

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Редактори: 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

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

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск дванадцятий
Частина I*

Ялта
2006

ББК: 74.04 М43

П 79

Для нотаток

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.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2006. – 300 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.

**КОРЕКЦІЯ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАННІМ
ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ (РДА) В СІМ'І**

Крет Яна Віталіївна
кандидат психологічних наук, доцент, докторант Запорізького
національного університету, м. Запоріжжя,
Байкіна Ніна Григорівна
доктор педагогічних наук, професор, завкафедри колекційної
педагогіки та адаптивного фізичного виховання Запорізького
національного університету, м. Запоріжжя

Постановка проблеми. Ранній дитячий аутизм (РДА), за даними психіатрів Німеччини, США, Японії, Швеції, зустрічається з частотою від 4 до 26 випадків на 10000 дітей. У зв'язку з цим розроблення питань реабілітації різних форм раннього дитячого аутизму залишається важливою проблемою. Фахівцями ряду країн проводиться пошук нових та оптимізація вже відомих психотропних, психостимулюючих засобів, а також адаптується ряд навчальних програм типу ТЕЕСН, Монтесорі, Вальдорфської, Т.Пітера, відпрацьовуються нові корекційно-методичні методики.

Ранній дитячий аутизм як варіант важкого дизонтогенезу, при якому розвиток дитини затримується і викривлюється внаслідок порушеного контакту із зовнішнім світом, у першу чергу з близькими людьми, ставить перед психологом завдання адекватної допомоги сім'ї аутичної дитини в цілому.

У зв'язку з цим **перед даною статтею була поставлена мета** – описати результати роботи з сім'ями, що мають аутичну дитину.

Аналіз досліджень і виклад основного матеріалу. Для розв'язання поставленої мети було сформульовано завдання: розробити та адаптувати метод холдинг-терапії за класифікацією К.С.Лебединського, О.С.Нікольської [1] для дітей-аутистів; апробувати принципи, зміст і методи корекції психомоторного розвитку дітей-аутистів; узагальнити досвід психолого-педагогічної допомоги сім'ї аутичної дитини.

Ці завдання розв'язувались методом холдинг-терапії як форми психологічної допомоги сім'ї, що має аутичну дитину. Для отримання додаткових відомостей про характер матері і його зміни у зв'язку із взаємодією з хворою дитиною використовувалась направлена клінічна бесіда.

Протягом 2003-2005 рр. було обстежено 50 матерів (у віці від 24 до 49 років) дітей із РДА (у віці від 4 до 14 років), які відвідують спеціальну групу з корекції раннього дитячого аутизму в Північній Ірландії в школі міста Дунганнона в інтегрованих групах. При цьому нас цікавила залежність батьківського відношення не тільки від особистісних особливостей матерів, але й зв'язок із сімейно-соціальною структурою сім'ї, а також із клініко-психологічними особливостями дитини, при проведенні дослідження враховувались такі параметри: 1) повна – неповна сім'я; 2) працює – не працює мати; 3) наявність здорового сібса в сім'ї; 4)

ступінь тяжкості РДА дитини; 5) відвідування занять у групі корекції РДА.

Нами було модифіковано методика холдингу. Ця методика застосовувалась протягом більш як 3-х років. При цьому вона виконувала роль каталізатора психічного розвитку аутичної дитини. Опірність дитини протягом одного – двох тижнів редукується, залишаючи час і можливість для розвитку позитивної взаємодії між дитиною та його батьками. Навчання батьків способам емоційної взаємодії з дитиною у грі, спільному читанні, малюванні, побутовій взаємодії було необхідною частиною корекційного підходу, орієнтованого на подолання афективного недорозвитку аутичної дитини.

Результати дослідження. Холдинг-терапія проводилась із глибоко аутичними дітьми (1-2-а групи РДА за класифікацією О.С.Нікольської). Вік дітей – від 3 до 9 років (з них – 15 дітей 4-6-річного віку). Усі діти були стереотипні у поведінці, не витримували зміни звичного оточення. У 9 з них спостерігались жорсткі моторні стереотипії, у 14 – стереотипні вокалізації, скрип зубами, гра язиком. У 10 дітей були прояви самоагресії (кусали руку, били себе по голові), у 9 – імпульсивні прояви агресії по відношенню до близьких людей, до дітей (як правило, в ситуації порушення звичного стереотипу, вторгнення в нього). У 8 дітей у поведінці були виражені елементи потягу: обнюхування, облизування речей, бажання тягнути за волосся, пристрась до хутра, до м'яких іграшок. Відзначалась несформованість основних навичок самообслуговування, 10 дітей не вдягались самостійно. Вияви негативізму в поведінці, вимоги негайного виконання своїх потреб, а у випадку відмови - крик, поки не отримає свого, – у 6 дітей. Нетерпимість скупчення людей, коли з дитиною не можна зайти в магазин, їхати в громадському транспорті – у 5 дітей. У більшості мова була відсутня, спостерігався її регрес, грубий недорозвиток. Мова була представлена рідкими афективними висловлюваннями або декількома словами, які не були стійкими у мовленні, а з'являлись тільки в афективно насичених ситуаціях, а потім зникали. Тільки в однієї дитини з 3-ою групою РДА була достатньо розгорнуте фразове мовлення з характерними для РДА аграматизмами, затримкою використання особових займенників.

Холдинг сприяв зменшенню, пом'якшенню власного аутизму, встановленню більш адекватного емоційного контакту між дитиною і батьками. Дитина стала частіше дивитись в очі, більше хотіла бути поряд, а не сама по собі; приблизно у половини випадків матері говорили про те, що дитина стала виявляти ініціативу в контакті, або про те, що ці вияви стали частіші; дитина вимагала до себе уваги, “загавала”.

Діти стали контактувати і з іншими членами сім'ї: татом, бабусею, дідом, братом чи сестрою. Усі члени сім'ї відзначали, що збільшилась кількість звернень з боку дитини (або вони з'явилися), що діти частіше стали звертатись, вживаючи мову.

Надсенситивність дітей пом'якшилась, зменшились страхи, зумовлені гіперсенситивністю дитини. Діти стали дивитись в очі не тільки близьким людям, але й чужим, з якими зустрічались у транспорті, на заняттях, тим, хто приходить у гості та ін.

спеціалістів в сучасній вищій школі

<i>Сіненко О. О.</i>	Співтворчість у змістовному компоненті підготовки диригентів-хормейстерів	234
<i>Сипченко О. М.</i>	Зарубіжна науково-педагогічна думка як основа створення вітчизняної навчально-педагогічної літератури (друга половина XIX – початок XX ст.)	240
<i>Ситник Ю. П.</i>	Проблема формування інноваційної культури вчителя	247
<i>Янкович О. І.</i>	Професіоналізм педагога при впровадженні освітніх технологій	254
<i>Аксентьєва О. Б.</i>	Застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа”	259
<i>Лисакова І. В.</i>	Методичні особливості формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів	267
<i>Дреерман М. Г.</i>	Підготовка педагогических кадров в системе высшего образования Израиля	275
<i>Пономарьов О. М., Латишева М. М., Павленко Т. С.</i>	Моделювання функцій керування охороною праці при підготовці інженерів	285

Пономаренко Т. О.	До проблеми розробки моделі змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти в контексті культури	154
Прус Ю. А.	Психоаналитическая компетентность педагога как подспорье его профессионализма	165
Ротерс Т. Т.	Модернізація процесу підготовки спеціалістів з фізичного виховання у контексті болонського процесу	177
Рудічева Н. К.	Використання позитивного історико-педагогічного досвіду навчання співу в підготовці майбутніх вчителів початкових класів та музики	182
Румянцева Т. В.	Методичні особливості формування професіоналізму майбутнього викладача іноземних мов	187
Рибалко Л. С.	Організація контролю й оцінювання успішності майбутніх учителів у процесі кредитно-модульного навчання як умова їх професійної самореалізації	194
Салівон К. І.	Формування професіоналізму педагога-вихователя у виконанні роботи з профілактики девіантної поведінки у курсантів	201
Самойленко Н.	Проблеми адаптації дітей індиго в сучасному українському суспільстві	207
Сапожников С.В.	Методичні аспекти та шляхи реалізації процесу формування екологічної вихованості студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю	214
Сейдаметова З. С.	Выпускные квалификационные работы по специальности «Информатика»: когнитивные и организационные аспекты	220
Семиченко В. А., Пушкарь Н. В.	Психологические проблемы формирования профессиональной идентичности	226

Двоє дітей стали терпимо ставитись до стриження нігтів, одна дитина – до відвідування перукарні. З ними легше їхати у транспорті, зайти до магазину.

Батьки відзначали активність дітей, підсилення або виявлення інтересу до оточення, зростання цікавості дитини. Вона після холдингу дивиться на батьків “ніби перший раз їх бачить”, починає обстежувати, обмацувати обличчя матері (очі, рот), погладжувати волосся. Діти також після холдингу починали обстежувати кімнату, всю квартиру, залазили без дозволу у всі шафи, висували усі ящички, а також намагались допомагати матері прати і готувати їжу, заглядаючи при цьому в кожен каструлю, у шафу, де зберігались крупи, у холодильник.

11 дітей почали спостерігати за іншими дітьми, їх грою на дитячому майданчику; 5 дітей включились у взаємодію – брали участь у загальній біганині на дитячому майданчику, підходили до інших дітей, тягнули за руку, разом бігали.

Зросла прихильність дітей до батьків. 8 дітей перестали відпускати матір з дому; 4 – стали чекати з роботи тата, зустрічати його. Вони менше прагнули залишитись на самоті, хотіли знаходитись у тій же кімнаті, де й мама чи інші близькі люди. При цьому вимагали холдинг-терапії. 15 дітей частіше намагались побувати на руках у матері, шукали в неї утіхи і захисту.

Через два тижні холдинг-терапії діти виявили бажання і можливість взаємодіяти, стали більш чутливими, менше відчуженими, краще слухали, виконували прості прохання, 6 дітей вперше на руках у батьків слухали казки, пісні, вірші. 5 дітей стали виявляти інтерес до ігор, які пропонували їм дорослі чи діти; більше спостерігають і включаються у гру або малювання. Вони стали менш примхливими, більш слухняними. Припинили істеричку, кричати і валятись на підлозі. У трьох дітей зникли (за декілька місяців) вияви самоагресії. Агресивні виявлення, що спостерігались у поведінці 7 дітей до початку холдинг-терапії, зовсім не з'являються іншого часу. У дитини з вихідною 3-ою групою РДА вияви фізичної агресії (била по нозі ногою, наступала на ноги, штовхала дітей в дитячому садку, віднімала у них іграшки) зникли. Ця дитина майже не чинить опір на холдингу. Проте залишаються вияви страхів та агресії у вербальному фантазуванні дитини. Вона слухає коментарі дорослого, чекає допомоги від дорослого і сама допомагає йому знайти правильний вихід із ситуації.

У 10 дітей сталось покращення у засвоєнні побутових навичок: навчилися самостійно одягатись, застібати гудзики, а головне, стали користуватись уже засвоєними навичками: одягатись, взуватись, їсти самостійно.

В однієї дитини вдалось сформувати навички охайності, прагнення до самостійності.

Наші спостереження показали, що через півроку-рік холдинг-терапії зросла контактність. Діти включались у ситуацію, намагались самостійно відпрацювати і закріпити навички, пов'язані із самообслуговуванням,

допомогою вдома. За нашим спостереженням, первинним є прогрес у розвитку внутрішньої мови дитини: слухати казки, розповіді про саму дитину, вірші. Під час розповіді діти адекватно реагували: супились, коли з'являється "сірий вовк", сміялись, коли батьки говорили про його власні пустощі тощо. Діти наслідували міміку і артикуляцію батьків, виконували за їх проханням ігрові дії, які імітують чиюсь поведінку ("покажи козу рогату", "зроби, як ведмідь косолапий, ніжною топ" тощо).

Мовлення розвивалось по-різному. 5 дітям достатньо було декілька сеансів холдингу, щоб розгальмувати велику кількість афективних висловлювань (ситуативних, афективних спогадів, цитат із улюблених раніше книг). Більш складнішим у цьому випадку було завдання збереження і підтримання мовленнєвої активності дитини на певному рівні як у ситуації холдингу, так і протягом дня. Тобто мовлення, що з'являлось, була нестабільним, дитина могла знову замовкнути на цілі дні, і потрібно кілька тижнів, а інколи і місяців для того, щоб вивести мовлення на більш стабільний рівень.

8 дітей, у яких не було розвинуте мовлення, мали потребу у тривалій роботі з розгальмування і закріплення в щоденному мовленні окремих слів і коротких висловлювань, хоч афективні вигуки і короткі слова з'явилися після 2-15 занять.

Робота з розвитку мовлення специфічна і потребує опису. Наш досвід показує, що розвиток мовлення в аутичної дитини ініціює емоційний контакт з батьками. Тренування у контакті, емоційне стимулювання під час холдинг-терапії гарантує стабільність у розвитку мовлення, закріплення мовних форм, що з'явилися.

Холдинг-терапія позитивно вплинула на батьків у 13 сім'ях:

а) після перших 4-5 сеансів батьки почували себе впевнено у стосунках з дитиною: зникла тривога, пов'язана власною неспроможністю у контактах з дитиною;

б) батьки стали краще розуміти дитину, її проблеми, бажання. Холдинг допомагає відчутти глибину тривоги, страху та емоційного напруження, які переживає дитина; допомагає розібратись у тому, чого дитина не хоче, а чого не може; коли вона слухає і розуміє, а коли "відключається";

в) ця методика допомогла у короткий строк подолати дистанцію між фахівцями і батьками, навчити батьків прийомам емоційної роботи з дитиною, дати їм необхідні навички управління афективним станом дитини, стимуляції її розвитку;

г) холдинг-терапія не тільки дала батькам необхідні навички корекційного впливу, вона спонукала їх до регулярної роботи з дитиною. Діти звикли до певних годин занять, приходили у визначений час, сідали на руки і просили, щоб з ними займались. При цьому важливо не пропускати занять, оскільки 1-2 пропущених дні призводили до більшого опору дитини в день відновлення холдингу. Емоційний розвиток дитини не просувається, якщо припинити заняття.

