затримку моторного розвитку, яка негативно впливає на формування нервово-психічних функцій при підготовці цих дітей до навчання в школі. Подальший розвиток таких дітей відзначається ще й тим, що ураження такого типу часто поєднується з іншими відхиленнями.

Глибоке знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини із захворюванням опорно-рухового апарату і чинників, що сприяють формуванню особистості на різних вікових етапах, дає змогу вихователів оптимально створювати свою навчальну діяльність, здійснювати особистий підхід до кожної дитини для більш позитивного процесу виховання та навчання таких дітей.

Розділ «Сенсорне виховання» дітей дошкільного віку містить розвиток зорового, слухового, тактильного й кінестатичного сприйняття (сприйняття рухів). Воно має велике значення для становлення пізнавальної діяльності дитини, особливо це стосується дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, у яких у тому або іншому ступені є деякі обмеження в русі. Повноцінне сенсорне виховання таких дітей, головним чином, впливає на формування вищих психічних функцій, що є необхідною передумовою для майбутнього навчання в загальноосвітній школі.

Сенсорний розвиток дитини з порушенням опорно-рухового апарату здійснюється як у повсякденному житті, так і на заняттях у дитячому закладі або в загальноосвітній школі. На таких заняттях сенсорний розвиток відбувається в усіх видах діяльності дитини.

Розділ «Виховуємо здорову дитину» програми складено з урахуванням обґрунтованих у концепції дошкільного виховання таких основних принципів, як створення в дошкільному закладі для таких дітей оптимального режиму рухової активності та удосконалення рухових дій (порушених захворюванням опорно-рухового апарату) у процесі активної діяльності дитини з метою всебічного та гармонійного розвитку (по мірі можливого, відносно існуючого порушення).

Вихователям, що працюють із дітьми дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, пропонуються різні форми

розробку нової моделі комплексного вивчення образотворчого мистецтва та історії України, реалізацією якої є інтеграція набутих знань у цілісну картину світу.

Обґрунтованим положенням використання музики та живопису у вивченні курсу літератури та історії є вчення про асоціативні зв'язки. Значення асоціативного мислення в процесі навчання розкрив ще К.Д. Ушинський у своїх педагогічних працях [5,с.178].

Досвід практичної роботи в школі доводить, що застосування комплексу мистецтв в процесі вивчення літератури та історії України не тільки викликає необхідний емоційний настрій, активізує думку учня, збагачує його враження, але й полегшує подолання „мовного” бар'єра, допомагає безпосередньому сприйняттю предмета. В.О.Сухомлинський відзначає; „Сфера дій живопису й музики починається там, де закінчується мова. Те, що неможливо передати словом, можна сказати гармонією фарб, мелодією”[4,с.181]. Для глибокого розуміння учнем історії, відчуття епохи, а не ілюстрації раціональних схем домінуючої ідеології, необхідна максимальна мобілізація: інтерес до предмета, здатність до конкретного образного уявлення, жива уява. Цьому сприяє порівняння з іншими мистецтвами. Так, використання візуально-асоціативної інтерпретації комплексу мистецтв у процесі аналізу історичного матеріалу збільшує ефективність сприйняття матеріалу, що вивчається.

У чому ж полягають освітньо-виховні можливості кожного з елементів, що становлять зміст шкільного навчального предмету з мистецтва, зокрема образотворчого?

Образотворче мистецтво як комплексний предмет об'єднує пізнання самих художніх творів, елементи мистецтвознавства, творчої образотворчої діяльності, освоєння навичок практичного відображення, образотворчої грамоти і творчого самовираження. Образотворче мистецтво відтворює життя в яскравих художніх образах і його найбільш типових явищах. Образотворча діяльність для людини має значення специфічної мови. Людина спілкується за допомогою слова. Значна частина інформації передається за допомогою зображення. А для того, щоб передати свої думки, почуття, висновки і знання найповніше, учні звертаються до графічного зображення. Поряд з мовною грамотністю в школі потрібна ще й грамотність графічна, вміння малювати і знати найбільш важливі закони відображення дійсності.

Відома думка Дідро про те, що країна, в якій усіх дітей навчатимуть малюванню подібно письму, в майбутньому перевершить інші країни в усіх відношеннях.

Сьогодні фахівці з художньої педагогіки використовують електронні нововведення для розвитку в учнів асоціативно-образного мислення, формуючи у дітей основи просторового і композиційного мислення, розвивають уяву, „візуалізують” думку. Візуалізація в останні роки всієї системи інформації, а також промислових процесів викликала гостру потребу в „перебудові основних навичок візуального сприйняття, розробці спеціальних методик навчання візуальному мисленню”. Деякі вчені

вважають за потрібне „заміну вербальної грамотності, на якій базується вся традиційна і сучасна система освіти, візуальною”. [3,с.27].

У ряді робіт як у нашій країні (В.П.Зінченко), так і за кордоном (Р.Грегори - Англія, Р.Арнхейм – США), розробляються можливості безпосереднього „зорового міркування” про сутність твору образотворчого мистецтва. У програмі Академії Філіпа в США усе побудовано на розвитку візуальної культури та „візуального мислення”.

Виходячи із цього, нами була проведена експериментальна робота, в якій була розроблена та апробована структура інтегрованого уроку предметів гуманітарного та мистецького циклів, основою реалізації якого були дидактично обґрунтовані способи реалізації знань предметів художньо-естетичного циклу та історії України. З урахуванням способів інтеграції знань предметів гуманітарного та мистецьких циклів нами була розроблена експериментальна програма „Інтегрований курс вивчення образотворчого мистецтва та історії України” для 5-го класу середньої школи. Створюючи програму, ми виходили із завдань вивчення історії України та естетичного виховання на сучасному етапі, відповідно відбираючи навчальний матеріал.

У структурі інтегрованої системи вивчення предметів гуманітарного та мистецького циклів нами були використані загальні механізми інтегрованих процесів в навчанні та дидактичні умови їх реалізації. Зближення навчальних предметів відбувається завдяки діям певних механізмів інтеграції. Ці механізми забезпечують цілеспрямовану взаємодію між різними галузями знань. На основі аналізу історико-генетичного, методологічного, гносеологічного, психологічного та інших аспектів інтеграції наукових знань до основних механізмів взаємодії наук ми віднесли такі: використання методів пізнання однієї науки в іншій, наближення до єдиного інтегрованого рівня, взаємовідображення наук (здійснення „зворотного зв’язку” - відображення однієї науки іншою). У навчальних предметах взаємовідображення забезпечується завдяки міжпредметним зв’язкам.

Дія інтегрованих механізмів передбачає сукупність певних умов, які залежать від характеру взаємозв’язку та взаємодії між різними галузями знань. В педагогічних дослідженнях певні кроки у виявленні та класифікації дидактичних умов інтеграції зробили С.І.Архангельський, Ю.І.Дік, В.Г.Разумовський, Л.В.Тарасов та ін.

Наприклад, Ю.І.Дік та В.В.Усанов вважають, що успішне забезпечення інтеграції навчальних предметів можливе при виконанні таких умов: повинні співпадати об’єкти дослідження; в навчальних предметах, що інтегруються, використовуються однакові або близькі методи досліджень; навчальні предмети, що інтегруються, будуються на загальних закономірностях, загальнотеоретичних концепціях.

Ми вважаємо, що всі ці умови створюють певні можливості для реалізації ідеї інтеграції, але вони не є визначальними в забезпеченні інтегрованого процесу. При виявленні дидактичних умов інтеграції навчальних предметів нами за основу були прийняті дослідження, які

повноцінно жити у суспільстві, навчатись і виховуватись у навчальних закладах відкритого типу, активно спілкуватися зі своїми однолітками.

Навчання дитини з порушенням опорно-рухового апарату (при відсутності психологічних відхилень) у загальноосвітній школі, у колі своїх одноліток значно покращує психофізичний стан цієї дитини. При чому в цьому спілкуванні створюються позитивні умови для подальшої оптимальної реабілітаційної роботи викладача, лікаря, реабілітолога [2, 4, 5, 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Недоліки системи виховання та навчання закритого типу, де виховання ведеться в ізольованому замкненому середовищі, де все пристосовано до вад дітей, але не пристосовує дитину до справжнього життя, помітив та відзначив у багатьох своїх роботах Л. Виготський [1].

Тільки досліджуючи та знаючи всі перешкоди в життєдіяльності дитини з порушенням опорно-рухового апарату, ми можемо полегшити та удосконалити позитивний процес адаптації її у суспільстві, у середовищі своїх одноліток (Л. І. Солнцева, Л. І. Плаксина, Л. О. Григорян, Б. К. Тулоногов, В. З. Дінісікіна, В. Л. Ляшенко, Н. Заверико, І. Д. Зверева, А. Капська, А. Р. Маллер, Л. І. Міщик, А. В. Мудрик) [3, 4, 6].

Створення одного з варіантів нової програми підготовки дітей дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі є результатом пошуку, кроком до вдосконалення навчально-виховного процесу в дитячих дошкільних закладах України.

Мета статті. Розкрити загальний зміст програми підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату відзначаються складними та різноманітними ураженнями такими, як дитячий церебральний параліч (ДЦП), поліомієліт, уроджена патологія опорно-рухового апарату, травматичні ушкодження спинного й головного мозку, поліартрит, захворювання скелета.

Кожна підростаюча особистість має право радісно, повноцінно пізнавати й вивчати навколишній світ. Дитина сама є творцем власної картини світу, вона – суб’єкт виховного процесу, а не його об’єкт.

Мета нашої програми – створення в родині й дошкільній установі умов для розвитку активної, життєрадісної, творчої особистості, вихованої, увічливої, такої, що любить і поважає батьків, близьких, свій край, рідну мову, яка з дитинства знає традиції й звичаї свого народу.

Програма складена з 11 розділів, зміст яких спрямований на підготовку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі: «Психологічна характеристика дитини», «Сенсорне виховання», «Виховуємо здорову дитину», «Фізичне виховання», «Ігрові вправи», «Дитина та навколишній світ», «Образотворче мистецтво», «Конструювання», «Праця», «У світі музики», «Разом з сім’єю». Усі підрозділи потребують обов’язкового

Денискиной В.З. – М., 2004.

9. Трошин О.В. Интеграционный процесс в современном специальном образовании: Учебное пособие. – Н.Новгород, 1997. – 48с.

10. Rogers C. Client-centered therapy. Comprehensive Textbook on Psychiatry. 5 ed. / Kaplan H.I., Sadock B.J. (eds.). Baltimore: Williams & Wilkins, 1988. – P. 3 – 40.

Подано до редакції 12.09.2006

УДК 373.2

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ДО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

*Долинний Юрій Олексійович
аспірант*

Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. У доповіді „Права людини та інвалідність” (1991) Комісії з прав людини ЮНЕСКО (розділ 3 „Забобони відносно інвалідів та їх дискримінація”) відбито офіційну позицію європейської спільноти: „Освіта повинна здійснюватися, в межах можливого, у загальноосвітніх школах без будь-якого прояву дискримінації відносно дітей і дорослих інвалідів”.

За останні роки захворюваність, яка призводить до інвалідності, серед дітей в Україні зросла на 19,2%. Близько 80% дітей, що приходять до 1-го класу, мають ті чи інші вади у стані здоров'я, серед яких значна кількість з порушеннями опорно-рухового апарату.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату, як і здорові діти, мають таке саме право на навчання, виховання та повноцінне життя. Однак діти з такими захворюваннями, як дитячий церебральний параліч, сколіоз, кіфоз, лордоз, захворюваннями хребта або суглобів, як правило, здобувають освіту на дому чи у спеціалізованих закладах. Таке навчання ускладнюється труднощами, пов'язаними з їх особистим захворюванням, а також структурою навчання. Особливо це стосується проблем, пов'язаних з подальшим навчанням цих дітей у спеціалізованих та загальноосвітніх закладах, адаптацією цих дітей у таких закладах, а в майбутньому у суспільстві.

У дітей з порушеннями опорно-рухового апарату соціалізація відбувається на складній психологічній основі. Усвідомлення дитиною інвалідизуючих захворювань спричиняє появу складних проблем, які найчастіше всього знаходяться в психологічній площині, а саме в розвитку негативних відчуттів, комплексу неповноцінності, відсутності бажання життєвої самореалізації. Негативні відчуття впливають на свідомість такої дитини, спричиняють усвідомлення відмінності від однолітків, виявлення байдужості до оточуючого, розуміння відсутності перспективи життя та приреченості.

Підготовка дітей до навчання в загальноосвітніх дитячих установах значно покращують процес адаптації таких дітей до шкільного середовища, до дитячого колективу, до життєдіяльності у суспільстві.

Порушення опорно-рухового апарату не повинно ізолювати дитину від суспільства. Така дитина по мірі фізіологічного ураження повинна

розглядати інтегративні процеси в філософському аспекті (Н.Р.Ставська, А.Турсунов, М.Г.Чепіков та ін.) [1,с.285].

На основі аналізу інтегрованих тенденцій в середній загальноосвітній школі нами були використані дидактичні умови інтеграції, які є загальнодидактичними, так як дозволяють забезпечити інтеграцію навчальних предметів гуманітарного та мистецьких циклів. До них належать: наявність спільних цілей та завдань навчання, наявність спільних об'єктів для засвоєння, реалізація спільних дидактичних принципів та методів навчання, використання єдиних понять та термінів, забезпечення логіки засвоєння навчальної інформації.

Загальну характеристику умов реалізації взаємозв'язаного навчання ми подаємо на прикладі інтегрованого вивчення образотворчого мистецтва та історії України в 5 класі.

1. Наявність спільних цілей та завдань навчання.

Історично склалося, що історія та мистецтво беруть початок свого розвитку з єдиної, генетично спільної науки філософії, тобто історія та мистецтво мають єдиний корінь пізнання світу. Наприклад: тема „Трипільці - пам'ятки мистецтва часів неоліту на Україні” В образотворчому мистецтві та історії України можна виділити деякі спільні цілі та завдання навчання: розвивати інтерес до історичної культури нашого народу, до перлин народної творчості, в яких закладена глибока народна мудрість і духовний зв'язок з нашими пращурами, формування емоційної сторони свідомості та естетичних ідеалів учнів, формування просторової уяви та візуального мислення тощо.

2. Реалізація спільних дидактичних принципів та методів навчання.

Наприклад, при вивченні теми: „Трипільці...” використовуються спільні методи навчання, що застосовуються в образотворчому мистецтві та історії України: репродуктивний та творчо-пошуковий. І, як підтверджує практика, формування цілісних графічних та історичних знань можливе при застосуванні в навчанні цих спільних методів. Спільними принципами навчального процесу при інтеграції знань образотворчого мистецтва та історії України є: наочність, системність.

3. Наявність спільних об'єктів для засвоєння.

В ході підготовки використовують спільні об'єкти для засвоєння, що підвищує якість історичних знань та естетичного сприйняття навчального матеріалу.

4. Використання єдиних понять та термінів.

Виконання даної умови визначено реалізацією механізму єдиного інформаційного рівня. Слід визначити, що під час проведення експерименту велика увага приділялась удосконаленню та інтеграції понятійно-категоріального апарату образотворчого мистецтва та історії України, що дозволило учням краще засвоїти навчальний матеріал та законити навчальний час, так як усунуто надлишок художньо-історичної інформації.

5. Забезпечення логіки засвоєння навчальної інформації.

Образотворче мистецтво, яке формує у школярів візуальне мислення,

просторове уявлення, закладає добрі передумови для інтеграції знань предметів гуманітарного циклу. Формування графічних знань та умінь проходить в контексті вивчення художньо-історичного матеріалу. Що дає можливість закріпити теоретичні знання при виконанні практичних художніх робіт. Ця умова може бути реалізована на основі правильного співвідношення графічної та теоретичної підготовки учнів.

Практика підтвердила, що логічна структура кожного відрізка навчального матеріалу повинна встановлюватися на базі зв'язків, які розкривають специфічні особливості інтегрованих предметів; це зумовлює підбір змісту графічного матеріалу у відповідності до історичних відомостей навчального матеріалу.

Розроблений нами інтегрований урок розглядається як дидактична структура, в якій реалізуються всі компоненти навчання; кожен з них має свою специфіку в умовах, свій, відповідно до нього, дидактичний спосіб інтеграції змісту предметів гуманітарного та мистецького циклів: візуально-інформаційний, репродуктивний і творчо-пошуковий.

Таким чином, використання інтегрованого курсу у вивченні предметів гуманітарного та мистецького циклів відіграє домінуючу роль регулятора пізнавальної активності. Поставлені перед учнями пізнавальні задачі інтегрованого характеру значно активізують навчальну діяльність: напруження пам'яті, образне мислення, розвиток емоційно-вольових процесів, уявлення та мови.

Проведена нами експериментальна робота показала, що інтеграція предметів гуманітарного та мистецького циклів активізує пізнавальну діяльність учнів, підвищує якість знань учнів (об'єм та глибину), поглиблює уміння, удосконалює навички в інтегрованому процесі вивчення предметів гуманітарного та мистецького циклів, а також має вагомий вплив на формування: візуального мислення; духовної культури; гуманних взаємовідносин, позитивних якостей особливості; ціннісного погляду на людину, природу та суспільство.

Висновки. Шлях розвитку учнів від естетичного сприйняття світу до творчого втілення життєвих та історичних подій у доступній для них художній формі, творче пробудження дитячої душі вважається національним здобутком країни та соціально-значущим фактором її потенційного оновлення.

Резюме. Система взаємодії пізнавального і художньо-естетичного інтересів учнів дає можливість синхронного розвитку сенсорних процесів, різнобічної творчої фантазії, образного характеру мислення. Взаємозв'язок мистецтв у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу - це шлях розвитку учнів від естетичного сприйняття світу до творчого втілення історичних подій у художній формі, творче пробудження дитячої душі вважається національним здобутком країни та соціально-значущим фактором її потенційного оновлення.

Ключові слова: система, інтеграція знань, гуманітарні предмети, інтегративний процес, способи інтеграції знань, дидактичні умови та механізми інтеграції знань.

С нашої точки зору, цьому может помочь проведение специальных коммуникативных тренингов. Тренинговые занятия проводятся с применением ролевых игр, в режиме интенсивного обмена опытом между участниками и помогают их участникам получить не только академические знания. Разработка конкретных рекомендаций по формированию «коммуникативного компонента» у незрячих старшеклассников в ходе психологических тренингов является дальнейшей задачей нашего исследования.

Резюме. Статтю присвячено проблемам адаптації незрячих студентів в умовах ВНЗ. Автор розглядає формування комунікативного компоненту спілкування в умовах важкого порушення зору з точки зору гуманістичної психології. Говориться про необхідність розроблення та проведення спеціальних комунікативних тренінгів для незрячих старшокласників як умови їх подальшої успішної соціалізації та інтеграції у суспільство.

Ключові слова: соціалізація, комунікативний компонент, адаптація, конгруентність, емпатія, тифлопсихологія.

Резюме. Статья посвящена анализу трудностей адаптации незрячих студентов при получении высшего образования. Автор рассматривает формирование коммуникативного компонента у старшеклассников в условиях тяжёлого нарушения зрения с точки зрения гуманистической психологии и указывает на необходимость разработки и проведения специальных коммуникативных тренингов для незрячих старшеклассников как условия их последующей успешной социализации и интеграции в общество.

Ключевые слова: социализация, коммуникативный компонент, адаптация, конгруэнтность, эмпатия, тифлопсихология.

Summary. This article represents research materials on the problem of communicative component of blind children. It says about necessary special communicative training for blind students as one of the way their successful adaptation in institute of higher education environment.

Keywords: socialization, communicative component, adaptation, congeruerantion, empathy, typhlo-psychology.

Література

1. Актуальные проблемы социализации инвалидов по зрению: Материалы Всероссийской юбилейной научно-практической конференции, посвящённой 70-летию кафедры тифлопедагогика, Санкт-Петербург, 3-5 ноября 1999 г. – СПб.: ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
2. Залобовский П.М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты. // Дефектология. – 1981. – №2. – С.35 - 39.
3. Виленская А.М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей // Тез. докл. X сессии по дефект. – М., 1990. – 156 с.
4. Леонтьев А.Н. Выражение эмоций, эмоции, настроения, чувства. – М., 1986.
5. Литвак А. Г. О подходе к изучению личности в тифлопсихологии // Изучение личности аномального ребенка. Тезисы докладов конференции. – М., 1977.
6. Мануйлова Ю.Н., Мартынова Е.А., Севастьянов В.Н., Смирнова Л.Н. Подготовка лиц с ограниченными физическими возможностями к учебе в ЧелГУ // Партнерство во имя развития: Материалы Всерос. конф. по проблемам детей-инвалидов, Москва, 15-17 дек. 1998 г. – М., 1998. с.196-201.
7. Научно-методические проблемы интеграции инвалидов в социуме: Тез. науч. ст. / Под ред. О.К. Агавеляна, Е.А.Мартыновой. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1998. – 38 с.
8. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Под ред. Солнцевой Л.И.,

лицо недостаточно выразительно. Могут быть крайние, экстремальные условия, когда вступает в свои права мимика, и тогда это мимика другого порядка, чем мимика зрячего или поздно ослепшего человека. В замечательном опыте И.А. Соколянского при обучении врожденно-слепых и глухонемых детей на известном этапе их социализации (то есть их включения в общение через построение у них человеческих способов действия, человеческих форм жизни) понадобилось для общения обучать их адекватному мимическому выражению эмоций, то есть чувств» [4].

Задача специальной школы, формируя адекватное отношение слепых детей к своему дефекту к окончанию школы, не допустить формирования переживаний по поводу своей «неполноценности». Нужно объяснить детям причины неадекватного отношения к ним окружающих и научить без агрессии реагировать на возможную бестактность окружающих, а также обучить их специальным способам понимания как себя, так и понимания и выражения своего понимания другого человека.

Как показывает анализ литературы, а также собственный опыт, для этого необходимо воспитывать у незрячих старшеклассников понимание того, что: нарушение зрения ограничивает возможности, и для достижения результатов нормально видящих нужно приложить гораздо больше усилий; для успешной конкуренции со зрячими требуется овладение специальными компенсаторными навыками при активном использовании всех сохранных анализаторов; при дефекте зрения многие сферы деятельности оказываются для человека недоступными, но остаётся ещё достаточно профессий, которыми можно овладеть; окружающие не всегда осознают трудности незрячего человека, не всегда информированы о его возможностях, поэтому самому надо стремиться к контактам с нормально видящими людьми и добиваться взаимопонимания; любой человек с физическим недостатком привлекает к себе повышенное внимание окружающих, поэтому надо тщательно контролировать своё поведение, внешний вид, реакции.

Этому способствует: развитие личности и формирование позитивного образа «Я»; умение понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, используя доступные средства восприятия (слух, осязание, обоняние); умение передавать рациональную и эмоциональную информацию доступными средствами (использовать доступные невербальные средства общения: позы, жесты, мимику, голос); умение согласовывать свои действия с действиями других людей, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях; знание основных приемов речевого общения (ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, организовывать и поддерживать диалог); избегать конфликтов в общении.

Выводы. Система перечисленных свойств, способностей, умений формируется в процессе общения и закрепляется в структуре личности как своеобразная «история ее участия в общении». Ведь научиться общаться можно только общаясь.

Резюме. Система взаимосвязи познавательного и художественно-эстетического интересов учеников дает возможность синхронного развития сенсорных процессов, разнообразной творческой фантазии, образного характера мышления. Взаимосвязь искусств в процессе изучения предметов гуманитарного цикла это путь развития учеников от эстетического восприятия мира к творческому воплощению исторических событий в художественной форме. Творческое пробуждение детской души считается национальным достоянием страны и социально-значимым фактором ее потенциального возрождения.

Ключевые слова: система, интеграция знаний, гуманитарные предметы, интеграционный процесс, способы интеграции знаний, дидактические условия и механизмы интеграции знаний.

Summary. The system of interaction of knowledgable and artistic-aesthetic interests of pupils gives possibility development of sensorie processes, aesthetic perception, aesthetic sense, various creative phantasy, imaginasive character of way of thinking. Interconnection of arts in the process of studying of humanic subjects at school shows that it assists emotional memory, the ability to estimate aesthetically phehomenon of arts, mofivate and argumentire evaluated judgement, creative habits, helps to uncover knowledge to pupils as elements of the whole united system.

Keywords: system, integration of knowledge, humanitarian objects, integration process, methods of integration of knowledge, didactics terms and mechanisms of integration of knowledge.

Література

1. Крымский С.Б. Пути формирования нового знания в современной науке. – К., «Наукова думка», 1983. – С.15.
2. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы. Новое педагогическое мышление / Под редакцией А.В.Петровского, 1989. – С.104.
3. Проблемы эстетического воспитания подростков. – М., 1994. – С.27.
4. Сухомлинский В.О. Вибрані твори: В 5т. – К., 1976. – 1977. – Т.1. – С.181.
5. Ушинский К.Д. Полное собрание сочинений. – М., 1948. – Т.7. – С.178.

Подано до редакції 16.09.2006

УДК 355.233

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Чайка Володимир Григорович

викладач кафедри прикордонного контролю

Національна академія Державної прикордонної служби України

ім. Б. Хмельницького, м. Хмельницький

Постановка проблеми. Сьогодні існують різні точки зору на організацію професійної підготовки, у тому числі і концепції індивідуально-творчого підходу до навчання, що припускають, що процес навчання буде будуватися на основі індивідуальних програм та набуде для курсантів особистісного значення, стане мотивованим, буде носити багато в чому корекційний характер. У результаті цього буде здійснюватися більш виборчий і адекватний вплив навчального процесу як на особистість курсанта у цілому, так і на розвиток його індивідуальних особливостей.

Якщо вища школа буде мати дійсно наукову методичку, що відбиває найсучасніший рівень знання, що враховує індивідуальність кожного що навчається, - можна бути упевненим у високій якості підготовки практично усіх випускників... У наш час це нагальна потреба. У зв'язку з переходом на багаторівневу систему навчання зростає значення індивідуалізації навчання при створенні освітніх програм як індивідуальних маршрутів навчання кожного курсанта.

Тому **метою статті** обрали: визначитися з педагогічними умовами індивідуалізації професійної підготовки курсантів ВВНЗ до майбутньої службової діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що сприятливі умови для обліку і розвитку індивідуальних якостей курсанта, його внутрішнього потенціалу створює індивідуалізація професійної підготовки. Під індивідуалізацією професійної підготовки ми розуміємо організацію процесу повідомлення курсантам відповідних спеціальних знань і формування умінь з врахуванням їхніх індивідуальних особливостей, що створює оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного курсанта. Індивідуалізація професійної підготовки не дозволяє нівелювати розходження між тими, хто навчається, сприяє розвитку кожним курсантом своїх унікальних здібностей, націлює на висококваліфіковану підготовку до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Серед головних напрямків індивідуалізації професійної підготовки ми виділяємо: підвищення якості педагогічної майстерності викладача, що забезпечує кожному курсанту максимальний розвиток його здібностей та можливостей; демократизація навчально-виховного процесу, ліквідація однаковості в навчанні, надання курсанту волі вибору елементів навчально-виховного процесу; створення умов для навчання і виховання, адекватних індивідуальним особливостям і оптимальних для різнобічного загального розвитку курсантів; формування і розвиток індивідуальності, самостійності і творчого потенціалу особистості.

Аналіз цих напрямків показав, що індивідуалізація професійної підготовки означає: створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу; створення дієвих стимулів професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу; впровадження в професійно-освітній процес сучасних педагогічних технологій розвитку індивідуальності; забезпечення моніторингу професійного розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярна й оперативна діагностика, що входить у систему зворотного зв'язку в процесі розвитку індивідуальності; розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення професійного самовизначення і на саморозвиток особистості курсанта(слухача); корекція соціального і професійного самовизначення особистості, а також професійно важливих характеристик майбутнього фахівця [1-6].

Таким чином, індивідуалізація професійної підготовки може здійснюватися на різних рівнях: приватно-методичному, технологічному, загально педагогічному, соціальному. Ми забезпечуємо розвиток курсантів

в ней нуждаются, уходят от контактов со зрячими людьми. Другие, напротив, начинают выпячивать свой дефект и требуют помощи от окружающих, считая всех виноватыми в своих трудностях. Мешают нормальному формированию коммуникативного компонента серьезные нарушения сферы речевого общения. Основной ее недостаток – моноличность. Партнер часто нужен слепым школьникам как слушатель, а не как собеседник. Многие из них принимают только положительные высказывания в свой адрес или доводы, подтверждающие их точку зрения. Это свидетельствует о тесной связи такого характера общения с неуверенностью в ценности своей личности, необходимостью подтверждения ее со стороны. С другой стороны, это говорит об отсутствии необходимых составляющих коммуникативного компонента: понимать и принимать позицию другого человека, говорить о своих конкретных переживаниях и проблемах лишь при условии интереса со стороны собеседника. Психологической основой негативных реакций во всех случаях является неудовлетворение ребенком существенных для него потребностей социального характера – потребностей в общении, в одобрении, в уважении и эмоциональном контакте.

Нарушение зрения осложняет также формирование следующих двух составляющих коммуникативного компонента у незрячих детей – эмпатии и принятия партнера по общению. Отсутствие зрительного анализатора ведет к потере основного канала поступления информации, которая характеризует партнера по общению и затрудняет обратную связь с ним (одно из основных условий акта общения). Нечеткий образ восприятия человека не позволяет незрячим на основе экспрессивно-мимического выражения лица собеседника судить о состоянии человека, его отношении к обсуждаемой теме. Нормально видящим людям тоже довольно трудно воспринимать слепого человека, так как для них очень важна визуальная информация о человеке, контакт глаз. А как отмечает большинство исследователей, для незрячих характерна скованность движений, стереотипия в выражении эмоциональных состояний, вербальность знаний о правильных жестах. Многие навыки общения, такие как жест, мимика, позы принципиально не могут быть приобретены слепыми и слабослыщими спонтанно путём естественного наблюдения и подражания. Умение непринуждённо двигаться, общаться с разными людьми, владея при этом мимикой и пантомимикой, умение свободно держать себя в обществе требует длительных специальных упражнений [8].

Чтобы лучше понимать людей и быть для них более понятным самому, слепому человеку необходимо владеть неречевыми средствами общения – умением передавать (кодировать) бессловесную информацию и умением воспринимать («читать») ее. Об этом, например, А.Н. Леонтьев в своей работе «Выражение эмоций, эмоции, настроения, чувства» пишет, что «мимика лица у врожденно-слепых отличается от мимики лица, то есть собственно мимики других людей. Не составляет труда по мимике отличить врожденно-слепого от ослепшего. Вы, наверное, сами обращали внимание на то, что у некоторых слепых, а именно у врожденно-слепых,

место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся значимыми в этот период [5, 8].

Понятие «коммуникативного компонента» было введено в гуманистической психологии К. Роджерсом в середине 60-х годов XX века в ходе исследования эмпатии в процессе общения. Он определил «коммуникативный компонент» как способность передавать партнеру понимание его переживаний или его внутренней ситуации и выделил 4 качества, которые необходимы для успешного и развивающего общения людей друг с другом. Принятие себя таким, какой ты есть, (то есть полюбить себя), а также умение быть тем, кто ты есть на самом деле (то есть быть конгруэнтным) – первые два качества, необходимые для успешного общения. Если человеку удается приобрести эти два качества, отмечал К. Роджерс, то естественным образом у него возникают следующие два качества: принятие другого и эмпатическое понимание, человек становится способным понять и полюбить другого человека [10].

В случае отсутствия зрения или его тяжелой патологии эти процессы нарушаются. Принятие себя и формирование конгруэнтности по отношению к себе довольно сложный процесс для ребенка с тяжелыми нарушениями зрения. Из-за трудностей зрительного восприятия незрячие люди очень часто попадают в ситуацию психологической фрустрации, вследствие чего у них возникают глубокие переживания личной малоценности или одиночества. Осознание своего недостатка создает психический дискомфорт, повышает уровень тревожности; возникает обеспокоенность тем впечатлением, которое они могут произвести на окружающих своим дефектом, страх общения в незнакомой ситуации. Это приводит к нарушению конгруэнтности – процесса безоценочного принятия и осознания ребенком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей. Конгруэнтность – это такое динамическое состояние, в котором человек наиболее свободен и аутентичен в качестве самого себя, не испытывая при этом потребности в использовании психологических защит, в том, чтобы предьявлять фасад, прятать себя за маской. Например, результаты исследования А.М. Виленской показали, что у незрячих детей значительное место занимают сознание вины, страхи, опасения за будущее. У большинства они вызваны «социальными страхами», связанными с общением с другими людьми [2, с.12-13]. Осознав недостатки и особенности своего восприятия, многие дети начинают стесняться своего дефекта, переживать настолько сильно, что, находясь в среде нормально видящих детей, часто становятся крайне нервными, пытаются имитировать зрячих. Проявляется это по-разному и обостряется в старшем школьном возрасте. Некоторые старшеклассники, особенно девушки, не пользуются тростью на улицах, снимают очки, отказываются от изучения шрифта Брайля, не обращаются за помощью, даже если сильно

на цих рівнях, запроваджуючи певні педагогічні умови.

Педагогічними умовами успішного формування у курсантів професійних знань та умінь з організації і здійснення прикордонного контролю є: розвиток у них професійної спрямованості, стійкої мотивації до набуття військово-професійних знань та умінь; побудови навчального процесу на принципах проблемності, професійної спрямованості, самостійності та ініціативності; застосування методів активного навчання, що моделюють типові способи службової діяльності інспекторського складу підрозділів прикордонного контролю; стимулювання активного професійного самовдосконалення курсантів.

При визначенні педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки, ми виходили з того, що умови – це філософська категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких вона не може бути реалізована. Умови складають те середовище, обстановку, у якій виникають, існують і розвиваються явища, процеси. Педагогічними умовами є сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне рішення поставлених завдань [3, с. 76].

Основу індивідуалізованого процесу навчання складає діагностика індивідуального розвитку курсантів. Оскільки вона припускає постійне спостереження за процесом індивідуального розвитку курсантів з метою виявлення їх відповідності бажаному результату первісним припущенням [4, с. 392], ми можемо говорити про здійснення моніторингу індивідуального розвитку курсантів, якість якого безпосередньо пов'язана з педагогічною майстерністю викладача. Поняття моніторингу (від лат. monitor - що нагадує, що наглядає) означає планомірне діагностичне відстеження процесу індивідуального розвитку курсантів. Головним моментом у моніторингу є діагностика динаміки індивідуального розвитку тих, кого навчають, внесення коректив у процес професійної підготовки, тобто моніторинг включає діагностику, прогнозування й аналіз індивідуального розвитку особистості в процесі професійної підготовки. Здійснення моніторингу можливо в трьох формах: стартова діагностика; поточна діагностика; підсумкова діагностика.

Послідовне здійснення моніторингу дозволило забезпечити інтеграцію розвитку індивідуальних якостей особистості, професійної підготовки і взаємодії курсантів, і педагогів.

Таким чином, можна сказати, що сутністю моніторингу індивідуального розвитку є систематичне одержання інформації про просування курсанта у навчальному процесі і реалізації ним своїх потенційних психічних і особистісних можливостей. Це дозволяє розглядати навчальний процес не як масовий, а як індивідуальний процес одержання освіти.

На основі інформаційних вимірів ми формували групи курсантів. Найпростішим видом ранжирування за рівнем усередині груп є виділення трьох основних характеристик курсантів які мають: високі стартові психологічні характеристики; середні стартові психологічні характеристики; низькі стартові психологічні характеристики.

Це необхідно для того, щоб бачити динаміку просування і досягнень кожного курсанта у навчальному процесі, виходячи з його стартових можливостей. Тільки при подібному підході ефективність професійної підготовки може бути об'єктом керування.