Стабільність та регулярність занять з холдинг-терапії сприяє

валеологічної культури майбутніх журналістів в процесі фахової підготовки

<i>Зюжков А. В.</i>	Профессиональная подготовка студентов-спортсменов в высших учебных заведениях	80
<i>Кирейчев А. В.</i>	Толерантность как основа неагрессивности	84
<i>Клишова М. Н.</i>	Профессионально-педагогическая направленность студентов классического университета: краткая характеристика основных компонентов	90
<i>Коляда М. Г.</i>	Загальні принципи педагогічного проектування і діяльнісний підхід до його реалізації	95
<i>Лабінцева Л. П.</i>	Діагностика рівнів сформованості вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики	101
<i>Лов'янова І. В.</i>	Методика й зміст дослідно-експериментальної роботи з формування інтелектуальних умінь старшокласників	108
<i>Лопухина Т. В.</i>	Технологические аспекты преподавания курса «Дошкольная педагогика»	116
<i>Лукьянова Е. Ю.</i>	Особенности преподавания спецкурса «Основы менеджмента» учащимся старших классов лицеев	122
<i>Обухова В. Н.</i>	Проблемы преодоления межъязыковой интерференции в украинской речи студентов-филологов в условиях русско-украинского билингвизма	128
<i>Первун О. Е.</i>	Роль поисково-исследовательских задач в развитии математических способностей учащихся старшей школы	136
<i>Плечко Н. В.</i>	Розвиток педагогічної освіти у Великій Британії: стан дослідженості проблеми	143
<i>Полубоярина І. І.</i>	Професійні якості та педагогічні функції майбутнього вчителя музики	150

Зміст

<i>Крет Я. В., Байкіна Н. Г.</i>	Корекція психомоторного розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом (РДА) в сім'ї	3
<i>Найда Ю. М.</i>	До проблеми формування власного стилю викладання як системної особистісної якості майбутнього вчителя музики	9
<i>Алексєєнко-Лємовська Л. В.</i>	Особливості творчих проявів дітей трьох-п'яти років у театральній-ігровій діяльності	15
<i>Артюшина М. В.</i>	Психолого-педагогічна підготовка студентів у непедагогічних університетах: сучасні вимоги до змісту та перспективи вдосконалення	20
<i>Богінська Ю. В.</i>	Рольова гра як форма та метод підготовки магістрів-соціальних педагогів до практичної діяльності	26
<i>Бугайова Т. І.</i>	Проектна діяльність викладача в формуванні культури економічного мислення майбутніх географів	31
<i>Волкова Н. П.</i>	Дослідження стану підготовки студентів, учителів шкіл, викладачів вчз до здійснення професійно-педагогічної комунікації	40
<i>Волкова О. О.</i>	Особливості підготовки майбутніх психологів до рефлексивної діяльності	49
<i>Гальцова Н. В.</i>	Совершенствование культуры управленческого труда менеджеров курортно-рекреационных комплексов	53
<i>Горбунова Н. В., Бурцева Ю. О.</i>	Ретроспективний огляд проблеми статевого виховання	58
<i>Жаровцева Т. Г.</i>	Фактори впливу на підготовку фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	64
<i>Завада Е. С.</i>	Необхідність формування еколого-	73

стабільності розвитку дитини. У сім'ях, де холдинг-терапія не припинялась, у дітей не відзначали афективних зривів, вони просувались у психічному розвитку. Разом з тим нами було відзначено негативні феномени при холдинг-терапії і способи їх подолання: Холдинг-терапія викликає злам звичних стереотипів, особливо стереотипів контакту, провокує тимчасовий афективний дисбаланс ритмічним казкам. У Холдинг вводились короткі історії і казки з несподіванками, пригодами. Ці нововведення викликали опір дитини, який був короткочасним і легко знімався.

Другою причиною стереотипізації Холдинг-терапії у цих сім'ях була недостатня гнучкість батьків у поєднанні двох основних компонентів: очищаючого і розвиваючого, в обов'язковому поєднанні яких і полягає наша модифікація, що дозволила зробити холдинг-терапію більш адекватним завданням розвитку емоціональної взаємодії в сім'ї аутичної дитини і застосовувати її протягом 1-3 років з певним ефектом.

Спостереження в процесі корекційної роботи показали, що тривалий "крен" у бік одного компонента і нехтування іншим призводить до стереотипізації і вихолощування холдингу і методика перестає стимулювати розвиток дитини.

4 сім'ї із 18 припинили холдинг-терапію через 2-3 тижні після того, як із холдингу вийшов очищувальний компонент. Ці сім'ї покинули терапію приблизно через 2-3 місяці від її початку, коли холдинг перетворився у жорсткий стереотип. Батьки програвали дитині певний набір пісень, віршів і казок, не змінюючи їх порядку, не намагаючись вносити доповнення, бо це викликало опір дитини. Тому провокування опору дитини призвело до надмірного захоплення (дитини і батьків) драматичною боротьбою. Якщо батьки проводять холдинг-терапію з настановою "жодного дня без боротьби", то міцні афекти почнуть працювати на аутостимуляцію, не залишаючи часу і місця емоційному розвитку.

Усі сім'ї, які продовжували холдинг-терапію більше року, навчилися комбінувати, варіювати поєднання двох необхідних частин холдингу. У цих сім'ях батьки вміють розпізнати, коли треба "піддати жару", спровокувати опір дитини, щоб зняти підсилююче збудження чи інший тривожний синдром. Іншим разом фаза опору відпрацьовується зовсім недовго, 1-2 хвилини, щоб досягти мінімального зосередження дитини і зацікавити її новою казкою.

У випадку, коли батьки засвоїли кожен з складових частин холдингу і навчилися гнучко цими варіювати, ефективність була високою протягом багатьох років. Тому допомога психолога сім'ї полягала у навчанні батьків конкретним прийомам і методам роботи з дитиною. При цьому він працював із сім'єю тривалий час, поки батьки не досягли достатньої свободи і гнучкості у застосуванні певного методу корекції.

Таким чином, психолого-педагогічні спостереження дозволили дійти

висновок:

Описаний досвід роботи з 18 сім'ями, що мають аутичну дитину, за допомогою модифікованої методики холдингу, свідчить про позитивні

результати роботи, які виявились: - у зменшенні, пом'якшенні аутизму, встановленні більш тісного емоційного контакту між аутичною дитиною і батьками; - у пом'якшенні надсенситивності аутичних дітей; - у зростанні психічної активності всіх дітей, які отримують терапію, підсиленні чи виявленні інтересу до оточення; - у підсиленні прихильності дітей до близьких людей; - у виявленні у дитини великого бажання взаємодіяти, у розвитку довільної уваги; - у зменшенні, а в деяких випадках, у повному зникненні негативізму та агресивних виявів у поведінці дитини; - у покращенні засвоєння побутових навичок; - у помітному прогресі у розвитку мовлення; - у позитивному впливі на батьків аутичної дитини, які стали більш впевненими у стосунках з дитиною, у розумінні його проблем.

Холдинг-терапія не тільки допомогла батькам засвоїти навички корекційної роботи, але й сформувала у них звичку до регулярної роботи з дитиною.

Разом з тим у процесі холдинг-терапії спостерігались деякі негативні феномени, а саме: - виявлення у стані дитини симптомів тимчасового афективного дисбалансу, таких як підсилення аутоstimуляції, розладу сну, підсилення агресії і потягів, зростання збудженості і розгальмованості дитини. У роботі зроблено спробу пояснити явища і запропоновано способи їх подолання; - розглядається феномен стереотипізації холдингу, що призводить до його поступового вихолощування і, як правило, відмови батьків від терапії. Накреслюються способи розв'язання цієї проблеми.

Резюме. У статті узагальнено досвід проведення адекватної допомоги сім'ї аутичної дитини за методом холдинг-терапії в Північній Ірландії в м. Дунганнон в інтегрованих групах. Ця методика була нами модифікована. Сім'ям пропонували протягом більш як 3-х років два основні компоненти: очищувальний та розвиваючий, що дозволило зробити холдинг-терапію більш адекватною завданням розвитку емоційної взаємодії у сім'ї аутичної дитини.

Ключові слова: дитячий аутизм, холдинг-терапія.

Резюме. В статье обобщен опыт проведения адекватной помощи семье аутичного ребенка по методу холдинг-терапии в Северной Ирландии в г. Дунганноне в интегрированных группах. Данная методика было нами модифицирована. Семьям предлагали в течение более 3-х лет два основных компонента: очищающий и развивающий, что позволило сделать холдинг-терапию более адекватной задачам развития эмоционального взаимодействия в семье аутичного ребенка.

Ключевые слова: детский аутизм, холдинг-терапия.

Summary. Experience of conducting of adequate help to family of autychnogo child on the method of holding-therapy in North Ireland in is generalized in Dungannone in the integrated groups. This method was us modified. To families offered during more 3th years two basic component: clearing and developing, that allowed to do holding-therapy of more adequate to the tasks of development of emotional co-operation in family of autychnogo child.

Keywords: child's auty, holding-therapy.

2) розвиток здатності аналізувати досліджуваний матеріал і структурувати отриману інформацію;

3) придбання умінь і навичок практичного використання правової і нормативно-технічної документації для забезпечення ефективного управління охороною праці і забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці.

Досвід застосування такої технології в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» для навчання студентів четвертих курсів усіх спеціальностей протягом тривалого часу свідчить про активізацію творчої діяльності студентів, істотне поліпшення засвоєння і закріплення знань нормативних документів і наступного теоретичного матеріалу. Тим самим здійснюється значний внесок у стратегію гуманізації інженерної освіти, у формування у студентів переконання в тім, що людина є вищою цінністю, а будь-яке виробництво призначене для задоволення її потреб і інтересів.

Резюме. У статті розглянуті основні шляхи використання методів активного навчання для формування функцій керування охороною праці при моделюванні професійної діяльності інженера в навчальному процесі.

Ключові слова: охорона праці, моделювання, навчання інженерів.

Резюме. В статье рассмотрены основные пути использования методов активной учебы для формирования функций управления охраной труда при моделировании профессиональной деятельности инженера в учебном процессе.

Ключевые слова: охрана труда, моделирование, обучение инженеров.

Summary. In the article the principal ways of the actual using the active teaching methods for forming the manage functions of the labour defend during modeling professionals activity of the engineer in the school process has been examined.

Keywords: labour protection, design, teaching of engineers.

Література

1. Голиков Ю.Я. Современные концепции автоматизации и подходы к человеку и технике // Психологический журнал. – 2002. – №1. – Т. 23. – С. 18-31.
2. О.Г. Романовский. Подготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія. – Харків: Основа, 2001. – 312 с.
3. Педагогіка управління: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів./ Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський. О.С. Пономарьов, З.О. Черваньова. –Харків: НТУ "ХПГ. – 2003. – 408 с.
4. Керування охороною праці і навколишнього середовища на підприємстві: Навчальний посібник для вузів /М.М. Латішева, Я.С. Заїр-Бек, Н.П. Вершинина й ін. – К.: УМКУ, 1992. – 212 с.
5. Ахлестин К.Н., Пиканов В.В., Шамова Т.И. и др. Педагогические технологии: Что это такое и как их использовать в школе: Практично-ориентированная монография. – Москва – Тюмен, 1994. – 227 с.
6. Кларин Н.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.

Подано до редакції 15.06.2006

галузь застосування захисного заземлення. Перелік питань для даної вправи розроблений з урахуванням спеціальностей факультетів університету. При виконанні такого виду завдань студенти не тільки вивчають побудову структури ССБТ, ДСТУ, ДНАОП, але і знайомляться зі змістом конкретного документа і змістом дисципліни.

На завершення студентам пропонується скласти перелік нормативних документів, необхідних для вивчення однієї з тем курсу. Для цього в додатку до методичних вказівок розміщений тематичний зміст курсу «Охорона праці» і перелік стандартів ССБТ та інших нормативно-технічних документів. На підставі цих матеріалів, стандартів і довідкової літератури оформляють результати у вигляді таблиці. Приклад виконання заключного завдання наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Перелік і короткий зміст нормативно-технічної документації до теми «Небезпечні і шкідливі виробничі фактори і виробничий травматизм»

Найменування теми	Законодавча та нормативно-технічна документація, що використовується	
Небезпечні та шкідливі виробничі фактори та виробничий травматизм	Позначення, найменування	Стислий зміст
	ГОСТ 12.0.001-80 ССБТ „Термины и определения”	Небезпечний виробничий фактор. Визначення. Шкідливий виробничий фактор. Визначення
	ГОСТ 12.0.003-74* ССБТ „Опасные и вредные производственные факторы. Классификация”	Класифікація небезпечних та шкідливих виробничих факторів
	Порядок розслідування нещасного випадку на виробництві	Порядок розслідування нещасного випадку на виробництві
	Види інструктажів, умови їх проведення, періодичність перевірки знань робітників з питань охорони праці	Види інструктажів, умови їх проведення, періодичність перевірки знань робітників з питань охорони праці

При використанні описаної технології у студентів не тільки формується знання нормативно-технічної документації, але і засвоюється тематичний зміст курсу.

Висновки. Результативність і ефективність запропонованої технології проведення СРСКВ та СРС значною мірою визначається особистістю викладача; його володінням предметом вивчення, професіоналізмом і педагогічною, майстерністю, умінням показати студентам важливість і корисність знань, що здобуваються, і наступну їхню затребуваність у подальшій діяльності

Викладач може вважати поставлену задачу виконаною, мету заняття досягнутою, коли бачить захопленість студентів пошуком і успішного досягнення мети.

Найважливішими дидактичними і психологічними аспектами цього заняття є досягнення таких важливих педагогічних цілей як:

1) одержання і закріплення знань системи правових і нормативно-технічних документів: номенклатури, ієрархічної структури, принципів її систематизації і кодування, що дозволяє надалі успішно відшукувати і використовувати необхідний нормативний матеріал;

Література

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Особенности взаимодействия матери с ребенком, больным ранним детским аутизмом (РДА) // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти Лебединской.- М., 1995. – С. 100-102

Подано до редакції 12.03.2006

УДК 378.147:78 (045)

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВЛАСНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ ЯК СИСТЕМНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Найда Юрій Михайлович

*викладач кафедри теорії та методики мистецтва
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

Постановка проблеми. Українська педагогічна освіта вступила в новий період свого розвитку, однією з концептуальних засад якого залишається особистість вчителя. Всі видатні діячі педагогічних наук сходяться в одному: лише тоді вчитель цікавий учням, коли він – особистість, але не старої формації, а з докорінно новим баченням процесу педагогічної діяльності. Саме такий вчитель, з власним, характерно емним стилем викладання стане конкурентноспроможним фахівцем, що вимагає сучасний ринок праці. Прикметою сучасності є послідовний перехід людства від індустріального до зрілого (в гуманістичному розумінні) суспільства знань (knowledge society), одним із невід’ємних складників якого є підготовка якісного людського „капіталу”, що реалізується освітою.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема стилю викладання кращими науковцями України. Серед них Н. Дудніченко, Є. Йоркіна, О. Катрич, Л. Кияновська, А. Козир, В. Кухавенко, Л. Мацько, О. Мисечко, Г. Мишко, С. Шип, О. Щербініна тощо. Інтерес до стильових особливостей у різних аспектах виник у 60 – 70-ті рр. минулого століття. Яскраві представники – Н. Березовін, Т. Буторіна, З. Вяткіна, А. Киричук, Є. Клімов, Я. Коломинський, Н. Левітов, Т. Мальковська, В. Мерлін, Є. Устюгова, Р. Шакуров тощо. Стильові особливості в праці вчителя були виявлені вітчизняними науковцями П. Гончаруком, В. Рибалка, Ю. Трофімовим тощо. Над питанням індивідуально-музичного стилю, в різних його аспектах, працювали багато мислителів-музикантів ХІХ століття, таких як І. Вальтер, Г. Ларош, В. Одоєвський, А. Серов. У ХХ столітті – Б. Асаф’єв, Г. Нейгауз, Б. Яворський, А. Сохор, В. Медушевський тощо.