Співвіднесення стартових характеристик курсантів і їхніх досягнень у навчальному процесі включає прогнозування й аналіз поточної ситуації. На етапі прогнозування ми припускаємо, що для нормального протікання навчального процесу необхідною є не тільки реалізація стартового потенціалу курсанта, але і створення умов для його розвитку. Як писав Л.С. Виготський, педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку. Тільки тоді вона зуміє викликати в процесі навчання до життя ті процеси розвитку, що зараз лежать у зоні найближчого розвитку [5, с. 15]. Подібний підхід являє собою прогнозування поетапного переведення навчальних досягнень на найближчий рівень їхнього розвитку (рис. 1). Слід зазначити, що, згідно Л.С. Виготському, зона найближчого розвитку різна, тому і визначення її величини необхідно проводити індивідуально.

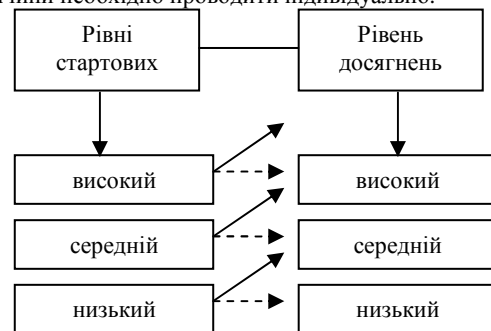


Рис. 1. Схема поетапного переведення навчальних досягнень курсантів на найближчий рівень їх розвитку

Наступний етап моніторингу індивідуального розвитку - аналіз поточної ситуації. Зіставлення рівня поточних (підсумкових) досягнень з рівнем стартового потенціалу необхідно проводити конкретно для кожного курсанта, тому що немає і не може бути усереднених досягнень чи можливостей.

Результати діагностики допомагають визначити основні напрямки індивідуальної роботи з представниками кожної з груп. При цьому слід зазначити, що перехід курсанта на найближчий рівень його розвитку вимагає великих часових і енергетичних витрат, тривалої дослідницької роботи.

Сучасний стан професійної підготовки постійно вимагає розробки завдань, що були б нерозривно зв'язані з типологією курсантів. Це дозволило б перейти від загально дидактичних вказівок індивідуалізації навчання до конкретних рекомендацій про те, як організувати

того чтобы успешно интегрироваться в студенческую среду, незрячему студенту необходимо уметь общаться (слушать, говорить, выражать свои чувства и эмоции при помощи мимики, пантомимики), эффективно обмениваться информацией (владеть различными способами получения информации, в том числе и при помощи современных компьютерных технологий), строить конструктивные отношения, преодолевать возникающие препятствия, управлять своим эмоциональным состоянием.

Вместе с тем в исследованиях (Бюрклен К., Виленская А.М., Гудонис В.П., Зотов А.И., Земцова М.И., Коваленко Б.И., Крогиус А.А., Лисина М.И., Моргулис И.С., Руднев В.И., Синёва Е.П., Щербина А.Н.) отмечается, что у слепых детей наблюдаются существенные трудности в общении как со зрячими, так и между собой, в освоении социальных ролей и функций, приобретении социальных умений, необходимых для успешной реализации в жизни. Потому детям с глубокими нарушениями зрения требуется целенаправленное овладение специальным объёмом знаний, умений и навыков, которые способствовали бы их социальной адаптации.

В связи с этим тифлопсихологи указывают на необходимость изучения социально-психологических особенностей общения слепых учащихся. Много работ посвящено исследованию общения в дошкольном и младшем школьном возрасте [8].

Подчёркивая ценность этих исследований, нужно отметить, что на сегодня комплексное изучение особенностей общения слепых старшеклассников и разработка практических рекомендаций по развитию их коммуникативной компетентности не проводилось. Хотя в литературе мы встретили отдельные статьи по этому вопросу [2, 3, 5, 8].

Потому в своих исследованиях мы обратились к изучению коммуникативного компонента общения незрячих старшеклассников, формирование которого является одним из необходимых условий для последующей успешной социальной адаптации выпускников специальных школ-интернатов в условиях вуза.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей формирования составляющих коммуникативного компонента общения в условиях зрительной депривации у незрячих старшеклассников.

Изложение основного материала. Наш выбор обусловлен тем, что зрительная депривация оказывает значительное негативное влияние на формирование коммуникативного компонента на уровне первичного, вторичного и третичного дефектов. Первичный дефект – отсутствие зрительного восприятия – ведёт к искажению образов социальных объектов. Вторичный дефект – ограничение круга общения, непосредственных социальных контактов – приводит к обеднению репертуара социальных ролей и отношений у незрячих детей. Третичный дефект – невротическая реакция личности на свои ограничения – порождает неадекватные установки и стереотипы при межличностном общении.

Развитие коммуникативного компонента общения мы рассматриваем в период наиболее интенсивного становления личности, когда ведущее

так же как и в других странах, диплом фактически служит пропуском на лучшие рабочие места. Так, по социологическим исследованиям современного рынка труда, инвалидов с высшим образованием на 80% чаще принимают на работу. В личностном плане высшее образование дает свободу жизненного выбора и целей, духовную и материальную независимость, придает жизненную стойкость и гармонизирует существование, что особенно важно для молодых инвалидов.

Анализ исследований и публикаций. Современная ситуация в Украине характеризуется усилившейся активностью людей с ограниченными возможностями, направленной на получение высшего профессионального образования. Если в 1994 году в украинских вузах обучались лишь 930 студентов со специальными потребностями, то в нынешнем, по данным Министерства социальной политики и труда Украины, в высших учебных заведениях I-IV уровня аккредитации получают образование 9,1 тысяч таких студентов. И у каждого из них есть определенные функциональные ограничения, которые усложняют процесс обучения и интеграции их в общество. Часто получение профессионального образования вместе со здоровыми сверстниками – это первый их шаг социализации, поскольку общеобразовательную подготовку они получили в специальных интернатах, среди таких же «собратьев по несчастью». Особенно большие трудности возникают у студентов с тяжёлыми сенсорными нарушениями слуха и зрения.

Проблеме социально-психологической адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям вуза посвящён целый ряд интересных работ российских учёных (Г.В. Никулина, В.З. Кантора, С.П. Грачёва, О.Б. Даутовой и др.). Их исследования показывают, что незрячие молодые люди во время обучения в вузе обычного типа сталкиваются с комплексом проблем, затрудняющим процесс освоения образовательной программы и социально-психологической адаптации к условиям высшей школы. Незрячий студент попадает в новый учебный коллектив, не имея навыков общения со зрячими сокурсниками, с установками и представлениями о межличностном общении, вынесенными из среды интерната, где забота и внимание воспринимались как должное. Окружающие же, как правило, не представляют себе специфических проблем студентов с нарушением зрения (невозможность прочитать расписание занятий, информацию на доске объявлений, записанное на доске во время занятий). Либо вообще не представляют учебных возможностей таких людей: как они будут читать, писать, ориентироваться. Следствием этого нередко оказывается непонимание между студентом с нарушением зрения и учебной группой, а также преподавателями. Оно заканчивается для молодого человека стрессом, ощущением психологического дискомфорта и негативной установкой в отношении коллектива зрячих людей [1, 6, 7, 9].

И в то же время успех эффективного взаимодействия студента с нарушением зрения с окружающими его людьми может во многом определить не только высокую степень усвоения знаний в ходе обучения, но и последующую жизнь незрячего, его отношение к себе и обществу. Для

индивидуализовану роботу з курсантом того чи іншого рівня навченості, навчальної мотивації і спеціальних (професійних) здібностей.

Виходячи з особливостей розвитку пізнавальної, мотиваційної і предметно-практичної сфер індивідуальності людини, ми вважаємо, що основу індивідуалізації професійної підготовки повинний скласти принцип варіативності вибору змісту і форм педагогічної діяльності.

Варіативний підхід у навчанні означає, з одного боку, різноманіття, різні рівні, диференційованість вправ і завдань, можливість випереджального навчання, наступність форм навчання; з іншого боку, право особистості на навчання у відповідності зі своїми особливостями, здібностями, інтересами, життєвими планами, тобто варіативний вибір індивідуальної освітньої траєкторії [6, с. 145]. Цей вибір, з одного боку, опосередкований індивідуальними можливостями, інтересами і потребами курсанта, особливостями курсантів і колективу, а з іншого боку - припускає виконання навчальної програми і придбання курсантами необхідних знань, умінь і навичок. (Наприклад: виконання спеціальних видів роботи, що дозволяють розвинути необхідні для конкретного курсанта уміння і навички; включення в програму практики спеціальних занять, консультацій по поглибленню теоретичних і методичних знань з урахуванням заявок і побажань курсантів, а також результатів діагностики підготовленості курсантів до певної службової діяльності).

Для досягнення варіативності навчання можливі різні шляхи, у тому числі досить традиційні: індивідуальні додаткові завдання, диференційована за характером самостійна робота, завдання різного ступеня складності, індивідуальні графіки виконання навчального плану, лабораторно-практичні заняття за "вільним" розкладом без обмеження часу роботи курсанта, навчально-дослідницька робота курсантів у рамках навчального процесу. Звичайно їхня вдала реалізація узгоджується з побудовою навчального заняття, підбором дидактичного матеріалу, професіоналізмом викладача. Педагогіка індивідуального підходу має на увазі не пристосування цілей і основного змісту навчання і виховання до окремих курсантів, тому що мета і зміст виховання і навчання визначаються вимогами суспільства, державною програмою, а пристосування методів і форм роботи до цих індивідуальних особливостей для того, щоб розвинути особистість.

Для здійснення індивідуалізації професійної підготовки на основі принципу варіативності вибору нами були відібрані засоби, що: реальні в рамках наявних дидактичних можливостей (діагностичний інструментарій, навчально-методична база); диктуються нагальною потребою ситуації (результатами діагностики і т.д.); передбачають найбільшу ефективність і результативність навчання.

Кожний з вище наведених засобів у процесі навчання має свої особливості, що залежать від умов застосування, від сполучень засобів, від педагогічної майстерності викладача.

Висновки. Наші дослідження показали, що з урахуванням мети індивідуалізації навчання дані засоби створюють умови для здійснення

професійної підготовки, адекватні індивідуальним особливостям курсантів і оптимальні для їхнього розвитку, і сприяють: підвищенню ефективності процесу оволодіння знаннями, уміннями і навичками; розвитку інтелектуальних особливостей при опорі на зону найближчого розвитку; створенню передумов для розвитку спеціальних здібностей; поліпшенню навчальної мотивації.

Зазначені в статті педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки не є єдиними, але, наші дослідження показали, що вони оптимально поєднуються і дають освітній ефект. При цьому необхідно відзначити, що дані умови подають лише один з можливих варіантів розв'язання проблеми індивідуалізації.

Перспективність подальших розвідок у даному напрямку, на наш погляд, полягає в удосконаленні раніше напрацьованих педагогічних підходів за рахунок розумного, зваженого, раціонального, дидактично виправданого впровадження інформаційних технологій у діючі системи навчання і створення на цій основі сучасних комп'ютерно-орієнтованих педагогічних систем.

Резюме. У статті розглянуто напрямки та визначено педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки курсантів ВВНЗ до майбутньої службової діяльності.

Ключові слова: індивідуалізація професійної підготовки, педагогічні умови, педагогічна майстерність, моніторинг індивідуального розвитку.

Резюме. В статье рассмотрены направления и определены педагогические условия индивидуализации профессиональной подготовки курсантов ВВУЗ к будущей служебной деятельности.

Ключевые слова: индивидуализация профессиональной подготовки, педагогические условия, педагогическое мастерство, мониторинг индивидуального развития.

Summary. Directions and pedagogical conditions of vocational training individualization of high military schools cadets to the future service activity considered in the given article.

Keywords: individualization of professional preparation, pedagogical terms, pedagogical trade, monitoring of individual development.

Література

1. Берг А.И. Творческий специалист и адаптивное обучение // Вестник высшей школы. – 1971. – № 3. – С. 16-17.
2. Профессиональная педагогика: Учебник. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.
3. Волохова Е.Д. Вариативный подход к профессиональному самоопределению подростков: Дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 1994. – 191 с.
4. Современный словарь иностранных слов. СПб.: Дуэт, 1994. 752 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Бережная С.К. Вариативный подход к повышению квалификации педагогических работников профессиональной школы: Дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 211 с.

Подано до редакції 03.10.2006

рівня фізичної підготовленості, віку учасника експерименту.

Резюме. В статье раскрываются формы занятий, которые используются для функционального восстановления сосудов после тромбоза.

Ключевые слова: формы занятий, функциональное восстановление, тромбоз.

Резюме. У статті розкриваються форми занять, які використовуються для функціонального відновлення судин після тромбозу.

Ключові слова: форми занять, функціональне відновлення, тромбоз.

Summary. In the article the forms of employments open up which are used for functional renewal of vessels after a thrombosis.

Keywords: forms of employments, functional renewal, thrombosis.

Література

1. Березовский А.П. Про можливості відновлення засобами фізичної культури функції кровообігу судин нижньої кінцівки після тотального тромбозу глибоких судин лівої кінцівки виховання людей з особливими потребами // Тези доповідей. Шоста міжнародна науково-практична конференція. – Київ: Університет „Україна”, 2005. – С. 514 – 516.
2. Березовський А.П., Лишевська В.М. Апробація можливостей використання засобів масажу у першій (гострій) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої кінцівки Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти // Матеріали Республіканської науково-практичної конференції. – Херсон: Херсонська філія ВМУРоЛ „Україна”, 2006. – С. 14 – 16.
3. Березовський А.П., Дроннікова Т.А. Особливості методики використання самомасажу в гострий період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої кінцівки. Педагогічні та оздоровчі технології вищої освіти // Матеріали Республіканської науково-практичної конференції. – Херсон: Херсонська філія ВМУРоЛ „Україна”, 2006. – С. 16 – 19.
4. Березовский А.П., Сахно Н.С. Особливості методики застосування засобів фізичної культури в першій (гострій) період розвитку тотального тромбозу глибоких судин лівої нижньої кінцівки. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами/Збірник наукових праць. - Київ: Університет „Україна”, 2006. – С. 61 – 68.
5. Березовский А.П., Дронникова Т.А. Особенности содержания и применения средств физической культуры во второй период развития тотального тромбоза сосудов левой нижней конечности // Збірник наукових статей: Слобожанський науково-спортивний вісник, № 10. – Харків: ХДАФК, 2006. – С. 44 – 53.

Подано до редакції 12.09.2006

УДК 376.352:159.922.761 ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОБЩЕНИЯ У НЕЗРЯЧИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ИХ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

*Бутенко Артем Викторович
аспирант*

Киевский институт специальной педагогики АПН Украины

Постановка проблеми. В настоящее время в сфере высшего образования в Украине происходят существенные изменения, меняются его приоритеты, происходит сближение национальных стандартов с европейскими и повышение социальной результативности высшего образования. Особая роль в этом процессе принадлежит обеспечению доступности высшего образования для людей с ограниченными физическими возможностями. Высшее образование превращает людей с ограниченными возможностями из потребителей социальных услуг в активных, созидательных и квалифицированных граждан. В нашей стране,

Методи дослідження. Авто експеримент, ультразвукові, лабораторні методики дослідження функцій життєзабезпечення хворого і ін.

Організація дослідження. Третій період експерименту починався з 14 серпня 2004 року і тривав до теперішнього часу. Тривалість його була не обмежена в часі і залежала від ефективності занять, дії засобів фізичної культури на підтримку оптимального рівня протромбіну у крові, стабілізації відновлювальних процесів в організмі без використання терапевтичних методів лікування.

Він у свою чергу ділився на два етапи: основний та перехідний. Підготовчого етапу не було, тому що головні задачі його – створення, розширення та удосконалення передумов методики використання форм занять, засобів фізичної культури для стабілізації відновлювальних процесів в організмі без терапевтичних методів лікування вирішувалися у другому періоді хвороби. Специфічна функція *основного етапу* (з 14 серпня по 14 листопада 2005 року) – досягнення практично повного не тільки клінічного, а й функціонального відновлення кровообігу в нижніх кінцівках який мав експериментатор до хвороби. Головне завдання *перехідного етапу* (з 15 листопада 2005 року по теперішній час) – поступове зменшення форм занять, фізичного навантаження при збереженні та стабілізації оптимального морфологічного і функціонального стану кінцівок, рівня протромбіну, складу крові.

У експерименті знайшли використання різноманітні форми організації занять засобами фізичної реабілітації, які умовно можна на дві групи: *основні* достатньо крупні форми занять, *неосновні або малі форми*.

Із *основних* форм занять використовувалися велотренування, або ходьба (30 – 60 хв.), заняття вправами основної гімнастики (60 хв.), які достатньо різноманітно розвивали і ефективно підтримували підвищену ступінь впливу на функціональні властивості організму і відновлювальні процеси після тромбозу.

Разом з ними, на різних етапах багаторічного процесу фізичної реабілітації хворого на тромбоз, в залежності від конкретних умов і головних етапних задач, використовувалися *неосновні, малі форми*, які включалися в загальний режим життя і підпорядковані основному режиму життєдіяльності організму (ходьба з тягарем, ходьба босоніж по воді, піску, росі, траві ін., обливання відром холодної води, прийом теплого душа, плавання у Дніпрі (на які відводилося до 1,5 – 2 години в день); сон (10 год.); харчування і ін.

Висновки. Результати ультразвукового дослідження судин нижніх кінцівок (2004, 2006 років) підтвердили ефективність використаного системного підходу не тільки для повного клінічного відновлення (тобто без ознак хвороби), але і функціонального відновлення наслідків тотального тромбозу нижньої кінцівки вище названими формами організації занять, досягнення рівня функціонального стану судин і рівня працездатності, які мав експериментатор до хвороби. При цьому, форми занять планувалися суворо індивідуально, залежно від стану хвороби, рівня зниження працездатності, періоду занять, зміни реактивності організму,

УДК 377.4.62
**ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНОМУ ЦЕНТРІ
ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК**

Чайковський Андрій Петрович
викладач

*Навчальний центр підготовки інженерних військ Військового
інженерного інституту Подільського державного аграрно-технічного
університету*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої держави все чіткіше виявляється розрив між існуючою системою освіти і новими умовами становлення особистості молодої людини. Традиційне навчання орієнтоване на передавання знань, умінь і навичок, значна частина яких була здобута людством ще 200-400 років тому. Сучасні заклади освіти покликані розвивати здібності, необхідні випускникам для того, щоб «самостійно визначитися в світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активним і мобільним суб'єктом на ринку праці» [2, с.8]. Тому розвиток різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей курсантів Навчального центру підготовки інженерних військ вимагає від педагогів упровадження в навчальну й освітню діяльність новаторських змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що за своїм основним змістом поняття «інновація» приналежне не тільки до створення і поширення новацій, що поліпшують результати освітньої діяльності, а й належить до змін у способах діяльності, стилі мислення, які з цим пов'язані [4, с. 55].

Таке тлумачення нововведень підкреслює гуманістичну спрямованість освіти, а саме: гуманізацію педагогічного процесу, що передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання на основі активізації творчого саморозвитку особистості, та гуманітаризацію, що відображає зростання ролі і значення людських відносин, взаємного прийняття учасників навчального процесу для успішності освіти в цілому [2, с. 336]. На основі цих тверджень гуманітарна освіта курсантів у Навчальному центрі підготовки інженерних військ набуває особливої значущості і вимагає застосування таких інноваційних технологій навчання, які будуть опиратись на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити, які інноваційні технології можуть сприяти підвищенню ефективності гуманітарної освіти курсантів у Навчальному центрі підготовки інженерних військ.

У наукових дослідженнях різних авторів зазначається ефективність впровадження багатьох інновацій, зокрема, інтерактивного навчання [2, 3, 4], психологічні аспекти роботи в малих групах [7], переваги рейтингового оцінювання навчальних досягнень [5] тощо.

Однак нерозв'язаною частиною загальної проблеми застосування

нововведень у педагогічний процес залишається питання можливості й необхідності об'єднання цих позитивів у організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів. Тому основним завданням нашої статті стало обґрунтування інтеграції інноваційних технологій, які використовуються при гуманітарній підготовці курсантів у Навчальному центрі підготовки інженерних військ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція знань, різних видів діяльності у зміст гуманітарної освіти курсантів у Навчальному центрі підготовки інженерних військ формує інтелектуальний потенціал особистості, сприяє утвердженню гуманістичних цінностей, розвиває громадянську свідомість. Характерні ознаки педагогічного процесу знаходять своє відображення у впровадженні елементів різних освітніх технологій: навчальних, тренінгових, контролюючих, узагальнюючих, пізнавальних, виховних, розвивальних, репродуктивних, продуктивних, творчих, комунікативних, діагностичних, профорієнтаційних, психотехнічних тощо. Однак виокремлені аспекти ефективного педагогічного процесу не відображають тієї основної технології навчання, на якій можуть ґрунтуватися нововведення. Тому інтеграційні процеси ми тісно переплітаємо зі впровадженням тих інноваційних технологій, метою яких є розвиток успішної особистості, а саме – технологій інтерактивного навчання. Пріоритетна роль активних й інтерактивних методів має стати передумовою громадянської активності курсантів.

Використання інтерактивного навчання – це спосіб організації пізнавальної діяльності курсантів, за якої створюються комфортні умови навчання, коли кожен курсант відчуває свою успішність й інтелектуальну спроможність. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування курсанти вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, що важливо у військових закладах освіти. Впровадження інтерактивних технологій навчання сприятиме не лише засвоєнню знань, умінь і навичок, але й розвитку «системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокеруючих механізмів» [1, с.168].

Виокремити види інших педагогічних нововведень, які можна поєднати з інтерактивним навчанням досить складно, тому що вони тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємозалежні й упровадження одних новацій зумовлює необхідність упровадження інших. Інтерпретуючи типологізацію педагогічних нововведень, що вибудована на основі різноманітних підходів, запропонованих І.М.Дичківською, ми показуємо інтеграцію (від лат. Integratio – поняття, що означає стан зв'язаності окремих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що веде до такого стану [6, с. 284]) різних інноваційних технологій, що сприятиме вирішенню «проблеми сукупного ефекту» [2, с. 33].

Наприклад, залежно від сфери застосування, впровадження інтерактиву є інновацією в технології навчання і передбачає оновлення методик викладання та взаємодії у навчально-виховному процесі. Це

УДК 616.151.5 (007.64)
**ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ
З МЕТОЮ УСУНЕННЯ НАСЛІДКІВ ТРОМБОЗУ НИЖНЬОЇ
КІНЦІВКИ У ТРЕТЬОМУ ПЕРІОДІ ХВОРОБИ**

*Березовський Анатолій Петрович
завідувач кафедри фізичної реабілітації
Бондаренко Лариса Борисівна*

*директор Херсонської філії Відкритого міжнародного університету
розвитку людини „Україна”*

Постановка проблеми. Раніше, у статтях [1; 2; 3; 4; 5], був зроблений попередній висновок про можливість використання засобів фізичної культури для відновлення функції кровообігу судин нижньої кінцівки і усунення наслідків після тотального тромбозу у перший та другий періоди хвороби. Третій період повинен був дати відповідь на можливість організації занять засобами фізичної реабілітації, котрі сприяли повному функціональному усунення наслідків тромбозу судин лівої нижньої кінцівки.

Актуальність. Апробація комплексної методики організації використання різноманітних форм занять для повного усунення наслідків після тотального тромбозу нижньої кінцівки.

Новизна. Відсутність інформації з проблеми.

Теоретичне значення. Подальше розширення наукових знань в області фізичної реабілітації.

Практичне значення. Активізація фахівців на впровадження більш масових експериментів і апробації методик використання різноманітних форм організації занять, засобів фізичного виховання для усунення наслідків тромбозу.

Об'єкт дослідження. Хворий, у віці 64 роки, чоловічої статі, викладач вищого навчального закладу, середнього рівня фізичної підготовленості.

Предмет дослідження. Пошук можливостей впровадження у практику фізичної реабілітації комплексного підходу з використання різноманітних форм організації занять з фізичної реабілітації для повного усунення наслідків тотального тромбозу глибоких судин нижньої кінцівки.

Мета статті. Висвітлити можливість усунення функціональних наслідків тотального тромбозу нижньої лівої кінцівки використанням різноманітних форм організації занять з фізичної реабілітації без шкоди для здоров'я.

Виклад основного матеріалу.

У процесі дослідження було розв'язано такі завдання:

1. Використати і дослідити вплив підібраних різноманітних занять фізичними вправами, природними і гігієнічними факторами на відновлювальні процеси після тромбозу.

2. Відібрати для практичного використання найбільш прості і ефективні форми занять.

3. Дослідити ефективність комплексного підходу використання різноманітних форм занять у фізичній реабілітації хворих на тромбоз.

навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. Засобом педагогічного впливу на мотивацію учіння студентів визначено створення мотивуючого середовища. Освітня ситуація – ситуація реальної зацікавленості студентів процесом і результатами своєї діяльності визначається як одиниця мотиваційно насиченого середовища і канал впливу на мотиваційну сферу особистості. Запропоновано низку психолого-педагогічних засобів створення ситуацій зацікавленості студентів.

Ключові слова: навчальна ситуація, мотивація учіння, мотивуюче середовище, зацікавленість процесом і результатами, педагогічні умови.

Резюме. В статье обосновываются педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов. Средством педагогического влияния на мотивацию учения студентов определено создание мотивирующей среды. Учебная ситуация – ситуация реальной заинтересованности студентов процессом и результатами своей деятельности – определяется единицей мотивационно насыщенной среды и каналом влияния на мотивационную сферу личности. Предложен ряд психолого-педагогических мероприятий создания ситуаций заинтересованности студентов.

Ключевые слова: учебная ситуация, мотивация учения, мотивирующая среда, заинтересованность процессом и результатами, педагогические условия.

Summary. Pedagogical conditions for motivating university students' learning are substantiated in the article. Creation of the motivating environment is defined as a means of educational influence on students' motivation. Learning situation – situation of students' real interest in the process and results of their activities is defined as a unit of the motivationally intense environment and a channel for influencing the motivational sphere of an individual. A number of educational means of creating situations of students' interest are suggested.

Keywords: learning situation, motivation to learn, motivating environment, interest in the process and results, pedagogical conditions.

Література

1. Абрахам Г. Маслоу. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
2. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. Т. 1.
4. Козлов Н.И. Формула личности – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
5. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Сухомлинский В.О. Шкільний колектив. Принципи його виховання // Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1. – К., Рад. школа, 1976. – С. 403-420.

Подано до редакції 22.06.2006

пов'язано з інновацією у змісті освіти (оновлення змісту навчальних посібників) та новаціями в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчання курсантів). Залежно від позиції щодо свого попередника застосування інтерактивного навчання можна вважати замішувачим нововведенням, яке впроваджується замість конкретного застарілого засобу, зокрема, традиційного навчання, і відкриваючим нововведенням, що передбачає освоєння нової освітньої технології.

Залежно від місця появи впровадження інтерактивного навчання можна вважати нововведенням у педагогічній практиці викладачів, оскільки відбувається оновлення методики і практики проведення занять з гуманітарної підготовки в Навчальному центрі.

Залежно від інноваційного потенціалу впровадження інтерактивного навчання можна вважати і модифікаційним нововведенням, яке пов'язане з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією програм або методик, і комбінаторною новацією, що передбачає поєднання раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувалися. У результаті такого конструктивного поєднання з'являються нові системні властивості, які породжують новий ефект.

Наприклад, використання навчальних тренінгів, що характерно для інтерактивних технологій, ми поєднували з роботою в малих групах, про переваги якої зазначав С.П.Слакв [7]. Групові технології ефективно реалізуються, коли проведення семінарсько-практичних занять із гуманітарної підготовки супроводжувати поділом академічної групи курсантів на мікрогрупи. За цих умов технологічний процес складається з певних елементів, класифікацію яких ми запозичили у С.С.Витвицької: підготовка до виконання групового завдання (постановка пізнавальної задачі, інструктаж про зміст і послідовність роботи тощо); групова робота (розподіл завдань між членами групи, індивідуальне виконання завдань, обговорення індивідуальних результатів, обговорення загального завдання і підведення підсумків); заключна частина (повідомлення про результати роботи в групах, аналіз пізнавальної задачі, рефлексія, загальний висновок про групову роботу і виконання поставленого завдання) [1, с. 168].

На поетапність впровадження інтерактивного навчання звертає увагу і С.Іванішена. У своєму дослідженні вона відзначає, що на підготовчому етапі організації навчального процесу формуються мікрогрупи, в яких у процесі спілкування курсанти мають можливість не лише виявити знання дисципліни, а й уміння узагальнювати, робити логічні висновки. Наступний етап – презентація групових рішень - може бути організована по-різному, залежно від характеру взаємодії учасників груп (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча). Спільно-індивідуальна форма передбачає представлення результатів власної діяльності кожного учасника, обговорення та вибір доцільного варіанта. При спільно-послідовній – результат діяльності кожної групи є фрагментом загальної відповіді. Спільно-взаємодіюча форма обумовлює вибір певних аспектів групових рішень, на основі яких приймається колективне. На підсумковому етапі курсанти оцінюють, наскільки вдалося створити

атмосферу співробітництва в групі, підводячи підсумки виконаної роботи [3, с. 10].

Поєднання інноваційних технологій інтерактивного навчання та роботи в мікрогрупах вимагає диференційованого й індивідуального підходу до оцінювання результатів гуманітарної підготовки курсантів. Цьому сприятиме інтеграція в навчальний процес рейтингового контролю. Адже за умов збільшення діапазону балів при оцінюванні фіксуються всі навчальні досягнення курсантів, що стимулює їх до систематичної, активної, творчої навчальної роботи, формує у курсантів здатність до самокерування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) у навчально-професійній діяльності. Викладач не тільки оцінює результати роботи курсантів, але й розвиває у них здатність до самооцінки і самооцінки, які сприяють творчому становленню особистості, оптимальній організації процесу засвоєння необхідних знань, вироблення курсантом особистого стилю і темпу навчання, зумовлюють підвищення успішності [5, с.215].

Висновки. Для ефективного впровадження інтерактивних технологій у процесі гуманітарної освіти курсантів Навчального центру підготовки інженерних військ необхідно інтегрувати елементи таких нововведень:

1. Академічну групу рекомендується розподіляти на мікрогрупи, щоб надати можливість кожному курсанту виявити свої інтелектуальні, комунікативні, творчі здібності, тому що саме інтерактивна сторона спілкування – як взаємодія – характеризується організацією спільної діяльності курсантів. А за умови наявності в малій групі двох-трьох осіб, створюються умови для вияву навчально-пізнавальної активності кожного.

2. Другою педагогічною умовою впровадження інтерактивного навчання є диференційований та індивідуальний підхід до курсантів, завдяки чому відбувається адаптація освітнього процесу до запитів, потреб і можливостей кожного.

3. Оцінювання всіх виявів навчально-пізнавальної активності кожного курсанта підчас інтерактивного навчання можливе лише за умови впровадження інноваційної технології рейтингового контролю.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у подальшому дослідженні сутності, змісту, структури та ефективності впровадження інтерактивних технологій; розробці методичних матеріалів, щоб проводити заняття з гуманітарної підготовки курсантів шляхом інтерактивного навчання; визначенні критеріїв оцінювання сформованих знань, умінь і навичок курсантів з метою застосування рейтингового контролю.

Резюме. Гуманітарна освіта курсантів у Навчальному центрі підготовки інженерних військ вимагає від педагогів упровадження в освітню діяльність новаторських змін. У статті обґрунтовано доцільність застосування інноваційних технологій навчання, які будуть опиратись на фундаментальні потреби особистості у самореалізації. Основою для інтеграції інноваційних технологій, які використовуються при гуманітарній підготовці курсантів, стали інтерактивні технології, робота в мікрогрупах,

особистості шляхом створення навколо її навчальної діяльності мотиваційного сприятливого середовища є таке зауваження Абрахамом Маслоу: "... я готовий стверджувати наступне: саме добре середовище є для середнього організму одним із найперших факторів самоактуалізації і здоров'я. Надавши організму можливість самоактуалізації, воно подібно до доброго наставника відступає в тінь, аби дозволити йому самому здійснювати вибір у відповідності з власними бажаннями та вимогами (залишаючи за собою право слідкувати за тим, щоб він враховував бажання та вимоги інших людей)" [1, с. 364].

Мотиваційний менеджмент у навчанні – керування мотиваційним розвитком вихованців – є важливою складовою професійної діяльності педагога. Саме викладач має можливість стати "конструктором" мотиваційно сприятливого (мотиваційно насиченого) мікросередовища, на чому наголошував ще Л.С.Виготський: "Вчитель з наукової точки зору – лише організатор соціального виховного середовища, регулятор і контролер його взаємодії з кожним учнем" [4, с. 192].

Не випадково А.К.Маркова підкреслює, що формування мотивів учіння – це насправді створення в навчальному закладі умов для появи внутрішніх спонук (мотивів, цілей, емоцій) до учіння, усвідомлення їх особистістю і подальшого саморозвитку нею мотиваційної сфери [5, с. 6].

В.О.Сухомлинський також підкреслював виняткову роль педагогічного колективу у формуванні людини. "Саме він, – пише видатний педагог, – є основним соціальним середовищем, в якому виховуються потреби, розкриваються задатки, формуються здібності особистості [6, с. 403].

Звідси й закономірний висновок вченого: "Школа мусить, як магніт, притягувати учнів своїм цікавим, змістовним життям. Тільки за цієї умови й навчання може притягувати як магніт" [6, с. 407].

Найбільш образно мотиваційне значення мікросередовища розкриває відомий педагог В.Ф.Шаталов: "Якщо огірки опустити в розсіл, через деякий час всі вони без усяких нотацій стануть солоними. Сильніше за будь-які методики виховує середовище, і головним завданням повинно бути створення такого середовища, котре сформуло б необхідні особистісні якості. Природно, для створення такого середовища повинні бути розроблені досить досконалі і надійні методики" (Цит. за 4, с. 171).

Висновки. Результатами розроблення технології конструювання мотиваційно сприятливого педагогічного середовища в рамках нашого дослідження стало виділення його структурної одиниці – ситуації реальної зацікавленості особистості процесами й результатами своєї діяльності, та обґрунтування педагогічних умов її створення (організація навчального процесу на принципах посильності, діалогічності, колективізму й демократизму, проблемності, професійної спрямованості). Водночас подальшого дослідження вимагають передумови мотиваційного розвитку особистості, її перетворення у суб'єкт мотиваційного менеджменту, самостійного "конструктора" ситуацій реальної зацікавленості в навчанні.

Резюме. У статті обґрунтовуються педагогічні умови активізації

конфлікти з батьками з приводу навчання, відсутність схвалення, підтримки з їхнього боку, або ж надмірна увага, суворий контроль, санкції.

Викладач як конструктор мікросередовища здатний контролювати більшість наведених факторів, впливаючи на мотиваційний процес особистості шляхом відповідної перебудови системи її стосунків, через створення ситуацій реальної зацікавленості в контексті різного роду відношень.

Таким чином, виникненню ситуацій реальної зацікавленості студентів процесом і результатами навчальної діяльності сприятиме застосування комплексу методів педагогічної дії, основними серед яких ми вважаємо: 1) метод прямої дії (тобто безпосередній вплив педагога на вихованців у процесі їхнього спілкування); 2) метод паралельної дії (вплив на мотивацію студентів через колектив); 3) метод непрямой дії (вплив через відбір навчального матеріалу та методів його опрацювання).

Конкретним наповненням зазначених стратегій повинні стати: демократизація навчального процесу, його організація на засадах діалогічності, суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів та студентів; цілеспрямоване стимулювання процесів колективотворення в академічній групі, забезпечення умов формування особистості "в колективі і через колектив"; розвиток професійної спрямованості студентів шляхом відбору навчального матеріалу, моделювання в навчанні ситуацій майбутньої професійної діяльності; відбір цікавого особистісно значущого навчального матеріалу з урахуванням зони найближчого розвитку суб'єкта учіння.

Отже, створення ситуацій реальної зацікавленості студентів процесом і результатами своєї діяльності передбачає організацію навчального процесу на принципах посиленості (шляхом врахування зони найближчого розвитку особистості студента), діалогічності, колективізму й демократизму, проблемності, професійної спрямованості. Зазначені педагогічні умови забезпечують задоволення фундаментальних потреб особистості (в самореалізації, компетентності, визнанні, досягненні), стимулюють постійне прагнення до самовдосконалення професійних та особистісних якостей, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів внаслідок.