У діапазоні психолого-педагогічного наукового обігу дотепер знаходились переважно такі поняття як „індивідуальний стиль”, „педагогічний стиль”, „стиль діяльності”, „стиль навчання”. Проблема „власного стилю викладання музики” досить перспективна, оскільки не знаходить, поки що, цілеспрямованого відображення та повного висвітлення в науково-методичній літературі. Фундаментальність категорії „власного стилю” викладання музики та недостатня її розробленість у музично-педагогічній галузі зумовили **актуальність** теми. Сучасна практика доводить, що наявності суто професійних знань, умінь та навичок

в обраній сфері діяльності вже не достатньо. Ефективність педагогічної праці потребує від фахівця високого рівня майстерності, на нашу думку, це володіння власним стилем викладання. Наявність у компетентності вчителя музики вищезазваної складової є умовою досягнення фахівцем нового якісного рівня. Тому **метою** даної **статті** ми визначили висвітлення власного стилю викладання музики – як педагогічної проблеми. Із цієї позиції вирішуються наступні **завдання** – розкриття сутності поняття „власного стилю викладання музики” та визначення відповідних його ознак.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, розглянемо компонентний склад поняття, що вивчається. Із довідкової літератури дізнаємось, що „власний” – свій, особистий [1, с.151]”, властивий лише певній людині. В даному випадку – „власний” та „індивідуальний” не є синоніми. Вживаючи слово „власний”, (на відміну від „індивідуальний”) ми підкреслюємо не тільки його психолого-педагогічний аспект, а й соціальний, тобто „стиль поведінки”, „стиль життя” особи в суспільстві тощо. У педагогічній науці характеристика „власний” набагато ширша, ніж „індивідуальний”. Вихідним положенням при вивченні цього широкого поняття є „стиль”. Серед багатьох філософів, учених, художників спостерігається певна суперечливість поглядів. Протягом багатьох століть вони намагалися відповісти на питання про сутність стилю, природу його походження, закономірність розвитку, принципи класифікації, структуру тощо. Феномен стилю належить до найскладніших явищ науки. У педагогічній професії поєднуються наука та мистецтво. Під стилем у мистецтві традиційно розуміється комплексність рис, що характеризує індивідуальну манеру того чи іншого митця. „Стиль – сукупність ідейно-етичних норм і характерних рис діяльності, поведінки, методу роботи й способу життя людини [4, с.313]”. Стиль у педагогіці це – „відносно стійка сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні. У стилі відбиваються потенції, схильності, здібності, характерологічні риси, звички особистості [2, с.320]”. У власному ж стилі, так як це явище іще й соціальне, відбивається світогляд і переконання особистості (в тому числі й вчителя). Іноді поняття „власний стиль” ідентифікується з поняттям „власна інтерпретація”, але інтерпретація – це „(тлумачення, роз’яснення) – художнє розкриття змісту музичного твору в творчому процесі виконання [5, с.20]”. Г.М. Падалка доводить що „поняття інтерпретації пронизує різні види людської діяльності [7, с.4]” і розрізняє наукову, педагогічну, мистецьку інтерпретацію тощо. Погоджуючись з нею, спробуємо визначити дефініцію власної інтерпретації – це художнє бачення окремою особистістю через призму своєї індивідуальності результатів авторської роботи (наголошуємо – саме результатів).

Необхідно враховувати, що власний стиль викладання – це не тільки результат, а власне весь процес від задуму через реалізацію до результату, означає, що „поки співак, диригент, піаніст не виконають музичний твір, він лишається невідомим широкому загалу. Результат роботи виконавця –

Інформаційне забезпечення заняття включає: комплект правових і нормативно-технічних документів з охорони праці; довідкову літературу з охорони праці; каталог основних законодавчих і нормативно-технічних документів з охорони праці.

Перелік питань, що вивчаються як і перелік нормативно-довідкової літератури є досить великий. Тому для орієнтації у такому великому обсязі інформації методичні вказівки регламентують послідовність вибору і вивчення відповідної літератури й акцентують увагу студентів на основних ключових положеннях змісту досліджуваних матеріалів.

На допомогу студентам з метою мінімізації витрат часу і підвищення результативності їхньої діяльності авторами розроблений і приведений у методичних вказівках науково-технічний коментар до основних законодавчих і нормативно-технічних документів з охорони праці.

У процесі роботи кожний студент не тільки вивчає теоретичний матеріал, але й виконує індивідуальні вправи, робить висновок про характер застосування основних положень Закону про охорону праці і Кодексу Законів про працю. Він записує також визначення двох - трьох основних термінів за вказівкою викладача. Студенти виконують вправи, спрямовані на закріплення отриманих знань. З цією метою вони здійснюють взаєморецензування результатів роботи один одного. Потім студенти пишуть «технічний диктант», суть якого полягає в наступному. Викладач зачитує найменування стандарту, а студенти визначають і записують шифр системи і підсистеми, до якої належить цей документ. Завдання студенти, як правило, виконуються успішно, і це стимулює їхній інтерес до більш глибокого вивчення матеріалу.

Наступні дві вправи є імітацією майбутньої навчальної і виробничої діяльності – пошуку і роботи з конкретною нормативно-технічною документацією.

В одному з них студентам пропонуються питання, відповіді на які вони можуть знайти у відповідних стандартах ССБТ. Виконання цього завдання вимагає знання структури ССБТ і змісту її підсистем.

Наприклад, для відповіді на питання: «Призначення й галузь застосування захисного заземлення», студенту необхідно згадати, що стандарти, які встановлюють характеристики небезпечних і шкідливих виробничих факторів (НШВФ), гранично припустимі значення їхніх параметрів, методи контролю нормованих параметрів і характеристики захисту працівників від НШВФ належать до першої підсистеми ССБТ.

Запропонована технологія організації і реалізації цього заняття є, по суті, програмою і забезпечує придбання студентами навичок майбутньої виробничої діяльності при вирішенні питань охорони праці. Ця технологія припускає індивідуальну самостійну діяльність студента при вивченні матеріалу. Заняття розраховане на дві академічні години і зазвичай проводиться першим, як вступне, спрямоване на підготовку студентів до подальшої навчальної і практичної діяльності в галузі охорони праці.

Відкривши ГОСТ 12.1.030-81* ССБТ «Электробезопасность. Защитное заземление. Зануление» він зможе визначити призначення й



Мал. 2. Структура технології проведення заняття адаптивним методом

Основна мета заняття полягає у формуванні практичних навичок орієнтації і пошуку нормативно-технічної документації, необхідної для вивчення дисципліни і практичного вирішення завдань охорони праці у проєктувальному, технологічному, управлінському та інших видах виробничої діяльності.

Для досягнення поставленої мети на даному занятті послідовно вирішуються наступні завдання: вивчення структури системи правових і нормативно-технічних документів з охорони праці; вивчення основних положень і змісту законодавчих актів з охорони праці; вивчення структури системи стандартів безпеки праці (ССБТ), принципів систематизації шифрів і змісту її підсистем, структурної схеми позначення стандартів та інших нормативно-технічних документів.

інтерпретація музики [7, с.4]”. Нагадаємо, в 90-ті роки минулого століття в повний голос заявили про себе вчителі-новатори, які розробляли власні авторські програми педагогічної діяльності, згодом з’явилися їх послідовники. Але, не дивлячись на популярність новаторського досвіду, спроби його впровадження в педагогічну практику не завжди були успішними. Однією з причин цього феномену є, на нашу думку, розгляд новаторського досвіду у відриві від його автора, від його індивідуальності, механічне запозичення, імітація цього досвіду. Індивідуальність особи автора в значній мірі визначає його систему, її життєвість та ефективність, а елементи такої системи: різні форми педагогічного навчання – уроки, концерти, те, що є самовираженням творчої особистості вчителя. Саме тому ми не можемо ідентифікувати поняття власний стиль з поняттям власна виконавська інтерпретація. Система роботи вчителя є результатом композиції не лише об’єктивно значущих дій для досягнення педагогічних цілей, методів, прийомів, в розробці якої вчитель відшукує індивідуально-характерні стильові особливості власної педагогічної праці, що стверджують його як суб’єкта педагогічної діяльності. Будь-яка розвинена система роботи вчителя складається з поєднання неповторних індивідуальних прийомів роботи і є результатом творчого саморозвитку вчителя. „Викладання – діяльність вчителя в процесі навчання [2, с.52]”. Але викладання музики – особливе, воно істотно відрізняється від викладання інших дисциплін, оскільки зумовлене нерозривним поєднанням сприйняття музики із засвоєнням музичних знань (музичною освітою), формуванням виконавських вмінь і навичок. Воно полягає в постановці перед учнями художньо-емоційного завдання, передачі нових знань, організації пізнавальних заходів (концерти, музичні вистави, музичні лекторії тощо), керівництві роботою учнів із засвоєння, закріплення, й застосування отриманих знань, перевірки їх якості.

Отож, резюмуючи сказане, уточнимо наше визначення: власний стиль викладання музики – це складне набуте системне особистісно-фахове новоутворення, сформоване з урахуванням сукупності природних індивідуально-неповторних психологічних якостей та здібностей, що властиві лише певній особистості, на тлі емоційно-позитивного ставлення до діяльності, в процесі удосконалення професійної майстерності.

Функціями власного стилю викладання музики ми визначаємо: поглиблення інтересу до обраної професії; активізація творчих якостей вчителя музики; забезпечення позитивного результату навчання; підвищення загального рівня викладання тощо. Орієнтація вчителя музики на винайдення та ствердження власного стилю викладання є запорукою успіху в його практичній освітянській діяльності.

Спираючись на індивідуально-педагогічний стиль, який є основною засадою професійної діяльності вчителя, ми визначили структуру власного стилю викладання музики. Стиль педагогічної діяльності відбиває її специфіку складається з компонентів. Весь їх комплекс разом з вихованням, освітою, темпераментом, характером особистості, загальною тенденцією роботи, моторними даними, ціннісними орієнтаціями тощо,

характерний певний особистості, складають зміст концепції індивідуального педагогічного стилю діяльності. Оскільки ці особистісні якості вчителів є різними, можна припустити, що певною мірою будуть різними і стилі їх педагогічної діяльності. Кожний вчитель має свій власний стиль: звичний спосіб розвитку власної думки, індивідуальну манеру письма, дар відчувати стан дитячої душі, неповторну палітру засобів педагогічного впливу. Під „стильністю” педагогічної діяльності ми розуміємо таку діяльність, де спосіб вираження, як форма відбиття ідеї абсолютно відповідає її змісту. Багато педагогічних авторитетів називають це педагогічною майстерністю.

Зважаючи на бінарну природу професійної діяльності музиканта, відіграє змістовне наповнення та усвідомлення індивідуально-музичного стилю, як науково-теоретичного поняття. За думкою С. Шипа „музичний стиль – це системна єдність формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного вираження [8, с.323]”, чим доводиться стиль як системне явище. Внутрішня системна єдність стилю є дуже важливою. Стиль – це „...сукупність композиційних ознак, характерних для творчості того чи іншого митця або народу, наприклад, стиль бахівський (Й.-С. Баха), бетховенський (Л. Бетховена), український, східний тощо [6, с.138]”. Звичайно, в межах однієї роботи не виявляється можливим розглянути всі компонентні характеристики індивідуально-музичного стилю, але є підстави впевнено стверджувати про взаємозв'язок та взаємозалежність індивідуально-музичного та індивідуально-педагогічного стилів. Можна припустити, що існує така галузь функціонування музичного стилю, яка, на нашу думку, інтегрує всі „стильові” сфери, створюючи їх природній і закономірний синтез. Це – музична педагогіка. З урахуванням трьох її учасників – вчитель, учень та музичний твір, що вивчається, то кожний з них є носієм одного з іпостасей виявлення стилю.

Специфічною ознакою власного стилю викладання музики є *власний педагогічний імідж-образ*, „який відображає особливий внутрішній світ вчителя, висвітлює найбільш яскраві риси його особистості [3, с.28]”. З великою увагою, наприклад, А. Макаренко і В. Сухомлинський ставились до зовнішнього вигляду та педагогічного „почерку” вчителя як елементу професійної майстерності на основі духовності та внутрішньої культури. Гуманістичне спрямування освіти підносить індивідуальність на рівень творця власного буття, і тому уможливорюється ствердження власного стилю у створенні своєї зовнішньої та внутрішньої ідеї обрання відповідного одягу, прикрас, створення власного іміджу. Це надасть впевненості в собі і відкриє внутрішню красу, особистісну самобутність. Так, певний імідж-образ вчителя формується, як стверджує Н. Гузій, завдяки індивідуальному стилю професійної поведінки. Імідж вчителя має відображати найбільш яскраві його якості (що дістало назву „харизма”). Завдяки їй та індивідуалізації власного стилю роботи, вчитель виборює визнання, підвищує репутацію, зміцнює авторитет, домагається успіху, переконує громадськість в доцільності та корисності своєї діяльності.

індивідуалізації засвоєння знань із промислової безпеки, активізація пізнавальних інтересів і реалізація творчого потенціалу студентів.

Орієнтація викладачів на максимум засвоєння студентами змісту навчального матеріалу без урахування індивідуальних особливостей його сприйняття привела до різко негативного результату. Як вважають К.Н. Ахлестин тощо: “Учень увесь час перебуває в стані такого, що не впорався із завданням, а це породжує комплекс неповноцінності стосовно навчання, цілком виключає позитивну мотивацію навчального успіху, викликає ворожість до предмета, а часто і фактичну відмову від навчання” [5, с. 77].

Для подолання подібної ситуації адаптивний метод навчання дозволяє ввести два рівні оцінки змісту завдання. Перший рівень включає обов'язкову підготовку і його повинен досягти кожний студент; другий рівень забезпечує підвищену підготовку і його можуть обирати для себе здібні студенти, або ті, що більш цікавляться проблемами промислової безпеки на виробництві.

Адаптивний метод застосовувався авторами так, щоб у процесі навчання центральне місце посідав студент, його здібності, інтереси, якості особистості, його навчальна діяльність. Навчання розглядається як процес, у результаті якого формуються необхідні навчальні знання, уміння і навички студентів у сфері промислової безпеки.

Наш досвід свідчить про те, що викладач при цьому повинен працювати у двох режимах. По-перше, йому необхідно проводити фронтальне навчання, тобто він викладає новий навчальний матеріал, пояснює його сутність на декількох прикладах, організовуючи нескладні справи. По-друге, він працює індивідуально зі студентами, управляючи їх самостійною роботою та здійснюючи контроль засвоєння знань.