Постійна актуалізація ситуацій зазначеного типу – це шлях до створення особливих педагогічних умов діяльності студентів. Усю сукупність ситуацій подібного роду ми позначили терміном мотиваційно насичене середовище. Це педагогічне середовище, в якому здійснюється багатобічний вплив на мотиваційний процес особистості.

Плюралізм впливів, на наш погляд, корисний тим, що призводить до актуалізації вже існуючих в особистості мотиваторів, забезпечуючи використання найбільш дієвих "важелів" активізації навчальної діяльності студентів. Реагуючи в першу чергу на стимули середовища, які активізують уже наявні мотиваційні утворення, індивід перестає бути пасивним, включається у взаємодію з оточенням. Початок же діяльності – основна передумова ініціації психологічних змін людини.

Свідченням продуктивності ідеї керування психологічним розвитком

диференційований та індивідуальний підхід до оцінювання результатів гуманітарної підготовки курсантів.

Ключові слова: гуманітарна підготовка, інноваційні технології, інтеграція, інтерактивні технології, мікрогрупи.

Резюме. Гуманітарне формування курсантів в Учебном центре подготовки инженерных войск требует от педагогов внедрения в образовательную деятельность новаторских изменений. В статье обосновано целесообразность применения инновационных технологий обучения, которые будут опираться на фундаментальные потребности личности в самореализации. Основой для интеграции инновационных технологий, которые используются при гуманитарной подготовке курсантов, стали интерактивные технологии, работа в микрогруппах, дифференцированный и индивидуальный подход к оцениванию результатов гуманитарной подготовки курсантов.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка, инновационные технологии, интеграция, интерактивные технологии, микрогруппы.

Summary. Liberal education of students in the Educational center of preparation of engineering troops requires from teachers the introduction in educational activity of innovative changes. In the article there is explication of application of innovative technologies of teaching, which will oppose on the fundamental necessities of personality in the self-realization. By a basis for integration of innovative technologies which are used for humanitarian preparation of students, interactive technologies became, work in the microgroups requires the differentiated and individual approach to the evaluation of results of humanitarian preparation of students.

Keywords: humanitarian preparation, innovative technologies, integration, interactive technologies, microgroups.

Література

1. Витвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання // Початкова школа. – 2006. – №3. – С. 9 – 11.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989.
5. Мельничук І.М. Рейтинговий контроль як інструмент управління процесом пізнання студентів за умов кредитно-модульного навчання // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2005. – Вип.35. – С. 213-219.
6. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / Ред. кол.: В.И.Бороздин, А.П.Горкин, А.А.Гусев, Н.М.Ланда и др. – М.: Большая Российская энцикл., 1998. – 912 с.
7. Слава С.П. Психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Под общей редакцией И.А.Рябовой, С.Н.Путиловой. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 160 с.

Подано до редакції 28.09.2006

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДЕТСКИХ ЯСЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В КРЫМУ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Шевцова Наталья Пантелеевна
старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский
инженерно-педагогический университет», г. Симферополь*

Постановка проблемы. Детство является особенно важным этапом в жизни каждого человека. В этот период проходит процесс формирования личности ребенка, последствия которого сопровождают его на протяжении всей жизни. Особое значение придается раннему возрасту. Сохранить здоровье и интеллект нации на современном этапе – главная задача, в решении которой проблема воспитания и развития детей раннего возраста в условиях как семьи, так и общественного воспитания является центральной. В связи с этим, в настоящее время актуализируется проблема ретроспективы становления системы дошкольного образования в государстве.

В XX столетии в Советском Союзе и в Украине сложилась уникальная система общественного воспитания самых маленьких детей, сыгравшая стратегически важную роль как в строительстве государства, так и в помощи материнству и детству.

Целью данной статьи является выявление положительного опыта, типичных недостатков в развитии системы воспитания детей раннего возраста в Крыму во второй половине XX века, и определение необходимых путей дальнейшего совершенствования системы в современных условиях.

Анализ исследований и публикаций. Проблема дошкольного воспитания, в частности воспитания самых маленьких детей, всегда была в поле зрения научно-педагогических исследований как в методологическом, так и в организационно-педагогическом аспектах.

В XX столетии Н. Аксарина и Н. Щелованов заложили основы педагогики раннего детства. Их идеи по организации, содержанию учебно-воспитательного процесса с учетом особенностей физического и психического развития малышей продолжает развивать группа украинских ученых под руководством Е. Кононко.

Изучение историко-педагогического направления украинского национального дошкольного воспитания и прогноз на будущее нашли свое отражение в трудах Л. Артемовой, А. Богущ З. Борисовой, Н. Лысенко, И. Улюкаевой, Т. Слободенюк. Особенности развития дошкольного воспитания в регионах освещены в работах Л. Денякиной, С. Дитковской, В. Калмыковой, Л. Покроевой и др. Проблема подготовки дошкольных учреждений к работе в условиях рынка раскрыты в трудах Е. Проскуры, В. Шкатуллы.

Изложение основного материала. Социально-экономические изменения, которые произошли в последние годы в Украине, негативно сказались на сохранении и развитии дошкольного образования. С 1991 по

идея про конкуруючі і не конкуруючі спонуки [2]. Наявність у системі мотиваторів особистості не конкуруючих спонук є бажаним, оскільки загальне мотиваційне напруження особистості при цьому зростає.

Отже, ситуація є ключовим поняттям для нас. По-перше, мотив як спонук, що діє “тут і зараз” є ситуаційним утворенням. Саме ситуація, в якій реалізується те чи інше відношення особистості, визначає специфіку мотиваційного процесу і, врешті-решт, зміст самого мотиву. По-друге, навчальний процес – це сукупність ситуацій, в яких суб’єкт реалізує систему відношень до об’єктів та суб’єктів педагогічного середовища.

Отже, ситуація і мотивація – взаємопов’язані поняття. В результаті поєднання, накладення зовнішніх ситуаційних та особистісних диспозиційних факторів не лише формується мотив, але й створюються умови для появи стійких новоутворень мотиваційної сфери.

То якою ж повинна бути навчальна ситуація, аби призвести до позитивної мотиваційної динаміки суб’єкта учіння? Ми вважаємо продуктивно висунути М.І.Сметанським ідею про створення ситуацій реальної зацікавленості особистості процесом і результатами навчальної діяльності.

Оскільки інтерес, як відомо, може виникати на основі будь-якої, а не лише пізнавальної, потреби, ситуація реальної зацікавленості передбачає не тільки актуалізацію пристрастного ставлення до процесуальних аспектів учіння, але й певний прагматизм, орієнтацію на отримання корисного результату діяльності. Домінування у студентів процесуальних і процесуально-цілевих інтересів (процесуально-результативних мотиваційних тенденцій) у ситуаціях педагогічної взаємодії створює найбільш оптимальне психологічне забезпечення їхньої навчальної праці.

Слід зазначити, що в навчальних ситуаціях особистість реалізує комплекс відношень, основними з яких є ставлення майбутнього фахівця до: обраної професії; навчання взагалі та отримання вищої освіти в даному виш зокрема; педагогічного колективу (товариші по навчанню, професорсько-викладацький склад та адміністрація закладу освіти, батьки); академічних дисциплін і навчального матеріалу.

Специфіка цих відношень залишає відбиток на мотивації навчальної діяльності майбутніх спеціалістів. Не випадково серед основних демотивуючих факторів діяльності учіння студентської молоді, як правило, називають: відсутність професійних інтересів, низький рівень професійної спрямованості, небажання отримувати дану професію, розуміння не престижності обраної спеціальності, низький запит суспільства на фахівців даної галузі; не престижність ВНЗ, відсутність належних умов навчання; погані, недружні стосунки з товаришами по навчанню (конфлікти, антипатії, ізолюваність, прагнення інтегруватися в неформальні групи шляхом девіантної поведінки); конфлікти з викладачами та адміністрацією (страх перед педагогом та керівництвом закладу, проблеми спілкування, некоректна поведінка); не престижність, суб’єктивне відчуття непотрібності навчання, отримання вищої освіти; небажання вчитися, низький розвиток операційно-дійового компоненту навчальної діяльності;

педагогічного середовища не лише актуалізуються особистісні диспозиції, але й складаються умови для появи мотиваційних новоутворень; ситуація – це канал, через який можливо здійснити цілеспрямований вплив на особистість, досягнувши її бажаних психологічних змін; педагогічним завданням є створення ситуацій, в яких результат виховних заходів був би найвищим; “багатоканальність” впливів на мотивацію навчальної діяльності студентів передбачає багатоманітність ситуацій, де діють різного роду стимули; сукупність педагогічно керованих ситуацій, в яких набуває динаміки мотиваційний процес особистості, являє собою мотиваційно насичене середовище.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Вважаємо необхідним конкретизувати ці положення.

Сучасні дослідження в галузі психології мотивації доводять правомірність трактування мотиву як інтегрального психологічного утворення та безперспективність моністичного підходу, що полягає в ототожненні даного явища з окремими елементами мотиваційної сфери (наприклад, потребами, інтересами, цілями).

Це дозволяє говорити про складну вертикальну й горизонтальну блокову будову мотиву учіння, в якій репрезентовані різні мотиватори – не одна, а одразу декілька потреб, мотиватори блоку “внутрішнього фільтру” (цінності, запити, переконання і т.д.), елементи цільового блоку. Мотив формується в результаті складного багатоетапного процесу. Саме в ситуації динаміки мотиваційного процесу відбувається вибір (деколи досить складний) особистістю окремих мотиваторів – елементів структури мотиву, усвідомлення сенсу власних дій. Це зазвичай пов’язано з боротьбою мотиваторів (а не мотивів, як часто вважають).

Таким чином, у результаті мотиваційного процесу формується спонук, що діє “тут і зараз” – навчальний мотив. Будь-яка діяльність (а надто навчально-пізнавальна діяльність студентів ВНЗ) передбачає систему взаємодій людини з об’єктами оточення та іншими суб’єктами учіння, в яких реалізуються різні відношення індивіда, а отже, актуалізуються та задовольняються різного роду потреби. Специфіка ситуації, таким чином, визначає характер мотиваційного процесу і позначається на структурі та змісті конкретного мотиву. Зміна ж педагогічних ситуацій призводить до формування нових спонук, що врешті-решт дозволяє говорити про існування феномену полімотивації навчальної діяльності студентів.

Помилковим було б вважати, що суть “істинної полімотивації” учіння полягає в суто хронологічній зміні спонук даної діяльності. Як уже зазначалося, формування мотиву здійснюється у результаті складного процесу зважування індивідом особистого сенсу власних дій, боротьби різних мотиваційних тенденцій, серед яких з’являються домінуючі. Специфіка мотиву, таким чином, залежить від домінування того чи іншого мотиватора над іншими в даній конкретній ситуації.

Важливо зазначити, що домінуюча роль окремих мотиваційних утворень не обов’язково передбачає нівелювання, приглушення дії інших компонентів структури мотиву. Невипадково у психології розвивається

2000 год в регионах государства перестали функционировать 7,3 тыс. дошкольных учреждений. Охват детей общественным дошкольным воспитанием с 57% (1990 г.) снизился до 41% (2001 г.) [1].

Однако, в последнее 5-летие, в связи с некоторой стабилизацией экономических условий, принятыми правительством Украины мерами по обеспечению социальной защищенности матери и ребенка несколько повысился уровень рождаемости. Соответственно, возросло количество детей, посещающих дошкольные учреждения. В первую очередь, как отмечают практические работники, это коснулось групп раннего возраста.

В целом по Украине, по сравнению с 2001 г., количество воспитанников в дошкольных учреждениях возросло на 9 тыс., а показатель охвата общественным дошкольным воспитанием вырос на 7% (с 41% до 48%) [1].

К 2006 г. в Автономной Республике Крым насчитывалось 36 тыс. мест в дошкольных учреждениях. В очереди на их получение стояло 4,1 тыс. детей. В частности в Симферополе – 2400 детей, в Большой Ялте – 600, в Красноперекопском районе – 500. Особенно большая потребность ощущается в местах для детей раннего возраста.

Для решения этой проблемы необходима продуманная и целенаправленная государственная политика, о чем свидетельствует предшествующий исторический опыт.

В период с 1945 по 1991 годы в Крыму была создана система общественного воспитания детей раннего возраста, сыгравшая положительную роль как в формировании личности будущих граждан страны, так и в развитии промышленности и сельского хозяйства области.

До Великой Отечественной войны в Крыму функционировало 113 постоянно действующих яслей в городах и 281 в сельской местности, с общим количеством мест 14927 [2]. В период немецко-фашистской оккупации сеть детских садов и яслей была полностью разрушена. Ее восстановление началось сразу же после освобождения Крыма в 1944 году. Сложность этого периода состояла в том, что после депортации крымских татар и других народов Крыма, на полуостров прибыло одновременно большое количество переселенцев из Украины и РСФСР (первая волна в 1944 г. – 50 тыс. трудоспособного населения, вторая волна в 1950-1954 гг. – 57 тыс. человек). Восстановление народного хозяйства требовало привлечения максимального количества рабочих рук, в том числе и женских.

В связи с этим резко возросла потребность в дошкольных учреждениях. К 1950 г. количество яслей в Крыму достигло 50% от 1940 г., однако количество мест было в 2,5 раза меньше довоенного [2]. Многие ясли были размещены в плохо приспособленных помещениях, часто с земляным полом, не имели специального оборудования, мебели, кроватей и др.

Так по данным проверки состояния дошкольного воспитания в области за 1952 г. отмечалось, что были ясли, в которых на 22 ребенка приходилось 12 кроватей, 10 наволочек, 8 подушек, 2 матраца. Во многих и

этого не было. Пользовались тем, что приносили родители. Питание детей, особенно в сельской местности, не соответствовало нормам ни по количеству, ни по разнообразию ассортимента продуктов [3].

Остро стоял вопрос об обеспечении детских яслей квалифицированными кадрами. По данным на 1958 г. отмечено, что в детских яслях Крыма работало 2 тыс. медицинских сестер, не имевших специального образования. В сельских яслях подавляющее количество работников не имели даже общего среднего образования.

Мешала развитию системы дошкольного воспитания и ведомственная разобщенность: детские ясли находились в подчинении Министерства здравоохранения, а детские сады – в системе Министерства народного образования. Преемственности в воспитательной работе между этими типами детских учреждений не было никакой. В документах того времени отмечается, что «дети, поступающие из яслей в детские сады, плохо развиты, не имеют ни знаний, ни навыков» [4]. Это создавало дополнительные трудности в организации их дальнейшего воспитания. Подобное положение сохранялось до конца 50-х годов.

Взросшие потребности общества настоятельно требовали привлечения специалистов в промышленность и сельское хозяйство. Это побудило государственные органы уделить больше внимания дальнейшему развитию и совершенствованию сферы дошкольного воспитания.

В июне 1959 г. вышло Постановление ЦК КПУ и Совета Министров Украины № 949 «О мерах по дальнейшему расширению сети дошкольных учреждений и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста». Постановление было направлено на объединение яслей и детских садов в единое дошкольное учреждение «ясли – детский сад». Руководство новым типом дошкольного учреждения возлагалось на Министерство народного образования.

В соответствии с Постановлением Крымский облисполком разработал перспективный план строительства по типовым проектам новых объединенных дошкольных учреждений. Предполагалось к 1965 г. создать 33300 мест для детей, из них 13000 – для детей раннего возраста.

С этого момента строительство и организация дошкольных учреждений пользовалось пристальным вниманием со стороны партийных и государственных органов.

В апреле 1962 г. V сессия Крымского областного совета депутатов трудящихся была полностью посвящена рассмотрению вопросов строительства и состоянию работы дошкольных учреждений. Отмечалось, что принятый ранее перспективный план выполнен на 3 года раньше. К 1962 г. создано 37800 мест. Особенно интенсивно шло строительство объединенных дошкольных учреждений в сельской местности. Однако этого было недостаточно. Многие группы как раннего, так и дошкольного возраста были переполнены (до 35-47 детей в группе), а более 2000 женщин в сельской местности не могли выйти на работу из-за невозможности устроить детей в ясли и детские сады. В то же время особо отмечались успехи, достигнутые в Ялте (план строительства был выполнен

УДК 37.061

НАВЧАЛЬНА СИТУАЦІЯ ЯК КАНАЛ ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ НА МОТИВАЦІЮ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Яцишин Олег Михайлович
доцент кафедри гуманітарних наук

Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

Постановка проблеми. Проблемою настільки ж давньою, як і сама історія освіти, є пошук джерел активності суб'єкта навчальної діяльності. Відомо, що без активізації інтелектуальних резервів особистості були б неможливими навіть найпростіші процеси пізнання. Навчання ж – це по суті рух назустріч вихователя й учнів, їхня включеність у спільну діяльність не лише на інтелектуальному, але й емоційному, мотиваційному рівнях. Осягнути механізми пробудження активності людини, навчитися використовувати ці психологічні закономірності в своїй роботі – означає закласти підмурівок успіху педагогічної праці, а отже, є актуальним завданням кожного викладача.

Реалізація даної функції є нічим іншим, як дотриманням педагогом одного з основних дидактичних принципів – принципу мотиваційного (у дещо ширшому контексті – психологічного) забезпечення навчально-виховного процесу.

Пошуку шляхів формування мотиваційного компонента навчальної діяльності присвячено цілий масив наукових праць. Незважаючи на позитивні результати експериментальних досліджень, проблема мотиваційного забезпечення процесу навчання не втратила своєї актуальності.

Здобутки сучасної психології мотивації, розвиток педагогічної теорії і практики дозволяють по-новому поглянути на проблему активізації діяльності суб'єктів пізнавальної діяльності. Здійснюючи дослідження проблеми мотиваційного забезпечення навчальної діяльності студентів ми висунули гіпотезу про те, що ефективний вплив на мотиваційний процес особистості можливий за умови створення навколо її навчальної діяльності мотивуючого (мотиваційно насиченого) середовища. Під останнім розуміється збагачена стимулами система відносин студента з об'єктами і суб'єктами педагогічного середовища, де існують умови трансформації зовнішніх спонук у внутрішні.

Метою даної статті є обґрунтування зазначеної гіпотези на основі таких вихідних положень: мотив є інтегральним психологічним утворенням, що має складну вертикальну й горизонтальну блокову структуру; мотив є ситуаційною спонудою, яка діє “тут і зараз”; формувати мотиви іншої людини безпосередньо ззовні неможливо – потрібні опосередковані шляхи впливу на мотиваційний процес особистості; ефективний виховний вплив на мотивацію не може забезпечуватися окремими поодинокими психолого-педагогічними чинниками – вимагається комплекс виховних заходів; в навчальній діяльності особистість вступає у систему відносин, в яких задовольняє наявні потреби; в ситуаціях взаємодії студента з об'єктами та суб'єктами

досягненні «акме» - вершини тощо.

Висновки. Акмеологічна підтримка - система інтегрованих дій педагога та студента з метою формування акмеологічної компетентності у процесі професійної підготовки. Подальшою розвідкою у цьому напрямі дослідження є вивчення взаємозв'язку акмеологічної підтримки з творчістю.

Summary. In the article studied opportunities of organization of acmeology support to creative abi professional self-realization. The author described individual professional ability of self-realization in a contact with ability individual work and creative ability. Acmeology support we fix as a system of integral acts of teacher and student, that direct on exposure their acmeology potential.

Keywords: professional self-realization, abilities of professional self-realization, acmeology support.

Резюме. В статті вивчені можливості організації акмеологічної підтримки студентів художественного училища з метою формування умінь професійної самореалізації. Автором розглянуті особистісно-професійні вміння самореалізації у взаємозв'язку з вміннями самостійної роботи і творчими вміннями. Акмеологічна підтримка визначена як система інтегрованих дій педагога та студента, яка спрямована на розкриття їх акмеологічного потенціалу.

Ключевые слова: професійна самореалізація, вміння професійної самореалізації, акмеологічна підтримка.

Резюме. У статті вивчено можливості організації акмеологічної підтримки з метою формування вмінь професійної самореалізації. Розглянуто особистісно-професійні вміння самореалізації у взаємозв'язку з вміннями самостійної роботи і творчими вміннями. Акмеологічну підтримку визначено як систему інтегрованих дій педагога та студента, яка спрямована на розкриття їх акмеологічного потенціалу.

Ключові слова: професійна самореалізація, вміння професійної самореалізації, акмеологічна підтримка.

Література

1. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Автореф. дис. ...канд. псих. наук (В.А. Гупаловська; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. 2005. – С.7.
2. Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті/ Г.І. Сорока. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2003. – С.73 – (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 11).
3. Шестак Н. В. Высшая школа: технология обучения/ Н.В. Шестак. – М.: Вузовская книга, 2000. – С.50.

Подано до редакції 02.10.2006

на 185,5%), Симферополе, Красногвардейском, Краснопереконском, Раздольненском и других районах. В целом по области выполнение плана составило 110,4%.

Помимо нового строительства, в области изыскивались средства по расширению сети детских учреждений за счет высвобождения и переоборудования административных и других зданий. Так в Симферополе после переоборудования здания ГК КПУ был открыт детский сад на 135 мест, в Джанкое переоборудовано под «ясли – сад» здание госбанка, в Евпатории – здание курортторга и т.д. Все вновь вступающие в эксплуатацию детские учреждения открывались как объединенные.

К концу 60-х г. XX ст. большинство бюджетных дошкольных учреждений имело все необходимое оборудование, мебель, бытовую технику для организации жизни детей. Улучшилось положение и с педагогическими кадрами. К началу 70-х годов «ясли-сады», особенно относящиеся к Министерству народного образования, были полностью обеспечены кадрами. Из 2020 заведующих и воспитателей 187 были с высшим и 1182 с незаконченным высшим и средним специальным образованием, 452 – с общим средним образованием. Только 225 человек не имели среднего образования, но это компенсировалось большим стажем педагогической работы.

Сложнее обстояло дело с кадрами для ясельных групп. Так к середине 70-х годов в дошкольных учреждениях системы просвещения из 399 медицинских сестер-воспитателей 170, т.е. 43%, не имели медицинского образования. Годичные курсы при Симферопольском медицинском училище ежегодно выпускали 90 медсестер-воспитателей для работы с детьми в группах раннего возраста. Областной отдел народного образования неоднократно обращался в облздравотдел с просьбой увеличить план подготовки работников ясельных групп. Но поскольку шел процесс постепенной передачи яслей в систему просвещения, облздравотделу невыгодно было увеличивать объем подготовки кадров для другого ведомства. И все же, к началу 80-х годов качественный состав работников групп ясельного возраста улучшился – с 43% до 53,1% увеличилось количество кадров, имеющих специальное образование для работы с малышами.

Большую роль в развитии системы яслей-садов в Крыму сыграла принятая в 70-е годы XX ст. программа «Детский сад – новостройка», по которой каждый новый жилой массив должен быть обеспечен дошкольными учреждениями в соответствии с принятыми нормативами. В 1976 году Пленум Крымского обкома КПУ рассмотрел вопрос «О задачах областной партийной организации по дальнейшему развитию сети дошкольных учреждений». В частности, была определена цель – к концу пятилетки построить 235 дошкольных учреждений на 50 тыс. мест. Население широко информировалось о выполнении программы строительства. Только газета «Крымская правда» за 5 лет опубликовала больше 200 различных материалов на эту тему. За 10-ю пятилетку было введено в строй дошкольных учреждений на 51 тыс. мест. Опыт Крымской

областной партийной организации по развитию дошкольного строительства был одобрен ЦК КПУ [5].

Значительный размах приобрела организация шефства комсомольских организаций области над строительством дошкольных учреждений. Бюро Крымского ОК ЛКСМУ приняло постановление, обязывающее райкомы, горкомы комсомола организовать в районах, городах социалистические соревнования между комсомольскими организациями за досрочное выполнение планов и качественное строительство дошкольных учреждений. По почину городской комсомольской организации Симферополя, каждый комсомолец должен был отработать не менее 4-х часов в фонд строительства детских садов [6].

Несмотря на предпринятые усилия по объединению, к 80-м годам XX ст. еще оставалось значительное количество яслей, входивших в систему облздравотдела. Разобщенность в управлении разными типами детских учреждений (ясли и ясли-детский сад) сказывалась на комплектовании их детьми. Так, например, отмечалось, что в Ялте отсутствует единая очередь на определение детей в детские учреждения. В горисполкоме имелось две очереди: одна, в горно, на определение детей в ясли-детский сад, другая, в горздравотделе, на определение детей в ясли. В результате, в объединенных дошкольных учреждениях был снижен удельный вес детей раннего возраста (18,8% вместо 30-40%). Аналогичная ситуация наблюдалась в Феодосии, где перегрузка детьми в яслях достигла 50%: из 874 плановых ясельных мест – 460 приходилось на трое детских яслей и 414 на 15 детских комбинатов [7].

В мае 1984 г. вышло Постановление Совета министров СССР «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовки детей к обучению в школе», по которому устанавливался 6-часовой рабочий день и 36-дневный отпуск для воспитателей ясельных групп. Их уравнивали в правах с воспитателями дошкольных групп. Это способствовало, с одной стороны, закреплению кадров, работающих с детьми раннего возраста, с другой – повышению их образовательного уровня, т.к. в группах раннего возраста, частично, стали работать воспитатели, закончившие педучилища и пединституты.

Полностью объединение яслей и детских садов в Крыму произошло к середине 80-х годов XX ст. К этому времени в Крымской области работало 983 дошкольных учреждения всех ведомств, их посещало 65% детей. Можно отметить успехи в охвате детей дошкольным воспитанием в Керчи, Феодосии, Первомайском, Советском, Раздольненском районах. Вместе с тем, в Алуште, Ялте, Саках, Красноперекопском районе в эти годы наблюдалась тенденция к снижению охвата детей дошкольными учреждениями. Всего на очереди в дошкольные учреждения стояло по Крыму 9500 детей [7].

Выводы. Анализ исторического опыта организации воспитания детей раннего возраста в Крыму позволяет сделать вывод о том, что в советский период наиболее оптимальным типом детских учреждений были дошкольные учреждения «ясли – детский сад».

спрямований на підтримку та відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання (відповідно, освіти) забезпечує наступність соціокультурного досвіду і притаманні шкільному і вузівському навчанню [3, с.50].

Одними із провідних праць в вивченні проблеми педагогічної підтримки є праці О. Газмана, який виявив функцію педагогічного процесу – педагогічну допомогу і підтримку дитини в індивідуальному розвитку, тобто в сприяння його саморозвитку, самореалізації. На його думку, предметом педагогічної підтримки є процес сумісного з дитиною визначення його власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, які заважають зберегти йому людське достоїнство. В сучасних гуманістичних концепціях виховання (З. Малькова, М. Кузьмін, Л. Супрункова) визначаються поняття педагогічний захист, педагогічна підтримка в розумінні педагогічного явища, яке зорієнтоване на гармонізацію взаємостосунків педагога із дітьми. У науковій школі Є. Бондаревської педагогічна підтримка і захист представляються як вид діяльності педагога, який спрямовується на діагностику, виявлення проблем дітей і виявлення їх інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, які заважають їх адаптації і реабілітації в полікультурному освітньому просторі.

До способів педагогічної підтримки вчені, практики відносять свободу вибору, формування емоційно-комфортного клімату в школі, гуманізацію взаємовідношень в колективі, повагу до прав дитини, розуміння і врахування його потреб, формування прагнення до самоаналізу, саморозвитку та самовдосконалення, довірливе та співучасливе ставлення до учня з боку педагога, опора на позитивне в кожній дитині і віра в нього, розвиток духовно-емоційної сфери особистості [2, с.12-20].

Акмеологічна підтримка нами розуміється як система педагогічних дій, яка включає два аспекти розробки: готовність педагогічного колективу художнього училища та конкретно кожного педагога до організації акмеологічної підтримки та готовність студентів отримувати допомогу і навчатися самим її надавати. Готовність педагога до підтримки дитини в розумінні вчених І. Колоколової, І. Левицької є інтегрованим, соціально-педагогічним утворенням особистості, яке характеризується настановою на співробітництво, відповідальним ставленням до дитини та проявляється в уміннях – аналітико-прогностичних, конструктивних, комунікативних, творчих [1, с.10]. На нашу думку, готовність педагога до акмеологічної підтримки студентів художнього училища є суб'єктивним його самовираженням, цілеспрямованим виявом бажання сумісно зі студентами знаходити та втілювати творчі задуми в художньо-творчій діяльності, тобто є продовженням ідеї самозростання, самовдосконалення в сумісній праці, яка принесе користь суспільству. Готовність студентів художнього училища сприймати та надавати акмеологічну підтримку іншим людям полягає в відкритості творчого досвіду, отриманні задоволення від результатів професійної самореалізації, усунення різних перешкод у

власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом у цілому (Р. Ассаджолі, Л. Коростильова); усвідомлення, доцільне розкриття й використання особистістю потенційних можливостей, спрямоване на вільний вибір шляхів особистісного зростання (А. Ковальова); цілеспрямоване, багатоаспектні зміни особистості, які слугують її меті-максимального духовно-морального і діяльнісно-практичного самозбагачення і саморозгортання, самостійної побудови себе для продуктивної самореалізації в змінних умовах і успішного здійснення свого потенціального призначення (Л. Куликова) тощо.

З огляду на проблему, організація акмеологічної підтримки професійної самореалізації студентів художнього училища потребує уточнення суттєвих ознак самореалізації особистості в цілому. Самореалізація особистості виявляється вченими як у функціональному аспекті (прагнення, актуалізація, само здійснення, розкриття, зміни), так і в особистісному (якості, властивості, здібності). На жаль, ніхто із дослідників не конкретизує вміння професійної самореалізації особистості.

На нашу думку, вміння професійної самореалізації студентів художнього училища можна конкретизувати як власне особистісно-професійне вміння, які спрямовані на розкриття внутрішнього художньо-творчого потенціалу; як уміння самостійної роботи, які задіюють всі складові «само» та допомагають їх реалізувати; як творче вміння, які дозволяють майбутньому художнику стати професіоналом, досягти «акме» - вершини. Таким чином, провідною ознакою професійної самореалізації студентів художнього училища є сформованість вмінь пізнавати власний художньо-творчий потенціал, розкривати власні художні здібності, реалізовувати їх у практичній діяльності, створювати «продукт» художньо-творчої діяльності, самостійно виявляти мету професійної самореалізації, знаходити способи, шляхи її досягнення, відбирати та реалізовувати ефективні способи самореалізації та уявляти перспективу саморозкриття, реалізовувати творчі вміння в процесі самореалізації, не боятися творчості, бо кожна людина від природи є творчою (А. Маслоу) тощо.

На наш погляд, акмеологічна підтримка сприяє формуванню вмінь професійної самореалізації студентів художнього училища. В акмеологічній, психолого-педагогічній літературі немає означення поняття «акмеологічна підтримка», але визначаються поняття «підтримка», «педагогічна підтримка», «підтримуюче навчання». У словнику В. Даля слово «підтримка» визначається як дія за значенням дієслова «підтримати», «підтримувати» - служити підпорою, надією, притулком); підставкою всьому, що підтримує тягар, всьому що додає міцність, силу. Г. Сорока визначала педагогічну підтримку як «систему дій, які забезпечують допомогу дітям в самостійному індивідуальному виборі, в етичному, цивільному, професійному екзистенційному самовизначенні, а також допомогу в подоланні перешкод, труднощів, проблем), самореалізація в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності» [2, с.13].

Підтримуюче навчання (анг. maintenance learning) – процес навчання,

В этом типе дошкольных учреждений наиболее успешно проходил процесс преемственности между ступенями раннего и дошкольного детства; педагог получал более многогранный опыт работы с детьми раннего возраста, что помогало ему разрабатывать стратегию их развития; процесс адаптации детей раннего возраста проходил более благоприятно, так как организация жизни детей предполагала достаточно широкие контакты со сверстниками и взрослыми; управление со стороны государственных органов было более эффективным, поскольку в одном направлении сосредотачивалось руководство учебно-воспитательным и финансовым процессом.

Однако, несмотря на то большое значение, которое имели детские учреждения для детей раннего возраста в жизни отдельного ребенка, семьи и общества, необходимо отметить недостатки советской системы в организации педагогического процесса в них: жесткую регламентированность, сдерживавшую инновационные процессы, творчество педагогов; заорганизованность жизни ребенка в яслях; диктат в работе с семьей; закрытость детского учреждения от семьи и общества.

Период 90-х годов XX ст. в отношении сферы дошкольного образования можно назвать кризисным. Анализ подходов к управлению образованием, показывает, что дошкольное воспитание в различных районах Крыма зависело во многом от субъективных факторов. К ним можно отнести: уровень гражданской позиции руководства райгосадминистрации и местных органов самоуправления, их понимание роли дошкольного образования в развитии человека, уровень их стойкости перед желанием наладить финансовые дела в районах за счет сокращения сети дошкольных учреждений. Если в Крыму в 1992 году было 936 дошкольных учреждений на 55000 мест (из них 23000 для детей раннего возраста), то к 2001 году количество мест сократилось до 33000. В первую очередь были сокращены ясельные группы.

Вместе с тем, несмотря на кризисные явления, система дошкольного воспитания в Крыму имеет перспективу развития. Основным фактором, который подтверждает это, является то, что первые годы XXI ст. принесли постепенное увеличение производства валового национального продукта как в Украине, так и в Крыму. В некоторой степени приостановился и демографический кризис, что говорит о финансово-экономическом потенциале семей.

Пропаганда в обществе идей Закона Украины «О дошкольном образовании» поднимает уровень понимания семьей необходимости дошкольного образования как первой ступени общего образования человека. Восстановление системы общественного воспитания детей раннего возраста проходит в обстановке радикально меняющейся социальной, экономической и политической ситуации. В связи с этим можно определить некоторые конструктивные направления, по которым может идти возрождение этой сферы образования: осуществление обновления ясельной системы воспитания в целом, с учетом лучших традиций прошлого; сближение семейного и общественного воспитания,

развитие новых форм семейно-общественного взаимодействия; разработка и апробация современных моделей воспитания и развития маленьких детей на основе новых педагогических технологий; повышение качества жизни детей раннего возраста в условиях детского сада и семьи; подготовка кадрового обеспечения групп раннего возраста на основе современных научных знаний в области педагогики, психологии раннего детства и традиций народной педагогики.

Резюме. В статье рассматриваются особенности организации и развития системы воспитания детей раннего возраста в Крыму. Поднимается вопрос о необходимости внедрения новых направлений работы для ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, детские ясельные учреждения, группы раннего возраста.

Резюме. У статті розглядаються особливості організації і розвитку системи виховання дітей раннього віку в Криму. Піднімається питання про необхідність запровадження нових напрямків роботи для її подальшого розвитку.

Ключові слова: дошкільне виховання, дитячі ясельні установи, групи раннього віку.

Summary. The article deals with the organizational principles of Crimea young children education system development. It underlines the significance of new forms of work, necessary for its further development.

Keywords: preschool education, child's nursery establishments, groups of early age.

Література

1. Середницька А. Перша ланка якісної освіти – дошкільний заклад // Дошкільне виховання. – 2004. – № 9. – С. 3-5
2. Народное хозяйство Крымской области. Статистический сборник. – Одесса: Статистика, 1967. – 137 с.
3. ГА АРК Ф. 2346, оп. 7, д. 9.
4. ГА АРК Ф. 3026, оп. 4, д. 78
5. Очерки истории Крымской областной партийной организации. – Симферополь: Таврия, 1981. – 378 с.
6. ГА АРК Ф. 3026, оп. 10, д. 906
7. ГА АРК Ф. 3026, оп. 10, д. 1043

Подано до редакції 13.07.2006

УДК 378.4

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Шевченко Володимир Миколайович,
аспірант кафедри сурдопедагогіки*

*Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ
ім. М.П. Драгоманова, м. Київ*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми професійної діяльності викладача в нз й проблеми педагогічної майстерності, як і в цілому, проблема мотивації поведінки й діяльності людини, є однією з найбільш складних і мало розроблених.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему у психолого-педагогічній

М. Ситникова), самореалізація майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки (А. Ковальова, І. Краснощок, Т. Осадчук), формування вмінь самореалізації в навчальній діяльності студентів середніх професійних навчальних закладів (Г. Митрофанова). Як свідчить аналіз проведених досліджень, особливості професійної самореалізації студентів художнього училища окремо не вивчалися [1, с.3-10].