Технологічна структура заняття за даним методом обрана нами на основі робіт психологів-дидактів Р. Ган'є та І.Л. Бриггса, які використовували теорію переробки інформації [6]. Така структура заняття наведена на мал. 2.

Важливим компонентом у структурі професійної діяльності сучасного інженера, крім традиційних, стає працезахоронна, природоохоронна та виховно-педагогічна функції. Структура формування культури промислової безпеки науково-технічних працівників і керівників з урахуванням аналізу змісту професійної діяльності інженера наведена на мал. 1.

Управління охороною праці ґрунтується на чітко визначеній нормативно-правовій базі (яка є необхідним елементом управління підприємством взагалі), на використанні способів і форм юридичного впливу на органи й об'єкти управління для забезпечення високої ефективності виробництва, поліпшення якості праці людей. І оволодіння механізмами цього управління стає важливим завданням інженерної освіти.

Нормативно-правове забезпечення управління охороною праці включає дотримання, виконання і застосування норм діючого законодавства і технічних норм в області охорони праці.

Нормування - один з найважливіших принципів забезпечення безпеки і тому знання студентами номенклатури, структури і змісту нормативно-правової і нормативно-технічної документації є основою ефективного забезпечення охорони праці та управління цією сферою в їх майбутній професійній діяльності.

Знання правової і нормативно-технічної документації з охорони праці виявляються необхідними на всіх етапах і в усіх видах навчальної і виробничої діяльності – вивчення теоретичного матеріалу на лекціях, при виконанні лабораторних, практичних робіт, бакалаврських і дипломних робіт, у подальшій практичній виробничій діяльності. Це дозволяє студентам визначити місце охорони праці у структурі дисциплін, що вивчаються, виявивши її зв'язок зі спеціальними дисциплінами, а також прищепити їм почуття відповідальності за дотримання правил і норм з охорони праці у подальшій інженерній діяльності. Саме тому формування знань законодавства і нормативно-технічних основ охорони праці є обов'язковим завданням педагогіки вищої технічної школи.

Однією з сучасних тенденцій у вищій школі є винесення істотної частини навчального матеріалу на самостійне вивчення студентами. Цей відносно новий вид навчальних занять представлений у двох варіантах - самостійна робота студентів (СРС) і самостійна робота студентів під контролем викладача (СРСКВ). В обох випадках важлива організація роботи студентів: чітке визначення цілей, інформаційне забезпечення, розробка програми діяльності студентів і форм контролю. Ефективною формою проведення таких занять при вивченні охорони праці є адаптивно-програмоване навчання.

У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» авторами розроблена імітаційна вправа адаптивно-програмованим навчанням «Система правової і нормативно-технічної документації з охорони праці» [4], за її допомогою, на наш погляд, вдалося вирішити такі завдання, як вибір змісту заняття, забезпечення умов для

Педагогічний імідж характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Така функція „паблік рілейшенз” в змозі допомогти вчителю мистецьки подати себе, успішно презентувати власну особистість, оптимально використовувати свій творчий потенціал, неповторні особисті риси через свідоме оволодіння спеціальними технологіями конструювання образу власного „Я” [3, с.29]. „Висвітлюючи „фірмені” ознаки діяльності вчителя, відображаючи її індивідуальний стиль, педагогічний імідж перетворюється на дієвий механізм професійного самовдосконалення і вимагає від учителя дбайливого ставлення до власної особистості як до інструменту професійної діяльності, творчого пошуку, духовного зросту, естетичної виразності, педагогічної взаємодії [3, с.31]”. Сфера педагогічної іміджології для нашого суспільства залишається поки що „terra incognita”. Зацікавленість в цій проблематиці особливо виявляється в наш час у працях Н. Гузій, В. Ісаченко.

Четвертим системним компонентом нашої структури ми назвали – *інші чинники*. Саме так ми змогли об'єднати складові, які входять до різних змістовних векторів, але є обов'язковими, на наш розсуд, у формуванні власного стилю викладання музики.

Всі ці компоненти, переплітаючись між собою, утворюють цілісну систему – систему власного стилю викладання музики. Аналізуючи всі складові, які входять до даної структури зазначимо, що доки її як єдиної загально визнаної ще немає. Тобто питання щодо структури власного стилю викладання музики лишається в музичній педагогіці відкритим.

Структура власного стилю викладання музики, на нашу думку, являє собою єдину синкретичну модель, поділ якої на підсистеми може бути лише умовним. Її специфічна інтегральна здатність, розкривається у єдності спеціально-музичного, психолого-педагогічного, інших внутрішніх та зовнішніх компонентів, які забезпечують ефективність музично-освітньої діяльності. Зрозуміло – не всі компоненти є обов'язковими, але наявність всього комплексу в особистісно-діяльній сфері вчителя музики вказує на вищий (елітний) рівень сформованості власного стилю викладання музики.

Відтак, можна окреслити структуру власного стилю викладання музики, яка представлена на мал. 1.

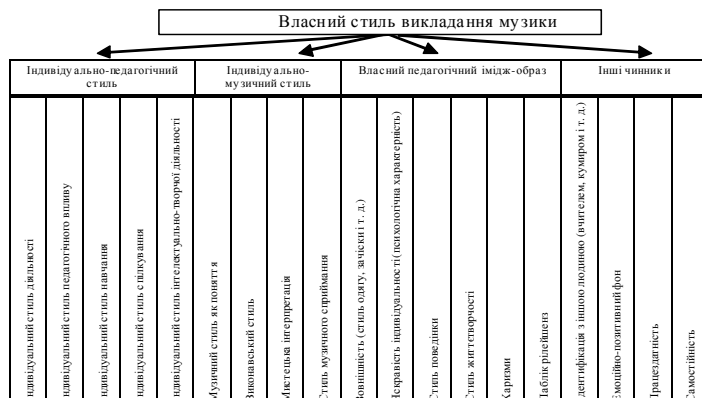


Рис. 1. Структура власного стилю викладання музики

Таким чином, власний стиль викладання музики ми розуміємо як систему особистісних характеристик, що є результатом філогенезу індивідуально-психологічних явищ. Розглядаючи особливості й зміст власного стилю викладання музики, враховувалася діалектика загального, особливого й одного. По-перше, власний стиль викладання музики – це загальноприйняті вимоги до вчителя, що розглядаються через призму власної індивідуальності. По-друге, специфіка власного стилю викладання музики пов'язана з особливостями музично-педагогічної діяльності вчителя, його впливу на стан естетичного розвитку учнів. По-третє, загальноприйняті вимоги, специфіка викладання музики й особливості музично-педагогічної діяльності суб'єктивно („стильно”) трансформуються в діяльність окремого індивіда через призму власної індивідуальності.

Насамкінець, підсумовуючи викладене, зазначимо, що здійснено спробу наблизитись до вирішення означеного завдання в умовах відсутності єдиного погляду на проблему власного стилю викладання музики. Проведена аналітична робота не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, а лише частково відображає сучасні уявлення про складне педагогічне явище – власний стиль викладання музики, може слугувати теоретичними засадами удосконалення процесу формування зазначеного вище стилю у студентів музично-педагогічних та мистецьких відділів і факультетів у процесі фахової підготовки. Подальший етап дослідження має на меті розробку та практичне впровадження теоретичної моделі власного стилю викладання майбутніх вчителів музики у процес його формування.

Summary. The contents of the own style of future music teacher in teaching music according to his individuality is revealed in the article.

Keywords: own style in teaching music, individuality, interpretation.

Резюме. В статтю рассматривается содержание собственного стиля преподавания музыки будущего учителя соответственно собственной

соціальних, економічних проблем. Необхідно формувати у студентів розуміння людської особистості як найвищої цінності. Таке завдання стає комплексним і має реалізуватися при вивченні не тільки курсу охорони праці, але і спеціальних дисциплін, у процесі соціально-гуманітарної і особливо психолого-педагогічної підготовки.

Важливо підкреслити, що психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів істотно відрізняється від підготовки професійних психологів і професійних педагогів, оскільки вона орієнтована переважно на інструментальне використання знань, умінь, навичок, що будуть застосовуватися в середовищі дорослих людей, об'єднаних спільною виробничою діяльністю, для чого необхідно прищепити майбутньому інженеру-керівнику вміння і внутрішню потребу до постійної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку [3].

Ознаками конкурентоздатності підприємства є не тільки якість продукції, організація виробничого процесу, маркетингової діяльності і менеджменту підприємства, але і чітко організована промислова безпека та працезохоронна діяльність. Керівник сучасного підприємства не може дозволити собі зневажливого ставлення до таких аспектів праці, як дотримання трудового законодавства, витрати на працезохоронні заходи та на навчання персоналу безпечним прийомом праці.



Мал. 1. Загальна структура формування культури промислової безпеки у сучасного фахівця в навчально-виховному процесі

в усіх компонентах: проектно-конструкторській, технологічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У численних дослідженнях з педагогіки інженерної освіти недостатня увага приділяється таким проблемам, як підготовка майбутніх фахівців у галузі охорони праці, прищеплювання їм розуміння технічних, морально-етичних, правових знань у цій сфері. Вони розглядаються, на жаль, в обмеженій кількості літературних джерел. Зокрема це роботи В.А. Баклана, В.В. Богуна М.А., Котика, В.И. Тарадай, Г.Н. Титової, В.З. Шишкова.

Аналіз літературних джерел, публікацій у наукових виданнях, свідчить про незначну кількість інформації з питань підготовки професійних інженерних кадрів у галузі промислової безпеки.

На підставі узагальнення літературних джерел і практичного досвіду використання традиційних технологій виявлені суперечності між підвищенням наукового рівня змісту інформації з питань промислової та збільшенням її обсягу, з одного боку, і зменшенням часу на її вивчення - з іншого; необхідністю збільшення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і недосконалістю її реалізації названого процесу при використанні традиційних методів навчання.

Метою даної статті є визначення ролі і місця функцій працезахоронної діяльності в структурі професійної діяльності інженера, а також вибір педагогічних технологій, що формують у студентів необхідні уміння та розуміння її важливості на прикладі організації і проведення практичного заняття на тему «Система правової і нормативно-технічної документації з «Охорони праці».

Розвиток принципово нового відношення до навчання студентів питанням промислової безпеки супроводжується наступними проблемами і завданнями:

1. Традиційно порівняно вузька галузева підготовка інженерів не сприяє формуванню системного мислення і стратегічного бачення тенденцій і перспектив суспільно-політичного, соціально-економічного, науково-технічного розвитку [2, с.5].

2. Класична інженерна діяльність містить у собі переважно винахідництво, конструювання і організацію виробництва технічних систем, а також інженерні дослідження; у сучасному розумінні важливим компонентом виступає виконання організаційно-управлінських функцій інженерної діяльності.

3. Особливе значення в інженерній діяльності набуває соціотехнічне проектування, у якому основна увага приділяється не машинному компоненту, а людському фактору діяльності людини, її соціальним і психологічним аспектам. Це особливо стосується проблем охорони праці.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні особливу актуальність набуває формування у студентів не тільки розуміння ролі охорони праці і необхідності її забезпечення, але і прищеплювання навичок безпечних прийомів праці своїм співробітникам. Важливо при цьому показати гуманістичну спрямованість цієї функції в загальному контексті технічних,

індивідуальності.

Ключевые слова: собственный стиль преподавания музыки, индивидуальность, интерпретация.

Резюме. В статті розглядається зміст власного стилю викладання музики майбутнього вчителя відповідно до власної індивідуальності.

Ключові слова: власний стиль викладання музики, індивідуальність, інтерпретація.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К., УДПУ, 1997. – С. 28-31.
4. Корінний М.М., Шевченко В.Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. – К.: Україна, 2003. – 384 с.
5. Кропивницький В.І. Про музику і композиторів: навчальний посібник для вчителів та учнів загальноосвітніх і дитячих музичних шкіл. – Хмельницький: Поділля, 1993. – 176 с.
6. Павлюченко С.А. Музиканту-любителю. Короткий словник-довідник. – К.: Мистецтво, 1965. – 188 с.
7. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. / Ред. колегія О.П. Шолохова та ін. – К.: НПУ, 2004. Вип. 5. – С. 3 – 11.
8. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навчальний посібник. – К.: Заповіт, 1998. – 368 с.

Подано до редакції 12.06.2006

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ДІТЕЙ ТРЬОХ-П'ЯТИ РОКІВ У ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Алексєнко-Лємовська Л.В.

завідувач дошкільного закладу, Масандра

Постановка проблеми. Найбільшою любов'ю та популярністю в дітей користуються ігри в „театр”, драматизації, сюжетами яких є відомі казки, оповідання, вірші. Під час участі в театралізованих іграх діти знайомляться з навколишнім світом через образи, фарби, звуки, входять у образ, живуть життям персонажа. Саме тому, поряд зі словесною творчістю, драматизація або театральна вистава є найбільш розповсюдженим видом дитячої творчості. Водночас у практиці роботи дошкільних закладів освіти недостатньо повно використовується величезний потенціал театральної діяльності, яка переважно зводиться до підготовки та показу вистав, під час яких діти репродуктивно відтворюють заздалегідь заучені репліки.

Аналіз останніх досліджень. Театралізована діяльність стосовно дітей дошкільного віку визначається вченими по-різному: "театральна діяльність", "театралізована гра" (Л.Артемова), "театралізована діяльність" (А.Богуш), "театральна-ігрова діяльність" (О.Аматєва), "ігри за сюжетами літературних творів" (Ю.Косенко), "театральна-мовленнєва діяльність" (Н.Гавриш). Кожен із термінів відбиває певний аспект вивчення науковцями цієї діяльності: ігровий, художньо-естетичний, мовленнєвий. Традиційно в дошкільній педагогіці театралізовану діяльність визначають

як один із видів сюжетно-рольової гри, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів (Л.Артемова, Р.Жуковська, Ю.Косенко, Т.Маркова, В.Ядешко та ін.).

Мета статті: визначити особливості творчих проявів дітей трьох-п'яти років у театральній-ігровій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Педагог має за мету розвивати в дошкільників вміння "входити в образ" і "утримувати" його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих та виконавчих дій; вміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; виявляти зацікавленість до театру, як виду мистецтва; усвідомленість змісту, ідеї, художніх образів літературних творів.

Водночас театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С.Ф.Русова довела природність "драматичного інстинкту малюків". Діти щиро включаються до театралізованої діяльності, рухомі літературними, ігровими, особистісними мотивами. У них з'являються різноманітні потреби у грі, що виникають під впливом літературного твору, а також потреба в самовираженні, спілкуванні, в пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щирішому ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціального організованого навчання [4].

Отже, організація театралізованої діяльності передбачає формування у дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрямок спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрямок та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності.