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до вивчення проблеми підтримки і захисту дітей в аспектах соціально-педагогічної спрямованості (В. Бочарова, С. Беличева, О. Газман, В. Іванникова), реабілітаційної педагогіки (Б. Алмазов, Т. Пестич, Л. Шипицина), шкіл здоров'я (В. Касаткін, І. Кузнєцова, А. Ткаченко, А. Ядвиріше). Послідовний і системний аналіз педагогічної підтримки в умовах сучасних полікультурної освіти був здійснений вченими Інститута проектування інновацій РАО (І. Анохіна, О. Газман, Н. Іванова, Н. Крилова, З. Малькова, Т. Мерцалова, Н. Михайлова, І. Якиманська). В Україні педагогічній підтримці дітей в процесі виховання присвячені праці Г. Сороки.

Із проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що педагогічна підтримка за своєю сутністю є близькою до акмеологічної, якщо розставити акценти на створенні умов для досягнення «акме»-вершини школярами, та не вивчалися можливості її організації в процесі професійної самореалізації студентів художнього училища.

Метою цієї статті є з'ясування сутності акмеологічної підтримки формування вмінь професійної самореалізації студентів художнього училища, а завданнями – виділити ознаки поняття «професійна самореалізація»; конкретизувати вміння професійної самореалізації, розвиток яких педагогу потрібно підтримувати; виявити сутність акмеологічної підтримки та її можливості впровадження в практику вищих навчальних закладів України.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі наводиться узагальнений зміст поняття «професійна самореалізація». Так, В. Гупаловська визначає професійну самореалізацію як реалізацію потенціалу особистості в професійній сфері, професійній діяльності та як процес усвідомлення й кристалізації особистістю власної сутності та розгортання її в вигляді реалізації потенціалу з його опредметненням у професійній діяльності [1, с.7]. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, самореалізація особистості визначається як: прагнення до самопізнання, самопрояви, самозадоволення, реалізації власного потенціалу в творчій діяльності, створення значущих відношень з іншими (О. Шелкунова); актуалізація внутрішнього буттєвого потенціалу людини в тій чи іншій сфері соціальної діяльності з користю для себе та в інтересах навколишнього середовища і суспільства (І. Чхейло); самоздійснення (психологічний ріст, дозрівання, проявлення захованих можливостей); самодосягнення, переживання і усвідомлення себе як синтезуючого духовного центру; здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою

Ключові слова: мислення, професійне, педагогічне, позакласна робота, формування, майбутній вчитель

Summary. The professional thinking of the teacher shaped during its preparation in pedagogical high school, represents the special quality of the person, which one appears in features and a lining of reflection of designing it in social situations and designing of ways of their conversion in pedagogical expedient. In our comprehension the professional thinking embodies in itself the internal mechanism of aim being and construction of activity on training and education, appropriate concrete person as to the teacher - professional. The over term lessons are the most serious exam for future teachers. Future teachers are under every moment choice of choosing present or absent ability to study. The disclosure of pohedral concept " professional thinking " of the teacher promotes problem solving of preparation of the experts in pedagogical high schools.

Keywords: thinking, professional, pedagogical, over term lessons, forming, future teacher.

Література

1. Вибір методів навчання в середній школі / Під ред. Бабанського Ю.К. – М., 1981. – 328 с.
2. Шабанова Л.Н. – Позакласна робота з англійської мови з "важкими" дітьми. – ИЯШ. – 1997. – №3. – С. 52-55.
3. Цокур О.С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1989. – 150 с.
4. Якушина Л.З. Зв'язок уроку і позаурочної роботи з іноземної мови. – М.: Вища школа, 1990. – 132 с.

Подано до редакції 26.10.2006

УДК 378.14.001.76:159. 923.2

АКМЕОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬОГО УЧИЛИЩА

Ястребов Сергій Ігорович

*викладач кафедри скульптури та декоративно-прикладного
мистецтва*

Харківське художнє училище

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена тим, що метою сучасної вищої світи є створення належних умов для професійної самореалізації майбутніх спеціалістів. Професійне самовизначення є можливим за умови реалізації потреби в професійній самореалізації та від підтримки, яку студент може і повинен отримати від педагога та від навчального закладу, в якому він навчається. Доцільність дослідження обумовлена тим, що в педагогічній теорії є наробки щодо підтримки дітей в сучасній школі, але в практиці вищих навчальних закладів ще недостатньо звертається увага на організацію акмеологічної підтримки студентів художнього училища, яка є прикладом компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання, що є близькими до професійної самореалізації студентів художнього училища вивчалися в таких напрямках як творча самореалізація студентів у професійній діяльності (Д. Мірошніченко, О. Шелкунова, Л. Цурикова), самореалізація вчителя в педагогічному процесі (О. Андрієнко, Г. Кириченко, І. Ісаєв,

літературі розглядали такі науковці як М.О. Амінов, С.С. Вітвицька, Н.В. Гузій, І.А. Зімня, І.А. Зязюн, Є.О. Клімов, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, Є.Малер, А.К. Маркова, І.П. Підласий та інші.

Якщо об'єднати людей, які обрали педагогічну професію відповідно до їх схильностей до навчання й виховання, їхнім інтересам до учнів, то лише не набагато більше половини майбутніх вчителів обирають професію, керуючись мотивами, що свідчать про педагогічну спрямованість їхньої особистості.

Виходячи з цього, у цій статті ми хочемо узагальнено показати, якими якостями та професіональними здібностями повинен володіти викладач вищої школи для забезпечення освітньої мети.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна професія стосується професій типу "Людина – Людина". Згідно Цей тип професій характеризується наступними якостями людини: стійким гарним самопочуттям у ході роботи з людьми, потребою в спілкуванні, здатністю подумки ставити себе на місце іншої людини, швидко розуміти наміри, думки, настрої інших людей, швидко розбиратися у взаєминах людей, добре пам'ятати, тримати в розумі знання про особисті якості багатьох людей і т.д.

Людині цієї професійної схеми властиве: 1) уміння керувати, вчити, виховувати, "здійснювати корисні дії з обслуговування різних потреб людей"; 2) уміння слухати й вислуховувати; 3) широкий кругозір; 4) мовна (комунікативна) культура; 5) спостережливість до проявів почуттів, характеру людини, її поведінки, уміння або здатність подумки уявити, змодельовати саме її внутрішній світ, а не приписувати їй свій власний або інший, знайомий з досвіду; 6) "проектувальний підхід до людини, заснований на певності, що людина завжди може стати красою"; 7) здатність співпереживання; 8) спостережливість; 9) "глибока переконаність у правильності ідеї служіння народу в цілому"; 10) уміння вирішувати нестандартні ситуації; 11) високий ступінь саморегуляції.

Це узагальнений портрет суб'єкта професії типу "Людина – Людина". Педагогічна професія, яка входить до цього типу, висуває ще цілий ряд специфічних вимог, серед яких основними є професійна компетентність і дидактична культура.

"Протипоказаннями до вибору професій даного типу є дефекти мови, невизначена мова, замкнутість, заглибленість у себе, нетовариськість, виражені фізичні недоліки, нерозторопність, зайва повільність, байдужість до людей, відсутність ознак безкорисливого інтересу до людини - інтересу "просто так" [5. с.96].

За А.К. Марковою, структура професійно необхідних властивостей педагога може бути представлена наступними блоками характеристик: об'єктивні характеристики: професійні знання, професійні вміння, психологічні й педагогічні знання; суб'єктивні характеристики: психологічні позиції, установки, особистісні особливості.

До важливих професійних якостей, згідно А.Маркової, відносяться: педагогічна ерудиція, педагогічне цілеположення, педагогічне (практичне й

діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливність, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення й педагогічна рефлексія [7, с.58].

У найбільш узагальненому виді педагогічні здібності мають відповідні загальні визначення:

1. Дидактичні здібності - здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним для них, підносити їм матеріал або проблему зрозуміло, викликати інтерес до предмета, збуджувати активну самостійну думку. Вчитель із дидактичними здібностями вміє, якщо буде потреба, відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне - простим, незрозуміле - зрозумілим. Професійна майстерність включає здатність не просто дохідливо підносити знання і зрозуміло викладати матеріал, але й здатність організувати самостійну роботу учнів, самостійне одержання знань, розумно й тонко "диригувати" пізнавальною активністю учнів, направляти її в потрібний бік.

2. Академічні здібності - здібності до відповідної області наук (математики, фізики, біології, літератури й т.д.). Здібний вчитель знає предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а значно ширше й глибше, постійно стежить за відкриттями у своїй науці, абсолютно вільно володіє матеріалом, проявляє до нього великий інтерес, веде дослідницьку роботу.

3. Перцептивні здібності - здібності проникати у внутрішній світ учня, психологічна спостережливність, пов'язана з тонким розумінням особистості, що вчиться і його тимчасових психічних станів. Здібний вчитель за незначними ознаками, невеликим зовнішнім проявам уловлює найменші зміни у внутрішньому стані учня.

4. Мовні здібності - здібності зрозуміло й чітко висловлювати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки й пантоміміки. Мова педагога завжди відрізняється внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю в тому, що він говорить. Висловлення думки просте і зрозуміле.

5. Організаторські здібності - це, по-перше, здібності організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань і, по-друге, здібність правильно організувати свою власну роботу. Організація власної роботи передбачає вміння правильно планувати й самому контролювати її. У досвідчених вчителів виробляється своєрідне почуття часу - уміння правильно розподіляти роботу в часі, вкладатися в намічений термін.

6. Авторитарні здібності - здібності безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі завойовувати в них авторитет (хоча, звичайно, авторитет створюється не тільки на цій основі, а, наприклад, і на основі гарного знання предмета, чуйності й такту вчителя й т.д.). Авторитарні здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей вчителя, зокрема його вольових якостей (рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості тощо), а також від почуття власної відповідальності за навчання й виховання, від переконаності вчителя в

відображення об'єкта водночас становить самовираження суб'єкта, оскільки воно є не тільки способом пізнання світу, але й способом визначення життєвих цілей суб'єкта, шляхів та засобів їх практичного здійснення [3, с. 124].

На основі аналізу досвіду організації педагогічної практики з'ясовано й основні недоліки побудови навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, що призводить до збоїв в формуванні професійного педагогічного мислення, негативних невдач студентів під час практики. Перше це відсутність чіткої професійно-педагогічної спрямованості в системі викладання спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін. Наступним недоліком можемо назвати слабкий або зовсім відсутній зв'язок комплексу спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін з практичною роботою в школі та інших навчальних закладах I-III ступені. До складних проблем, що заважають формуванню педагогічного мислення можемо віднести і слабку інтеграцію студентів до активних форм навчальної роботи – самостійне формування заходів, ігрових форм, факультативних занять, календарних і тематичних свят, екскурсій, домашніх робіт учнів і використання засобів масової інформації (СМІ) і комп'ютерної мережі "Інтернет" у роботі з іноземної мови. Наявність проблеми про професійний поділ праці та професіоналізацію значної частини занять, які не стосуються безпосередньої педагогічної праці в різних її формах і воно суттєво впливає на мислення студента.

Резюме. Профессиональное мышление педагога, формируемое в процессе его подготовки в педагогическом вузе, представляет собой особое качество личности, которое проявляется в особенностях и ориентирования отражения проектирования ее в социальных ситуациях педагогически целесообразных. В процессе прохождения профессиональной практики формирование мышления современные студенты подвергаются воздействию выбора умения или не умения провести занятие. Внеклассная работа является концентрирующей формой наличия педагогического мышления у студентов. Раскрытие многогранности понятие "профессиональное мышление" педагога способствует решению задач подготовки специалистов в педагогических вузах.

Ключевые слова: мышление, профессиональное, педагогическое, внеклассная работа, формирование, будущий учитель.

Резюме. Професійне мислення педагога, проходить в період нього навчання в вищому навчальному закладі. Само по собі воно є особистісною якістю. Проблема формування професійного мислення виявляється в умовах відображення її проектування в соціальних ситуаціях, як частина проблеми якісної професійної підготовки. В процесі проходження професійної практики формування мислення сучасних студентів знаходиться під дією вибору уміння або не уміння провести заняття. Позакласна робота концентрує в собі форми наявності педагогічного мислення у студентів. Розкриття багатогранності поняття "педагогічного мислення" сприяє рішенню задач підготовки спеціалістів в педагогічних вузах.

методологічних підстав, щодо сутності та структури цього феномена.

Розв'язання і випробування на практиці відповідей на поставлені перед студентами завдання проходять за введеними педагогічними принципами і стає основою формування самого педагогічного мислення в умовах наблизених до реальної праці: 1) теоретичний аналіз педагогічної літератури; 2) систематизація матеріалів по структурним (системним) компонентах позакласної роботи з іноземної мови; 3) класифікація різних форм позакласної роботи з іноземної мови; 4) практичне розроблення методичних рекомендацій з позакласного заходу [4, с.75].

На практиці студенти навчаються втілювати участь школярів у суспільно корисній діяльності в позаурочний час з використанням знань і умінь, отриманих на уроках, сприяє усвідомленню ними корисності досліджуваного в школі, формує ціннісні відносини до утворення. Виховне й освітнє значення позаурочних навчальних занять високо оцінювалося педагогами із самого початку становлення радянської школи. У сучасній дидактиці види позаурочних навчальних занять трактуються як позаурочний етап процесу навчання. Орієнтований зміст тих видів роботи учнів, у яких засвоєно на уроках використовується для суспільств, цілей, повинен вказуватися в навчальних програмах. Організація їх і первісна допомога учням покладаються на учителів- предметників – організаторів такої роботи. Для студентів така форма роботи позакласна робота є природним продовженням взаємодії з учнем [2, с. 152].

Проведене керівництво педагогічною практикою демонструє на зміни в професійному світогляді студентів. Загальна кількість студентів починає підрозділятися вже не на тих хто хоче або не хоче працювати все життя в школі, а на тих хто може або не може викладати, тобто хто є в середині процесу сформованості педагогічного мислення або хто по різним причинам не може мати професійно розвинене сформоване педагогічне мислення. Складне питання причин за якими не у всіх студентів можлива сформованість педагогічного мислення потребує окремого поглибленого вивчення. Але короткою відповіддю на нього може буди словосполучення – майбутній вчитель. Наступні зміни у сприйманні професійної дійсності відбуваються при сприйманні теоретичного комплексу фахових дисциплін.

Формування професійного мислення є процесом особистим, але його наявність в педагогічній праці є обов'язковим явищем. Вивчення проблеми педагогічного мислення підтверджується особливістю прояву множинності форм мислення. Вони зумовлені діяльністю, спілкуванням, персоніфікацією людей. Але вміння сформувати його, як відзначається в працях вітчизняних авторів є трактування сутності професійного мислення. Наявність наступних суттєвих методологічних положень, відпрацьованих в умовах навчальної практики передбачає наявність здібностей до педагогічної праці: мислення, якого потребує практичне перетворення дійсності людиною, виникає як результат взаємодії суб'єкта та об'єкта пізнання; мислення, що прагне ототожнитися з об'єктом у своєму змісті, ніколи не може збігтися, повністю злитися з об'єктом, оскільки поза суб'єктом та його діяльністю не існує саме мислення; мислення як

тому, що він правий, від уміння передати цю переконаність своїм вихованцям.

7. Комунікативні здібності - здібності до спілкування з учнями, уміння знайти правильний підхід до них, встановити з ними доцільні з педагогічної точки зору взаємини, наявність педагогічного такту.

8. Педагогічна уява (або прогностичні здібності) – це здібність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з усвідомленням того, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця.

9. Здібність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності має особливе значення для роботи педагога. Здатний, досвідчений вчитель уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, за розгортанням своєї думки (або думки учня), у той же час тримає у полі уваги всіх учнів, чуйно реагує на ознаки стомлення, неувважність, нерозуміння, зауважує всі випадки порушення дисципліни й, нарешті, стежить за власним поведінням (позою, мімікою й пантомімікою, ходом) [3, с.284].

Основою диференціації педагогічних здібностей виступає успішність. Виділяються два її види: індивідуальна (досягнення людини стосовно самого себе в часі) і соціальна (досягнення однієї людини стосовно досягнень інших людей). Перший вид - це індивідуальна (ресурсна) успішність, другий – конкурентоспроможність [4, с.52].

Важливою властивістю педагогічної діяльності є опір “синдрому емоційного згоряння” або психофізіологічного виснаження.

Існують основні і факультативні ознаки цього синдрому: 1) виснаження, втома; 2) психосоматичні ускладнення; 3) безсоння; 4) негативна настанова до клієнтів; 5) негативна установка до роботи; 6) зневага до виконанням своїх обов'язків; 7) збільшення прийому психостимуляторів (тютюн, кава, алкоголь, ліки); 8) зменшення апетиту або переїдання; 9) негативна самооцінка; 10) посилення агресивності (дратівливості, гніву, напруженості); 11) посилення пасивності (цинізм, песимізм, безнадійність, апатія); 12) почуття провини. Останній симптом стосується тільки людей, які в силу своєї професії інтенсивно взаємодіють з іншими людьми. При цьому він припускає, що “синдром емоційного згоряння” позначається сильніше у вчителів, що проявляють професійну непридатність. Якість супротиву розвитку цього дійсно суб'єктного синдрому (тому що він розвивається в процесі й результаті діяльності) визначається індивідуальними психофізіологічними й психологічними особливостями, які значною мірою обумовлюють і сам синдром згоряння [4 с.97].

Виділяють три плани відповідності психологічних характеристик людини діяльності педагога. Перший план відповідності - схильність або придатність у широкому неспецифічному розумінні. Придатність визначається біологічними, анатомо-фізіологічними й психічними особливостями людини. Придатність до педагогічної діяльності (або

схильність до неї) має на увазі відсутність протипоказань до діяльності типу “Людина – Людина” (наприклад, глухуватість, недорікуватість то ін.). Придатність до педагогічної діяльності передбачає норму інтелектуального розвитку людини, емпатійність, позитивний емоційний тон (стенічність емоцій), а також нормальний рівень розвитку комунікативно-пізнавальної активності.

Другий план відповідності педагога своїй професії - його особистісна готовність до педагогічної діяльності. Готовність припускає відрефлексовану спрямованість на професію типу “Людина – Людина”, світоглядну зрілість людини, широку й системну професійно-предметну компетентність, а також комунікативну й дидактичну потреби.

Включення до взаємодії з іншими людьми, до педагогічного спілкування виявляє третій план відповідності людини діяльності педагога. Включення припускає легкість, адекватність встановлення контакту зі співрозмовником, вміння стежити за реакцією співрозмовника, самому адекватно реагувати на неї, одержувати задоволення від спілкування. Уміння сприймати й інтерпретувати реакцію учнів у класі розглядається як ознака “гарного комунікатора”.

Природно, що тільки повний збіг цих трьох планів відповідності індивідуально-особистісних якостей людини педагогічній діяльності (тобто сполучення придатності, готовності й включення) забезпечує найбільшу її ефективність [1, с.48].

Психологічний портрет вчителя будь-якого навчального предмета, включає наступні структурні компоненти: 1) індивідуальні якості людини, тобто її особливості як індивіда - темперамент, задатки й т.д.; 2) її особистісні якості, тобто її особливості як особистості - соціальної сутності людини; 3) комунікативні (інтерактивні) якості; 4) статусно-позиційні, тобто особливості становища, ролі, стосунків у колективі; 5) діяльнісні (професійно-предметні); 6) зовнішньоповедінчасті показники [8, с.26].

Одним з основних професійно значимих якостей особистості педагога є його “особистісна спрямованість”. Особистісна спрямованість є однією з найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. Вибір головних стратегій діяльності обумовлює три типи спрямованості: 1) істинно педагогічну, 2) формально педагогічну й 3) обманливе педагогічну. Тільки перший тип спрямованості сприяє досягненню високих результатів у педагогічній діяльності. “Істинно педагогічна спрямованість складається зі стійкої мотивації на формування особистості учня засобами предмета, який викладає вчитель, на переструктурування предмета, розраховуючи на формування вихідної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог” [2, с.64].

Все вищевикладене повною мірою стосується не лише вчителя загальноосвітньої школи, але і викладача вищої школи.

Дидактика покликана допомогти педагогу знайти відповіді на чотири питання: кого вчити, для чого вчити, чому вчити, як вчити? Питання, безсумнівно, складні, на які не можна дати однозначних відповідей. Особливо важке запитання “Як вчити?”, тому що не можна дати готовий

занять, а проведення заходів, які передбачають охоплення ряду актуальних напрямків - міжпредметний зв'язок, самостійна зацікавленість в виконанні завдань і проведення особистого часу в умовах виконання завдань. Актуальність використання позакласної роботи з іноземної мови має велике загальноосвітнє, виховне і розвиваюче значення. Позакласна робота не тільки поглиблює і розширює знання іноземної мови, але і сприяє також розширенню культурного кругозору, ерудиції школярів, розвитку їхньої творчої активності, духовно-моральної сфери, естетичних смаків і, як наслідок, підвищує мотивацію до вивчення мови і культури іншої країни і крізь призму цих знань більш активно освоювати культуру своєї країни. У вітчизняній педагогіці накопичений значний теоретичний і практичний досвід позакласної роботи з різних навчальних предметів. Чітке обґрунтування має проблема міжпредметних зв'язків, реалізованих у позакласній роботі [4, с.15].

На практиці студенти мають проблему небажання учнів брати участь в позакласних заходах. Причиною цього часто служить підхід багатьох вчителів до позакласної роботи, як до активного продовження регулярного навчального процесу, однак цю проблему розв'язує підсилювання традиції творчого відношення вчителів до розвитку дитини поза рамками уроку.

Робота студентів у період педпрактики спрямована на формування комунікативної культури школярів, озброєння їх навичками практичного оволодіння іноземною мовою. Формування педагогічного мислення, як вже вказувалось є процес, який лаконічно пов'язує теоретичну підготовку і практичну автоматизацію, перевірку набутих навичок і знань особистості. Ця особистість поєднує в собі об'єкт педагогічної взаємодії та суб'єкт виховання. Саме тому майбутні вчителі, як представники групи взаємодії вбачають особливості педагогічного мислення у змісті педагогічної рефлексії та інтерпретують його як процес розв'язання завдань щодо рефлексійного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів і своєю професійною діяльністю в їх єдності. Перед тим, як студенти уходять на практику вони отримують завдання. До цих завдань входить не тільки планування матеріалу з предмету (іноземної мови) або уроків, але й відпрацьовування необхідного теоретичного матеріалу [4, с.57].

Так, при орієнтуванні майбутніх вчителів на проведення позакласні заходів вони отримують такі завдання: 1) систематизувати теоретичний і практичний досвід позакласної роботи в сучасній школі; 2) проаналізувати позакласну виховну роботу з іноземної мови з погляду системного підходу; 3) виявити основні педагогічні характеристики ігрових форм, факультативних занять, календарних і тематичних свят, екскурсій, домашніх робіт учнів і використання засобів масової інформації (СМІ) і комп'ютерної мережі “Інтернет” у позакласній роботі з іноземної мови; 4) представити власну методичну розробку за обраній темі; 5) доповнити різні форми позакласної роботи з іноземної мови власними методичними рекомендаціями.

Різні погляди на природу педагогічного мислення, недостатня визначеність в цих специфічних особливостей зумовили пошук необхідних

до самостійного практикування на перше місце виходить здібність бути високо якісним вчителем-професіоналом, а не тільки гарним знавцем свого предмету.

Складність та багатомірність прояву сутності мислення як особливого феномена існуючої реальності у студентів відображається при практичному використанні своєї професійної підготовки, тому успіх професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови багато в чому залежить від сформованості у них професійно-педагогічних цінностей, мотивів, інтересів - мислення не тільки, як об'єкта наукового інтересу фахівців різних галузей, але й, як арену ідеологічного змагання різних світоглядів. Саме тому професійна підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів передбачає набуття певної суми теоретичних і практичних знань.

Здібність вчителя відповідати потребам суспільства підтверджує група дослідників: С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, А.П. Кондратюк, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, В.О. Сластьонін, М.Д. Ярмаченко, хто провідним, детермінуючим фактором педагогічного мислення виділяють цільове призначення професійної діяльності вчителя в суспільстві. Завжди, а в наш час особливо, вчитель має вміння розв'язувати завдання щодо проектування особистості вихованця що, відповідає соціальному замовленню суспільства [4, с. 25], тому при підготовці студентів до професійної практики доцільно ознайомити студентів з сучасними тенденціями в навчанні іноземних мов як у нашій країні, так і за кордоном; розкрити суть сучасної методики навчання; спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності в шкільних навчальних закладах.

Робота студентів у період педагогічної практики спрямована на формування комунікативної культури школярів, озброєння їх навичками практичного оволодіння іноземною мовою. Високі потреби суспільства, як вже вказувалось передбачають якісних змін в розподілі робочого часу і якісній зміні самого процесу навчання [2, с. 32].

Сучасне навчання передбачає охоплення не тільки аудиторного, але й поза аудиторного часу учнів. За умов школи вживаються терміни – урочний і позаурочний час. На фоні сучасного часового “цейтноту” навчати майбутніх вчителів високо цінувати особистість учнів, їх час, і в першу чергу маєтись на увазі особистісний позаурочний час можливо при особистісному поєднує в собі об'єкта педагогічної взаємодії та суб'єкта виховання. Звідси група дослідників: О.С. Анісімов, Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська, Г.П. Щедровицький визначає сутність мислення вчителя, відповідно до своєрідності самого суб'єкта виховання – особистості, яка формується.

Різностобічний підхід до поглядів на поняття - педагогічне мислення підтверджується проблемами, що в змозі вирішувати майбутні вчителі на практиці. Так, пам'ятаючи про підвищену проблему урочного часу, студенти на практиці навчаються використовувати раціонально і позаурочний учнівський час. Під цим розуміється не проведення рутинних

рецепт, знайти узагальнений алгоритм через гнучкість і рухливість навчального процесу в цілому, окремих його елементів, неповторності й індивідуальності двох найважливіших складових навчання - педагога й студента.

Але разом з тим дидактика пропонує розуміння суті й закономірності навчання, принципи й підходи, систему методів і засобів реалізації поставленого завдання.

Такими для викладача вищої школи є дидактичні знання. Вони допомагають викладачу аналізувати залежності, що обумовлюють хід і результати процесу навчання, встановлювати на цій основі закономірності, що діють у сфері навчання, вибирати методи, організаційні форми й засоби навчання, найбільш ефективні для здійснення якісної підготовки фахівців.

Знання дидактики і їхнє творче застосування багато в чому спрямовують формування педагогічної майстерності викладача вищої школи. Самим надійним шляхом удосконалювання педагогічної майстерності викладача вищої школи є дидактичне осмислення свого викладацького досвіду й звертання до дидактики як області знань, що є основним орієнтиром у питаннях навчання у вищій школі. Необхідно ще раз підкреслити, що в дидактиці розглядаються найбільш загальні питання. Справа викладача вищої школи - глибоко осмислювати їх і творчо використовувати в конструюванні своєї викладацької діяльності [6, с.18].

Дуже важливим для викладача вищої школи є стиль спілкування. Стиль спілкування втілює соціально-етичні установки суспільства, внаслідок чого відбиває особистісний і педагогічний рівень педагога, його емоційно-психологічні особливості.

Оптимальний стиль спілкування - це спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача й студентів спільною творчою діяльністю, що показує саму специфіку формування особистості фахівця у ВНЗ й взаємодія, що втілює в собі соціально-етичні настанови педагога й навички професійно-педагогічного спілкування.

Студентський потік або група є тим середовищем, що формує викладача. Поза цим середовищем не відбудеться становлення особистості педагога. З метою формування власного стилю, навичок і вмінь оптимального педагогічного спілкування в процесі підготовки може бути використаний комунікативний тренінг, що розв'язує два тісно пов'язані між собою завдання: • вивчення, осмислення й освоєння природи, структури й закономірностей педагогічного спілкування; оволодіння процедурою й “технологією” педагогічної комунікації, розвиток комунікативних здібностей, формування вмінь і навичок професійно-педагогічного спілкування.

У педагогіці вищої школи розроблено систему тренінгу педагогічного спілкування, що включає в себе вправи, спрямовані на: а) практичне оволодіння процедурою й “технологією” педагогічної комунікації на основі відпрацювання найважливіших її елементів; б) цілісна дія - спілкування в заданій педагогічній ситуації на основі всієї структури діяльності педагога. Перший цикл складається із вправ на формування вмінь

послідовно діяти у вузівській аудиторії, знімати м'язову напругу під час педагогічної роботи, на розвиток навичок пильної уваги, спостережливості й зосередження. До них відноситься спеціальна група вправ по техніці й культурі мовлення з використанням магнітофонного запису, завдання, що забезпечують розвиток міміки й пантоміміки, що успішно протікають при застосуванні аудіовізуальної техніки.

Другий цикл - педагогічний тренінг, що включає в себе навчання спілкуванню в типових ситуаціях згідно з конкретними умовами педагогічної діяльності в даному колективі, розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації, постановки й вирішення комунікативних завдань. У нього входять різноманітні завдання на дію в типових ситуаціях (залік, іспит, семінар), включаючи спеціально інсценовані педагогічні завдання [3, с.328].

Соціальні й політичні процеси в нашому суспільстві розбудили прагнення до самовираження, обумовили ранню соціалізацію особистості. Це не могло не відбитися на вузівському житті. Органи студентського самоврядування контролюють побутові умови, навчальну діяльність, суспільне й соціальне життя студентства. Підвищився правовий рівень культури студентів, прекрасно обізнаних про свої права, норму семестрового й тижневого навчального навантаження, самостійної роботи, контролю. Все це повинно враховуватися викладачем при розробці комунікативного аспекту педагогічної діяльності, у якому проглядається тенденція до демократизації вузівського спілкування. У цій ситуації педагог повинен уникати двох крайностей – менторства (наставляння) й панібратства [5, с.89].

У зв'язку з вище перерахованим, особливу роль у наші дні в педагогічному спілкуванні відіграє особистість педагога.

Не кожний навчальний матеріал підходить для викладу. Гіпотези, рішення, нові дані в науці, криза традиційних уявлень на поворотному етапі, пошуки нових підходів до проблеми - це далеко не повний перелік того, що підходять для викладу. Оволодіння логікою пошуку через історію відкриттів - один з перспективних шляхів формування мислення. Педагогам вищої школи варто приділити пильну увагу системам розвиваючого навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості [6, с.52].

Таким чином, підбиваючи **підсумок** всього вищевикладеного зазначимо, що для досягнення головної дидактичної мети викладач вищого навчального закладу повинен володіти такими найнеобхіднішими якостями: вміння планувати проблему, керувати процесом пошуків і підвести студентів до її вирішення. Щоб педагог досконало володів ними, для зростання його професіоналізму необхідно більшу увагу приділяти післядипломній освіті та самоосвіті. Лише в цьому випадку буде відбуватися кваліфікований навчальний процес.

Резюме. У статті розглядаються механізми формування професійних здібностей і педагогічної майстерності викладача вищої школи. Висвітлено основні чинники, які впливають на формування особистості педагога, його

функціонування педагогічних понять і категорій в операційних процесах суб'єкта виховання, через який здійснюється педагогічний аналіз дійсності. Велика група дослідників займалися не тільки теорією визначення специфіки педагогічного мислення, але й самим процесом формування професійного педагогічного мислення в спеціальних навчальних закладах [3, с. 25].

Виклад основго матеріалу. Якісне професійне формування фахівця відбувається в суспільстві і проходить не тільки за окремими законами філософів, але й законами і потребами суспільства, тому дослідники дійшли висновку, що в процесі формування фахівців поділ на професійну працю та працю з теоретичними не професійними предметами, але фаховими предметами є одним із соціальних суспільних явищ. Такий підрозділ веде за собою недостатню сформованість професійного мислення. Для досягнення якісної професіоналізації майбутніх вчителів потрібно звернути увагу на професіоналізацію значної частини занять, які не стосуються безпосередньої виробничої практики. Така зміна в плановому викладанні призведе до суттєвого впливу на мислення студента. Як наслідок вчення про мислення є висновок, що педагогічне мислення становить об'єктивно існуючу духовну реальність. Наступним логічним висновком є виникнення та розвиток професійної педагогічної форми мислення у вигляді самостійної та специфічної форми в блоці формування професійних фахових набуток.

Підтвердженням розвиненості педагогічне мислення є професійна самостійна діяльність. Одне із завдань педагогічного вищого закладу є готувати висококваліфікованих фахівців – викладачів іноземної мови. Викладач повинен не тільки знати свій предмет – іноземну мову, а також вміння навчити, добре подати свій навчальний матеріал, вміння зробити навчальний матеріал надбанням всіх учнів, зацікавити учнів, виховувати через свій навчальний предмет.

Професійна майстерність базується, як ми вже вказували, на сформованості педагогічного мислення. Виявляється сформованість професійного мислення через вміння будувати навчання у відповідності із закономірностями навчального процесу, фундаментом якого є урахування основних дидактичних принципів.

Відповідно до концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи зараз навчання іноземній мові розпочинається з 2-го класу. Але, як свідчать доповіді вчителів загальноосвітніх шкільних закладів Практика навчання іноземної мови свідчить, що навіть при зміні (продовженні) терміну навчання ІМ кількості годин за навчальним планом міністерства освіти і науки не зовсім достатньо для формування іншомовної компетенції. Сучасність потребує розширення кількості навчальних предметів, збільшення годин на вже існуючі шкільні предмети. Суспільство і освіта знаходяться у постійному пошуку інших шляхів надання дитині всіх необхідних знань для загально призначеного розвитку в сучасному розумінні. Розширення кількості часів на навчальні предмети можливо, але може призвести до загального перевантаження. Звідси при підготовці студентів

Метою статті є вивчення складності та багатомірності прояву сутності мислення як особливого феномена існуючої реальності, що відображається при практичному використанні в умовах педагогічної підготовки. Сформульована мета потребувала розв'язання низки завдань які б підтвердили, що професійне формування є наслідком формування мислення не тільки об'єкт наукового інтересу фахівців різних галузей, але й арена ідеологічного змагання різних світоглядів, тому тлумаченню поняття “мислення” ми надали першочергове значення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування професійного мислення займає дослідників, як частина проблеми якісної професійної підготовки. Розв'язання цієї проблеми починається з визначення, як наявності самого явища - педагогічне мислення, так і засобів опанування процесу формування педагогічного мислення у майбутніх вчителів. Питання наявності професійного мислення в наш час є явищем підтвердженим. Дослідники наукового знання: Н.В. Кузьміна, І.Я. Лернер, Г.О. Нагорна, Є.К. Осипова, Р.П. Скульський, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, В.Є. Тамарин, К.Д. Ушинський, Н.Д. Хмель, О.С. Цокур, Д.С. Яковлева, використовуючи близькі за значенням термінологічні звороти, мають на увазі єдину і головну направленість в професійній підготовці вчителя – здібність мати особливу пізнавальну діяльність [3, с. 20-23].

Це загальна спрямованість на специфічність професійного мислення, і конкретно специфічність визначеності мислення вчителя. Усі вище вказані автори теоретично визнають специфічність мислення вчителя. Для позначення феномена “педагогічне мислення” втілюють: “педагогічний інтелект”, “педагогічний стиль мислення”, “педагогічна спрямованість мислення”, “педагогічне мислення”.

Значна кількість теоретико-експериментальних досліджень підтвердила наявність, глибину, сутності педагогічного професійного мислення, а також суттєві відмінності при вивчення сутності мислення вчителя. За результатами досліджень виділяється як найменше три підхода до вивчення сутності мислення вчителя. Ми вважаємо, що суттєві відмінності між цими підходами визначаються тими підставами, що створюються у визначенні провідного фактора, який зумовлює специфіку педагогічного мислення.