Деякі дослідники найбільш ефективним матеріалом для театралізованої діяльності вважають літературні твори, літературні сценарії. Разом із цим Л.Виготський підкреслює, що найбільш вагомим для розвитку дитячої мовленнєвої творчості є п'єси, придумані самими дітьми або складені та імпровізовані ними у процесі творчої гри. Проте заучування чужих слів, не завжди зрозумілих дитині, сковує дитячу творчість. Незважаючи на те, що власні дитячі твори будуть менш літературними, ніж авторські п'єси дорослих, вони мають перевагу, бо виникають у процесі дитячої творчості. Л.С.Виготський зазначив: "Не слід забувати, що основний закон дитячої творчості полягає в тому, що цінність його слід бачити не в результаті, не у продукті творчості, в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять,

УДК 331.45.001.85

МОДЕЛЮВАННЯ ФУНКЦІЙ КЕРУВАННЯ ОХОРОНОЮ ПРАЦІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ

Пономарьов Олександр Миколайович
кандидат технічних наук, професор кафедри педагогіки та психології
управління соціальними системами
Національний політехнічний університет "Харківський політехнічний
інститут",
Латишева Майя Михайлівна
кандидат технічних наук, доцент кафедри охорони праці та
навколишнього середовища
Павленко Тетяна Семенівна
кафедра охорони праці та навколишнього середовища
Національний політехнічний університет "Харківський політехнічний
інститут"

Постановка проблеми. В умовах демократизації громадського життя і ринкової економіки з її недостатньою увагою до проблем охорони праці формування культури промислової безпеки стає соціальною необхідністю. Інтеграція України в міжнародний ринок праці, і як наслідок, переоснащення промисловості відповідно до світових стандартів вимагає забезпечення промислової безпеки і врахування її вимог при підготовці інженерних кадрів.

Одним з напрямків перебудови навчання промислової безпеці є розробка і впровадження в навчальний процес високоефективних науково-обґрунтованих педагогічних технологій, що дозволяють забезпечити високу якість знань майбутніх фахівців.

Підвищення наукового рівня змісту і збільшення обсягу інформації з промислової безпеки, зменшення бюджету навчального часу вимагають адаптацію викладання дисципліни на сучасному рівні світових стандартів у цій сфері.

Однією з важливих проблем при застосуванні активних методів навчання при моделюванні працезахоронного компонента діяльності інженера є традиційне домінування технократичної концепції, яка абсолютизує роль науки, техніки і виробництва [1]. Завдання цього полягає у її рішучому подоланні, в усвідомленні людського життя як найвищої суспільної цінності.

Зміст освіти у вищому навчальному закладі – категорія задана, зумовлена цілями і потребами суспільства, що знаходять відображення у вимогах до системи знань, умінь і навичок, професійних якостей і світогляду.

Сучасні педагогічні технології, які застосовуються у вищій технічній школі для підготовки фахівців, передбачають впровадження в навчальний процес методів активного навчання при моделюванні професійної діяльності.

Визначення місця працезахоронної діяльності інженера в структурі його професійної діяльності, виявило її обов'язкову присутність практично

помощью лечебной физкультуры и прививают детям привычку заботиться о своем здоровье.

Выводы. Университетское педагогическое образование Израиля – это интегрированная многоуровневая система подготовки преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей. В эту систему входят академические университеты, педагогические колледжи и школы, которые объединяют в единое целое научно-исследовательские и учебные подразделения (институты, центры, лаборатории, факультеты, отделения) и позволяют готовить бакалавров, магистров педагогики, докторов наук, повышать квалификацию педагогических кадров и проводить их переподготовку. Педагогические учебные заведения предоставляют студентам широкий выбор учебных программ, дисциплин, курсов, отвечающих их интересам и способностям, а также реализующим потребности обучающихся в уровне образования.

Резюме. В статье рассмотрены основные особенности построения системы подготовки педагогических кадров в системе высшего образования Израиля.

Ключевые слова: Израиль, подготовка педагогов, высшее образование.

Summary. In the article the basic features of construction of the system of training of pedagogical personnel are considered in the system of higher education of Israel.

Keywords: Israel, preparation of teachers, higher education.

Резюме. У статті розглянуті основні особливості побудови системи підготовки педагогічних кадрів в системі вищої освіти Ізраїлю.

Ключові слова: Ізраїль, підготовка педагогів, вища освіта.

Література

1. education.israelinfo.ru/
2. Все о Израиле и израильянах: Энциклопедия израильского русскоязычного портала СОЮЗ // www.souz.co.il/israel/categories.html?cat
3. Израиль. Государство Израиль. Образование. Электронная еврейская энциклопедия. The Jewish Encyclopedia in Russian on the Web // www.eleven.co.il/article/11748
4. Профессиональное образование в Израиле // www.exam.co.il/pcuser.asp
5. Higher Education in Israel (Высшее образование в Израиле): Справочник для иностранных студентов // www.examen.ru/db/Examine/ 3CC17A07C5B7F345C325708A002794D8 /root_id/abroad/doc.html
6. www.onisraelside.ru/articles/ conversion/appealeducationinisrael/

Подано до редакції 03.06.2006

вправляються у творчій уяві та її втіленні" [2, с.63].

Зв'язок театральної-ігрової діяльності і творчості можна розглядати в двох аспектах. По-перше, драма, заснована на дії, що здійснюється самою дитиною, найбільш близько і безпосередньо зв'язує художню творчість із особистісними хвилюваннями. Театралізована форма переживання вражень лежить глибоко в природі дітей і знаходить своє вираження незалежно від бажання дорослих. У драматичній формі здійснюється цілісне коло уявлення, в якому образ, створений з елементів дійсності, втілюється й реалізується у дійсність. Отже, прагнення до дії, перевтілення, реалізації, закладене в самому процесі уяви, повністю здійснюється саме в театралізації.

По-друге, драматизація ближче, ніж будь-який інший вид творчості, безпосередньо пов'язана з грою, і тому найбільш синкретична, тобто містить у собі елементи різних видів творчості. У цьому й полягає найбільша цінність дитячої театральної вистави, яка дає матеріал для різноманітних видів дитячої творчості.

Діти самі вигадують, імпровізують ролі, інсценують будь-який готовий літературний матеріал. Саме в цьому досить чітко виявляється словесна творчість дошкільнят. Виготовлення бутафорії, декорацій, костюмів дає підставу для образотворчої та технічної творчості дітей. Власне гра завершує цю підготовчу роботу і надає можливості для її повного прояву.

Гра-драматизація дозволяє розв'язувати багато завдань програми дитячого садка: від ознайомлення із суспільними явищами, формування елементарних математичних знань, фізичної досконалості тощо. Різноманітність тематики, зображувальних засобів, емоційності ігор дає можливість використовувати їх для всебічного розвитку особистості (Л.Артемова, Р.Жуковська).

Характерне для гри - драматизації образне, яскраве зображення соціальної дійсності, явищ природи знайомить дітей із навколишнім світом. Вміло поставлені запитання при підготовці до гри збуджують їх думати, аналізувати досить складні ситуації, робити висновки та узагальнення. Це сприяє вдосконаленню розумового розвитку та мовлення. Під час роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань активізується словник дитини, вдосконалюється звукова сторона мовлення. Нова роль, діалог персонажів ставлять дитину перед необхідністю висловлюватися ясно, чітко, зрозуміло. У неї покращується діалогічне мовлення, граматична будова. Дитина починає активно користуватися словником, який весь час поповнюється. Художня виразність образів, комічність персонажів підсилюють враження дітей від їх висловлювань, вчинків, подій.

Саме в театралізованих іграх найбільш яскраво проявляється дитяча творчість, спрямована на створення ігрової ситуації, більш емоційне втілення взятої на себе ролі. Розвиток творчої уяви проявляється в тому, що дошкільники об'єднують у грі різні події, вводять нові, включають до зображення реального життя епізоди казок. У театралізованих іграх дія не

дається в готовому вигляді. Літературний твір лише підказує ці дії, але їх ще необхідно відтворити за допомогою рухів, жестів, міміки.

Слід відзначити, що у створенні ігрового образу особливо велика роль слова, яке допомагає дитині виявити свої думки та почуття, зрозуміти хвилювання партнерів, узгоджувати з ними свої дії. Діти бачать навколишній світ через образи, фарби, звуки. Вони посміхаються, коли сміються персонажі, сумують, засмучуються разом з ними, можуть плакати над невдачами улюбленого героя, завжди готові прийти йому на допомогу.

Тематика та зміст театралізованої гри мають переважно моральну спрямованість, що міститься у кожній казці, літературному творі та має знайти місце в імпровізованих постановках. Дитина починає ототожнювати себе з уподобаним образом. Здатність до такої ідентифікації дозволяє через образи гри-драматизації впливати на дітей. Беручи участь у театралізованих іграх, дитина входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Поряд зі словесною творчістю драматизація чи театральна вистава є розповсюдженим видом дитячої творчості.

Перейдемо до класифікації театралізованих ігор. Так, Н.Реуцька поділила театралізовані ігри в залежності від художнього оформлення на: театралізовані ігри, ігри з настільним матеріалом, фланелеграф, тіньовий театр, театр Петрушки, ігри з маріонетками. Підставою для класифікації, за Л.Фурміною, виявилися різноманітні форми театралізованих ігор: предметні, непередметні, театр на ширмі, настільний театр, драматизація, театр з об'ємним матеріалом (театр іграшок, ляльки-рукавички), з площинним матеріалом (площинні фігурки на паличках).

Основною підставою для виокремлення видів театралізованих ігор: драматизації, інсценування, ігри на теми художніх творів, В.Федяєвська вважає міру свободи по відношенню до літературного тексту. Так, інсценування вимагає більш точного відтворення літературного тексту; гра за змістом твору припускає певну долю творчих змін у тексті за бажанням дітей [5].

Л.Артемова розрізняє театралізовані ігри залежно від виду гри та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує поділити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер, водночас "голос за кадром", організує театральну-ігрову поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку – актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме [1].

У програмі А.Богущ "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" подано таку класифікацію, яка включає і способи організації дітей, і зміст театральну-ігрової діяльності, і різноманіття літературних текстів, за якими можуть розігруватися театральні постановки. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценування художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень [3].

Деякі дослідники розглядають театралізовану діяльність як ігри за

учителей основных дисциплин, колледж готовит преподавателей музыки и ритмики. В рамках этой программы можно специализироваться также по искусству терапии (музыка и ритмика в специальном обучении) и хоровому дирижированию. Колледж включает Центр Министерства образования по подготовке учителей по месту работы, позволяющий учителям пройти курс подготовки по различным специальностям без отрыва от работы. Гордостью колледжа является Центр "Меймад" (компьютеры в специальном обучении), который занимается проблемами детей с различными дефектами. Особое внимание уделяется обучению детей, страдающих детским церебральным параличом. В центре разрабатываются методы оценки способностей таких детей, проектируется специальное оборудование, создаются программы по уходу за больными детьми, по их обучению и наблюдению за происходящими изменениями, включая прогнозирование результатов педагогической коррекции. Во всех программах Центра принимают участие студенты – будущие педагоги-дефектологи.

Академический колледж "ОРТ" для преподавателей технических дисциплин (Иерусалим) готовит преподавателей в области электроники и компьютерных наук. Задача колледжа – снабдить студентов, будущих учителей новейшей информацией в различных областях науки и техники и вооружить их средствами, которые помогут им соответствовать происходящим в современной промышленности изменениям. Подготовка включает не только приобретение профессиональных знаний, обучение методикам, но также ориентирует будущего учителя на работу с различными контингентами учащихся.

Педагогическая школа кибуцного движения "Ораним" (Тивон) – неповторимое в своем роде учебное заведение, с особыми неформальными отношениями между преподавателями и студентами. Кибуцные идеалы находят свое отражение в тесном сотрудничестве, соперничестве успехов и неудач участников педагогического процесса. Спектр деятельности школы многогранен: она готовит работников системы образования всех уровней – от яслей до старших классов средней школы, всех специальностей, включая музыку, искусство и специальное обучение.

Колледж физического воспитания и спорта им. Цинмана при Институте им. Орда Вингейта (Нетания) готовит квалифицированных преподавателей физвоспитания для работы в школах, молодежных центрах, спортивных организациях, центрах культуры и спорта. Колледж предлагает многочисленные программы для подготовки педагогических кадров. Особое внимание привлекают: программа "Специальное обучение", которая призвана готовить студентов к работе с умственно отсталыми детьми, глухими, больными полиомиелитом, церебральным параличом; программа "Спорт для инвалидов", где студенты изучают и проводят занятия по методикам физического воспитания инвалидов всех возрастов; программа "Исправление осанки", готовящая инструкторов, которые умеют обнаруживать нарушения осанки, помогают исправлять ее с

совершенствуют свое педагогическое мастерство. Например, центры разработки новых методов обучения обеспечивают будущих педагогов средствами обучения и связи. В этих центрах студенты осваивают современную аппаратуру и технические устройства, применяемые в педагогическом процессе. Они практикуются в лингвистических лабораториях, к их услугам телевизионные системы и студии видеозаписи. Экспериментальная школа для детей раннего возраста является лабораторией, где могут быть апробированы перед внедрением новые учебные программы. Школа включает ясли, детские сады, группы первого-второго классов, действующие вместе в составе одного гибкого интегрированного отдела. Клиника для детей, нуждающихся в специальном воспитании, ведет практическую работу с нуждающимися в коррекционном воспитании, предлагает оздоровительные программы, внедряет новые методы диагностики и реабилитации. Институт детской литературы публикует результаты исследований и осуществляет программы обучения для студентов, педагогов и родителей, интересы которых лежат в области детской литературы. Национальный центр для учителей, работающих с психически ненормальными людьми, служит научным и консультативным центром для педагогов-дефектологов и воспитателей, работающих с учащимися, имеющими психические отклонения. В центре проводятся конференции, семинары и симпозиумы, разрабатываются оригинальные учебные программы и специальные средства обучения. Компьютерный центр дает возможность студентам освоить языки программирования для создания обучающих программ. Центр готовит студентов и учителей к использованию компьютеров в педагогической работе.

Каждый из восьми педагогических колледжей Израиля по своей структуре и содержанию подготовки специалистов похож на колледж им. Д. Елина. Однако есть и то неповторимое, что отличает колледжи один от другого.

Иерусалимский женский педагогический колледж "Михлала", одно из наиболее престижных высших учебных заведений в Израиле, предлагает современную программу подготовки учителей по иудаике, основным дисциплинам, специальным предметам для религиозных девушек и женщин. Тридцать восемь зданий колледжа образуют самостоятельный учебный и жилой центр для студентов, оборудованный компьютерными службами, научными лабораториями, центрами для практической педагогической работы, мастерскими, видеостудиями. Тут же работает библиотечный центр. При колледже функционирует Институт по вопросам ухода за детьми, нуждающимися в специальном воспитании, Школа по распространению знаний, детский сад им. Теда и Флоренс Ричмонд Монтессори. Все студенты, обучающиеся в колледже, принимают участие в программе "Общественная помощь".