Поняття “педагогічне мислення” було зафіксовано в працях К.Д. Ушинського і вживалось як окремий науковий термін. К.Д. Ушинський розумів під цим терміном специфічний об'єктивно існуючий тип наукового мислення. І в наш час, в навчальних закладах, де готують майбутніх вчителів, педагогічне мислення сприймається, як єдине ціле, із своїм специфічним об'єктом відображення. Він має власну систему принципів, законів та категорій, що розкривають суттєві зв'язки й закономірності педагогічних явищ. Сучасні дослідники, Н.В. Кічук, Л.В. Кондрашової, М.Б. Коротяєва, Н.В. Кузьміна, Є.К. Осіпова, Л.Ф. Спіріна, Р.І. Хмелюк, О.С. Цокур, спираючись на первозначеність терміну “педагогічне мислення”, вивели, що “педагогічне мислення” протікає у формі

професійної діяльності. Показано, наскільки важливими для викладача вищої школи є дидактичні знання, які допомагають йому аналізувати залежності, що обумовлюють хід і результати процесу навчання, встановлювати на цій основі закономірності, що діють у сфері навчання, відбрати методи, організаційні форми й засоби навчання, найбільш ефективні для здійснення якісної підготовки фахівців.

Ключові слова: педагог, викладач, професіоналізм, здібність, здатність, вища школа, кваліфікація, майстерність, професійна діяльність, педагогічна професія, професійні якості.

Резюме. В статті розглядаються механізми формування професійних способностей і педагогічного мастерства преподавателя высшей школы. Освещены основные факторы, которые влияют на формирование личности педагога, его профессиональной деятельности. Показано, насколько важными для преподавателя высшей школы являются дидактические знания, которые помогают ему анализировать зависимости, которые обуславливают ход и результаты процесса учебы, устанавливать на этой основе закономерности, которые действуют в сфере учебы, выбирать методы, организационные формы и средства учебы, наиболее эффективные для осуществления качественной подготовки специалистов.

Ключевые слова: педагог, преподаватель, профессионализм, способность, высшая школа, квалификация, мастерство, профессиональная деятельность, педагогическая профессия, профессиональные качества.

Summary. The mechanisms of forming of professional capabilities and pedagogical trade of teacher of higher school are devoted in the article. Basic factors, which influence on forming of personality of teacher, his professional activity, are lighted up. It is shown, as far as important for the teacher of higher school are didactics knowledge, which help him to analyze dependences which stipulate motion and results of process of studies, set on this basis conformities to the law, which operate in the field of studies, to choose methods, organizational forms and facilities studies, most effective for realization of high-quality preparation of specialists.

Keywords: teacher, professionalism, ability, higher school, qualification, trade, professional activity, pedagogical profession, professional qualities.

Література

1. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посібник. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інституту менеджменту і бізнесу, 1997. – 144 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і переоб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В. Гузій. – К.: ІМЗН, 2000. – 168 с.
5. Актуальные проблемы повышения качества подготовки специалистов в вузе: материалы междунар. науч.-метод. конф. / Г.Г. Нуриева, Е.Я. Лебедев. - Брянск: Изд-во Брянской ГСХА, 2005. – 352 с.
6. Качество подготовки специалиста в вузе: теория и практика: материалы регион. науч.-практ. конф. / В. В. Зайцев. - Волгоград: Перемена, 2005. – 138 с.
7. Маркова А.К. Психологические критерии и степени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. - №6. – С.55-68.

УДК 371.096.0183

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СПАДЩИНІ Е.Б. БОЧКОВСЬКОГО

*Шевченко Світлана Миколаївна
молодший науковий співробітник,*

*Лабораторія історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України,
м. Київ*

Постановка проблеми. Із розвитком суспільства, науки та культури розвивається й система освіти, що зумовлює зміни і постійне ускладнення навчально-виховного процесу. Одними з головних чинників в освітній галузі України, на сучасному етапі є досить високі вимоги до особистості й професійної діяльності педагога. Це пов'язано насамперед з новими суспільними потребами в освіті на початку ХХІ століття, а саме: підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки. У зв'язку з цим суспільство більш вимогливо ставить до професіоналізму педагога: його професійних знань, умінь, педагогічної культури, особистісних якостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Нова концепція освіти і виховання у середній школі потребує удосконалення педагогічної діяльності майбутніх учителів і досягнення ними високого професіоналізму. Поняття професіоналізму в психолого-педагогічній літературі розглядали такі науковці, як С.С. Вітвицька [1], Н.В. Гузій [5], І.А. Зязюн [9], Н.В. Кузьміна [11], І.П. Підласий [12], А.К. Маркова [8], Л.П. Пуховська [13] та інші. Вони трактують професіоналізм як певний рівень майстерності, педагогічну творчість, ототожнюють з поняттям самоосвіта та самовиховання. Сутність професіоналізму розкривається як сукупність характеристик суб'єкта діяльності. Учені-практики зазначають, що рівень професіоналізму учителя слід розглядати як соціально-педагогічне явище і як персоналізований психолого-педагогічний феномен. Згідно з дослідженнями Н.В.Гузій, поняття «професіоналізм» широко використовується для позначення педагогічної праці високої якості в цілому розуміються, по-перше як норма, як зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає суспільним регулятивним механізмом праці вчителя, по-друге, ідентифікується з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя, а по-третє, – з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії [5, с.48].

Професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності передбачати перебіг педагогічних процесів, їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників, - вважає І.П. Підласий. Тобто професіоналізм – це вміння мислити і діяти професійно [12, с.256]. Наприклад, професіоналізм педагогічної діяльності за Н.В. Кузьміною, полягає в умінні педагога володіти мистецтвом формування в учнів

Ключові слова: виховна концепція приватного закладу освіти; виховне середовище приватної школи; особистісно орієнтована виховна система приватної школи; особистісно розвивальна взаємодія суб'єктів виховної діяльності.

Резюме. В статті теоретично обґрунтовано і досліджено вплив специфічних зовнішніх і внутрішніх факторів на формування і розвиток особистісно орієнтованої виховної системи частинної школи.

Ключевые слова: воспитательная концепция частного заведения образования; воспитательная среда частной школы; личностно ориентированная воспитательная система частной школы; личностно развивающее взаимодействие субъектов воспитательной деятельности.

Summary. In the article in theory grounded and influence of specific external and internal factors is probed on forming and development of the personality oriented educate system of private school.

Keywords: Educate conception of private establishment of education; educate environment of private school; personality oriented educate system of private school; personality developing co-operation of subjects of an educate activity.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К., 1996.
3. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кікченко, О.М. Любарська та ін.; За заг. Ред. О.М. Пехоти. – К.: АСК., 2002. – 255 с.
5. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Под научной редакцией Якиманской И.С. – М.: КСП+, 2001. – 128 с.
6. Шадрин В.Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Логос, 1993. – 186 с.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 378.937:155.5

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ПРОТЯЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАКТИКИ

Ярмолович О.І.

кандидат педагогічних наук, доцент

*Південноукраїнський педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського,
м. Одеса*

Постановка проблеми. У системі професійної підготовки майбутніх вчителів особлива роль відводиться педагогічній практиці, тому що педагогічна практика є зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням у вищому навчальному закладі і самостійною роботою. З умов професійної практики проявляється придатність студента виявити теоретичні фахові надбання, природні здібності, його психологічні дані. Всі ці опорні дані синтезуються в наявність сформованого професійного педагогічного мислення.

індивідуальності особистості в розвитку і саморозвитку. Саме цей принцип визначає становище дитини в виховному процесі, означає визнання його активним учасником виховної діяльності, отже, означає становлення позитивних суб'єктних відносин. Особистісний підхід на відміну від індивідуального потребує знання структури особистості, її елементів, взаємозв'язку їх між собою та цілісною особистістю. Отже, особистісно орієнтована виховна система приватної школи повинна виконувати такі функції: вивчення індивідуальних особливостей розвитку учня, його оточення, інтересів; програмування виховних впливів; реалізація комплексу методів і форм індивідуальної роботи з учнем; аналіз ефективності виховних впливів.

Друга група функцій пов'язана зі створенням особистісно орієнтованого виховного середовища: досягнення згуртованості колективу; формування сприятливої емоційної атмосфери; включення учнів в різноманітні види соціальної діяльності; розвиток дитячого самоврядування.

Третя група функцій спрямована на корекцію впливу різних суб'єктів соціальних відносин дитини: соціальна, педагогічна та психологічна допомога сім'ї та батькам; взаємодія з педагогічним колективом; корекція впливу засобів масової комунікації; нейтралізація негативних впливів соціуму; взаємодія з іншими освітніми закладами.

Особистісно орієнтоване виховання в приватній школі передбачає також визначення діяльності педагога й учня у їх взаємодії, тобто проектування особистісної розвивальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу шляхом розробки і впровадження проектів різних типів: соціальних, що відповідають сучасним умовам виховання та вимогам відкритого демократичного суспільства й ринку праці; психолого-педагогічних, що розробляються на рівні конкретного навчального закладу; особистісних, що окреслюють зону найближчого або віддаленого розвитку конкретної особистості.

Висновки. Становлення школи нового типу є багатоманітним і складним процесом, який складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів. Але, з іншого боку, перед педагогічним колективом такої школи відкривається широкий простір для втілення в життя і навчальну практику прогресивних ідей, нових освітніх технологій, сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу. Проведені дослідження виявляють специфічні шляхи реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання в приватних закладах освіти. Результати цих досліджень можуть бути застосовані як в практиці роботи шкіл нового типу, так і в виховній діяльності традиційних шкіл з метою підвищення результативності освітнього процесу, розробки шляхів та методів подальшого втілення парадигми гуманістичного і особистісного виховання в вітчизняну педагогічну практику.

Резюме. У статті теоретично обґрунтовано і досліджено вплив специфічних зовнішніх та внутрішніх факторів на формування та розвиток особистісно орієнтованої виховної системи приватної школи.

готовності до продуктивного вирішення завдань у подальшій системі засобами свого предмета (фаху) за певний час, відведений навчально-виховним процесом.

Мисленнєво-мовленнєва діяльність – основа професіоналізму, згідно з твердженнями І.А. Зязюна та Г.М. Сагач. Це дає людині можливість повніше реалізувати себе, свої здібності в обраній спеціальності. Для професіоналізму, для творчого вирішення завдань професійної діяльності необхідний достатній рівень розвитку професійної культури і самосвідомості особистості [7, с.40, 177]. Про це неодноразово стверджував (під час уроків та численних лекцій) відомий вітчизняний педагог Е.Б. Бочковський.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування підходів і уміння формування на основі поєднання практики і теорії, досвіду поля діяльності Едуарда Броніславовича Бочковського, який передбачав широкий соціальний контекст освіти.

Виклад основного матеріалу. Учений-педагог Е. Б. Борковський, маючи природознавчу та хімічну освіту був творчим, чуйним педагогом і усіма можливими засобами прагнув розвивати індивідуальність кожного школяра, прищеплював учням своє захоплення педагогічною професією, зокрема такої галузі як хімія.

На його думку, професійна освіта вчителя є надскладною системою, до якої входять такі головні компоненти як професійна підготовка і професійна діяльність. У свою чергу система професійної підготовки складається з підсистем загальноосвітньої, загально педагогічної і спеціальної (за профілем конкретного навчального предмета) підготовки. Професійну діяльність учителя він розглядав як єдність двох діалектно суперечливих процесів, а саме: динамічного, і безупинного. Але всупереч цим складним процесам учений пов'язав цінності вчителя, які ґрунтувалися на професійному співробітництві. У першу чергу це позанавчальна педагогічна діяльність, яка мусить бути високою, а саме: регулярно опрацьовуватися педагогами професійною літературою, а у другу це постійна робота їх над підвищенням своєї кваліфікації.

Досягнення цієї мети в педагогічній діяльності пов'язують з якісними характеристиками праці вчителя, яким найбільше відповідає термін «кваліфікація» (від лат. quails – якість, fasio – роблю). Кваліфікація фахівця є найважливішою соціально-економічною характеристикою і виражає рівень професійних завдань певної складності. Кваліфікаційні можливості людини, її готовність до праці залежить як від індивідуальних особливостей, так і від стажу, набутого досвіду роботи, реальних результатів професійної діяльності, що розкриваються через ступені і рівні кваліфікації, які регламентуються державним стандартом та навчальними планами.

Відповідно до державного стандарту України для присвоєння статусу кваліфікованого вчителя однією з обов'язкових професійних вимог є професіоналізм [3]. У стандартах високо оцінюються творчий внесок, енергія та ентузіазм, розумові і організаторські здібності, яких вимагає

професія вчителя, - невід'ємні складники компетентності висококваліфікованого фахівця яким і був сам Едуард Броніславович Бочковський.

Працюючи понад 20 років учителем, а згодом завучем Київської середньої школи № 163 учений-педагог пройшов славний шлях від рядового вчителя до вченого. Він був серед тих педагогів, науковців, методистів хто шукав нових шляхів та засобів, щоб піднести ефективність та якість навчально-виховного процесу. Учений добре усвідомлював, що високої якості праці освітян можна досягти тільки напруженою, наполегливою працею над удосконаленням методики навчання, проблемного підходу, програмованого навчання й контролю знань, а також широкого запровадження комплексу навчальних засобів навчання. А все можна досягти лишень за допомогою високого професіоналізму педагога. За його словами професіоналізм учителя середніх класів – це система набутих професійних якостей у поєднанні з позитивними загальнолюдськими рисами характеру, що виявляються у вмінні реалізовувати себе як професіонала та досягати високих результатів у навчально-виховній діяльності [2].

Досліджуючи професійну діяльність, як явище фахової адаптації молодого педагога, на основі цілісного підходу Едуард Броніславович виділив насамперед такі специфічні взаємопов'язані адаптаційні аспекти, а саме: соціальний, соціально-психологічний, психологічний та професійний, наголошуючи на необхідності вивчення їх у єдності. Сама ж професійна адаптація молодого вчителя, за визначенням ученого, є складним специфічним соціально-педагогічним явищем, яке має свою структуру та механізми, свою систему, піддається керуванню, організації, регулюванню, корегуванню та контролю [2].

Як відомо, педагогічна професія є синтезом функцій та особистісних якостей педагога, які по-різному впливають на становлення його як фахівця. Тому для розуміння сутності професійної адаптації майбутнього педагога вітчизняний учений пропонував розглянути власне його професійну діяльність, а саме: навчальну роботу (згідно з навчальними навантаженнями); навчально-методичну роботу (розроблення навчальних планів та програм тощо); науково-дослідну роботу виконання науково-методичної роботи, доповідей тощо); організаційно-методичну роботу (участь у науково-методичних комісіях, експертних та фахових радах тощо); роботу з вихованням особистостей (організація і проведення різних учнівських заходів тощо) [2 с.58].

Е.Б. Борковський, будучи фахівцем своєї справи та ще й із чималим педагогічним стажем, не лише відображав вимоги до вчителя, а й практично вказав шлях їхніх досягнень для набуття професіоналізму. Його вимоги передбачали наявність творчого потенціалу, глибоке розуміння ними дидактичних процесів, постійну підтримку й удосконалення професійного рівня. Він радив педагогам для успішного виконання професійної діяльності, мати певний рівень фахової підготовки, який би давав йому можливість розв'язувати такі завдання: соціальне регулювання

може розглядатися в якості додатку до навчання. Підвищення ефективності виховної роботи школи пов'язується зі створенням особистісно орієнтованої виховної системи та відповідного виховного середовища.

Теорія становлення, розвитку і управління особистісно орієнтованої виховної системи приватної школи говорять про її доцільність, сутність якої полягає в наступному: при використанні системного підходу у вихованні відбувається інтеграція зусиль суб'єктів виховної діяльності, міцніє взаємозв'язок компонентів педагогічного процесу; створення виховної системи, яка включає до себе засвоєне соціальне і природне середовище, дозволяє розширити діапазон можливостей виховного впливу на особистість; виховна система дозволяє економити час і сили суб'єктів виховної діяльності; при побудові системи слід приділяти особливу увагу формуванню традицій, вони надають стійкість системі, підвищують її життєздатність; при побудові особистісно орієнтованої системи приватної школи спеціально моделюються умови для самореалізації та самоутвердження особистості, що, безсумнівно, сприяє саморозвитку, творчому самовираженню, виявленню неповторної індивідуальності дитини, гуманізації ділових і міжособистісних відношень в колективі.

Ефективна виховна система здатна багато в чому підкорити своєму впливові оточуюче середовище, стати реальним центром виховання в школі і соціумі.

Особистісно орієнтована виховна система виходить також з того принципу, що виховання – це розвиток і саморозвиток особистісних якостей на основі загальнолюдських цінностей. Гуманістичне особистісно орієнтоване виховання – це “педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації і творчої самореалізації особистості, в ході якої відбувається входження дитини в культуру, в життя соціуму, розвиток всіх його творчих здібностей і можливостей” [5, с.24], тому особистісно орієнтоване виховання, яке спирається на активізацію особистісного досвіду учня, неможливе без зв'язку цього досвіду з досвідом всього людства, навчально-виховний процес постає як своєрідна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії з оточуючим світом, співставлення свого власного досвіду з досвідом людства [6]. Як зазначають багато авторів, особистісно орієнтована освіта передбачає певну організацію будь-якої діяльності: усвідомлення суб'єктами цілей діяльності; чіткості у визначенні соціальних норм діяльності й поведінки, вихід за які підлягає негативному санкціонуванню; визначення цінностей, які формують особистісно й соціально значущі способи поведінки учнів, які сприяють вільному, але водночас і морально, соціально орієнтованому розвитку особистості і які схвалюються. Виходячи з цього, виховна концепція приватного закладу освіти визначається трьома групами вимог: вимоги національної системи освіти України; вимоги, що обумовлені глобальними проблемами людства та загальнокультурними цінностями; вимоги сучасного ринку освіти та ринку праці.

Особистісний підхід у вихованні також передбачає створення активного освітньо-виховного середовища і врахування своєрідності

не готова.

Переваги шкіл нового типу, зокрема приватних, обумовлені наступними причинами: більш значний, в порівнянні з традиційними школами, обсяг індивідуальної роботи з учнями, який може динамічно варіюватися за необхідністю; можливість використання різноманітних форм організації навчально-виховного процесу (як традиційних, так і нетрадиційних), яка не лімітована нормативними або фінансовими обмеженнями, що є в звичайній школі; малочисельність учнівського колективу і просторова компактність, що притаманні більшості приватних закладів освіти, призводять до інтенсифікації міжособистісних комунікацій (учень – учень, учень – учитель, учитель – учитель, учитель – батьки), що підвищує ефективність виховних впливів і всього педагогічного процесу, благоприємно відображається на психологічному кліматі колективу школи; відсутність вікової та групової диференціації, яка те ж обумовлена компактністю учнівського колективу, дозволяє уникнути “розмитості” моделі випускника, зберігає позитивний образ учня школи, сприяє інтеграції учнівського колективу та уникненню появи аутсайдерів в колективі; більш тісний зв'язок з батьками, який дозволяє результативніше скоординувати зусилля педагогів і батьків щодо виховання дітей, розробляти та відстежувати індивідуальну освітню траєкторію учнів, заключати індивідуальні освітні контракти; здійснення роботи щодо залучення учнів до цілепокладання, планування, підготовки, здійснення та рефлексії виховного процесу, без чого неможлива реалізація особистісно орієнтованого підходу у вихованні; діагностика та моніторинг особистісної структури дитини, індивідуального її розвитку відбувається більш детальніше та коректніше, що дозволяє не тільки точніше вивчати динаміку особистості учня, а й своєчасно і ефективно її корегувати.

Аналіз досліджень і публікацій. Питаннями розробки психолого-педагогічних і дидактичних основ особистісно орієнтованої освіти займалися такі вчені, як Ш.А.Амонашвілі, М.Н.Берулава, О.В.Бондаревська, С.В.Кульневич, В.В.Серіков, І.С.Якиманська, О.С.Газман, І.Д.Бех, В.Г.Кремень, М.Б.Євтух, С.І.Подмазін, В.В.Рибалка, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлінська та ін [1].

Загальні питання функціонування та розвитку приватних закладів освіти в останній час також знайшли своє відображення в літературі, зокрема, в працях таких авторів, як В.І.Астахова, О.С.Баранов, О.І.Гергель, О.В.Дашковська, О.М.Дікова-Фаворська, Т.А.Коваленко, О.О.Кононов, В.Ф.Паламарчук, О.Л.Сидоренко, І.І.Тимошенко, Б.О.Чижевський та ін. Але все-таки залишається деякий інформаційний вакуум щодо вивчення досвіду роботи конкретних приватних закладів освіти, аналізу їхньої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дана робота базується на дослідженні діяльності приватної школи „Ерудит” міста Харкова протягом чотирьох років, починаючи з 2000 року.

У своїй виховній діяльності колектив приватної школи “Ерудит” виходив з твердження про те, що виховання – це специфічна сфера і не

(активна взаємодія особистості та соціального середовища з метою досягнення ефективності педагогічної діяльності; розвитку трудового колективу та задоволення особистісних прагнень у професійній діяльності педагога); соціально-психологічне регулювання (створення атмосфери співробітництва, конструктивне розв'язання конфліктів; управління психологічним станом суб'єктів педагогічного впливу; активізація пізнавальної діяльності; стимулювання до постановки запитань учнів; проведення екскурсій; встановлення та підтримка ділових стосунків з колегами, учнями та адміністрацією); психологічне (саморегуляція психічних станів; психолого-педагогічна підтримка направлена на підтримування та реалізацію права підростаючого покоління на свідомий вибір професії) чи диференціально-психологічне регулювання (процес формування індивідуального життя); організаційне регулювання (сюди входить: ігрова, навчальна і трудова діяльність; керування інтересами і здібностями пов'язаних із вибором професії; формування професійної свідомості; професійна орієнтація на основі вивчення поглибленого навчання окремих навчальних предметів; підвищення кваліфікації чи переорієнтація на іншу професійну діяльність); проектувальне регулювання (планування навчального курсу відповідно до поставлених цілей та вимог; урахування етапів формування розумових здібностей; передбачення можливих труднощів та шляхів їхнього подолання); конструювальне регулювання (вибір раціональної структури занять відповідно до мети, змісту та рівня розвитку учнів; планування змісту уроків з використанням між предметних зв'язків; відбір матеріалу для уроків з урахуванням здібностей та особливостей школярів); професійне регулювання (здійснюється в процесі викладання основ наук; керується системою диференційованого навчання у спеціальних класах і школах різних галузей, яка дозволяє найкращим чином отримати задоволення і професійні навички; аналіз педагогічного досвіду і розробка навчально-методичної літератури у цій сфері із урахуванням і системою професійної підготовки молоді) [2].

Особливості професії педагога середньої школи, згідно з дослідженнями Е.Б. Бочковського, зумовлені низкою внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (соціальних) факторів. До внутрішніх факторів належать особливі природні здібності; специфіка індивідуального досвіду і розвитку, а до зовнішніх – специфічні запити і вимоги дітей; особливості навчально-виховного процесу у середній школі; вимоги з боку суспільства до предметних учителів; певна професійна підготовка майбутніх учителів (наприклад учителя хімії та біології) [3; 4]. Отже, специфіка професії – це закономірний результат диференціації спадкових якостей і онтогенетичного розвитку людей, що сприяють вибору одними – професії учителя з хімії, іншими – інших професій.

За словами ученого, фахова адаптація це як соціальне явище процесу активної взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які найбільшою мірою сприяють ефективності педагогічної діяльності, розвитку трудового колективу та

задоволенню особистісних прагнень у професійній діяльності педагога. Велике значення при цьому має рівень підготовки людини до адаптування, що залежить від рівня необхідних знань, умінь і навичок, якостей, які вона має. Специфіка професійної педагогічної адаптації полягає в тому, що її результати визначаються опосередковано соціальними явищами, які формує педагог: чим вищий рівень педагога, тим ефективнішим є навчально-виховний процес, який він організовує та здійснює, тим вищий рівень навченості та вихованості особистостей, що свідчить про оволодіння учителем професійною діяльністю, про розвиток його професіоналізму.

Розглядаючи професійну діяльність педагога Едуард Броніславович не обминув професійної підготовки учнів, яка ґрунтувалася на професійному навчанні і ставила за мету набуті навички необхідних для виконання конкретної роботи чи групи робіт, насамперед він виявив великі організаційно-креативні здібності, згуртувавши в один творчий колектив фахівців з різних шкільних дисциплін. У своїх численних працях вчений зазначав важливість профілювання освітнього процесу в ПТУ, яке впливало на мету навчання, зміст і структуру програм, але не повинне було б руйнувати її базової частини, орієнтованої на засвоєння учнями загальноосвітніх предметів, розвивав ідею комплексної реалізації між предметних зв'язків у навчально-виховній роботі ПТУ.

Теоретичні погляди Е.Б. Бочковського з проблем формування професіоналізму та психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів як визначальний фактор ефективності професійної діяльності знайшли творче відображення в різних напрямках організації навчально-виховної роботи. Як бувший завуч школи він вважав, що бесіда з педагогами є однією із форм індивідуальної роботи яка посідала провідне місце в системі їх психологічно-педагогічної підготовки.

У результаті цілеспрямованих ідей Е.Б. Бочковського, на наш погляд, його аспект фахової адаптації пов'язаний із входженням особистості педагога в нове соціальне середовище та злиттям із ним, що значною мірою залежить від такого фактора як колектив. Майбутній педагог, за його словами, - має повністю адаптуватися як у складному процесі пристосування так і в професійній діяльності до особливостей місця роботи та організації праці, в результаті якого відбувається повне оволодіння молодим викладачем специфікою фахової діяльності, що вміщує систематизацію набутих раніше та засвоєння нових знань і умінь, необхідних для її успішного виконання, формування професійно важливих якостей, злиття з педагогічним колективом [9]. Проте більш важливим у профадаптації молодого викладача є виробничо-технологічний аспект, пов'язаний із теоретичним і практичним пристосуванням педагога до професійної діяльності. Тут головним факторами впливу на дидактичну та методичну адаптацію є післядипломна освіта та самоосвіта як структурні складові освітньої системи, що мають забезпечити дієву допомогу молодим педагогам в оволодінні специфікою нової для них професійної діяльності.

Як бачимо, що формування професіоналізму майбутнього педагога у період його фахового становлення та профадаптації відбувається не

закладів. На наш погляд, лише в приватних закладах освіти, зокрема в школах, сьогодні можна в повній мірі реалізувати концепцію особистісно орієнтованої освіти. Саме виховне середовище приватної школи повинно стати впроваджувачем нової ринкової та демократичної ідеології, моделлю гуманістичних та плюралістичних відносин між людьми.

Хоча переваги шкіл нового типу очевидні, аналіз умов формування виховного середовища, вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на психолого-педагогічні умови таких шкіл, особливості розробки концепції виховної системи та специфіка її побудови в вітчизняній педагогічній науці досліджені недостатньо. Необхідні також аналіз специфіки реалізації стратегії особистісно орієнтованої освіти, яка є домінуючою в діяльності приватних закладів освіти. Також, в практиці своєї діяльності приватні заклади освіти зіштовхуються з недосконалістю нормативної та методичної бази, яка потребує доповнення саме масивом інформації, що відповідає специфіці функціонування приватних закладів освіти. Тому актуальною є проблема дослідження і аналізу особливостей здійснення особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу в приватних закладах освіти, розповсюдження досвіду їхньої діяльності, виявлення шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання в таких закладах. Одержані результати можуть бути застосовані не тільки в практиці роботи шкіл нового типу, а й в виховній діяльності традиційних шкіл з метою підвищення її ефективності.

Традиційна школа залишається неспроможною до втілення у життя в повному обсязі гуманістичної парадигми освіти і особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання. Причинами цього можна вважати такі фактори: концептуальні: традиційна школа вільно чи мимовільно є провідником консервативної ідеології, вона залишається в системі попередніх поглядів на культурні, соціальні та економічні цінності; нормативні: поки що в Україні недостатньо розроблена нормативна та інструктивна база особистісно орієнтованої освіти, бракує цілої низки нормативних актів, які дозволяли б "особистісно" перебудувати навчально-виховний процес в школі, змінити, відповідно до цього, цілі і зміст освіти; методичні: при значній кількості публікацій, присвячених особистісно орієнтованій освіті, вони в основному залишаються на суто теоретичному, академічному рівні; недостатньо розроблені конкретні методичні рекомендації щодо втілення особистісно орієнтованої освіти в практику школи, методичні посібники для педагогів, відповідні програми і навчальні курси, немає також особистісно орієнтованої системи оцінки результативності і ефективності навчально-виховного процесу та методики його аналізу; організаційні: перехід на особистісно зорієнтовані форми організації навчального і виховного процесу потребує збільшення обсягу індивідуальної роботи з учнями, перерозподілу педагогічного навантаження, змін у структурі учнівського і педагогічного колективів (поділ класів на групи, структурування педагогічного колективу за модульним принципом, введення нових посад та ін.); все це призводить до значних фінансових витрат, до яких сьогодні традиційна державна школа

Література

1. Балашов В. О. Деякі аспекти підготовки ад'юнктів у Національній академії Державної прикордонної служби України // Науковий вісник Державної прикордонної служби України. – 2004. – №1. – С. 36 - 38.
2. Барабанщиков А. В., Звягинцев В. Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – М.: ВПА, 1985. – 136 с.
3. Барабанщиков А. В. Основы психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988, – 271 с.
4. Каменев А. І. Історія підготовки офіцерських кадрів в Росії. – М., 1990. – 187 с.
5. Каменев А. І. Історія підготовки офіцерських кадрів в СРСР. – М., 1991. – 261с.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекцій. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
7. Лямзин М. А. Педагогические основы совершенствования психолого-педагогической подготовки слушателей военных академий. Дис.... канд. пед. наук, М, 1991.
8. Лямзин М. А. Развитие теории и практики военно-педагогической подготовки курсантов (слушателей) ВУЗов. Дис.... д-ра. пед. наук. – М.: ВУ, 1997.
9. Психология і педагогіка вищої школи. – М.: Воениздат, 1989.
10. Седов А. М. Развитие системы подготовки педагогических кадров для военно-научных заведений Збройних Сил СССР. – М.: ВПА, 1981.
11. Суходольский Р. В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: ЛГУ, 1988. – 168 с.

Подано до редакції 07.09.2006

УДК 37.013+373.57

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ВИХОВНА СИСТЕМА ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ ТА ПРИНЦИПИ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Язиков О.І.

приватна середня школа “Ерудит”, м. Харків

Постановка проблеми. Суперечності, які існують в сучасних поглядах на концепцію особистісно орієнтованої освіти, та недостатня розробленість теоретичних основ функціонування та розвитку шкіл нового типу, зокрема приватних, зумовлюють актуальність проблеми теоретичного дослідження особистісно орієнтованого підходу до виховання та практичного застосування цього підходу в умовах приватної школи з метою підвищення ефективності її діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати і експериментально дослідити вплив специфічних зовнішніх та внутрішніх факторів на формування та розвиток особистісно орієнтованої виховної системи приватної школи.

Головними напрямками реформування вітчизняної освіти є її гуманізація і демократизація. Без реалізації цих основних принципів сучасної освіти і культури Україна не зможе зайняти гідне місце в світовому соціально-культурному і політико-економічному просторі.

У гуманізації освіти головний акцент робиться на особистісну орієнтацію процесів навчання і виховання; але, на жаль, здійснення стратегії особистісно-орієнтованої освіти поки що відбувається стихійно, несистематично, малоєфективне. З іншого боку, принцип демократизації обумовлює необхідність формування різноманітної за цілями, змістом, типами і формами власності навчальних закладів структури національної освіти. На сьогодні приватні навчальні заклади займають стійке місце на ринку освітніх послуг, виявили себе конкурентоспроможними та досить ефективними в нових економічних умовах функціонування освітніх

мистецтво, а потребує певного періоду, який вимагатиме від початківця-педагога відповідальності за результативну фахову діяльність і відчуття необхідності професійного вдосконалення. Дидактичний та методичний аспекти пов'язані з необхідністю пристосування до активного поповнення теоретичних знань, набутих під час навчання у вищому навчальному закладі, а також засвоєння ними лексики, пов'язаної з навчально-виховним процесом з дисципліни (хімії) та з усвідомленням логіки, принципів, форм, методів і засобів організації навчально-виховного процесу [9]. Таким чином, адаптаційним етапом формування орієнтування молодого педагога в умовах професійної діяльності, усвідомлення наявних педагогічних проблем, формулювання відповідних завдань і намагання їх вирішити.

Отже, адаптаційним етапом є найбільш доцільним для активного формування педагогів як спеціалістів високого рівня, оскільки вони самі мають систематизувати свої знання на практиці і поповнити їх новими, необхідними для ефективної діяльності в нових умовах, що створює основу для подальшого формування професійних умінь і навичок молодих педагогів, тому важливо озброювати молодих педагогів на адаптаційним етапі моделювання знаннями про передовий педагогічний досвід, про пріоритети у професійних діях. Після цього етапу молоді викладачі прагнуть до творчого самовираження, виробляють власний стиль діяльності.

Для забезпечення поступового зростання професіоналізму педагогів важливо приділити більшу увагу керівництву процесом їхньої профадаптації, вирішальну роль у якому відіграє післядипломна освіта і самоосвіта, які мають ліквідувати суперечності між реально існуючим і необхідним для успішної професійної діяльності рівнем знань, умінь та навичок майбутнього педагога.

Висновки. Проведений аналіз підкреслює актуальність поглядів ученого-педагога з питань формування професіоналізму майбутніх педагогів і вимагає подальшого вивчення та творчого використання спадщини Е.Б. Бочковського в практиці сучасних шкіл та вищих педагогічних навчальних закладів. Якої б сфери діяльності учений-педагог не зачепив – наукової, видавничої, педагогічної чи громадської – скрізь він постає незламним борцем за професіоналізм майбутніх педагогів, в усілякий спосіб намагається довести потребу в його удосконаленні, розкриває важливе значення в його формуванні для молодого педагога, його освіти й культури. Запропоновані Е.Б. Бочковським вимоги та поради щодо професіоналізму, досить різноманітні, мають певне логічне значення і сприяють глибшому усвідомленню і вивченню матеріалу.

Резюме. У статті на основі теоретичного аналізу описано аспекти формування професіоналізму майбутніх педагогів, які здатні до усвідомленого вибору способів їх професійної діяльності. Доведено, що вітчизняний учений-педагог Е.Б. Бочковський обґрунтував професіоналізм, як формування особистостей молодих педагогів. Автор визначає коло проблем, які відносяться до професіональної діяльності педагога.

Ключові слова: диференціація, кваліфікація фахівця, навчально-виховний процес, освіта, педагог, професіоналізм, професійна діяльність, професія, самоосвіта, соціальне середовище.

Резюме. В статті на основі теоретичного аналізу описані аспекти формування професіоналізму майбутніх педагогів, які є придатними до реального вибору способів їх професійної діяльності. Доказано, що вітчизняний учений-педагог Е.Б. Бочковський обґрунтував професіоналізм як формування особистостей молодих педагогів. Автор визначає коло проблем, які стосуються професійної діяльності педагога.

Ключевые слова: дифференциация, квалификация специалиста, учебно-воспитательный процесс, образование, педагог, профессионализм, профессиональная деятельность, профессия, самообразование, социальная среда.

Summary. In the article on the basis of theoretical analysis the aspects of forming of professionalism of future teachers which are apt at the realized choice of methods of their professional activity are described. It is proved that domestic scientist-teacher E. Bochkovskiy grounded professionalism, as forming of personalities of young teachers. An author determines the circle of problems which behave to professional activity of teacher.

Keywords: differentiation, qualification of specialist, educational-educate process, education, teacher, professionalism, professional activity, profession, self-education, social environment.