Педагогический колледж им. Левинского (Тель-Авив) включает факультеты педагогики раннего детского возраста, педагогики начальной школы, специального обучения и педагогики средней школы. Кроме

сюжетами литературных творений (Р.Жуковська, В.Захарченко, Ю.Косенко), як творчі рольові ігри (Т.Маркова).

Зупинимось на визначенні особливостей поведінки дітей трьох-п'яти років у театральній-ігровій діяльності. Дітям середнього дошкільного віку подобається "виходити в образ", проте, вони вже не тільки наслідують дії дорослих, а намагаються самостійно створити образ, характерний для того чи іншого персонажа. Інтерес до театралізованої діяльності в них більш стійкий, ніж у малюків. Діти середньої групи здатні самостійно висловлюватися, будувати фрази. Роль і сюжет ігор набувають уже оформленості, але ще не стійкі, тобто діти ще не здатні довго продовжувати гру, розвивати сюжет. Роль має провідне, організуюче значення, правила гри починають визначатися її змістом; але ігри ще не стійкі, у деяких дітей уже виявляються здібності зацікавити однолітків своєю грою й стежити за задумом інших. Ігри дітей цього віку носять груповий характер (Л.Артемова, Р.Жуковська, Д.Менджеричька та ін.).

Якщо для дітей трьох-п'яти років важливо суто переміщення фігурок, тобто маніпулювання іграшками та предметами, що стимулює їхню мовленнєвотворчу діяльність, то у старшому дошкільному віці така театралізована творча гра переходить на вербальний рівень, коли для дітей стає суттєвою сама наявність персонажів, незалежно від їх рухів на сюжетному полі (С.Рубінштейн, Г.Сорокіна). У старших дошкільників ігрові дії часто носять символічний узагальнений характер, зберігаючи лише загальні риси дій, що надає дитині можливість за короткий час програвати більші "часові відрізки" подій. Старших дошкільників більше цікавить результат ігрової діяльності. Ігри носять колективний характер, довготривалі, з міцно складеним сюжетом, із виконанням правил, які містяться в ролі й обумовлені сюжетом гри (С.Рубінштейн). Провідним мотивом гри у цьому віці стає пізнавальний інтерес, який проявляється у прагненні упорядкувати власні уявлення про довкілля.

У власних спостереженнях за самостійно театралізованою діяльністю дошкільників ми також відзначали схожі моменти.

Отже, театральна-ігрова діяльність збагачує дітей новими враженнями, знаннями, вміннями, розвиває інтерес до літератури, активізує словник, сприяє морально-етичному вихованню дітей.

Резюме. Автор статті розглядає актуальну проблему розвитку дитячої творчості, визначає особливості творчих проявів дітей трьох-п'яти років у театральній-ігровій діяльності.

Ключові слова: дитяча творчість, розвиток, театральна-ігрова діяльність

Резюме. Автор статьи рассматривает актуальную проблему развития детского творчества, характеризует особенности творческих проявлений детей в театральной-игровой деятельности

Ключевые слова: детское творчество, развитие, театральная-игровая деятельность

Summary. The author of the article examines the issue of the day of development of child's creation, characterizes the feature of creative displays of

children in theatrically-playing activity.

Keywords: child's creation, development, theatrically-playing activity

Література

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников: Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
 2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 95 с.
 3. Витки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку/ Укл. А.М.Богущ. – Одеса: Маяк, 1999. – 88 с.
 4. Русова С.Ф. Розвиток мови дитини// Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 113-115.
 5. Федяевская В.М. Что и как читать и рассказывать детям. – М.: Учпедгиз, 1955. – 196 с.
- Подано до редакції 14.09.2006

УДК 371.56

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У НЕПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ

Артюшина Марина Віталіївна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Київський національний економічний університет*

Постановка проблеми. Питання вдосконалення змісту освіти на сьогодні постає досить гостро. Болонський процес певною мірою загострив ті суперечності, що з'явилися в змісті вітчизняної освіти протягом останніх десятиріч. У зв'язку із прогресивною орієнтацією на гуманізацію і гуманітаризацію, зміст вищої освіти в останні десятиріччя безперервно поповнювався введенням у навчальні плани широкого кола різноманітних навчальних курсів, спецкурсів, дисциплін, спецсеминарів і т.п. Певною мірою це призводило до перевантаження навчальних планів, втрати загальної логіки підготовки, надмірної роздробленості навчального матеріалу, його штучного „розчленування” на невеликі, часто дублюючі один одного курси.

Болонський процес актуалізував назрілу потребу в унормуванні цього процесу, побудові цілісних концепцій професійної підготовки, що містили б ґрунтовне пояснення їх складових компонентів, послідовності їх введення в процес навчання, зображення їх важливості для професійного зростання сучасного фахівця. І хоч на сьогодні в КНЕУ вже прийняті і запроваджені нові навчальні плани, що досить чітко визначають загальний обсяг, послідовність і принципи відбору певних навчальних курсів, дисциплін, суперечки стосовно раціонального співвідношення загальнонаукової та професійної, теоретичної та практичної, фундаментальної та прикладної підготовки продовжують тривати і досі.

На наш погляд, на сьогодні стає актуальним наукове обґрунтування змісту певних компонентів професійного навчання, приведення їх у відповідність до сучасних вимог. Цьому сприяє і здійснений досвід роботи за новими навчальними планами, за оновленими навчальними програмами підготовки.

Мета статті: окреслити сучасні вимоги до змісту професійної підготовки, показати можливість їх дотримання на прикладі модернізації змісту психолого-педагогічного циклу дисциплін у КНЕУ.

образование путем заочного самостоятельного обучения. Открытый университет не предъявляет к поступающим никаких формальных требований. В нем строго следуют принципу права каждого человека на получение академического образования. Многолетний опыт деятельности университета показал, что студенты, не обладающие свидетельством о среднем образовании, учатся не хуже тех, кто поступал в университет имея аттестат. Открытая политика университета в вопросе о приеме позволяет каждому человеку, желающему получить образование, осуществить свою мечту.

Педагогическое образование можно получить в четырехлетних колледжах, которые имеют право присуждать степень бакалавра педагогики в различных областях профессионально-педагогической подготовки. Программы колледжей включают большое количество специальных курсов, творческих семинаров и сочетают обширную теоретическую подготовку с практической педагогической деятельностью.

Самым современным педагогическим учебным заведением в Израиле является педагогический колледж им. Давида Елина. Колледж предлагает студентам несколько академических программ: “Ранний детский возраст” (для подготовки учителей детских садов и первого-второго классов начальной школы), “Начальная школа” (для подготовки учителей 3-6 классов начальной школы), “Средняя школа” (подготовка учителей для работы в средней школе), “Повышение квалификации” (программа для учителей, которые хотят получить степень бакалавра педагогики). Вышеперечисленные программы дают право на получение после трех лет обучения диплома старшего учителя или после четырех лет обучения – степени бакалавра педагогики.

Кроме этих программ, колледж предлагает неакадемические программы. Так Институт лечебной педагогики предлагает специальную одногодичную программу, предназначенную для подготовки учителей детского сада, начальной школы, специалистов в области восстановительно-трудоустройственной терапии, педагогов, занимающихся с умственно отсталыми детьми и детьми, требующими специального обучения дома. Институт также предлагает двухгодичную программу подготовки специалистов в области музыкальной и художественной терапии. “Новые направления в педагогике” – одногодичная программа подготовки учителей и обладателей академической степени, желающих специализироваться в области новых направлений в педагогике. Для учителей, желающих повысить квалификацию и добиться больших профессиональных успехов, предлагается программа повышения квалификации. Среди предметов специализации графика, музыка, искусство, театр и драматическое искусство, обучение взрослых, воспитание родителей, иврит, математика. Участие в программе возможно и для выпускников университетов, желающих стать учителями.

Педагогический колледж им. Д. Елина включает специализированные центры, которые занимаются исследованиями в различных областях педагогики и являются опытными площадками, где студенты

творчески мыслящих исследователей в области естественных наук и математики. Другими словами, в Школе готовят будущих ученых, она имеет право присуждать академические степени магистра наук и доктора философии. Студенты, проявившие выдающиеся способности в определенной области знаний, могут записаться на прямую программу обучения на степень доктора. Ограниченное количество студентов, имеющих педагогический опыт, принимается на курс обучения, по окончании которого выдается диплом преподавателя научных дисциплин. Специалисты-педагоги, окончившие школу обучения института им. Х. Вейцмана, занимаются исследованиями и разработкой методов преподавания, учебных планов, литературы и учебного оборудования для средней школы.

Своеобразным высшим учебным заведением является Открытый университет Израиля, который предлагает около 250 различных курсов, широкий круг программ и видов обучения в соответствии с нуждами и интересами студентов. Отделения университета располагаются по всей стране.

Открытый университет использует две основные формы обучения: самостоятельное и групповое. При самостоятельном изучении одной из программ студентам предоставляется учебная литература, методические пособия для домашних занятий с набором заданий и контрольных работ. Один раз в три недели в учебных центрах по всей стране проводятся учебные сессии. Принятый в Открытом университете метод заочного обучения позволяет студентам получать высшее образование, занимаясь самостоятельно без отрыва от производства. Учебники, составляющие основу этого метода обучения, пишутся наиболее авторитетными учеными. Эти учебники часто оказываются превосходными изложениями курса по той или иной области науки. Книги, выпускаемые Открытым университетом, зачастую рекомендуются для чтения студентам других университетов.

Некоторые отделения Открытого университета предпочитают или требуют более тесного контакта студента с преподавателями и обязательных очных занятий, групповой работы над учебным материалом. Существует новая широкомасштабная программа, отвечающая самым высоким образовательным стандартам. Эта программа рассчитана на регулярные классные занятия. Студенты имеют возможность учиться в одном из двенадцати связанных с университетом местных колледжей. Они располагаются в разных уголках страны. Новая программа, предполагающая еженедельные встречи, предусматривает и самостоятельную работу над учебным материалом, и обязательное посещение университета.

В Открытом университете обучаются представители самых разных профессий: рабочие, бизнесмены, менеджеры, учителя. Студенты всех возрастов из различных регионов страны выбирают самый подходящий для себя вариант обучения. Солдаты, проходящие военную службу, жители дальних поселений и кибуцев используют возможность получить

Аналіз досліджень. Перед тим як показати процес трансформації змісту конкретного напрямку підготовки слід ознайомитись з основними сучасними вимогами до змісту освіти і професійної підготовки, висвітленими у працях І.Я.Лернера, М.Н.Скаткіна, В.В.Кравського, В.С.Ледньова, А.О.Вербицького, В.П.Беспалько та інших.

Наприклад, В.С.Ледньовим сформульовані основні принципи побудови змісту освіти, що в повній мірі підходять і змісту професійної підготовки: функціональна повнота компонентів змісту освіти – розкриття всіх суттєво значущих компонентів професійної підготовки фахівців; диференціація та інтеграція – збільшення значення окремих дисциплін і в той же час інтеграція окремих курсів на певній науково обґрунтованій основі; наступність (ступеневість) освіти – систематичність, послідовність, узгодженість, взаємозв'язок та взаємодія викладання циклів дисциплін, окремих навчальних предметів і курсів.

А.О.Вербицький розробляє так званий „контекстний підхід” у змісті професійної підготовки, що полягає у насиченні змісту всіх навчальних дисциплін практичним, професійним контекстом (професійний контекст).

І.Я.Лернер пропонує зміст освіти не обмежувати колом професійних знань, вмінь, навичок, включати до нього компоненти когнітивного досвіду, репродуктивної, продуктивної та творчої діяльності, а також досвіду емоційно-ціннісних ставлень (різнокомпонентність змісту освіти і навчання).

В.П.Беспалько обґрунтовує технологічний підхід до навчання, в якому вибір змісту освіти залежить від поставлених навчальних цілей (доцільність).

Виклад основного матеріалу. Болонський процес висунув додаткові вимоги до змісту освіти, зокрема, модульну побудову змісту навчання, що припускає розподіл навчальних дисциплін на окремі фрагменти, кожен з яких має певну самостійність і завершеність. При цьому доцільним і перспективним стає надання можливості для того, хто навчається, самостійно обрати рівень вивчення модулю в залежності від цілей вивчення дисципліни та індивідуальної освітньої траєкторії (індивідуалізація).

Сучасний світ ставить також досить чіткі вимоги до освіти: спрямованість підготовки на фундаментальні знання, гуманізація навчання, сприяння гармонійному розвитку особистості, забезпечення формування здатності людини до самоосвіти тощо.

Отже, дані вимоги мають бути в певній мірі відображені в конкретному змісті підготовки, зокрема психолого-педагогічній.

Психолого-педагогічна підготовка була нормативно введена у всіх ВНЗ України з 1994 р. Її основне завдання полягає у забезпеченні формування психолого-педагогічної компетентності сучасного фахівця, якому поряд з основними фаховими завданнями часто доводиться вирішувати і психолого-педагогічні проблеми. У непедагогічних вищих навчальних закладах така підготовка може слугувати також засобом додаткової спеціалізації, коли поряд з основним фахом студент отримує

додаткову спеціальність викладача з певної предметної галузі (наприклад, у КНЕУ – це спеціалізація „викладач економіки”).

У сучасних умовах зміст психолого-педагогічної підготовки також має відповідати зазначеним вище критеріям. Тобто вона має реалізовуватись у відповідності до певних, чітко визначених цілей професійної підготовки, розвивати різні сфери досвіду майбутнього фахівця з вищою освітою, бути професійно і практично спрямованою, мати інтегративний характер, бути ступеневою і достатньо диференційованою для забезпечення різних потреб того, хто навчається.

Аналіз існуючих програм психолого-педагогічної підготовки свідчить про їх недостатність для використання в сучасних умовах:

1) зміст психолого-педагогічних дисциплін є не завжди інтегрованим (наприклад, дисципліна „Психологія та педагогіка” в більшості випадків розподіляється на дві частини: „Психологія” та „Педагогіка”);

2) програми переобтяжені великим обсягом теоретичного матеріалу;

3) у програмах психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ непедагогічного профілю практично не враховується контекст профільної підготовки;

4) запропонований у наявних програмах часовий розподіл не відповідає вимогам кредитно-модульної системи.

І хоча в окремих джерелах все ж спостерігається спроба зробити психолого-педагогічне навчання більш практично спрямованим, інтегрувати досягнення психології та педагогіки, включити більший досвід практичної діяльності, цілісних концепцій психолого-педагогічного навчання, які б відповідали всім зазначеним вимогам, а також могли б успішно використатись при викладанні цих дисциплін у ВНЗ непедагогічного профілю знайдено не було (звичайно це лише попередній аналіз і в подальшій роботі припускається більш детальне вивчення досвіду кафедр психології та педагогіки ВНЗ непедагогічного профілю).