Література

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Навч. посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
2. Бочковський Е.Б. Формування знань о строении вещества в курсе химии средней школы ... канд. дис. 1971. – 215 с.
3. Бочковський Е.Б. Методика викладання біології і хімії / Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 2. – К.: Рад. шк. – 1973. – С. 101-109.
4. Бочковський Е.Б., Вержиківська С.С., Поліщук М.В., Параскевич А.Л. Методика викладання біології і хімії / Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 5. – К.: Рад. шк. – 1978. – С. 43-47.
5. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: Навч. посібник. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
6. Державні стандарти для присвоєння кваліфікації вчителя // Директор школи. – 2001. – № 33 (177). – С.15-16.
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інституту менеджменту і бізнесу, 1997. – 144 с.
8. Маркова А.К. Психологические критерии и степени профессионализма учителя // Педагогіка. – 1995. - №6. – С.55-68.
9. Общая методика обучения химии: Учебно-воспитательные вопросы / Под ред. член-кор. АПН СССР Л.А. Цветкова. – М.: Просвещение. – 1982. – 375 с.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.В. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., доповн. і переоб. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
11. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н.В. Гузій. – К.: ІМЗН, 2000. – 168 с.
12. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студ. высш. учебн. заведений: В 2-х кн. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. – 570 с.
13. Пухова Л. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах // Шлях освіти. – 2001. – № 1 – С.20-25.

Подано до редакції 17.09.2006

ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України організований характер.

Як показали результати аналізу діяльності досвідчених педагогів, підвищенню ефективності спільної діяльності викладача і тих, хто навчається сприяють елементи співтворчості: сумісне обговорення педагогічних проблем; звернення до педагогічного досвіду викладача і курсантів; сумісна підготовка і проведення навчальних занять тощо.

Виходячи з викладеного дієвого компоненту, процес підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України, на наш погляд, можливо визначити як сукупність способів, прийомів, форм і методів спільної діяльності її суб'єктів, спрямований на творче вирішення завдань щодо досягнення цілей зазначеного процесу.

Висновки. Компоненти процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України відображають ступені досягнення цілей навчання, виховання, розвитку і психологічної підготовки офіцерів до педагогічної діяльності у ввнз ДПС України. Основні результати процесу методичної підготовки викладачів виражаються в ступені засвоєння ними психолого-педагогічних і інших наукових знань, рівні сформованості практичних навичок і вмінь, розвитку професійно важливих якостей особистості педагога, тобто перераховані компоненти відображають методичну майстерність викладача щодо здійснення педагогічної діяльності у ввнз ДПС України.

Перспективним напрямом подальшого наукового дослідження у контексті зазначеної проблеми може бути визначення, вивчення і випробування практикою педагогічних умов підвищення методичної майстерності викладачів вищого військового навчального закладу Державної прикордонної служби України.

Резюме. У статті розглядаються основні компоненти процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки вищого військового навчального закладу Державної прикордонної служби України. Подано результати експериментального дослідження.

Ключові слова: методична майстерність, вогняна підготовка, прикордонна служба.

Резюме. В статті розглядаються основні компоненти процесу підвищення ефективності методичного мастерства преподавателей огневой подготовки высшего военного учебного заведения Государственной пограничной службы Украины. Приведены результаты экспериментального исследования.

Ключевые слова: методическое мастерство, огневая подготовка, пограничная служба.

Summary. The basic components of process of increase of efficiency of methodical trade of teachers of fire preparation of higher military educational establishment of Government boundary service of Ukraine are examined in the article. The results of experimental research are given.

Keywords: methodical trade, fire preparation, boundary service.

пояснюючи його бажанням уникнути зауважень з боку тих, хто контролює заняття.

З точки зору психології діяльності подібні факти пояснюються тим, що мета не сприймається (не усвідомлюється) викладачем і не стає мотивом його діяльності [11]. Тому в процесі підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України ми вважаємо можливим виділення мотиваційного компоненту, який характеризує особистий аспект діяльності викладача і тих, хто навчається.

Вивчення мотиваційного компоненту процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України дозволило встановити, що йому властиві певна структура мотивів і ступінь їх вираженості. Як з'ясувалося з бесід з викладачами і курсантами, домінуючими мотивами вибору педагогічної професії і здійснення педагогічної діяльності є інтерес до наукової галузі, схильність до роботи з людьми, бажання займатися науково-дослідною роботою ін.

Разом з своєю навчальною дисципліною і психолого-педагогічними дисциплінами до змісту навчання викладацького складу входить вивчення інших гуманітарних, військово-професійних і загально професійних дисциплін. У процесі підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України, разом з дидактичними завданнями, розв'язуються також завдання виховання, розвитку і психологічної підготовки педагогів. Тому змістовний компонент методичної підготовки викладачів вищої школи включає оволодіння психолого-педагогічними та іншими науковими знаннями, формування необхідних навичок і вмій, здійснення педагогічної діяльності, розвиток творчих здібностей особи педагога.

Вивчення практики реалізації цілей, завдань і змісту підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України показало, що вона здійснюється в процесі спільної діяльності викладачів і тих, хто навчається. Тому дієвий компонент правомірно розглядати, як основний системоутворюючий чинник функціонування системи методичної підготовки викладацького складу, як педагогічний процес. У ньому інтегруються всі інші компоненти, а також структурні зв'язки і взаємодієносини між ними, як основні елементи дієвого компоненту виділені викладання (діяльність педагогів) і навчання (навчально-пізнавальна діяльність тих, хто навчається). Кожний з названих елементів має власну структуру, виявлення і вдосконалення якої забезпечує підвищення ефективності процесу методичної підготовки викладачів в цілому.

Разом з викладанням і навчанням в дієвому компоненті нами було виявлено також інші елементи: управлінський (оцінювання і коригування викладання і навчання); організаційний (форми навчання і види навчальних занять); технологічний (способи, прийоми і методи спільної діяльності викладачів і тих, хто навчається).

У своїй сукупності дані елементи забезпечують процес підвищення

УДК 37.015.3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ХУДОЖНЬО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Шевчук Тамара Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних і правових дисциплін

*Уманський державний аграрний університет,
викладач Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу*

Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі зумовлює розробку теоретико-методичних засад особистісно-спрямованого педагогічного впливу на учнів. Виховання особистості забезпечує право на вільне виявлення і реалізацію її здібностей, фізичний й емоційний розвиток.

Постановка проблеми. Центром виховного впливу в початковій школі має стати дитина з її складним внутрішнім світом, а метою - формування такої позиції особистості, яка, проявляючись у соціальній активності, творчості і гуманістичній спрямованості, забезпечувала б її самоактуалізацію і самореалізацію.

У зв'язку з цим формування в дітей умій правильно оцінювати свої вчинки і взаємини, має незаперечне значення для максимальної реалізації їх потенційних можливостей.

Отже, актуальною стає проблема підвищення ефективності впливу не тільки на інтелект, але й на почуття учня. З огляду на це зростає значення сенсорного виховання молодших школярів за рахунок посилення емоційності змісту навчання, ігрових форм організації занять, підвищення ролі предметно-розвивального середовища.

Подолати розбіжності між почуттями, думкою і дією можна через розвиток емоційно-почуттєвої сфери (ЕПС) молодших школярів.

Комплексний вплив на особистість синтезованих мистецьких ігор, художньо-ігрової діяльності взагалі, є ефективним засобом активізації цих трьох сфер її життєдіяльності.

У ході наукових досліджень виявлена ефективність навчання, виховання і розвитку молодших школярів залежно від їх активності і самостійності в навчальному процесі. Сензитивно доцільним виявилось стимулювання розвитку емоційно-почуттєвої сфери духовного життя особистості в різних видах, а особливо у художньо-ігровому – провідному для учнів початкових класів, однак, ця проблема досі залишається однією з найменш досліджених. Співвідношення мистецтва і гри, що впливає із сутності поняття “художньо-ігрова діяльність”, є складною проблемою, яка вирішується на зіткненні кількох наук: естетики, психології, педагогіки. Такі положення є важливими з огляду на те, що в українських дітей останнім часом спостерігається ряд патологічних відхилень: психогенія, емоційна напруженість, психомоторні, психотерапевтичні та інші зміни. У результаті досліджень психологів і фізіологів з проблеми розвитку творчої особистості в умовах екологічної кризи (О.Киричук, В.Рибалко та інші)

встановлено, що непатологічні форми відхилень у внутрішніх якостях особистості і поведінці можна компенсувати психолого-педагогічними засобами. Корекцію в такі стани вносять організаційно-педагогічні умови навчання, сприятливі для розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості.

Емоційний досвід, набутий у молодшому шкільному віці, впливає на подальший розвиток особистості, на формування характеру, оволодіння формами поведінки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток ЕПС молодших школярів в художньо-ігровій діяльності передбачає організацію педагогічно вмотивованого процесу, в якому взаємопов'язані зміст, форми, методи художньо-ігрової діяльності і система компонентів ЕПС молодших школярів.

Позитивну роль художньо-ігрової діяльності в розвитку ЕПС відзначали відомі зарубіжні педагоги-гуманісти: Я.Коменський, М.Монтесорі, Ж.Ж.Руссо, С.Френе, Р.Штайнер, а також вітчизняні педагоги: Г.Ващенко, В.Сухомлинський, К.Ушинський. Вони вказували на значення сенсорного виховання молодших школярів, емоційності змісту навчання, ігрових форм організації занять, підвищення ролі предметно-розвивального середовища, яке б забезпечувало емоційне і фізичне благополуччя учасників навчально-виховного процесу в початковій школі.

Важливими аспектом нашого дослідження є положення і результати експериментальних досліджень Н.Аніщенко, Н.Дмитракової, Б.Івасіва, П.Писарського, Е.Шовкомуд, А.Щербо.

Особливості формування ЕПС молодших школярів продовжують досліджувати українські вчені-педагоги: В.Киричок, Б.Кобзар, Н.Кудикіна, К.Чорна та інші.

Стимулюючий вплив художньо-ігрової діяльності на розвиток ЕПС молодших школярів відзначають спеціалісти з галузі мистецтвознавства: М.Лещенко, Л.Масол, О.Рудницька, Г.Шевченко, Б.Юсов.

Художньо-ігрова діяльність має пріоритетний вплив на розвиток емоцій і почуттів, художньо-образного мислення учнів з різним типом індивідуальної обдарованості: емоційно-почуттєвим, образно-художнім, раціонально-образним.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми відображений у працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, В.Вільясона, О.Запорожця, Н.Лейтеса, О.Леонтьєва, Г.Костюка, С.Рубінштейна, П.Симонова, Г.Шингарова.

У наукових працях І.Беха, О.Киричука, О.Кононко, В.Котирло, Я.Неверович підкреслюється наявність особливої чутливості молодших школярів до впливів довкілля, їх емоційна реакція на безпосередні враження, чуйність до різноманітних емоційно-образних стимулів. Теоретичний аналіз проблеми формування ЕПС молодших школярів у художньо-ігровій діяльності виявив широкий спектр підходів до її вирішення з точки зору різних наукових галузей: педагогіки, психології, мистецтвознавства.

Ефективність формування ЕПС зростає в умовах особистісно-орієнтованих навчально-виховних технологій, які забезпечують можливість

викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України відображене в положенні про підготовку науково-педагогічних кадрів у ввнз ДПС України, навчальних програмах підготовки ад'юнктів, кваліфікаційних вимогах до підготовки педагогів. У результаті аналізу і узагальнення цілей, висловлених в перерахованих документах, було з'ясовано, що вони відображають функціональну структуру методичної майстерності [2, с. 46] і включають: засвоєння психолого-педагогічних знань, знань своєї навчальної дисципліни і інших наукових знань; оволодіння професійно-педагогічними навичками і вміннями; формування професійних, важливих якостей особи; розвиток творчих здібностей; формування психологічної готовності до педагогічної діяльності у ввнз.

Дослідження процесу цілепокладання в практичній діяльності 12 викладачів кафедри вогневої підготовки показало, що реально ставляться і реалізуються в основному дидактичні цілі. Проблема цілепокладання стала предметом групової бесіди з викладачами, в ході якої було обговорено ієрархічний підхід до формулювання цілей підвищення методичної майстерності педагогів. Він полягав у тому, щоб кожен викладач, виходячи із загальних цілей, визначених керівними документами, формулював приватні цілі, враховуючи при цьому власні особливі якості і особливості своєї навчальної дисципліни. Також у структурі приватних цілей викладачам пропонувалося чітко виділяти дидактичні, виховні та розвивальні цілі власної психологічної підготовки.

Як з'ясувалося з подальших спостережень за діяльністю викладачів, цілі, сформульовані в планах проведення занять, не завжди супроводжувалися постановкою і розв'язанням завдань з їх досягнення. Викладачі захоплювалися чисто навчальною дисципліною, забуваючи про застосування методичних прийомів, тому з викладачами було проведено два практичні заняття з теорії і практики розв'язання педагогічних завдань (дидактичних, методичних, виховних, розвивальних і психологічної підготовки).

Результати аналізу подальших занять показали, що цілепокладання і постановка завдань є єдиним процесом планування спільної діяльності викладача і тих, хто навчається щодо досягнення цілей підготовки фахівців. Тому ми вважаємо правомірним визначити один з компонентів процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України завданнево-цільовий компонент. Він є сукупністю загальних і приватних цілей методичної підготовки викладачів, досягнення яких здійснюється за допомогою вирішення педагогічних завдань.

Шляхом дослідження завданнево-цільового компоненту процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України нам вдалося виявити в ньому об'єктивний (загальна мета) і суб'єктивний (приватні цілі і завдання з їх досягнення) елементи. Результати спостереження за діяльністю викладачів показали, що постановка приватних цілей також не завжди супроводжується діяльністю щодо їх досягнення. На цей факт звертали увагу і самі педагоги,

працювати в колективі, співвідносити свої дії з інтересами оточуючих, ініціативність і постійна готовність до підвищення методичної майстерності [1].

Результати **аналізу досліджень і публікацій** показали, що методична майстерність розглядається, як одна з корінних, основоположних категорій педагогічної науки і визначається через педагогічну діяльність [4, 5, 6, 8, 9, 10] у визначенні суті процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки вищого військового навчального закладу Державної прикордонної служби України, то у виділенні його структурних компонентів думки розходяться. Так Б. Т. Лихачов пропонує виділяти в методичній майстерності сім компонентів: педагога; того, хто навчається; основи науки (зміст); основи професійних знань, навичок і вмінь; педагогічну діагностику; критерії ефективності методичної майстерності; організацію взаємодії з суспільним і природним середовищем [6, с. 102-107].

М. А. Лямзин обґрунтовує в процесі методичної підготовки чотири компоненти: цільовий; змістовний; дієвий; результативний [7].

Традиційним для педагогіки вищої школи є виділення в методичній майстерності мети, суб'єкта (викладача), об'єкта (слухача), форм, методів, засобів і результату [2, 3, 9]. Виділення тієї чи іншої структури методичної майстерності пов'язане з конкретною метою і завданнями дослідження.

Мета статті полягає у дослідженні та обґрунтуванні основних компонентів підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розроблення методології дослідження процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України ґрунтувалася на тому, що теорія методичної підготовки зазначених викладачів є складовою теорії педагогіки вищої школи. Отже, у процесі підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України виявляються структурні елементи, властиві методичній майстерності в цілому. Для виявлення і аналізу особливостей, притаманних процесу підвищення ефективності методичної майстерності цієї категорії викладачів, ми враховували висновок про діалектику об'єктивного і суб'єктивного в педагогічній діяльності і зумовлену нею методичну майстерність.

З метою дослідження і обґрунтування основних компонентів процесу підвищення ефективності методичної майстерності викладачів вогневої підготовки ввнз ДПС України нами проведено констатуючий експеримент, в якому взяли участь 12 викладачів кафедри вогневої підготовки Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Відповідно до обраної методології, початковим етапом дослідження процесу підвищення ефективності методичної майстерності зазначених викладачів став аналіз її цілей. Бесіди з викладачами, результати вивчення різних документів показали, що найбільш повно мету підвищення ефективності методичної майстерності

“для реалізації освітніх траєкторій кожного учня”. Виховний процес має бути “максимально індивідуалізований”, а організаційні форми реалізації змісту “повинні все частіше поступатися місцем груповій, парній, індивідуальній роботі” [3, с.22].

Зазначені педагогічні умови сприятимуть реалізації емоціогенного компоненту змісту навчально-виховного процесу на уроках, в позакласній роботі, в позашкільній художньо-ігровій діяльності молодших школярів.

З огляду на потреби загальноосвітньої початкової школи в художньо-ігровій діяльності учнів, висловлені на сторінках педагогічних видань передовими вчителями і методистами, та враховуючи результати аналізу науково-літературних джерел, було сформульовано висновок про необхідність розроблення ефективних педагогічних умов для формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності, що обумовлює **мету статті**.

Виклад основного матеріалу. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів в художньо-ігровій діяльності передбачає таку організацію педагогічного процесу, теоретичною основою якого є сукупність сприятливих умов, що дозволяють здійснювати педагогічно доцільний взаємозв'язок між змістом, формами, методами художньо-ігрової діяльності і компонентами емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів.

Філософи і мистецтвознавці (А.Азархін, В.Горський, В.Іванов, В.Мазепа, В.Малахов та інші) вважають, що естетичне почуття народжується при спогляданні краси природи, збагачується і розвивається при засвоєнні творів мистецтва, причому в результаті значно поглиблюється переживання естетичних якостей природи та навколишнього світу загалом.

Естетичні почуття в процесі суспільного розвитку диференціювалися за типами, що і призвело до видового поділу мистецтва. Типи естетичних почуттів опосередковуються відповідними видами мистецтв: почуття кольору розвивається за допомогою живопису; почуття пластики переважним чином формується завдяки хореографії, гармонії пантомімічних рухів і жестів; почуття матеріалу пов'язане з архітектонікою, декоративно-ужитковим мистецтвом, дизайном; почуття лінії забезпечується мистецтвом графіки; почуття слова і ритму формується літературознавчими засобами; почуття ритму і мелодії розвиваються на заняттях музики.

Необхідно, щоб художньо-ігрова діяльність “розвивала перш за все уяву – здатність сприймати, почувати і мислити образами. Візуальне в онтогенезі... проходить шлях від зовнішніх ручних предметних дій до перцептивно-моторних і до дій в ідеальному плані, в уяві [3, с.57].

Особливість процесу формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів – це пошук емоційних контактів у новому середовищі життєдіяльності з ровесниками, вчителями. Емоційний контакт з об'єктами нового навчально-розвивального середовища часто виявляється сильнішим, аніж емоційні контакти з батьками. Через розвиток нових емоційних

контактів у молодшому шкільному віці особистість розширює свої можливості.

Найважливішими для молодшого шкільного віку є ситуативний фактор емоційного контакту з учителем. Будь-яка увага до молодшого школяра з боку вчителя супроводжується емоційно-позитивною реакцією учня. Особливого значення набуває здатність учителя налагоджувати емоційні контакти з учнями через художню гру – сюжетно вмотивовану, предметно виражену, розгорнуту у часі й просторі. Ефективним для становлення емоційних контактів, на нашу думку, є інтеграція музично-ігрової драматизації і художньої праці-гри. Уміння вчителя використати елементи музично-ігрової драматизації і художньої праці-гри зумовлює емоційно-позитивне ставлення до них з боку учнів.

Молодші школярі в переважній більшості відзначаються готовністю до емоційного контакту в умовах художньої гри, якою є художньо-ігрова драматизація і художня праця-гра, але готовністю до емоційного контакту не завжди відзначаються вчителі. Тому такий фактор, як емоційність вчителя початкових класів, є одним із найважливіших у процесі формування ЕПС молодших школярів у художній грі.

Емоційність вчителя – це зміст, якість і динаміка його емоцій і почуттів. Завдяки емоційності вчителя, здатного до відповідних контактів з учнями, формуються спонукальні механізми до пізнавальної активності і самостійності молодших школярів. У разі відсутності емоційного контакту вчителя і учнів досягається, в кращому разі, лише формування інтелектуальних навичок, але не спонукальних механізмів інтелектуальної діяльності учнів. Психологи підкреслюють, що “педагог, який ставить перед собою завдання розвивати засобами свого предмета мислення учнів, повинен одночасно формувати відповідну емоційну основу” [4, 6, 7].

Щоб створити і ефективно використати педагогічні умови художньо-ігрової діяльності, вчитель повинен володіти рядом педагогічних і спеціальних умінь. Наводимо відповідну таблицю (за Я. Коменським, С. Панько)

Професійні уміння вчителя, необхідні для керівництва художньо-ігровою діяльністю молодших школярів.

Групи умінь	Перелік професійних умінь
Гностичні, пов'язані з вивченням учнів	<ul style="list-style-type: none"> - спостереження за вибором видів художньо-ігрової діяльності; - вивчення стану ЕПС за результатами художньо-ігрової діяльності; - здатність помічати прогресуючий рух в емоційно-почуттєвому розвитку за зміною художніх ігор; - спроможність виділяти учнів, які потребують психолого-педагогічного впливу на ЕПС.
Конструктивні, пов'язані з проектуванням особистості учня	<ul style="list-style-type: none"> - здатність стимулювати враження, переживання з метою спонукання до художньо-ігрової діяльності; - уміння планувати художні ігри у відповідності до потреб розвитку ЕПС; - розуміння необхідності готувати обладнання для художніх ігор; - відбирати методи і прийоми художньо-ігрової діяльності у відповідності до вікових та індивідуальних особливостей учнів.

теоретичної підготовки вчителів музики в умовах сучасної культурної ситуації. До них належать: єдність слухового розвитку, теоретичних знань і практичних навичок; створення комплексних музично-теоретичних курсів; спрямованість теоретичної освіти на задачі музичного виховання; оновлення фонду навчально-методичної літератури.

Ключові слова: дидактична тріада чути - розуміти – діяти; комплексний курс; професійна спрямованість освіти.

Summary. In this article the professional training of music theory teachers is introduced to the modern cultural environment according to the following methodological principles: the unity of auditory, theoretical and practical skills; the foundation of complex music theory courses; the orientation of theoretical background at the music educational goals fulfillment; updating the training and methodological aids stock.

Keywords: didactic triad to hear – to understand – to act, the complex course, and the professional orientation of education.

Література

1. Горемичкін А.І. Основи музичної мови: Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти (для підготовки магістрів). – Мелітополь, 2005. 248с.
2. Малашевська І.А. Інтегрована музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Вип.21. – Житомир, 2005. – С.205-208.
3. Побережна Г.І., Щериця Т.В. Загальна теорія музики: Підручник. – К.: Вища школа, 2004. – 303с.:іл.
4. Побережна Г.І., Щериця Т.В. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – Вип.21. – Житомир, 2005. – С.16-18.

Подано до редакції 23.07.2006

УДК 355.23:356.13(477):371.15

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОЦЕСУ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВОГНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

*Юрчак Юрій Миколайович
заступник начальника прикордонної застави
Фороський прикордонний загін*

Постановка проблеми. Швидкий розвиток науково-технічного процесу, подальша розбудова державного кордону та процес трансформації Державної прикордонної служби України висувають високі вимоги до системи військово-професійної освіти, розвитку військової науки, фахівців вищої кваліфікації. Складність викладацької праці потребує постійного підвищення методичної майстерності в умовах розвитку вищої школи початку ХХІ століття. Це обумовлено принциповими змінами, котрі відбуваються у структурі професійного саморозвитку викладачів. У різних сферах діяльності все частіше потрібна не просто кваліфікація, а компетентність, яку можна розглядати як своєрідну суму якостей, властивих індивідууму: соціальні поведінкові характеристики, здатність

минулою епохою. Соціокультурні реалії сьогодення, еволюція музичного мистецтва, новітні науково-методичні ідеї, сучасні тенденції професійної освіти залишаються поза увагою студентів. Потрібні підручники нового покоління, які б відповідали вимогам часу, узагальнили багатий практичний досвід талановитих викладачів й враховували специфіку професії вчителя. Радикальне оновлення музичної мови ХХ ст. та його закономірне відбиття в практиці викладання теорії музики також має бути враховано при створенні нової навчально-методичної літератури.

Висновки. Вчитель-музикант, який вводить дітей у чарівний світ музики, сам має бути захоплений їм. Проте спілкування з музикою лише тоді приносить духовно-естетичну радість, коли воно є діалогічне, зрозуміле і вчителю, і дітям. Щоб такий діалог стався, потрібно ґрунтовно оволодіти специфікою музичної мови, тому проблеми теоретичної підготовки майбутніх вчителів й ефективності її використання у практичній діяльності залишаються одними з найважливіших.

Комплексний підхід до зміцнення теоретичної грамотності студентів уможливує активізацію їх музично-творчої діяльності, адже створення моделей у різних жанрах та стилях для спільного з дітьми музикування є необхідним вмінням учителя музики. Саме організація педагогічних умов для творчого самовиявлення дитини і є найвищим критерієм професії, її суспільним сенсом.

Гострота культурної ситуації нашої епохи підвищує соціальне значення професії вчителя музики. Уроки музики, як і уроки мистецтва взагалі, виконують важливу місію духовного становлення дитини. У сучасному світі, насиченому комп'ютерно-інформаційними технологіями, товарно-ринковими відносинами, засиллям реклами, мистецтво допомагає подолати відставання духовно-морального розвитку людства від науково-технічного прогресу, протистоїть тиску прагматичної ідеології виробництва й ринкових потреб, споживчо-матеріалізованого відношення до життя, дає надію досягти ідеалу гармонійної людини, спонукає її до істинної, некон'юнктурної творчості. Усвідомлення цієї місії вчителя спонукає суттєво переглянути принципи його фахової підготовки, наблизити її до життя, озброїти знаннями та вміннями для успішного вирішення складних духовних проблем сучасного українського суспільства.

Резюме. В статье рассматриваются методологические принципы музыкально-теоретической подготовки учителей музыки в условиях современной культурной ситуации. К ним относятся: единство слухового развития, теоретических знаний и практических навыков; создание комплексных музыкально-теоретических курсов; направленность теоретического образования на задачи музыкального воспитания; обновление фонда учебно-методической литературы.

Ключевые слова: дидактическая триада слышать – понимать – действовать; комплексный курс; профессиональная направленность образования.

Резюме. У статті йдеться про методологічні принципи музично-

Комуникативні, пов'язані з досягненням емоційних контактів з учнями	<ul style="list-style-type: none"> - викликати емоційно-позитивне ставлення до художніх ігор з різних видів мистецтв; - стимулювати художньо-образне мислення і уяву для ефективного формування комплексних образів художнього типу засобами гри; - створювати атмосферу фізичного і емоційного благополуччя; - володіти інтонаційним мовленням і сукупністю екстралінгвістичних засобів для його передачі.
Організаторські	<ul style="list-style-type: none"> - володіти різними способами організації художніх ігор; - швидко і гнучко переходити від однієї організаційної форми художньої гри до іншої; - заохочувати учнів до художньо-ігрової діяльності власним прикладом.
Спеціальні (художні)	<ul style="list-style-type: none"> - уміння практично виконувати художньо-ігрові дії з різних видів мистецтв.

У разі володіння сукупністю зазначених умінь учитель забезпечує стимулювання художньо-ігрової діяльності молодших школярів, пробудження у них емоційно-позитивного ставлення до художніх ігор з різних видів мистецтв.

Крім зовнішнього фактора, яким є особистість вчителя, нами виділений внутрішній фактор – потенційна художньо-ігрова активність молодших школярів. Для формування ЕПС молодших школярів в ході перебігу художньо-ігрової діяльності ефективним є використання механізму емоційного запам'ятовування. Емоційний тип пам'яті характеризується збереженням і відтворенням пережитих дитячих почуттів. Для розвитку емоційної пам'яті необхідний розвиток емоційного досвіду, який і забезпечує художня гра. Художня гра, яка активізує наочно-образний тип пам'яті і одночасно словесно-логічний, зумовлюючи, таким чином, запам'ятовування без спеціальної установки (мимовільне запам'ятовування), є зовнішньо вираженим механізмом і формою емоційної пам'яті.

Механізм емоційного запам'ятовування – емоційна основа творчості. На цій основі можливий розвиток вищих почуттів. Передбачалося, що молодші школярі, в яких механізм емоційного запам'ятовування пробуджується і функціонує, ніколи не будуть задоволені досягнутими результатами художньої гри. Вони будуть відзначатися прагненням до цілеспрямованої діяльності, подальшого художнього пізнання світу, оскільки емоції творчості не мають меж. Таким чином, вищі почуття матимуть свій подальший розвиток.

Формування ЕПС молодших школярів в художньо-ігровій діяльності може розглядатися як педагогічно-інструментований процес трансформації сенсорних еталонів у комплексні образи художнього типу (еталони художньо-образного мислення і роботи уяви). Педагогічно вмотивовані художні ігри повинні стати своєрідними еталонами художньо-образного мислення і роботи уяви. Трансформація художніх ігор в еталони-стимули почуттів та емоцій можлива, оскільки існує певний взаємозв'язок тих чи інших типів художніх ігор з певними видами вищих почуттів: інтелектуальних, естетичних, праксичних, моральних. Так, художні ігри з правилами, які ситуативно використовуються вчителями на уроках з різних

предметів, у значній мірі пов'язані з інтелектуальними почуттями і емоціями. Творчі художні ігри із сюжетним розвитком і ролями учасників можуть відобразити різні життєві ситуації морально-етичного змісту, сприяти розвитку емпатії і моральних почуттів та емоцій.

На основі аналізу теоретичних джерел та емпіричного досвіду початкової школи з проблеми формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів в художньо-ігровій діяльності ми виділили сукупність педагогічних умов, сприятливих для трансформації сенсорних еталонів у комплексні образи художнього типу (еталони художньо-образного мислення і роботи уяви), емоційних реакцій у стійке ставлення.

Зміст художньо-ігрової діяльності розглядався як системотворчий фактор всіх інших педагогічних умов. Змістом передбачалось формування комплексних образів художнього типу. Комплексні образи художнього типу є особистісно-цілісними продуктами уяви і специфічними об'єктами духовного стимулювання через мистецтво-гру.

Отже, ефективною змістовою моделлю художньо-ігрової діяльності, яка забезпечує педагогічно організований вплив на розвиток емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів, є музично-ігрова драматизація, колірні-графічні ігри з образотворчого мистецтва і художня праця, в процесі яких формуються комплексні образи художнього типу.

Творчість, яка оптимально виявляється в художньо-ігровій діяльності інтегрованого змісту, ми розуміємо як здатність молодших школярів самовиражатися в різних видах художніх ігор, в тому числі й ігор з художньої праці, результативність яких виявляється у словесному, колірно-графічному, предметно-вираженому образотворенні, вільному виявленні настрою в рухах під музику, що забезпечує формування в уяві учнів комплексних образів художнього типу.

Інтеграція видів мистецтв є однією з умов структурування змісту, яка є необхідною для ефективного розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів 1-4 класів. Відбір і структурування змісту художньо-ігрової діяльності здійснюється з урахуванням наступних принципів: мінімізації, асоціативності, варіативності, сюжетності, цілісності, конструктивності, природовідповідності, поліфонічності, композиційності, емоціогенності, арттерапевтичності.

Висновки. Переорієнтація української педагогіки на гуманізацію навчально-виховного процесу зумовлює необхідність розробки теорії і практики особистісно-орієнтованої освіти. Гуманістично-орієнтованим навчально-виховним процесом визначається цінність дитини як особистості, забезпечується право на вільне виявлення, розвиток і реалізацію здібностей та обдарувань, стверджується емоційне і фізичне благополуччя учнів у ході навчально-виховного процесу.

У зв'язку з новою освітньою парадигмою ЕПС особистості, художньо-ігрова діяльність повинна розглядатися не лише з точки зору мотивації навчання, як стимулюючі засоби, але й як особистісні якості повноцінно сформованої особистості у сенситивний віковий період розвитку.

потребами сучасної школи в умовах культурної ситуації сьогодення. Її складність виявляється у полярному розмежуванні сфер академічної та масової музики, що викликає гострі суперечності між художньо-естетичними задачами мистецтва та функціонально-прикладними потребами шоу-бізнесу; у існуванні молодіжних субкультур; у плюралізмі мистецьких тенденцій, напрямків, стилів, течій, шкіл, технік; у трансформації інтонаційної основи музики та системи її виразових засобів, що створює труднощі у сприйнятті та розшифруванні музичної мови. Звісно, розрив між елітарністю академічної музики і масовим музичним попитом, падіння рівня загальної музичної культури населення України – це соціальні проблеми, але роль вищої музичної освіти у їх вирішенні досить вагома, оскільки вчитель спроможний впливати на формування смаків підрастаючого покоління. Ігнорувати соціальну функцію музичного виховання неможливо. Проблеми полярності сучасної музичної культури мають бути враховані при складанні типових навчальних програм з музично-теоретичних дисциплін, відборі музичного матеріалу, естетичному й творчому спрямуванні студентів.

Зближення теорії з практикою суспільного життя – необхідна умова навчання, запорака його успіху, бо саме дія є найкращим засобом засвоєння знань. З іншого боку, дія без міцної системи знань нагадує блукання в сутінках або хаотичний броунівський рух. Втілення найпрогресивніших педагогічних ідей в галузі музичного виховання ефективно лише за умови усвідомлення вчителями-музикантами цілісної картини розвитку музичного мистецтва, еволюції його виразових засобів, вміння вільно користуватися типовими структурними елементами музичної мови, тому питання професійної спрямованості предметів теоретичного циклу завжди актуальні. Саме цей бік викладання є найбільш рухливим, складним і водночас творчим, спонукає викладачів до постійних педагогічних пошуків, серед яких виокремлюються такі складові елементи:

1. Корегування музично-теоретичних знань відповідно до завдань музичного виховання школярів.

2. Спрямування практичних занять і домашніх завдань не на абстрактне оволодіння музичною технологією, а на формування у студентів умінь і навичок, необхідних для шкільної практики.

3. Опора на проблемно-дослідницький тип навчання та розвиток навичок до самостійної роботи.

4. Упровадження гнучкої системи творчих завдань, спрямованих на вільне оволодіння базовими елементами музичної мови, розвиток професійних якостей майбутнього вчителя.

5. Підпорядкування теоретичної підготовки студентів найголовній меті – художньому сприйняттю музики.

Окремою проблемою музично-теоретичної підготовки студентів є дуже повільне оновлення фонду навчально-методичної літератури. Основну масу підручників та навчальних посібників з музично-теоретичних предметів, за якими навчаються студенти, створено не одне десятиріччя тому. Незважаючи на їх фундаментальність, вони пов'язані з

наш час стає ще стрімкішою, складає велику проблему для музичної освіти. Постає питання: як інтегрувати великий об'єм знань в єдину практично спрямовану систему, як навчити студентів користуватися знаннями відповідно до вимог професії вчителя? На наш погляд, розв'язання цієї проблеми не можливо без кардинального перегляду змісту теоретичних предметів, традиційних методів викладання, оновлення навчальних програм, створення нових підручників, навчальних посібників. Необхідно посилити дедуктивні методи пізнання, узагальнюючі функції музичної теорії, яка спроможна озброїти студентів не заучуванням окремих правил, а засвоєнням певних естетичних законів, що втілюються в універсальних принципах музичного мислення та в їх еволюції (порушення правил як наслідок зміни законів, установок, народження нових принципів).

Гострота духовно-культурних процесів нашої епохи, що відбивається в напруженій еволюції музичного мистецтва, доводить: задача пробудження духовності через музику не знімається з самої теорії музики, яка сьогодні вже не сприймається як вузько-ізолювана галузь музичної освіти. Вийти на більш широкий культурологічний рівень теоретичному навчанню допомагає синтез найновіших досягнень музичної теорії з психологією й педагогікою, концептуальне прагнення до інтеграції музично-теоретичних знань “в єдину педагогічну систему, що базується на спільності художніх і педагогічних задач” [1, с.3], обговорення конкретних теоретичних питань із більш широких філософсько-естетичних позицій в руслі сучасної тенденції гуманітаризації освіти [3], поєднання логічного підходу з історичним, що дозволяє інтегрувати традиційні теоретичні предмети в смислові навчальні блоки на історико-стильовій основі [2; 4] “зادля набуття уміння історико-стильової орієнтації майбутніми вчителями музики” [2, с.205].

Створення комплексних музично-теоретичних курсів, таким чином, можна віднести до характерної тенденції музично-педагогічної освіти сьогодні, яка вже має свою історію, ентузіастів-прихильників і супротивників, проте незважаючи на впевнений розвиток самої ідеї інтеграції, вона ще не стала усталеною, знаходиться в стадії експериментальних пошуків, хоча є вже і серйозні наукові обґрунтування й дослідження (Т. Баранова, А. Горемичкін, С. Зарухова, І. Малашевська, Л. Попеляш, Н. Семенова, та ін.). Тому в різних навчальних закладах, де застосовані такі курси, варіюються їх назва, складові компоненти, зміст, базова науково-методична основа, засоби інтеграції тощо. Позитивними якостями комплексних курсів є прагнення до осягнення музичного твору в його цілісності, підвищення уваги до художньо-естетичного боку музики, стислість та узагальненість інформації, методична системність у реалізації принципу чути – розуміти – діяти, але залишається ще багато нерозв'язаних проблем: ідейно-методична спрямованість курсу, принципи інтеграції, інерція викладачів і студентів, відсутність підготовлених кадрів, навчально-матеріальної бази тощо.

Іншою великою проблемою музично-теоретичної підготовки вчителів музики є переорієнтація її змісту у відповідності з реально існуючими

Особистісно-розвивальні педагогічні умови, розроблені з урахуванням принципів гуманізації, гуманітаризації початкової освіти, мають бути такими, що забезпечують повноцінне формування емоційно-почуттєвої, інтелектуальної, вольової сфери духовного життя людини. Але між теорією і практикою формування особистості в умовах емоційного і фізичного благополуччя склалися серйозні суперечності.

Так, у практиці масової школи спостерігається традиційний спрощений підхід до розвитку особистості в умовах навчально-виховного процесу. В основному, здійснюється вербальний вплив на учнів, яким забезпечується в основному розвиток логічно-понятійного мислення. Формування і розвиток ЕПС особистості здійснюється на основі стандартних засобів у ході моно суб'єктного процесу, у якому вихованці є об'єктами дисциплінарних впливів.

Факторами, несприятливими для формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у сучасній практиці української школі є такі: нерозуміння значення дитинства як найважливішого періоду життя, розвитку емоцій і почуттів особистості, звужений погляд на початкову школу, як підготовчий етап до наступної ланки безперервної освіти; ігнорування своєрідності і самотності дитячої психіки, блокування органічних творчих імпульсів дитини, потреб в художньо-образному пізнанні довкілля, художньо-ігровій діяльності; домінування у практиці масової школи стандартизовано-догматичних концепцій освіти і культури, шаблонних методів навчання і виховання, авторитарної позиції вчителя; недостатнє використання класоводами сприятливих педагогічних впливів для підтримки стану емоційного і фізичного благополуччя учнів у навчально-виховному процесі, для “дозрівання дитинства у дітях” (Жан-Жак Руссо).

В аналогічних теоретичних дослідженнях, пов'язаних із стимулюванням ЕПС учнів у навчально-виховному процесі і позакласній виховній роботі, важливо актуалізувати результати досліджень психолого-педагогічної науки і мистецтвознавства. На основі взаємодоповнюваності теоретичних досліджень з психології, педагогіки, мистецтвознавства може бути розроблена цілісна система ієрархізованих процесів формування ЕПС молодших школярів у художньо-ігровій діяльності з конкретизацією її на технологічному рівні.

ЕПС молодших школярів ефективно розвивається за умови співвідношення її з художньо-ігровою діяльністю і є компенсаторною сферою духовного життя особистості, призначеною для утримування процесу життєдіяльності в оптимальному режимі і попередженні руйнівних впливів на організм, що перебуває на стадії формування.

Summary. The article is devoted to the emotion-sensitive sphere of primary school pupils in art-playing activity. While selecting the content of activity art-playing of primary school pupils emotional influences of art plays from fine art activity, from musical and playing dramatization, from art work were taken into consideration.

Keywords: emotion-sensitive sphere, art-playing activity, art synthesis.

Резюме. Стаття посвящена разработке педагогических условий формирования ЭЧС младших школьников в художественно-игровой деятельности. Обусловлены научные положения об эффективности взаимосвязи отдельных компонентов ЭЧС с соответствующими художественными играми.

Ключевые слова: эмоционально-чувственная сфера, художественно-игровая деятельность, синтез искусств.

Резюме. Статтю присвячено актуальній проблемі формування ЕПС молодших школярів у художньо-ігровій діяльності. При відборі змісту художньо-ігрової діяльності молодших школярів враховувались емоційні впливи сукупності мистецьких ігор: з образотворчої діяльності, музично-ігрової драматизації, художньої праці.

Ключові слова: емоційно-почуттєва сфера, художньо-ігрова діяльність, синтез мистецтв.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Воспитание детей в игре / Сост. Д.В.Менджериккая, О.К.Зинченко, Л.П.Бочкарева и др. – Изд. 2, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очер. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
4. Киричук О.В. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи: Навч.-метод. посібник для вчителів, студ.пед.навч.закладів / О.В.Киричук, О.М.Коберник (доклад): Інститут змісту і методів навчання. – К.: 1998. – 106 с.
5. Коломинский Я.Л., Панько С.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
6. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
7. Семиченко В.А. Психология эмоций. – К.: Магистр-S, 1999. – 193 с.

Подано до редакції 19.07.2006

УДК 378.147.132

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*Шпортун Оксана Миколаївна
аспірант*

Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

Постановка проблеми. Процес розбудови української держави вимагає докорінної зміни багатьох ланок суспільного життя, серед яких важливе місце належить системі освіти, тому що саме вчителі найбільше відповідальні за творення якісно нового життя, нового суспільного, культурного і освітнього порядку – через нові знання, нові враження, творення нових особистостей, демократичного способу мислення і діяльності. Роль, яку виконує сучасний вчитель, – це роль мислячого практика-новатора і водночас інтелектуала, який веде свідомо і професійно суспільно-педагогічну та культурну діяльність у школі і найближчому середовищі. У зв'язку з суспільними очікуваннями, що стосується сучасного вчителя, особлива увага як в теорії так і в навчальній практиці приділяється освіті вчителів, їхній фаховій підготовці.

невідповідність існуючих програм і методик новим потребам суспільства спонукають до активного оновлення форми й змісту підготовки педагогічних кадрів.

Мета статті – обговорення методологічних аспектів музично-теоретичної підготовки вчителів музики в контексті сучасних культурних тенденцій українського суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Історичний погляд на розвиток музичної освіти в Європі показує, що найрезультативніші її системи – від вузькоспеціалізованих до широкомасштабних – досягали успіхів лише тоді, коли їм вдавалось знайти органічні форми синтезу трьох необхідних компонентів – слухового виховання, теоретично-технологічного навчання і практичної творчої діяльності. Такою була система музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза на початку ХХ ст., педагогічна концепція «Шульверк» К. Орфа в середині ХХ ст., на державному рівні – система музичної освіти в СРСР, в тому числі в Україні. Для професії шкільного вчителя музики, синтетичної за своєю природою, єдність цих базових компонентів необхідна: вона забезпечує належний рівень його музичної культури, визначає глибину образного сприйняття, ступінь музичної грамотності, якість практично-фахових навичок і вмінь. Отже, принцип чути – розуміти – діяти є універсальним методологічним законом музично-фахової освіти. Кожен елемент дидактичної тріади має свою функцію. Діяти – провідний цілеутворюючий елемент, визначає професійну спрямованість навчального процесу, оцінює його ефективність і кінцевий результат. Чути – початковий, емоційно-художній, стимулюючий полюс тріади. Розуміти – її центральний, стабілізуючий, елемент, забезпечує методичну цілісність навчального процесу, уможливує діалогічне спілкування суб'єкта навчання з музикою.

В системі музично-педагогічної освіти саме цю дидактичну функцію перш за все виконують предмети теоретичного циклу, націленого на вивчення іманентних закономірностей музичного мистецтва, ефективно оволодіння студентами специфікою музичної мови. Комунікативна функція, висока організованість та інтонаційна природа останньої поєднують її з вербальними формами спілкування людей, що дозволяє використовувати їх багатий досвід, проте головною відмінністю музичної мови від словесної є безпосередність її образно-чуттєвого вираження, злиття в ньому духовного й матеріального, змісту й форми, смислу й значення, загального й конкретного, континуального й дискретного, узагальненого й одиничного. Еволюція музичної мови значно активніша, тісніше пов'язана зі змінами реалій життя та розвитком свідомості й внутрішнього світу людини, відбиває парадоксальну двоїстість загальнолюдського (онтологічного, сутнісного, інтернаціонального, зрозумілого без перекладу) й суб'єктивно-індивідуального (варіантна множинність художньо-естетичних, історичних, світоглядних, національних, жанрово-стильових, композиторських та інших музичних мов).

Динаміка змін музично-мовних закономірностей, норм, правил, яка в

civil features of a personality pupils of a secondary school. He gives the description of the adolescent category. He accentuates the complex approach to forming of the individual civic traits of pupils. The author predicts the results of the civic-educational work with pupils. The conditions and factors which have an influence upon the process of forming of the individual civic traits of pupils are defined in this article.

Keywords: civil education, civil lines, publicly-educate work, forming, personality of student.

Резюме. В статье автор рассматривает особенности формирования гражданских черт личности учеников основной школы. Дает характеристику подростковой возрастной категории. Делает акцент на комплексном подходе к формированию гражданских черт личности учеников. Автор прогнозирует результаты гражданско-воспитательной работы с учениками. В статье определены условия и факторы, которые направляют процесс формирования гражданских черт личности учащихся.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданские черты, общественно-воспитательная работа, формирование, личность ученика.

Резюме. У статті розглянуто особливості формування громадянських рис особистості учнів основної школи. Подано характеристику підліткової вікової категорії, акцентується на комплексному підході до формування громадянських рис особистості учнів, прогнозуються результати громадсько-виховної роботи з учнями, визначено умови та фактори, що спрямовують процес формування громадянських рис особистості учнів.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянські риси, громадсько-виховна робота, формування, особистість учня.

Література

1. Срмаков І.Г. Оновлюймо виховний процес у новій школі // Школа життєтворчої особистості. – К., 1995. – 284 с.
2. Канішевська Л.В. Сформованість в учнів громадянськості – провідний чинник їх соціальної зрілості // Соціалізація особистості. – Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова. – Сер. „Педагогічні науки”. – № 13. – 2001. – С.62-73.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
4. Леонтьев А.Н. Избранные педагогические труды. – В 2-х т. – Т.1. – М., 1983. – 391 с.
5. Поплужний В.Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку // Рідна школа. – 1994. – № 11. – С. 33-35.
6. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання: спадщина і сучасність // Доба. – 2002. – № 1. – С. 4-5.

Подано до редакції 28.08.2006

УДК 378.637.016:78

МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*Щериця Тамара Володимирівна,
доцент*

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

Постановка проблеми. Прискорений темп соціокультурних змін українського й світового суспільства, бурхлива переоцінка цінностей, інформаційно-технологічний бум актуалізують задачі вдосконалення вищої педагогічної освіти. Криза системи шкільного музичного виховання, скорочення уроків музики, падіння престижності професії вчителя музики,

Новаторство представляє собою якість, яку вчителі повинні проявляти в організації навчального процесу. Саме їх здатність або нездатність до інноваційної діяльності, визначають специфіку їх роботи. У даному випадку, під особливостями педагогічної діяльності ми розуміємо використання традиційної (нетрадиційної) форми навчального процесу.

Справа в тому, що основна помилка традиційного підходу полягає в тому, що втрачається свобода вибору особистості вчителя. Він постійно залежить від стандарту, що не дозволяє йому розкрити свій потенціал, але розвиток та саморозвиток можна здійснити у менш обмежених професійних умовах. Під свободою особистості розуміють можливість різних дій в одній і тій же ситуації, здатність вибору одної з них. Іншими словами, свобода людини полягає у можливості самому вирішувати, яку лінію поведінки вибирати, яку ні. У даному трактуванні закладений істинний смисл формування стилю професійної діяльності. Важливо уникати шаблонів в педагогічній діяльності, оскільки саме вона здебільшого насичена неповторними ситуаціями, що вимагають оригінального, творчого підходу до кожного учня. Тому вчитель, з одного боку, повинен володіти такими способами поведінки, які є оптимальними для нього, відповідають його індивідуальним особливостям. З іншого, - уникати переростання надбаного досвіду у тиражування вже напрацьованих, усталених прийомів, які можуть як сприяти досягненню успіху, так і спричиняти стагнацію розвитку індивідуальності вчителя. Тому, на нашу думку, дослідження проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики є вельми актуальною.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить про те, що дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя приділяється належна увага, зокрема: основам підготовки вчительських кадрів (В.О. Онищук, С.У. Гончаренко, В.О. Сухомлинський, Л.Ф. Талізін, О.Л. Абдуліна); підготовці вчителя до творчої професійної діяльності (І.А. Зязюн, Ю.П. Азаров, Н.В. Кичук, О.І. Піскунов, С.О. Сисоєва та ін.); розвитку особистості вчителя у процесі професійної підготовки (І.Д. Бех, В.О. Моляхо та інші); загальнокультурному розвитку вчителя (О.П. Рудницькі, В.І. Дряпіна, Л.І. Коваль, О.М. Олексюк); використанню нових педагогічних технологій (О.В. Євдокимов, С.І. Прус, Л.Б. Щербакова, О.Г. Ярошенко); індивідуальному стилю педагогічної діяльності (Н.А. Амінов, В.П. Бездухов, Т.С. Батріна, З.Н. Вяткіна, А.К. Маркова, Г.М. Мешко, А.Я. Ніконова, Н.С. Побірченко, Н.І. Петрова, Н.А. Половникова); ефективності шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя музики (М. Антонеч, Е. Абдуліна, Л. Арчижнікова, М. Гордійчук, Л. Коваль, В. Шпак).

Виявлено, що у вищих навчальних закладах і педагогічних коледжах створюються необхідні умови для розвитку тих головних якостей спеціаліста, з якими він вступає до професійної діяльності й у якій відбувається його розвиток як особистості та спеціаліста, однак проблема

формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики ще недостатньо досліджена.

Постановка завдання статті: визначити, науково обґрунтувати сутність поняття „індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя”; уточнити критерії, показники та охарактеризувати рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вчителів музики на етапі їхнього професійного навчання; визначити, науково обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вчителів музики.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи проблему формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя музики, вважаємо за доцільне звернутися до аналізу таких понять, як «стиль», «стиль діяльності», «індивідуальний стиль діяльності».

Так, наприклад, філософський словник дає наступне визначення стилю: «Стиль (франц. style, від лат. stylus, stilus буквально – загострена паличка для натискання) у мистецтві – відносно стійка спільність образної системи прийомів і засобів художньої виразності, зумовлена єдністю ідейно-естетичного і суспільно-історичного змісту» [7, с. 664].

Педагогічний словник С. У. Гончаренка дає таке визначення «Стиль відносно стійка сукупність характерних і повторювальних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні. Стиль виробляється в ході теоретичного і практичного освоєння людьми навколишньої діяльності і передбачає, з одного боку, гнучке пристосування до неї, а з другого – її революційну зміну. У стилі відбиваються потенції схильності, здібності, характерологічні риси, звички особистості. Розрізняють стиль мислення і поведінки окремого індивіда (індивідуальний стиль) а також стиль поведінки групи, колективу» [2, с. 320].

Поняття стиль є поширеним у лінгвістиці, мистецтві, естетиці, музиці, психології, філософії. Воно є міждисциплінарним. Але явище стиль в науковій сфері першим почав вивчати А.Адлер. Він вважав, що стиль – це унікальний стійкий засіб дії людини і що він складається з безліч мотивів, інтересів, цінностей та проявляється в поведінці. Визначення загальнонаукової категорії „стиль” базується на позиціях діалектики змісту та форми, яка вказує на те, що стильова характеристика особистості втілюється в типову форму її прояву, тобто в певній системі засобів та прийомів діяльності.

Розглянуте нами родове поняття „стиль „, конкретизується в різних науках і виражає реалії різноманітних сфер життєдіяльності. У зв'язку з цим виникають різні стильові категорії, наповненні конкретним змістом. В даному випадку ми отримуємо поняття „індивідуальний стиль діяльності”, „індивідуальний стиль педагогічної діяльності” тощо. Таким чином, в конкретній галузі, явище стилю набуває відповідного їй значення. Так, педагогічна енциклопедія розглядає стиль педагогічний як сукупність „сукупність характерних властивостей педагогічної майстерності, що традиційно склалися в досвіді вчителів” [6, с. 32]. Отже, стиль – це своєрідний „почерк”, що визначає певну манеру педагогічних дій,

самовиховання ці здібності можуть бути розвиненими в таланти, а можуть бути загубленими нерозумним вихованням. Як правило, в кожній людині від природи закладено як позитивні, добрі риси характеру (доброта, емпатійність, альтруїзм, терпіння тощо), так і негативні риси (агресивність, брехливість, скупість, заздрість тощо). При розумному вихованні добрі задатки можуть бути зміцненими, розвиненими, а погані – вирівняними, олюдненими. А головне – розумне виховання повинно бути спрямованим на розвиток у кожного учня сили волі для подолання спокус, слабкості, що приховуються в природі людини та в навколишньому середовищі.

2. Особливості сім'ї та її ставлення до дитини. Якщо дитина не отримувє від батьків достатньо любові, доброти, то її характер, її спрямованість можуть бути знівеченими, навіть якщо у неї були гарні природні задатки. Сьогодні сімейне виховання в Україні переживає важку кризу, тому школа повинна певною мірою відшкодувати недоліки останнього.

3. Соціальне середовище, в якому живе та розвивається дитина. Під суспільством у даному контексті ми розуміємо не тільки суспільство в цілому, а й ті мікро-середовища, в які потрапляє сучасна дитина. Це й середовище безпосереднього оточення дитини, з яким вона спілкується та взаємодіє, і більш широке середовище, яке здійснює на неї вплив опосередковано, через створення суспільної думки, шкали цінностей, норм, моди, панівних поглядів.

4. Виховні заклади. Від того, якими є ці заклади, які цілі фактично вони реалізують, яким є соціальне середовище, що створюється в них, яким є їх вплив на дітей – головним чином залежать особливості та характер особистості, що формується.

5. Саморозвиток, самовиховання дитини. Виховання дитини в сім'ї, в школі тільки в тому випадку буде ефективним, якщо воно поступово перейде у самовиховання, коли дитина з об'єкта виховання перетворюється в суб'єкта виховання, який усвідомлює близькі й дальні цілі та завдання розвитку себе як значущої особистості, що розуміє, яку діяльність вона має здійснювати, щоб реалізувати ці цілі й завдання, і такою, що наполегливо й систематично здійснює намічені плани саморозвитку, постійний самоконтроль і самооцінку процесу самовиховання та саморозвитку [1;2;6].

Висновки. Отже, громадянське виховання в основній школі повинно бути спрямованим на виховання кожного учня внутрішньо вільною особистістю, що шукає своє місце в суспільстві відповідно до своїх задатків, ціннісних орієнтацій, інтересів, нахилів з тим, щоб жити повним, осмисленим, творчим життям. Учні в школі, що здійснює громадянське виховання, не просто вчать та виховуються, а живуть повним, емоційним, насиченим життям, в якому вони зможуть задовольнити свої природні, соціальні й духовні потреби та підготувати себе до дорослого самостійного життя як морального, законослухняного члена суспільства, що знайшов своє місце в суспільстві, приносить своєю діяльністю щастя собі, добро та користь усьому суспільству.

Summary. In the article the author considers peculiarities the formation of

мистецтво, світова художня культура та ін.); організацію позакласної та позашкільної діяльності учнів; ознайомлення учнів із діяльністю органів державної влади, місцевого самоврядування, правоохоронних органів, громадських організацій тощо; участь учнів у роботі органів учнівського самоврядування, організації активної діяльності школярів в управлінні школою, створенні в загальноосвітніх навчальних закладах моделі демократичного суспільства; вивчення історії, етнографії, культури рідного краю; участь у всеукраїнських і міжнародних суспільних акціях.

Характерні для даного віку розвиток дорослості, потреба у самостійності та прагнення до самопізнання (Л.Божович, Т.Драгунова, Д.Ельконін) дозволяють активно використовувати в процесі громадянського виховання інтерактивні методи: дискусії, різноманітні види проєктів, практичні роботи, дидактичні ігри, науково-дослідницьку роботу учнів, соціально-психологічні тренінги, конференції тощо.

Громадсько-виховна робота з учнями підліткового віку, що спиратиметься на викладені вище психологічні та соціально-педагогічні позиції, дозволить реально навчити дітей [3]:

I. Навичкам самостійної роботи, в тому числі – організації своєї діяльності, контролю над нею, оцінці її результатів.

II. Досліджувати й обговорювати сутність суспільних проблем і подій, аналізувати інформацію, збирати її, користуватися різними джерелами.

III. Усвідомлювати, що їх дії та вчинки стосуються як їх власних прав, так і інтересів інших людей; поважати інтереси та почуття інших, поставити себе на місце іншого.

IV. Набувати знання, розвивати вміння, навички, формувати власні погляди.

У процесі організації громадянського виховання слід пам'ятати, що цей процес має носити особистісно орієнтований характер. Тобто йдеться не лише про формування певних громадянських якостей особистості дитини, а про систему виховання особистості, спрямованої на власний розвиток. Оскільки людина живе в суспільстві, то, природно, що особистість намагається зайняти в цьому суспільстві певне престижне місце та відігравати в ньому значущу роль. При цьому власне виховання особистості є надзадача, відносно якого навчання знанням, умінням і навичкам є лише засобом освітньо-виховного процесу.

Підлітковий період – це період інтенсивного розвитку особистості кожного учня. Тому головним завданням основної школи є виховання кожного учня високоморальною, культурною, вихованою, творчо активною, соціально зрілою особистістю з максимально розвиненими особистісними здібностями і з визначеними цілями та смислом життя.

Щоб правильно організувати та здійснювати громадянське виховання на основі особистісно орієнтованого підходу, слід встановити ті умови та фактори, що визначають процес формування громадянських рис особистості дитини. Цими умовами та факторами є:

1. Природні задатки людини, що визначають можливості розвитку її особистісних здібностей і рис характеру. В процесі життя, виховання й

притаманну кожному вчителю. Разом з цим, існують загальні та індивідуальні ознаки стилю. Загальні відображають характерні ознаки групи вчителів, індивідуальні – характеризують особистісну майстерність окремих учителів та більш пов'язані з їх конкретними пристрастями та здібностями [6, с.58].

З поняттям «стиль» тісно пов'язане поняття «стиль діяльності». Стиль діяльності – це сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, яка впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності та зумовлює своєрідність її виконання [5, с.748].

У стилі діяльності завжди виявляються індивідуальні і типові особливості. Стиль діяльності – інтегративне виявлення ієрархії процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості (вплив на стиль діяльності темпераменту, мотивів діяльності, форм спілкування і керівництва) [5, с.748].

У контексті нашого дослідження доречно розглянути і таке поняття, як «індивідуальний стиль діяльності».

Індивідуальний стиль діяльності розробляли Є.П. Ільїн, Є.А. Клімов, Б.С. Мерлін, на думку яких, стиль зумовлюється психофізіологічно, але формується як інтегративний ефект взаємодії суб'єкта і об'єкта, а тому може здійснюватись за різних умов діяльності.

Є різні підходи до вивчення індивідуального стилю.

Л.Н. Макарова виділяє такі етапи вивчення індивідуального стилю: вивчення індивідуального стилю залежно від типологічних властивостей нервової системи; аналіз впливу на розвиток індивідуального стилю інших внутрішніх умов; ідеї спільного виявлення в діяльності різнорівневих властивостей індивідуальності [3, с. 13].

Індивідуальний стиль діяльності і спілкування вчителя – це сукупність завдань, засобів і способів педагогічної діяльності і спілкування, а також окремих особливостей (як, наприклад, ритм роботи), характерний і стійкий для певного учителя. Залежно від співвідношення завдань і способів діяльності він може змінюватись.

На думку В.С. Мерліна, навчальний процес повинен забезпечувати не тільки оволодіння знаннями і змінами, а й виховувати здібності [4, с.110]. Саме здібності лежать в основі формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя музики. Вони забезпечують індивідуальну своєрідність, педагогічної діяльності, яку необхідно сформувати у студентів під час навчання у педагогічному закладі.

І.П. Підласий відносить поняття індивідуального стилю діяльності, до структури професійного потенціалу педагога, який складається з професійної підготовки, творчості педагога, його професіоналізму та педагогічної культури.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що під індивідуальним стилем професійної діяльності вчителя ми розуміємо своєрідний прояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій.

Учитель музики уособлює і психолога, і педагога, і виконавця-

вокаліста, і виконавця-інструменталіста. Він також повинен володіти високим інтелектуальним рівнем, мати акторські здібності, а також риси особистості, притаманні кожному вчителю.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя музики, на нашу думку, відбуватиметься творчо та інтенсивно, якщо забезпечити педагогічні умови: ознайомлення майбутніх фахівців із зразками – орієнтирами успішної діяльності; формування знань про якісні особливості фахівця – ідеалу, сутність еталонної моделі професіонала, про зміст функціональних ознак готовності до професійної діяльності, формування ІСПД; розвиток адекватної професійної самооцінки, вивчення професійно значущих якостей; створення ситуацій близької та далекої перспективи; формування навичок визначення ІСПД, професійних планів, проєктів майбутньої професійної діяльності; творче використання педагогічних методів, прийомів.

Стосовно специфіки музично-педагогічної діяльності, то вона полягає в тому, що педагог вживається в основні педагогічні відносини, що характеризуються як спрямованість всіх цінностей, дій на особистісну індивідуальність учнів (а не просто на їх індивідуальні здібності). Ця риса у педагога з'являється за умов його прагнення до педагогічної діяльності, її самостійної організації. У такому відношенні індивідуальність педагога значно переключається з його творчістю, яка розглядається на сучасному етапі як інноваційний підхід до здійснення власної педагогічної діяльності. Інноваційний підхід до професійної педагогічної діяльності визначає специфіку індивідуального стилю професійної діяльності кожного педагога, бо вчитель – новатор завжди намагається створювати власні методичні модифікації, в яких розкриває свій професійний потенціал. У музично – педагогічній діяльності інноваційний підхід особливо ефективний та дієвий, адже вчитель разом з учнями створює нові системи та методики пізнання матеріалу. Н. П. Фетискін визначає новаторів як „ентузіастів нового, здатних до ризику, азарту, відчувати нове. Вони характеризуються авантюрним духом та поглинають нововведення, тому вони завжди відкриті до нового...” [7, с.567]. Тому, коли ми говоримо про формування ІСПД майбутнього вчителя музики, мова йде про творче мислення, творче використання методичного та практичного матеріалу...

Досвід та практика показують, що педагогам музичної професії притаманні такі індивідуальні стилі професійної діяльності: 1) стихійно-адаптивний (коли вчитель орієнтований на педагогічну взаємодію з учасниками навчально-виховного процесу, бажає продуктивно працювати за обраною професією, виражає радість та задоволення від педагогічної діяльності.); 2) імітаційно-рольовий (коли вчитель із задоволенням працює в обраній сфері, прагне організувати продуктивну взаємодію з учнями, виявляє зацікавленість результатами власної професійної діяльності та намагається створити необхідні умови праці для отримання від неї задоволення); 3) ситуативно-модифікаційний (вчитель характеризується визначеною професійною спрямованістю, що проявляється у задоволенні обраною професією, результатами власної професійної діяльності. У

найбільш гостра та тривала вікова криза (криза 13 років), котра відрізняється особливостями розвитку процесів самосвідомості та самовизначення, що приводять до формування у дитини тієї чи іншої життєвої позиції. Таким чином, саме цей віковий період є тим „останнім рубежем”, на якому ще можна вплинути на закріплення у дитини тих чи інших основних рис особистості, в тому числі і на процес ієрархізації особистісних смислів і мотивів діяльності.

Методологія громадянського виховання повинна в цілому спиратися на теорію особистості О.Леонтьєва [4]. Розглядаючи питання формування особистості, О.Леонтьєв підкреслював, що формування особистості не є результатом простого нашарування зовнішніх явищ, а результатом того, що людина робить із себе, стверджуючи своє людське життя. При цьому провідну роль у становленні особистості О.Леонтьєв відводить руху мотивів діяльності, що мають особистісний смисл. Таким чином, система формування громадянських рис особистості учнів основної школи має бути орієнтованою на формування смислостворюючих мотивів становлення їх громадянської культури.

Застосування конкретних методів, прийомів і форм роботи з дітьми в процесі громадянського виховання, що спрямовані на формування такого роду мотивів, визначається рядом соціально-психологічних особливостей, що характеризують в цілому цей віковий період [5].

Неадекватність уявлень педагогів, батьків про сучасне дитинство породжує відчуженість дітей і дорослих, розпад дитячо-дорослої спільноти. Традиційна школа орієнтована на дитину, що росте в багатопокілінній родині, проходить через соціально-культурні вікові ритуали, рано вступає в реальні соціальні відносини, проте цей етап в історії дитинства минає. У сучасній ситуації в основному зникла традиційно сформована узгодженість позашкільних процесів дорослішання та шкільної освіти. При цьому статус дитини в сучасному суспільстві залишається, як правило, статусом залежного об'єкта суспільних і сімейних турбот.

Така характеристика сучасного дитинства, як молодіжна субкультура, також не отримує належної уваги з боку дорослих. Потребують досліджень такі типи сучасної молодіжної субкультури, як: культура насолод, дозвілля; академічна субкультура; деліквентна (асоціальна) субкультура. На часі, на наш погляд, розширення системи спільної діяльності дітей і дорослих у громадському житті.

У підлітковому віці в учнів формуються базові уявлення про „великий” і „малий” соціум і своє місце в них, навички соціальної поведінки, участі в ситуаціях і процесах, що потребують реалізації особистості як громадянина.

Завдяки комплексному підходу процес формування громадянських рис особистості учнів основної школи відбувається через: демократизацію навчального процесу, застосування інтерактивних методів навчання; навчальні предмети громадянсько-правової тематики; вивчення гуманітарних і природничих дисциплін (рідна мова та література, історія, географія, біологія та хімія, іноземна мова, музика, образотворче

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ РИС ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Щербак Ігор Вікторович

старший викладач педагогічного факультету

Миколаївський державний університет ім. В.О.Сухомлинського

Постановка проблеми. Актуальність громадянського виховання в Україні зумовлюється процесом відродження нації, що вимагає формування громадянської культури, основна мета якої – підготувати учня до життя в демократично-правовій державі.

Розвиток громадянського виховання останнім часом отримав нові потужні імпульси завдяки розробці та впровадженню його методологічних підвалин у концепціях і програмах громадянського виховання та громадянської освіти, у курсах громадянознавства, що викладаються у загальноосвітніх навчальних закладах, у перших вітчизняних шкільних підручниках.

Аналіз досліджень даної проблеми. Проблема організації громадянського виховання підростаючого покоління у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів завжди у полі зору дослідників (М.Боришевський, І.Єрмаков, П.Ігнатенко, І.Каландирець, Л.Канішевська, А.Капська, Г.Кирилук, О.Киричук, Л.Михайлова, Л.Печуркіна-Шумейко, Л.Рехтета, Т.Рихлик, Л.Чумак та ін.). Питання змісту та напрямків громадянської освіти є важливими в контексті формування громадянських рис особистості учнів (В.Бондар, Л.Волинець, М.Головатий, В.Головенько, О.Гресь, О.Коберник, Г.Ковганич, В.Костів, В.Оржеховська, Р.Охрімчук, О.Пометун, В.Поплужний, В.Ребало, Н.Савченко, Г.Сорока, Д.Спижева, В.Струманий, О.Сухомлинська та ін.).

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Досягнення цілей громадянського виховання учнів основної школи вимагає дотримання наукового підходу до цього процесу, тобто врахування об'єктивних закономірностей як виховної діяльності в цілому, так і формування громадянської культури учнів основної школи, які належать до підліткової вікової категорії.

Мета статті: розглянути особливості формування громадянських рис особистості школярів.

Ми поставили перед собою такі **дослідницькі завдання:**

- дати характеристику підліткової вікової категорії.
- з'ясувати шляхи формування громадянських рис особистості учнів основної школи (комплексний підхід).
- спрогнозувати результати громадсько-виховної роботи з учнями підліткового віку.
- визначити умови та фактори, що спрямовують процес формування громадянських рис особистості учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підліткова вікова категорія має ряд особливостей, які істотно відрізняють її від попереднього та наступного за нею вікових періодів. Для цього віку є характерною

даному випадку простежується мотивація вчителя на формування особистості учня засобами власного предмету, на структурування своєї діяльності з метою покращення її продуктивності, яка часом характеризується нестійким характером); 4) системно-модельний (вчитель не демонструє стійкої мотивації до педагогічної праці, його настрої змінюються з навколишніми професійними умовами, що значно впливають на бажання працювати в обраній сфері); 5) інноваційно-пізнавальний (вчитель характеризується прагненням працювати в обраній ним сфері, інтересом до співпраці з учнями, до творчості, до усвідомлення власних здібностей та особливостей як відповідних педагогічній праці); 6) індивідуально – творчий (вчитель не концентрує свою увагу лише на праці в педагогічній сфері. Його кругозір сягає більш широкого спектру діяльності. Він прагне застосовувати особистісний потенціал у науковій, діловій галузі тощо

Таким чином, психологічна структура діяльності вчителя – це взаємозв'язок. Система і послідовність його дій, спрямованих на досягнення педагогічних цілей через вирішення низки педагогічних завдань. Психологічна структура основних компонентів педагогічної діяльності змінюється по мірі оволодіння вчителем майстерністю в роботі з учнями. В означеному випадку Т. С. Сочень підкреслює, що „в процесі оволодіння спеціальністю та подальшим професійним удосконаленням кожен педагог накопичує специфічні знання, що визначають структуру його роботи. Таким чином він формує комплекс вмінь реалізовувати свої знання. Теоретичні та практичні знання разом з вмінням та психічними якостями створюють єдину систему - особистісну систему педагога., [7, с. 432]. Враховуючи характеристики професійних стилів діяльності, можна стверджувати, що вчителям музики притаманний імпровізаційний стиль професійної діяльності. Характеризується тим, що вчитель музики, враховуючи природні дані учня, його емоційність, тип характеру, індивідуально підбирає музичний матеріал, змінює види та форми діяльності. Педагог діє інтуїтивно, гнучко та імпульсивно.

Враховуючи тенденції педагогіки, а саме, що індивідуальність є завжди суб'єктом діяльності, джерелом активності, ми акцентуємо увагу на діяльнісному підході у визначенні сутності поняття індивідуального стилю професійної діяльності вчителя музики. Для педагогіки особливо важливо не стільки прояв індивідуальності в праці та діяльності взагалі, скільки вирішальна роль у формуванні індивідуальності. Тому, оскільки індивідуальність вчителя реалізується в професійній діяльності, то лише вона і володіє формуючими можливостями. Музична педагогічна діяльність характеризується творчим характером, в ній проявляється не лише індивідуальність кожного учасника навчального процесу, але й відбувається її становлення на новому, більш високому рівні.

Таким чином, сучасний педагог, враховуючи освітні інновації, попередній педагогічний досвід, професійні вимоги, особливості вихованців, педагогічну ситуацію здатен сформувати власний індивідуальний стиль діяльності, який передбачає вміння бачити переваги

стандартних програм та долати їх недоліки, впроваджуючи інноваційні засоби подачі матеріалу за власною методикою діяльності. Тому методика кожного вчителя – це мистецтво і воно є неповторним.

Водночас, предметна специфіка діяльності вчителя значно впливає на особливості становлення його індивідуального стилю професійної діяльності. У зв'язку з цим, під індивідуальним стилем професійної діяльності вчителя музики ми розуміємо певну сукупність способів та прийомів роботи, обумовлену особливостями його індивідуально – психологічних характеристик та фахової діяльності.