Модернізація змісту освіти викликала потребу у перегляді місця і ролі психолого-педагогічної підготовки в структурі фахової підготовки в КНЕУ. В.А.Козаковим було визначено загальні завдання та принципи реалізації такої підготовки у непедагогічних університетах. Під його керівництвом на сьогодні кафедрою педагогіки та психології КНЕУ накопичений чималий досвід такої підготовки, розроблена і певна концепція психолого-педагогічного навчання в непедагогічному вищому навчальному закладі, що враховує специфічні умови навчання, зокрема: формування професійної компетентності у набагато меншому обсязі навчальних годин, при непрямій зацікавленості студентів у змісті навчальних курсів. Основними принципами підготовки визначено: бінарність навчальних цілей (основна фахова підготовка та додаткова викладацька спеціалізація), ступеневість та інтегративність змісту предметного навчання і технологічність підготовки.

Однак Болонський процес викликав потребу у подальшому перегляді змісту підготовки. Всі наведені аргументи мають бути враховані при модернізації змісту психолого-педагогічної підготовки у КНЕУ. За оновленими робочими навчальними планами підготовки бакалаврів,

образования и подготовкой к практической работе в этой сфере. Обучение в Школе педагогики в основном проводится в рамках сдвоенной программы (DM), поэтому записавшимся на одно из отделений этой школы необходимо выбрать вторую специальность, изучаемую на другом факультете. Так в Школе педагогики гуманитарного факультета Тель-Авивского университета ведется подготовка бакалавров по специальностям:

0712 - Консультирование в сфере образования;

0713 - Преподавание в специальных классах;

0714 - Сурдопедагогика;

0715 - Социальные основы образования;

0716 - Организация и администрирование в системе образования;

0717 - Система преподавания и оценок.

В Школах педагогики проводится обучение студентов на вторую магистерскую степень, а также обучение лиц, имеющих первую ученую степень, которым по окончании обучения будет выдан диплом, но не присвоена академическая степень. Школа педагогики готовит магистров по специальностям:

0712 - Консультирование в сфере образования;

0716 - Администрирование и организация в системе образования;

0731 - Разработка учебных программ;

0732 - Исторические и философские аспекты образования;

0733 - Системы исследований, измерений и оценок;

0734 - Социология в системе образования;

0761 - Подготовка педагогов.

Последняя программа (“Подготовка педагогов”) имеет два направления: дипломированное обучение и б) обучение на вторую ступень. Дипломированное обучение дает право преподавания в средних и старших классах гимназий, а также в специальных классах. Записавшимся на эту программу необходимо специализироваться по одной из следующих наук: литература, библия, философия, археология, география, история, Ближний Восток и исламизм, биология, химия, математика, компьютерные науки, физика, английский язык, иврит, арабский язык, французский язык, театральное искусство и общественные науки. По окончании обучения выпускникам выдается диплом учителя.

Обучение на вторую степень в области педагогики – программа, предназначенная для педагогов школ с целью усовершенствования и повышения квалификации, а также для подготовки преподавателей в высших учебных заведениях и в различных учреждениях в системе образования. Записавшиеся на эту программу должны специализироваться в одной из областей преподавания точных, естественных, гуманитарных наук и музыки.

Кроме университетов, педагогические кадры готовит Научно-исследовательский институт им. Х. Вейцмана (Реховот) [4], при котором существует Школа обучения на вторую и третью ступень. Главная задача школы заключается в подготовке новых поколений самостоятельных и

Существуют программы обучения на докторскую степень, а в рамках этих программ можно выбрать обычный или ускоренный вариант. Обычный вариант – для тех, кто успешно закончил обучение на степень магистра и защитил диссертацию. Ускоренный вариант – для студентов, закончивших обучение на первую степень с отличием. В течение первого года такой студент участвует в классных занятиях и семинарах докторантов, после чего принимается окончательное решение о зачислении его в докторантуру.

Подготовка специалистов педагогического профиля по всем трем ступеням осуществляется в университетах Израиля. Университеты Израиля это крупные академические научно-исследовательские и учебные центры, которые готовят специалистов практически во всех областях естественных, общественных и гуманитарных наук. В самом крупном Еврейском университете в Иерусалиме обучается свыше 20000 студентов по 112 специальностям. В университете ведутся исследовательские работы над 2,5 тысячами проектов одновременно. Тель-Авивский университет, в котором на 90 отделениях обучается 20000 студентов, включает в себя 65 исследовательских институтов. Хайфский университет ведет фундаментальные и прикладные исследования в 50 научных институтах и центрах, среди которых Центр по подготовке управляющих в системе просвещения, Центр альтернативных методов в педагогике, Центр детской учебной литературы, Центр исследований в области молодежной политики, Центр по изучению семьи.

Функционируя как крупные научно-исследовательские центры, университеты в качестве одной из ведущих задач ставят подготовку педагогических кадров. Университеты Израиля готовят специалистов широкого профиля по специальностям “Педагогика”, “Преподавание гуманитарных наук”, “Преподавание общественных наук”, “Преподавание естественных наук”. При этом в каждом университете существуют свои особенные специализации, которых нет в других университетах. Так, например, в Еврейском университете готовятся преподаватели сельскохозяйственных наук. Израильский политехнический институт “Технион” ведет подготовку по специальности “Преподавание технических и научных дисциплин”. Тель-Авивский университет – учебное заведение, где обучаются будущие сурдопедагоги. В университете им. Д. Бен-Гуриона существуют специальности “Педагогика (неформальная)”, “Педагогика (специальная)”, “Теория педагогики”, “Педагогическое консультирование”. Хайфский университет готовит специалистов в области восстановительно-трудовой терапии, управления и инспектирования общеобразовательных учреждений [5].

Обучение студентов по педагогическим программам осуществляется на гуманитарных, естественных и общественных факультетах, а также в Школах педагогики, существующих при одном из этих факультетов. Программа Школы педагогики первой ступени исключает подготовку учителей. Она связана с изучением студентами основных понятий, принципов, ознакомлением их с актуальными проблемами в области

принятыми у КНЕУ, що узгоджуються з вимогами Болонської декларації, психолого-педагогічна підготовка здійснюється у два етапи:

1. Фундаментальна дисципліна "Психологія та педагогіка" для студентів 1 курсу всіх форм навчання (3 кредити).

2. Вибірковий пакет „Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу” для отримання другої спеціальності „викладач економіки” – для студентів 2-3 курсу денної форм навчання (9 кредитів), що складається з таких складових:

– дисципліна „Психологія діяльності та навчальний менеджмент” – присвячена основам управління навчальною діяльністю учнів різних освітньо-вікових категорій;

– дисципліна “Комунікативні процеси в навчанні” формує вміння і навички конструктивного спілкування, взаємодії в процесі навчання;

– дисципліна “Методика викладання економіки” (з виконанням курсової роботи) навчає використанню сучасних методів навчання економіки, моделювання процесу викладання;

– психолого-педагогічна практика забезпечує апробацію набутого досвіду в реальних умовах реалізації навчального процесу;

– державний екзамен із циклу психолого-педагогічних дисциплін слугує цілісній перевірці набутої психолого-педагогічної компетентності

Особливої уваги заслуговує інтегративний зміст більшості дисциплін ППП. Наприклад, дисципліна „Психологія та педагогіка” інтегрує знання про індивідуальний світ людини, психологічні закономірності його розвитку і функціонування (психологічний аспект) та про функції і механізми управління власним розвитком (педагогічний аспект).

Про дієвість концепції такої підготовки свідчить все збільшення уваги до здобутків кафедри з боку інших непедагогічних ВНЗ (Київський міжнародний університет цивільної авіації, Харківський державний економічний університет, Ужгородський національний університет тощо).

Слід зазначити, що кафедрою педагогіки та психології постійно проводиться моніторинг думки студентів про психолого-педагогічну підготовку як на її початку, так і після її завершення (табл. 1).

Таблиця 1

Результати опитування студентів I-II курсу щодо ставлення до психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ (до і після завершення першого етапу підготовки – вивчення фундаментальної дисципліни „Психологія та педагогіка”)

Аспекти	До	Після
Кількість опитаних студентів	169	157
Корисність ППП	Чи вважаєте ви корисним особисто для себе вивчення психолого-педагогічних дисциплін? так ні не знаю 99% - 1%	Чи була особисто для Вас корисною дисципліна „Психологія та педагогіка”? так ні не знаю 98% 2% -

Задоволеність викладанням	-	Чи задоволені ви змістом та методикою викладання дисципліни „Психологія та педагогіка“?					
		так	ні	не знаю	так	ні	не знаю
		96%	3%	1%			
Спрямованість на подальшу ППП	Чи оберете ви пакет поглибленої психолого-педагогічної підготовки для отримання другої спеціальності „викладач економіки“?						
	так	ні	не знаю	так	ні	не знаю	
	70%	23%	7%	54%	40%	6%	

Не всі показники після завершення першого етапу підготовки залишилися на однозначно високому рівні (спрямованість на подальше вивчення психолого-педагогічних дисциплін значно зменшилося). Однак, самі студенти це пояснюють неможливістю подальшого вивчення психолого-педагогічних дисциплін внаслідок великого навантаження з інших предметів, неможливістю поєднання такої підготовки з іншими важливими професійними дисциплінами (в КНЕУ психолого-педагогічна підготовка, наприклад, конкурує з поглибленим вивченням іноземних мов, обрати одночасно два поглиблених пакети студенти не можуть). Не зважаючи на це більше половини з них прагнуть продовжити психолого-педагогічне навчання.

Такий значний інтерес студентів стосовно психолого-педагогічного навчання фіксується з року на рік. Аналогічні результати показало і незалежне університетське дослідження, що проводилося минулого року навчально-методичною частиною КНЕУ серед студентів IV курсу всіх факультетів. Отримані дані свідчать, що більше 90% студентів зацікавлені в такого роду підготовці. При чому немалий відсоток з них прагне не тільки розвинути свою психолого-педагогічну компетентність а й прагне отримати в процесі такої підготовки додаткову спеціальність „викладача економіки“.

Особливий інтерес представляють аргументи студентів, як на користь, так і проти психолого-педагогічного навчання.

Корисність ППП студенти бачать в тому, що вона допомагає в самопізнанні, розкритті свого внутрішнього потенціалу, а також спілкуванні з іншими людьми в навчанні, професійній діяльності, особистому житті, необхідна для розвитку кругозору, а також є необхідною основою широкого кола інших дисциплін, у тому числі економіки („саме такі дисципліни ж першим кроком до вивчення економічних і допомагають у їх практичному застосуванні“).

Задоволеність ППП викликає і зміст і методика побудови навчання, виражений практичний компонент дисципліни, використання тренінгових методик

Спрямованість на глибшу ППП досить велика на початковому етапі навчання і дещо зменшується по завершенню першого. Серед аргументів *за поглиблену ППП* - те, що додаткова спеціалізація не завадить на ринку праці, дозволить розширити свої можливості і поглибить основну фахову підготовку; *серед аргументів проти* – небажання відволікатись від основного фаху, невпевненість в своїх можливостях. Цікаво, що серед тих, хто не обирає ППП для поглибленого навчання значна частка тих, хто

целью предоставления возможности более полно использовать свои способности за счет интенсификации обучения и расширения круга занятий, в также чтобы ускорить получение ими следующих академических ступеней. Студенты, занимающиеся по программе “Амирим”, освобождаются от платы за учебу [2].

Программа обучения на вторую академическую степень рассчитана на срок свыше двух лет. Цель обучения на степень магистра – дать студенту глубокие знания в какой-либо конкретной области и развить его исследовательские способности. Правила приема на программу магистерского обучения в израильских университетах соответствуют правилам, существующим в западных университетах. Обычно требуется, чтобы студент обладал средней оценкой за курсы, прослушанные при обучении на первую ступень, не ниже “хорошо”. При поступлении на вторую ступень, например, в университет им. Д. Бен-Гуриона, рассматриваются оценки, полученные на предыдущем этапе обучения, а также рекомендации компетентных специалистов, способных оценить академические возможности студента, его способности, интересы и научный потенциал, учебные или профессиональные заслуги, и в ряде случаев – оценки, полученные на специальном экзамене.

На многих отделениях предлагается два направления: одно предусматривает представление магистерской диссертации и дальнейшую работу над докторской диссертацией, а другое не требует магистерской диссертации и предназначено для студентов, которые не хотят продолжать обучение на степень доктора.

Обучение на степень доктора – высшая академическая ступень в системе высшего образования. В программе докторантуры главный упор делается на подготовку оригинальной научной диссертации, которая должна внести весомый вклад в развитие науки. Абитуриенты, поступающие в докторантуру, должны обладать степенью магистра, присужденной одним из признанных университетов, со средней оценкой за магистерский курс не ниже “хорошо”, а также оценкой “очень хорошо” за диссертацию.

Программа обучения на степень доктора рассчитана на период занятий минимум в два года после получения диплома магистра. В течение курса обучения докторант регулярно встречается со своим научным руководителем, представляет письменные отчеты о проделанной работе и читает лекции участникам исследовательского семинара. Цель проведения исследований, которые дают право на получение степени доктора, заключается в том, чтобы подготовить оригинальную работу теоретического или экспериментального характера. Студент должен показать, что он обладает качествами, необходимыми для исследовательской работы: инициативностью воображением, глубиной знаний, здравым смыслом и прилежанием. Диссертацию оценивают три человека, одним из которых является научный руководитель. Письменный отчет, представленный комиссией, служит основанием для принятия решения о присуждении докторской степени [3].

уровень знания иврита. Некоторые учебные заведения предъявляют дополнительные требования к абитуриентам, проводят, например, персональное собеседование или дополнительные тесты.

Психометрический экзамен (тест) проводится Израильским национальным институтом тестирования и оценки. Результаты экзамена действительны в течение пяти академических лет со дня его проведения. Держать экзамен можно неограниченное количество раз при условии, что каждый последующий экзамен сдается не раньше, чем через десять месяцев. Результаты экзамена передаются абитуриенту и рассылаются во все учебные заведения, в которые он обращался с заявлением о приеме.

Экзамен проводится на различных языках: иврите, арабском, английском, французском, русском и испанском. Он представляет собой расширенный набор тестов. Цель тестирования – оценить те способности абитуриента, которые будут важны для академических занятий. Основное внимание уделяется оценке вербального мышления, математических способностей и знания английского языка [1].

При оценке вербального мышления проверяются навыки и способности понимать и анализировать сложный печатный текст, возможности системно мыслить и чувствовать тонкие различия в значениях слов и понятий. Тесты, проверяющие математические способности, выявляют умения использовать числа и математические понятия при решении задач и навыки анализа информации, данной в графической форме, в виде таблиц или схем. Для успешного выполнения задания теста требуется знание лишь элементарных основ математики, поскольку проверяется не столько математическая память, сколько способность к математическому мышлению. Вопросы по английскому языку проверяют возможности абитуриентов понять тексты академического уровня на английском языке.