Професіоналізм вчителя характеризується фактом оптимального впливу педагога на розвиток особистості учня, адекватністю та достатністю педагогічних дій та їхніх наслідків для успішного його розвитку. Водночас, вчитель не розчиняється цілком у своїх учнях, він залишається собою. Саме така якість, бути різним та залишатися собою, неповторним, і визначається як індивідуальний стиль професійної діяльності.

Резюме. У статті розглядаються особливості формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вчителів музики. Розкрито зміст поняття „індивідуального стилю професійної діяльності”, а також специфіку його формування педагогів музичної спеціальності.

Ключові слова: індивідуальний стиль, професійна діяльність, вчитель музики, народнопісенна творчість.

Резюме. В статье рассматриваются особенности формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей музыки. Раскрыты содержание понятия „индивидуальный стиль профессиональной деятельности”, а также специфика его формирования у педагогов музыкальной специальности.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, профессиональная деятельность, учитель музыки, народнопесенное творчество.

Summary. In the given article the aspecial forming of individual style of professional activity of future music masters are devoted. Opened maintenance of notion „individual style of professional activity”, and also specific of his forming of teachers of musical speciality.

Keywords: individual style, professional work, music teacher, folk songs art.

Література

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1994. – 398 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Макарова Л.П. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность. Монография, Ч. 1. – М. – Тамбов, 200. – 241 с.
4. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Советская педагогика. – 1967. - №4. – С. 9.
5. Современный словарь по педагогике / Сост. Ранаевич Е.С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Сухомлинский В.О. О педагогической культуре. Избран. педаг. соч. в 3-х томах. – Т. 3. – М., 1981. – С. 164. – С. 208.
7. Философский словарь / за ред. В. И. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800с.

Подано до редакції 03.06.2006

притаманний високий культурно-освітній рівень. Значними потенційними можливостями в цьому аспекті володіє іноземна мова. З метою досягнення під час навчання у ВВНЗ значною кількості курсантів ВВНЗ творчого (високого) рівня, нами було розроблено та обґрунтовано модель педагогічної системи.

Розроблена нами модель педагогічної системи для підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ВВНЗ це схематичне зображення систематизованого комплексу основних закономірностей діяльності викладача та курсанта. До її складових ми віднесли: мету, організацію навчального процесу у ВВНЗ педагогічні умови. Зазначені компоненти моделі були спрямовані на суттєве підвищення майбутніми офіцерами складових показників (мотиваційного, когнітивного та рефлексивного блоків) культурно-освітнього рівня під час навчання у ВВНЗ та досягнення середнього та високого рівня сформованості культурно-освітнього розвитку майбутнього офіцера під час навчання у ВВНЗ.

Summary. In this article it has been analyzed necessity of creating the model of pedagogical system which can officers cultural and educational level and also components of this system have been considered in the article.

Keywords: model of the pedagogical system, model components, cultural and educational level.

Резюме. В статье проанализирована необходимость разработки модели педагогической системы повышения культурно-образовательного уровня будущих офицеров, а также рассмотрены ее составляющие компоненты.

Ключевые слова: модель педагогической системы, компоненты модели, культурно-образовательный уровень.

Резюме. У статті проаналізовано необхідність розроблення моделі педагогічної системи підвищення культурно-освітнього рівня майбутніх офіцерів, а також розглянуто її складові компоненти.

Ключові слова: модель педагогічної системи, компоненти моделі, культурно-освітній рівень.

Література

1. Біжан І.В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі. – Харків: ХВУ, 2001. – 410 с.
2. Горбенко Ю.Л. Формування національних і загальнолюдських цінностей у професійній підготовці військовослужбовців: тенденції та шляхи // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту: Серія „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2004 – № 7. – С. 43 – 47.
3. Здіорук С.І., Яремчик В.Д. Духовно-гуманітарні аспекти стратегії розвитку військових формувань України: Монографія – К.: НІС, 1995. – 52 с.
4. Иванов В.П. Формирование личности офицера. – М.: Воениздат, 1986. – 160с.
5. Лобач А.І. Формирование педагогической культуры у курсантов командного военного училища. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 192 с.
6. Психолого-педагогический словарь. – Ростов-на-Дону, 1998. – 256 с.
7. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання: Монографія. – К.: Тандем, 2000. – 380 с.

Подано до редакції 15.10.2006

подати таким чином: консультація – лекція – практичне заняття – самостійна робота – навчально-дослідницька робота – різні види контролю. При такому впорядкуванні кожна нижча форма підготовляє діяльність в межах більш високої і є необхідною для неї.

При організації навчального процесу з метою підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ввнз значна увага приділялася засобам навчання, а саме: живе спілкування із носіями мови, підручникам та посібникам, технічним засобам навчання.

Вагоме місце у запропонованій моделі посідають компоненти, що безпосередньо відповідають за сформованість культурно-освітнього рівня майбутніх офіцерів. У структурі діяльності першорядного значення набувають мотиви, тобто безпосередньо процеси спонукання. Реалізація плану підвищення культурно-освітнього рівня неможлива без активної думки. Звідси виникає необхідність виокремити мотиваційний блок у зазначеній структурі. Планування діяльності по підвищенню загального рівня культури та освіти (культурно-освітнього рівня) передбачає вибір мети, засобів і пошук оптимальних рішень. Цей процес є неможливим без наявних освітніх знань, сформованості інтелектуальних прийомів вмінь та навичок, а також високого рівня загальної культури. Саме на цій підставі нами було виділено когнітивний блок структури культурно-освітнього рівня. Сутність таких рефлексивних компонентів діяльності, як зворотній зв'язок та самоконтроль, полягає у порівнянні процесу та результатів діяльності з окремими цілями, а відтак, у структурі ми виділили рефлексивний блок. Його функція полягає у вдосконаленні як розумової так і загальної культури, подальшому розвитку розумових операцій, які сприяють підвищенню освітнього рівня, так і виробленню прийомів і способів пізнання загальнолюдських культурних цінностей та культури зокрема.

Відповідно до зазначеної системи критеріїв ми виділяємо наступні ієрархічні рівні, що притаманні курсантам, а саме: репродуктивний (низький) пасивність по підвищенню культурно-освітнього рівня, що обмежена наявним способом дії; евристичний (середній) певна активність, прагнення до розвитку способу дій по вдосконаленню культурно-освітнього рівня; творчий (високий) характерна внутрішньо стимульована розумова активність, самостійна постановка проблем і їх вирішення.

На констатуючому етапі експерименту ми отримали результати, які дають підстави стверджувати, що культурно-освітній рівень курсантів, значною мірою, потребує покращення, тобто досягнення творчого (високого) є бажаною перспективою. Саме на цю перспективу і націлена розроблена нами модель.

Таким чином, усі зазначені складові моделі педагогічної системи для підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ввнз спрямовані на реалізацію поставленого завдання (результату), що полягає у досягненні більшістю курсантів високого культурно-освітнього рівня під час навчання у ввнз.

Висновки: Майбутній офіцер повинен бути особистістю, якій

УДК 159.947.23:378:63-057.87

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРНИКІВ

*Шусть Василь Володимирович
аспірант НАУ*

Постановка проблеми. Проведені дослідження свідчать про те, що існують протиріччя між ускладненими вимогами до особистості спеціаліста і ступенем сформованості його професійної відповідальності, яка забезпечує успішне виконання цих вимог. Факти свідчать про те, що частина випускників закладів аграрної освіти вибирає роботу в інших галузях економіки, часто не за спеціальністю, яка вивчалась протягом п'яти-шести років, безвідповідально ставиться до своїх професійних обов'язків. Необхідність формування відповідальності як інтегративної якості особистості входить у коло актуальних завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами аграрної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Соціальний аспект відповідальності майбутніх і вже працюючих спеціалістів одержав своє теоретичне обґрунтування у працях С.Ф.Анісімова, Л.М.Архангельського, С.О.Болотова, Л.І.Грядунової, В.І.Ігнатовського, О.Ф.Плахотного, О.Л.Слободського, І.П.Торунцової, Н.І.Фокіної, М.Ф.Цвітаєвої, Б.С.Яковлева. Психологічний аспект розкритий у працях І.Л.Божович, О.І.Ковальова, О.М.Леонтєва, К.Муздибаєва, В.М.Мясищева, С.Л.Рубінштейна, Д.М.Узнадзе. У межах комплексного дослідження виховних відносин проблему формування відповідальності висвітлено в роботах А.М.Бойко, М.О.Вейта, О.Ю.Гордіна, С.В.Кондратьєвої, Б.Т.Лихачова, Н.С.Шуркової. У низці досліджень з питань підготовки вихователів, їх педагогічної майстерності проаналізовано окремі аспекти проблеми формування відповідальності (Ю.П.Азаров, Л.О.Архангельський, І.А.Зязюн, В.І.Писаренко, Л.І.Рувінський). Педагогічний такт, особистий приклад і авторитет вихователя є одним із засобів формування відповідальності. Вони були предметом уваги О.В.Барабанщикова, Н.О.Петрова, І.С.Синицина [1-9].

Однак, як показують результати досліджень, проведених в Національному аграрному університеті, Миколаївському державному аграрному університеті, Білоцерківському державному аграрному університеті, Ніжинському агротехнічному інституті, в аграрних вузах відсутня науково обґрунтована система формування професійної відповідальності спеціалістів-аграріїв. **Метою статті** є обґрунтування такої системи.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці як метод наукового підходу до розв'язання завдань навчання й виховання застосовується системний підхід. Під педагогічною системою розуміємо "...упорядковану сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, і яка спрямована на досягнення певної мети" [8, с.135]. В основі побудови системи мають бути принципи цілісності, включення й розвитку. Педагогічна система, завданням якої є

формування професійної відповідальності фахівців, має відповідати таким критеріям: зв'язаність, що припускає обмеження дослідження, визначенням сутнісних залежностей між об'єктними сферами системи; стабільність, яка припускає відтворення й технологічність експериментальної перевірки; спостережливість, тобто необхідність зв'язувати основні положення теоретичної моделі з реальними ефектами, які можна фіксувати в полі об'єкту дослідження. Також педагогічна система має включати: педагогічну мету, об'єкт педагогічного впливу, суб'єкт педагогічного впливу, форми, методи, способи й засоби педагогічного впливу, а також умови їх високої ефективності. Таким чином, система формування відповідальності – це цілеспрямована й планомірна взаємодія суб'єктів процесу формування відповідальності та функціонально зв'язаних елементів педагогічного процесу, спрямованого на реалізацію мети й завдань формування відповідальності майбутніх спеціалістів.

Найважливішим компонентом педагогічної системи є мета, що визначає спрямованість педагогічного впливу, відокремлює межі його використання, визначає засоби впливу на особистість. Принцип цілісності педагогічної системи потребує єдиного розуміння мети системи усіма її суб'єктами й об'єктами. Єдина мета забезпечує цілісність системи. Метою системи, яку ми проектуємо, має бути формування достатньо високого рівня відповідальності студентів вищих аграрних навчальних закладів.

В основі створення системи формування відповідальності в студентів має лежати встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між вихователями й вихованцями, визнання педагогами права студента бути суб'єктом виховного процесу. Суб'єктами формування відповідальності в студентів є також студентські колективи.

Таким чином, для досягнення мети системи, що проектується, важливо враховувати особливості її суб'єктів, розробляти спеціальні заходи для підвищення їх ролі в цій важливій справі. Наступним структурним компонентом системи, яка проектується, є методика формування відповідальності, що становить комплекс взаємозумовлених етапів діяльності з реалізації засобів і методів формування відповідальності в певних педагогічних умовах. Діяльнісний підхід припускає розгляд методики як сукупності поетапно реалізованих мотивованих дій, які спрямовано на досягнення мети за допомогою педагогічних засобів..

Змістом попереднього етапу є встановлення попередньої мети; вивчення на її основі розроблених показників рівня сформованості відповідальності в студентів, їх соціального оточення, умов діяльності; коригування мети залежно від результатів цього вивчення. Змістом основного етапу є: вибір засобів і методів формування відповідальності, урахування мотивів, факторів й умов його високої ефективності; моделювання педагогічних дій на студентський колектив й окремих студентів; прогнозування результатів і коригування прийомів, засобів, а також моделей педагогічного впливу. Змістом заключного етапу є підсумковий контроль результатів формування відповідальності в студентів, коригування на цій основі всіх ланок методики, формулювання

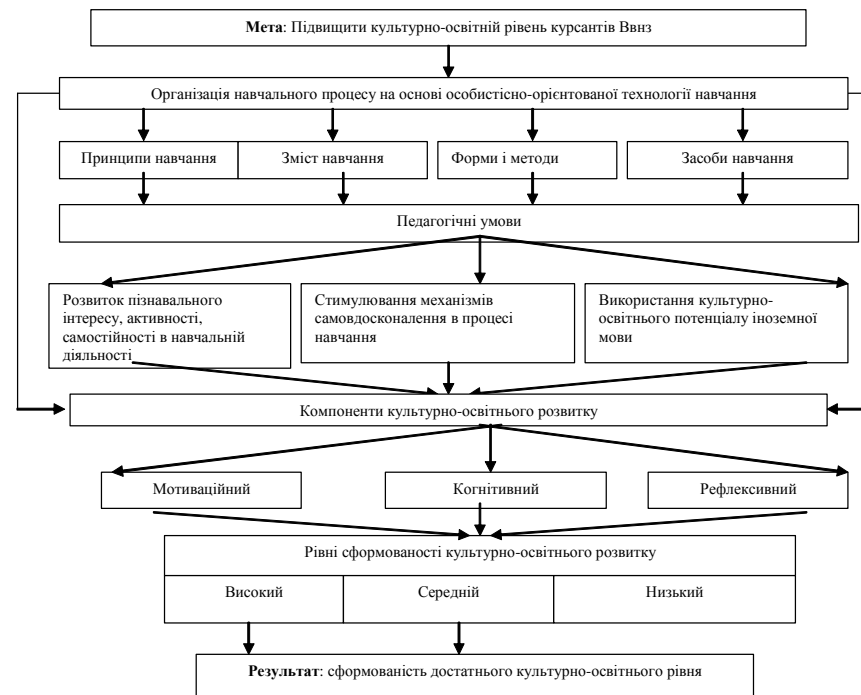


Рис. 1. Модель педагогічної системи підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ввз

Отже, значний акцент у запропонованій нами моделі зроблено на організації навчального процесу курсантів. Зазначимо, що навчальний процес було організовано використовуючи особистісно орієнтовану технологію навчання. До основних принципів, на які ми робили акцент під час організації процесу підвищення культурно-освітнього рівня курсантів було віднесено наступні принципи: активності; індивідуального підходу; принцип неперервного удосконалення.

Зміст навчання іноземної мови забезпечував систему наукових знань і пов'язаних з ними практичних умінь та навичок, якими повинні оволодіти курсанти. Вони сприяють підвищенню загального рівня освіченості, допомагають удосконалювати культурний рівень майбутніх офіцерів, а також спонукають до розвитку загального рівня готовності до професійної діяльності. Реалізація змісту навчання студентів здійснювалася на основі навчальної дисципліни „Іноземна мова”, причому передбачалася диференціація у виборі форм та методів підготовки.

Організаційна форма навчання (форма організації навчання) – це спосіб здійснення взаємодії викладача і студентів, у межах якого реалізуються зміст, дидактичні завдання та методи навчання. Форми навчання у вищому навчальному закладі, у тому числі і у ввз можна

адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей. Метод наукового моделювання в нашому розумінні полягає у тому, що в результаті вивчення педагогічної системи для підвищення культурно-освітнього рівня курсантів можна виділити її суттєві ознаки, особливості, основні компоненти, а також встановити суттєві взаємозв'язки між цими компонентами.

Аналізуючи думки науковців по відношенню до визначення поняття „педагогічна система” і не претендуючи на універсальність та оптимальність своїх поглядів та формувань, ми прийшли до висновку, що категорія „педагогічна система” і її модифікації („виховна система”, „освітньо-виховна система”, „система освіти”) – одна з основних в понятійному апараті педагогіки. Науковці визначають педагогічну систему (ПС) як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особи із заданими якостями. Вчений виділяє шість структурних елементів, які формують два основних блоки, що пов'язані з вирішенням дидактичного завдання і з технологією навчання.

Логіка нашого теоретико-експериментального дослідження полягає в тому, щоб розглянути основні елементи ПС, що визначають її зміст, виявити наявність причинно-наслідкових зв'язків між структурними елементами для значного підвищення культурно-освітнього рівня майбутніх офіцерів. Таким чином, моделювання ПС не може бути зведене до формальної процедури. Це є досить складний і багатоаспектний процес, стратегічне спрямування якого полягає в забезпеченні збалансованої діалектичної єдності його ресурсної складової та педагогічних умов на основі особистісно-орієнтованого навчання.

Отже, під моделлю педагогічної системи для підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ВВНЗ ми розуміємо схематичне зображення систематизованого комплексу основних закономірностей діяльності викладача та курсанта, що включає: мету, організацію навчального процесу у ВВНЗ (використання принципів, форм, методів і засобів особистісно орієнтованого навчання). Вагомий акцент під час моделювання зроблено на реалізацію педагогічних умов (розвиток пізнавального інтересу, активності, самостійності в навчальній діяльності; стимулювання механізмів самовдосконалення у процесі навчання; використання культурно-освітнього потенціалу іноземної мови). Названі компоненти моделі спрямовані на суттєве підвищення майбутніми офіцерами усіх складових показників (мотиваційного, когнітивного та рефлексивного блоків) культурно-освітнього рівня під час навчання у ВВНЗ та спрямовані на досягнення позитивного результату. Таким чином, графічне відображення моделі педагогічної системи для підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ВВНЗ подано на рис. 1.

висновків і практичних рекомендацій усім суб'єктам виховання. У методиці реалізована ідея зворотного зв'язку, без якого неможливе функціонування будь-якої системи. Саме зворотній зв'язок дозволяє коригувати педагогічний вплив на кожному з етапів методики за рахунок визначення розбіжностей між результатами виховного впливу, які заплановано, і реальними результатами. На цьому етапі уточнюють або змінюють методи вивчення особистості й колективу, засоби та прийоми педагогічного впливу, проводять додаткове моделювання й прогнозування результатів. Таким чином, функціонування системи циклічно повторюється, щоразу з підвищенням організаційно-педагогічного рівня на кожному з цих етапів.

На основі аналізу досліджень з проблеми формування мотивації В.Г.Асєєва, О.П. Макаревича, Х.Хекхаузена, П.М.Якобсона, практики формування відповідальності пропонується методика її формування.

Основним змістом методики є сукупність мотивів, засобів, методів, прийомів та педагогічних умов їх ефективного використання для досягнення мети системи. Ці прийоми, засоби й методи визначають тенденції, що розв'язують виявлені суперечності. Розв'язання суперечностей процесу формування відповідальності в студентів можливе на основі формування інтелектуального, емоційного, практичного та вольового компонентів відповідальності як якості особистості. З цього приводу обґрунтованим є питання про вияв мотивів, які найбільшою мірою впливають на ефективність розв'язання завдань формування відповідальності в студентів. З цією метою має бути проведений констатуючий експеримент.

Розв'язання суперечностей процесу формування відповідальності повинно здійснюватися насамперед на основі зміщення вузько особистісних мотивів на мету діяльності з формування широких соціальних й колективних мотивів, підвищення їх питомої ваги в загальній мотивації відповідальності. На основі аналізу досліджень з проблеми формування мотивації і практики діяльності вузів щодо формування відповідальності у студентів аграрних вузів зроблено висновок, що по-перше, для формування мотивів емоційного компонента відповідальності в студентів необхідно спиратися на наявні потреби студентів, так організувати навчальну діяльність, щоб вона викликала у них позитивні емоції задоволення. Коли такі почуття в студентів тривалі, то в них виникає нова потреба в цій діяльності, і, отже, у загальній мотивації студентів закріплюється новий стійкий мотив відповідальності.

Результатом діяльності з формування мотивів інтелектуального компонента має стати засвоєння студентами спонукань, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які, на думку педагога, повинні в них закріпитися, і які самі студенти мають перетворити із зовнішньо зрозумілих на внутрішньо сприйнятні й реальні щодо свого функціонування. Переважно, ця діяльність пов'язана з методами переконання, пояснення, інформування, прикладу. Особливу роль тут відіграє колектив, соціальне середовище, у якому живе й діє студент, такі погляди, переконання,

традиції, які притаманні цьому середовищу. Коли студент бачить, що його товариші й педагоги ставляться до того чи іншого об'єкта (наприклад, до виконання навчального плану) як до особливої цінності й спрямовують свою діяльність на оволодіння цим об'єктом, то й студент переймає такий погляд на об'єкт. У нього, відповідно, виникає особливе теоретичне ставлення до цього об'єкта, як до деякої цінності, і потреби оволодіння ним. Таким чином, виникають нові стійкі мотиви відповідальності. Крім того, повноцінне формування мотивації відповідальності в студентів має включати в себе обидва механізми, які навіть при стихійному формуванні переважно діють спільно.

Отже, формування виявлених у дослідженні мотивів відповідальності є однією з головних складових методики, тому що саме мотивація спонукає діяльність студента на розв'язання суперечностей процесу формування відповідальності.

Наступною складовою частиною методики є методи виховання. У педагогічній літературі систему методів виховання досліджували чимало вчених. У цих дослідженнях система методів виховання представлена в основному методами переконання, прикладу, вправ, заохочення, примусу. У методиці формування відповідальності ці методи мають свою специфіку, яку визначають мета й умови формування відповідальності в студентів. У своєму дослідженні ми виходили з того, що переконання є провідним методом. Головна мета використання методу переконання полягає в тому, щоб він сприяв формуванню особистісного сенсу кожного студента відповідально виконувати свої обов'язки. При цьому велике значення має особистий приклад викладача. Приклад виконує своєрідну роль переконання й служить важливим засобом підвищення впливу різноманітних форм роз'яснювальної роботи з формування в студентів духовних потреб, мотивів відповідальної поведінки. Приклад - це наочний взірець, який викликає прагнення до наслідування. Він конкретизує ті чи інші теоретичні положення процесу виховання, коригує тип поведінки, є переконливим аргументом у процесі формування відповідальності в студентів.

Як відомо, до засобів методу прикладу, крім особистого прикладу викладача, належать приклади з життя видатних людей, літератури, мистецтва, професійної діяльності передових аграрників. Всі вони можуть бути успішно використані в рамках методики, яку ми розробляємо. Вміле звернення до цих засобів активізує почуття відповідальності в студентів завдяки використанню талановитих художніх творів набуває особливої сили й виразності.

Виявлені в дослідженні тенденції та мотиви формування відповідальності, дозволяють в узагальненому вигляді сформулювати низку педагогічних правил, умов, прийомів та засобів, які є важливими елементами методики формування відповідальності студентів-аграрників.

Для формування інтелектуального компонента відповідальності доцільно: 1) доводити до свідомості студентів їх відповідальну ролі у ефективному функціонуванні аграрного сектору економіки; 2) особливу

користуватися менш ніж 1% обсягу інформації.

Постановка проблеми. Сьогодні необхідно провести комплекс істотних змін у навчально-виховному процесі, що передбачає пошук нових технологій, форм і методів підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, які відзначатимуться творчою індивідуальністю, високим рівнем компетенції та загальною культурою. Отже, ще під час навчання у вищому військовому навчальному закладі необхідно формувати у майбутніх офіцерів високий культурно-освітній потенціал. Реалізувати зазначене завдання можна завдяки розробки та реалізації цілісної моделі педагогічної системи підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ввнз.

Аналіз досліджень і публікацій. Зазначимо, що концептуальні положення теорії та практики педагогічної культури курсантів ВВНЗ дістали відображення в роботах останніх років (Т.В. Іванова [4], А.І. Лобач [5], В.В. Ягупова [7]). Питання розвитку творчого потенціалу військових фахівців були в центрі уваги І.В. Біжана [1], Ю.Л. Горбенка [2], С.І. Здіюрука [3]. Численні дослідження все ж не зачіпають специфічну сферу підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ввнз.

Визнання важливості й ефективності особистісного та культурного розвитку в творчій діяльності розкриває нові перспективи для досліджень стосовно підвищення культурно-освітнього рівня майбутніх фахівців військової справи. Актуальність та практична доцільність розробки питання підвищення культурно-освітнього рівня майбутніх офіцерів додатково зумовлена недостатньою увагою викладачів вищих військових навчальних закладів до зазначеної проблеми, в результаті чого становлення культурно-освітнього рівня курсантів проходить стихійно та відбувається екстенсивним шляхом.

Отже, **метою статті** є розроблення та обґрунтування моделі педагогічної системи підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ВВНЗ. Основне **завдання** статті полягає у аналізі складових компонентів запропонованої моделі.

Виклад основного матеріалу. Моделювання як метод наукових досліджень досить широко почав застосовуватись у дидактичних і методичних дослідженнях, при формуванні педагогічних понять. Сьогодні можна стверджувати про багатоаспектне проникнення моделювання в галузі педагогічних досліджень. Такий підхід допомагає вирішувати багато педагогічних проблем, які пов'язані з ефективністю навчання, з позиції не тільки якісних, але і кількісних характеристик процесу навчання. Психолого-педагогічний словник визначає модель як схему, зображення чи опис будь-якого явища чи процесів у природі, суспільстві; аналіз певного фрагменту чи соціальної реальності [6]. Відзначимо, що в педагогічній науці існує декілька підходів до процедури моделювання, зокрема наміплює трактування моделі навчального процесу В.В. Ягупова – як еталонного уявлення про навчання. «Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу» [7, с. 227]. При розробленні моделі підвищення культурно-освітнього рівня курсантів ВВНЗ ми виходили із позиції учених про те, що модель як система дій повинна забезпечувати

rules, ways, methods, conditions that are very important for forming components of professional responsibility. The need of forming of entire pedagogic system that is directed on the development of professional responsibility of students is substantiated here.

Keywords: pedagogical system, professional responsibility

Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Афонин А.С. Основы мотивации труда. – К.: Украинская энциклопедия, 1994. – 304 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дубинин Н.П., Карпец Н.И., Кудряшов В.Н. Генетика, поведение, ответственность. – М.: Политиздат, 1982. – 304с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304 с.
6. Лузан П.Г. Системний підхід до формування навчально-пізнавальної активності студентів вищих аграрних закладів освіти // Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць. Випуск 13. – К.: Вид. центр КДПУ, 2000. – С. 83-87.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 239 с.
8. Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основы научных исследований: Навчальний посібник. – К.: РНЦ “ДНІТ”, 2000. – 259 с.
9. Трофимова Н.М., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста – М. 1994. – 456 с.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

Подано до редакції 21.07.2006

УДК: 355. 233 / 237

**МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО РІВНЯ КУРСАНТІВ ВВНЗ**

*Щеголева Тетяна Леонідівна
асистент кафедри англійської мови
Національна академія прикордонної служби України
ім.Б. Хмельницького, м. Хмельницький*

Розбудова національної системи освіти в Україні в контексті Європейського освітнього простору передбачає вироблення нових підходів до професійного навчання майбутніх спеціалістів. Під час підготовки фахівців у системі вищої військової освіти необхідно суттєво покращити зміст та методіку організації професійної освіти. Кваліфікований військовий повинен мати високий культурно-освітній потенціал – це забезпечить його повноцінну професійну діяльність в умовах сучасного індустріального суспільства. Процес підготовки нової генерації майбутніх офіцерів-прикордонників, які здатні позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує не тільки зростання якості знань курсантів, але й підвищення їх культурно-освітнього рівня.

Одним із найбільш оптимальних шляхів підвищення культурно-освітнього рівня майбутніх офіцерів нами було обрано *іноземну мову*. Ми вважаємо, що в сучасних умовах розвитку нашого суспільства знання іноземної мови розглядається не лише як необхідна складова компетенції майбутнього фахівця, але і як елемент загальної культури особистості, що відкриває доступ до культурних і наукових цінностей інших народів, сприяє встановленню ділових і культурних зв'язків з іншими країнами. Переконливим аргументом виступили також дослідження науковців, які засвідчують, що оперуючи інформацією на одній мові, спеціаліст може

увагу звертати на розуміння студентами положень і висновків суспільних наук про соціальну зумовленість відповідальності як якості особистості, відносин відповідальної залежності людей у сумісній діяльності; 3) пояснювати студентам вимоги професійних обов'язків, вимагати чіткого знання ними службових обов'язків у різних видах діяльності у аграрному інституті та на роботі в аграрному секторі економіки; 4) глибоко та всебічно на конкретних прикладах показувати досвід роботи випускників інституту, аналізувати причини їх відповідальних та безвідповідальних дій; 5) регулярно знайомити студентів з наказами, у яких проаналізовано причини й обставини порушень, показувати їх зв'язок із рівнем відповідальності; 6) сприяти накопиченню в студентів інформації про засоби можливих виходів із ситуацій морального вибору на основі відповідального підходу до їх оцінки; 7) спонукати студентів до самовиховання відповідальності; 8) озброювати студентів знаннями щодо проблеми формування та розвитку відповідальності; 9) добиватися глибокого усвідомлення студентами висновків педагогічної науки з яких випливає необхідність формування відповідальності.

Для формування емоційного компонента відповідальності необхідно: 1) усією системою організації взаємин у колективі стимулювати поняття честі та особистої гідності студентів; 2) створювати моральний ідеал, який відповідає вимогам високо відповідального виконання свого обов'язку; 3) заохочувати позитивні зміни в поведінці студентів, їх прагнення до відповідального виконання своїх обов'язків, закріплювати ситуативні психологічні якості, характерні для відповідальної поведінки, створювати умови для їх стійкого виявлення; 4) засуджуючи негативні вчинки студентів, уникати негативної оцінки особистості в цілому; 5) доцільно порівнювати рівень відповідальності студента, який характерний для конкретного випадку, з рівнем відповідальності того ж студента, виявленим у минулому, а не з рівнем відповідальності інших студентів; 6) піклуватися про створення емоційно значущих колективних й особистісних перспектив у різних видах діяльності; 7) створювати психологічно обґрунтовані ситуації виявлення довіри до потенційних, пізнавальних та моральних можливостей студентів; 8) створювати в колективі оптимістичну, мажорну емоційну атмосферу, умови для соціальної захищеності особистості; 9) стимулювати в кожного студента виявлення емпатії, вчити його розуміти психологічний стан іншої людини, виявляти увагу до її внутрішнього світу; 10) глибоко з'ясувати причини негативних вчинків з урахуванням кінцевих завдань формування відповідальності в студентів, їх особливостей, впливу соціального середовища; 11) створювати умови для формування позитивного ставлення до до знань про сутність відповідальності як якості особистості; 12) формувати в студентів навички володіння своїм емоційним станом; 13) виявляти постійну турботу про забезпечення особистого прикладу у виконанні обов'язків викладачами аграрних інститутів; 14) прагнути до активного використання у формуванні відповідальності літератури, живопису, кіно й інших видів мистецтва.

Зрозуміло, що вищевикладені складові методіки формування

відповідальності в студентів не повинні розглядатись окремо один від одного. Ці рекомендації слід використовувати в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності в контексті цілісної діяльності суб'єктів формування відповідальності, яка включає в себе зусилля, спрямовані на формування в студентів навичок і звичок відповідальної поведінки. Якби не були повні й міцні знання студентів про відповідальність, якби глибоко вони не усвідомлювали сутність і значення вимог суспільства та колективу, якими б переконливими не були їх судження, оцінка рівня сформованості відповідальності може бути неправильною, якщо не взяти до уваги вчинки й діяльність студента.

Тому для формування вольового компонента відповідальності з накопичення досвіду відповідальної поведінки доцільно: поєднувати в діяльності студентів виконання ними різних ролей: виконавця, організатора, керівника; добиватися педагогічно доцільного зв'язку всебічного розширення самостійності студентів у різних видах діяльності з контролем і перевіркою виконання.

Важливо враховувати, що міра особистої відповідальності пропорційна внеску студента в прийняття та здійснення рішень, які визначає спрямованість діяльності. При цьому, в студентів, яких дуже часто контролюють, рівень відповідальності знижується. Такий висновок нашого дослідження знаходить підтримку в роботах К.Муздибаєва[7,43]. Отже, самостійність студентів виступає засобом формування відповідальності. Самостійність сприяє формуванню відповідальності в студентів, коли: правильно поєднуються загальні вимоги з індивідуальним підходом до вчинків і поведінки студентів; виявлено педагогічний такт під час аналізу й оцінки їх дій; усебічно роз'яснено значення самостійних дій під час їх аналізу і оцінки.

При цьому перевірка і оцінювання мають бути систематичними та глибокими, вони повинні мати на увазі вміння керівника знайти зв'язок між поточним і підсумковим контролем, виявляти й стимулювати все позитивне в діяльності. Тільки тоді, як показує досвід, контроль і перевірка формують відповідальність у студентів.

Для формування практичного компонента відповідальності необхідно: дати студентам розуміння практичної доцільності відповідальної поведінки; апелювати до здорового прагнення українця-землероба; використовувати можливості виробничої практики студентів.

Великого значення для формування всіх компонентів психологічної структури відповідальності як професійної якості особистості має управління процесом самовиховання відповідальності в студентів.

Під самовихованням розуміємо детерміновану умовами навчання у інститутах і характером майбутньої роботи цілеспрямовану діяльність студентів з формування у себе позитивних і усунення негативних якостей у відповідності з особистою програмою розвитку. Припускаємо, що між вихованням і самовихованням студентів існує сталий взаємозв'язок, який являє собою важливу закономірність навчально-виховного процесу.

Процес управління самовихованням відповідальності повинен

включати: розробку перспективи цілей і завдань самовиховання відповідальності; надання допомоги студентам як в оцінці рівня сформованості відповідальності, так й особистості в цілому; роз'яснення студентам сутності самовиховання відповідальності, ознайомлення їх із методами та прийомами цієї роботи; розробку правил і рекомендацій самовиховання відповідальності, надання студентам допомоги в адаптації до особливостей особистості; організацію контролю й самоконтролю за ходом та результатами самовиховання відповідальності; створення умов для самовиховання та його стимулювання.

Висновки. Системний підхід до формування відповідальності має на меті об'єднання в єдину систему всіх напрямків, умов, засобів і методів впливу на особистість. Не потрібно говорити педагогам, що робити так або інакше, їм слід вивчати закони тих психологічних явищ, робити усе згідно із законами і обставинами реального життя. Не тільки ці обставини різноманітні, але й самі вихованці не схожі один на одного. Згідно з дослідженнями К. Муздибаєва [7, с.45] процес формування відповідальності багато в чому залежить від локусу контролю особистості, атрибуції відповідальності. Отже, рекомендації не повинні зв'язувати ініціативи, творчості суб'єктів виховання, вони мають ґрунтуватися на закономірностях розвитку особистості, глибокому розумінні сутності процесу формування відповідальності, психологічної структури цієї якості особистості. Наголошені фактори, педагогічні умови та принципи складають основу наукової концепції системного формування відповідальності студентів, однак зміни в економіці, освіті потребуватимуть її вдосконалення і подальших наукових розробок.

Резюме. У статті розглядається системний підхід як метод наукового дослідження у педагогіці. Пропонується методика формування професійної відповідальності як якості особистості майбутнього спеціаліста-аграрія. Сформульовані педагогічні правила, прийоми, умови, засоби, необхідні для формування компонентів професійної відповідальності. Обґрунтовується необхідність побудови цілісної педагогічної системи, спрямованої на формування професійної відповідальності студентів.

Ключові слова: педагогічна система, професійна відповідальність.

Резюме. В статье рассматривается системный подход как метод научного исследования в педагогике. Предлагается методика формирования профессиональной ответственности как качества личности будущего специалиста-агрария. Сформулированы педагогические правила, приемы, условия, средства, необходимые для формирования компонентов профессиональной ответственности. Обосновывается необходимость построения целостной педагогической системы, направленной на формирование профессиональной ответственности студентов.

Ключевые слова: педагогическая система, профессиональная ответственность.

Summary. The system approach as a method of scientific investigation in pedagogic is devoted. Here suggested the forming methods of personal professional responsibility of future agrarian specialists. Formulated pedagogical