Обучение на первую педагогическую степень включает несколько типов программ:

1) два главных направления занятий, предполагающих изучение студентами дисциплин по двум выбранным специальностям (обучение на двух отделениях);

2) одно главное направление занятий и общая программа обучения: главный упор делается на занятиях на одном из отделений, но студенты слушают также ряд курсов, которые предлагаются факультетами гуманитарных, общественных и естественных наук;

3) только главное направление занятий – все занятия сконцентрированы на одном отделении, а дополнительные курсы студенты слушают на других отделениях. Программы третьего типа существуют не на всех отделениях и участвовать в них можно только начиная со второго года обучения.

Для студентов первых курсов естественных, гуманитарных, общественных наук и сельского хозяйства, проявивших незаурядные способности, университеты предлагают специальную программу “Амирим”. Она создана для 15-20 лучших студентов университетов с

аргументує це вже здійсненим вибором (група іноземної мови), однак жалкують, що при цьому не можуть вивчати ще й пакет ППП: „Я проходжу спецкурс англійської мови, але дуже б хотіла ще вивчати психологію”, „...вже обрав англійську і не знаю, чи дозволять мені обрати ще одну дисципліну”, „Я роком раніше обрала пакет з іноземної мови. Проте я із задоволенням буду відвідувати заняття з психолого-педагогічної підготовки (добровільне, вільне відвідування)”.

Крім фіксації необхідності такої підготовки дослідження має на меті і вивчення попиту студентів КНЕУ щодо психолого-педагогічної підготовки, виділення кола цікавих і актуальних для студентського віку проблем психолого-педагогічного характеру. Зокрема, вивчення попиту студентів стало основою для формування програми дисципліни „Психологія та педагогіка” для першого курсу як фундаментальної дисципліни циклу ППП в КНЕУ.

Блок I. „Пізнай себе та навчися керувати собою”: як психологія та педагогіка допомагають вивчати і розвивати самого себе, як працює наш мозок, чи можуть „домовитись” свідоме і підсвідоме, як ми пізнаємо світ, як зберегти своє психічне здоров’я та навчитись керувати собою.

Блок II. „Розвий свої країці риси та сформуй себе як особистість”: що означає бути особистістю, чому ми такі різні, як визначити свій IQ і розвинути творче мислення, в чому наші переваги і недоліки, що спонукає нас до дій, як змінитись і вдосконалити себе.

Блок III. „Пізнай інших та навчись спілкуватись”: чому ми спілкуємось, як налагодити позитивні стосунки з оточуючими і впливати на інших, як попереджувати та вирішувати конфлікти, як знайти своє місце в групі.

Блок IV. „Почни діяти та зроби своє навчання продуктивнішим”: якими мають бути сучасна освіта, навчання, виховання, чому навчання має бути спільною діяльністю, як ефективно працювати на лекціях, практичних і семінарських заняттях, як самостійно опрацювати навчальну і наукову літературу, як успішно розпоряджатись своїм часом, в чому секрети якісного виконання контрольних та екзаменаційних робіт тощо.

Висновки. Отже, в даній статті було зроблено спробу показати процес і результати проведеної роботи кафедри педагогіки та психології з модернізації змісту психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ, показати можливість оновлення змісту освіти в контексті сучасних вимог. В подальших дослідженнях планується продовжувати пошук резервів вдосконалення змісту психолого-педагогічного навчання (зокрема, зараз здійснюється апробація оновленої програми дисципліни „Психологія діяльності та навчальний менеджмент”), корекція часового розподілу змісту дисциплін, обумовлене практичною апробацією розроблених програм, розробка навчальних посібників для відображення оновленого змісту навчальних курсів.

Резюме. У статті показано процес і результати проведеної роботи кафедри педагогіки та психології з модернізації змісту психолого-педагогічної підготовки в КНЕУ, показано можливість оновлення змісту

освіти в контексті сучасних вимог.

Ключові слова: психолого-педагогічна підготовка, зміст освіти.

Резюме. В статті показан процес і результати проведеної роботи кафедри педагогіки і психології по модернізації змісту психолого-педагогічної підготовки в КНЭУ, показана можливість оновлення змісту освіти в контексті сучасних вимог.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, содержание образования.

Summary. In the article a process and conducted job of department of pedagogic and psychology performances is shown from modernization of maintenance of psychology-pedagogical preparation in KNEU, possibility of update of maintenance of education is shown in the context of modern requirements.

Keywords: psychology-pedagogical education, maintenance of education

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. - М., Высш. шк., 1991.
3. Козаков В.А., Дзвінчук Д.І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003.
4. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. - М.: - М.: Высшая школа, 1989.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК - 378:37.013.42:159.98

РОЛЬОВА ГРА ЯК ФОРМА ТА МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Богінська Юлія Валеріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський
гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. Важливого значення в підвищенні ефективності функціонування системи соціальної педагогіки набуває підготовка кваліфікованих соціальних педагогів, які в перспективі стануть рушійною силою швидкого реагування суспільства на нову соціальну ситуацію та її проблеми: надання конкретній людині допомоги і підтримки в рішенні її проблем, забезпеченні ефективного соціального захисту кожного члена суспільства.

Сьогодні багато вищих навчальних закладів прагнуть віддавати перевагу активному навчанню в підготовці майбутніх магістрів. Йдеться про особливу форму активності, яка дозволяла б магістру в спеціальній ситуації усвідомити й переоцінити зміст конкретних явищ, подій та здійснити свій вибір. Така організація навчання супроводжується формуванням нових мотивів і потреб, їх перетворенням, відбувається особисте зростання, що є особливо цінним в підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Досягти особистого зростання шляхом використання тільки традиційних методів навчання практично не можливо. В процесі

3 Торичная С.И. Понимание преподавателем музыкальных способностей студента в процессе индивидуального обучения. – Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1980. – 232 с.

4 Практикум по общей, экспериментальной, прикладной психологии. – СПб.: Питер., 2000. – 560 с.

5 Орлов В.Ф. Технології мистецької педагогічної освіти/ Професійно-художня освіта України: Зб. Наук. праць. – Київ-Черкаси, 2002. – С.121-127.

Подано до редакції 14.07.2006

УДК 371.29

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИЗРАИЛЯ

*Дреерман Марк Григорьевич
директор ОБ «Ор Самеах»
г. Одесса*

Постановка проблемы. Система высшего образования в Израиле начала строиться в 40-50-е гг. XX в. и вобрала в себя все положительные особенности в организации высшей школы зарубежных стран (США, ФРГ, Англии). В систему педагогического образования Израиля входят университеты и неуниверситетские высшие учебные заведения: педагогические колледжи, Педагогическая школа кибуцного движения “Ораним”, учительские семинарии. Все университеты присваивают выпускникам академические степени (бакалавр, магистр, доктор). Неуниверситетские вузы готовят специалистов в конкретных областях (техника, педагогика, искусство и т.д.) и присваивают лишь первую академическую степень (бакалавр).

Цель статьи: заполнить информационный вакуум относительно построения подготовки педагогических кадров в системе высшего образования Израиля.

Анализ исследований, публикаций, Интернет-источников показал, что в достаточном объеме проблема подготовки педагогических кадров в системе высшего образования в Израиле не отражена, поэтому **цель статьи:** заполнить информационный вакуум относительно построения системы подготовки педагогических кадров в системе высшего образования Израиля.

Изложение основного материала. Высшие учебные заведения Израиля независимы как в академической, так и в административной сфере и ограничены только рамками своего бюджета. Несмотря на то, что около 50% их текущих расходов и около 15% расходов на развитие покрывается поступлениями из государственных фондов, их нельзя назвать государственными университетами, так как плата за обучение и различные взносы студентов составляют около 15-20%, а остальная часть – поступления из благотворительных и прочих источников [6].

Система педагогического образования в Израиле – многоуровневая, включающая три ступени. Программу обучения на степень бакалавра можно выполнить за три года в университете или за четыре года в колледже. Поступающие в вуз на первую ступень обучения должны представить аттестат о среднем образовании или эквивалентное ему свидетельство, сдать психометрический экзамен и показать достаточный

Висновки. Особливості формування професіоналізму під час вивчення курсу методики навчання гри на музичному інструменті полягають у застосуванні таких видів роботи, що спрямовані не тільки на якісне вирішення професійних завдань, але й на розвиток професійної свідомості, вихід на рівень методологічного мислення, активізацію процесів самореалізації в майбутній професійній діяльності. Подальшого наукового пошуку в даному напрямі потребують такі питання, як психологічна підтримка процесу професійного самовдосконалення музикантів-педагогів, виявлення специфічних рис професіоналізму у музикантів-педагогів різного профілю (викладач камерного ансамблю, акомпанементу), характер впливу музично-педагогічного досвіду на розвиток професіоналізму.

Summary. The problem of formation professionalism of future musicians-teachers, graduates of high music school, causing necessity for corresponding theoretical, methodical and practical means, that well grounded results of contemporary scientifically research. The article presents methodic of personal and professional development future musicians-teachers, which direct on activation personal and meaning sphere, improvement professional skills, creation owns style of musical artistic and teaching activity.

Key words: professionalism, self-realization, music-pedagogical activity.

Резюме. Проблема формування професіоналізму у майбутніх музикантів-педагогів, випускників вищих музичних закладів, яка зумовлює потребу у відповідних теоретичних, методичних і практичних засобах, обґрунтованих результатами сучасних наукових досліджень. В статті освітлені методи особистісно-професійного розвитку майбутніх музикантів-педагогів, спрямовані на активізацію особистісно-смысловий сфери, удосконалення професійних навичок, створення власного стилю музичної художньо-педагогічної діяльності.

Ключевые слова: профессионализм, самореализация, музыкально-педагогическая деятельность.

Резюме. У статті розглядається проблема формування професіоналізму у майбутніх музикантів-педагогів, випускників вищих музичних навчальних закладів, яка зумовлює потребу у відповідних теоретичних, методичних та практичних засобах, обґрунтованих результатами сучасних наукових досліджень. Автором висвітлено методи особистісно-професійного розвитку майбутніх музикантів-педагогів, що спрямовані на активізацію особистісно-смысловий сфери, удосконалення професійних навичок, створення власного стилю музичної художньо-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професіоналізм, самореалізація, музично-педагогічна діяльність.

Література

1 Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 20 с.

2 Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1999. – 232 с.

підготовки соціальних педагогів особливої актуальності набуває необхідність реальної життєвої ситуації, завжди емоційно насиченої, іноді конфліктної, пов'язаної з творчим, суб'єктивним переживанням людини. Також виникає необхідність вирішення таких проблем: як взаємодіяти з іншими і ухвалювати колективні рішення, вести переговори з клієнтами і керувати конфліктами, налагоджувати відносини з клієнтами, налагоджувати зв'язки з різними організаціями, удосконалювати власну діяльність, що є можливим тільки за умови використання інтерактивних технологій, які навчають як ефективній взаємодії, так і ухваленню професійних рішень.

Найкращим чином вирішують такі проблеми групові дискусії, мозковий штурм, ділові та рольові ігри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти підготовки соціальних педагогів освітлюються в роботах І.Звереві, І.Козубовської, А.Капської, Г.Лактіонової, Л.Міщик, В.Полтавця та ін. Проблема визначення сутності рольової гри полягає в проблемі співвідношення імітаційної гри і рольової гри в теорії ігрового навчання (П. Підкасистий, Ж. Хайдаров, В.Кавтарадзе). Концепція рольової гри виступає як подальший розвиток основного визначення імітаційної гри і розглядається як форма імітаційного моделювання (Т.Астафурова, Г.Фролова), будучи формою віддзеркалення майбутньої професійної взаємодії в умовах вирішення навчальних завдань на основі уявної ситуації професійного спілкування та дії, що спонтанно розвивається. Проте, проблема використання рольової гри як одного з активних методів підготовки магістрів-соціальних педагогів досліджена не повною мірою.

Мета статті - розкрити специфіку рольової гри як активного методу навчання магістрів-соціальних педагогів, виділити етапи розробки і підготовки рольових ігор.

Виклад основного матеріалу. Рольові ігри – це ефективний метод навчання магістрів практичним навичкам роботи соціального педагога, оскільки вони засновані на принципі навчання на практиці: магістрам надається можливість застосувати теорію – те, що вони вивчали на заняттях і за підручниками – на практиці.

Різноманітність виконуваних ролей соціального педагога: брокер, посередник, адвокат, захисник, оцінювач, мобілізатор, коректор поведінки, консультант, менеджер інформації, адміністратор, практик, педагог, а також завдання діяльності та вміння, якими повинен оволодіти випускнику ввузу, диктують нові вимоги до освітніх форм, методів і засобів. Рольові й ділові ігри дозволяють моделювати і реально програвати в ролях ситуації з різних сфер професійної діяльності, включаючи процеси міжособистісного й групового спілкування.

Можна виділити наступні характеристики рольової гри, які відрізняють її від інших імітаційних технологій: - моделювання процесу діяльності магістрів; - розподіл ролей між учасниками гри; - різні рольові цілі при прийнятті рішень; - взаємодія учасників, які виконують ті або інші ролі; - колективне ухвалення рішень учасниками гри; -

багатоальтернативність рішень; - система індивідуального й групового оцінювання діяльності учасників гри.

Рольові ігри – це хороша практика організації навчання, перш за все тому, що йдеться про засвоєння знань, які одержують в процесі вивчення матеріалу і при цьому відбувається саморозвиток шляхом особистої активності [1]. Використання гри дозволяє організувати навчання таким чином, що практично всі магістри залучаються до процесу пізнання, де вони можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери. При цьому магістри краще запам'ятовують матеріал, оскільки все, що відбувається, пов'язано з певним видом пізнавальної активності; враховуються бажання самих магістрів; засвоєння нових знань більш ефективне, бо вони базуються на інформації, яка була зібрана раніше.

Такий метод як рольову гру можна використовувати для моделювання реальних професійних ситуацій, як форму імітаційного методу. Рольова гра є управлінською імітаційною грою, в ході якої учасники, імітуючи діяльність тієї чи іншої службової особи, на основі аналізу даної ситуації ухвалюють рішення. Вона направлена на розвиток у магістрів умінь аналізувати конкретні практичні ситуації і ухвалювати рішення. Під час гри розвиваються творче мислення (здатність поставити проблему, оцінити ситуацію, висунути можливі варіанти розв'язання і, проаналізувавши ефективність кожного, вибрати найоптимальніший варіант), професійні уміння майбутнього соціального педагога.

Рольова гра є дидактичною (навчальною) грою; її обов'язковими елементами і умовами є:

1) дидактичне (навчальне) завдання (спрямованість на формування певного круга умінь, уточнення і систематизацію знань, розвиток певних властивостей мислення, виховання особи);

2) навчально-виробниче ігрове завдання, пов'язане з роллю, яку виконує магістр. Моделювання процесу праці повинне відповідати тим професійним функціям, які звичайно виконують фахівці в професійній діяльності;

3) наявність ролей. Кожен магістр приймає на себе згідно умовам гри роль, відповідну тій посаді, яку йому належить виконувати в професійній діяльності. Тому в рольову гру іноді доцільно включати магістрів різних спеціальностей (менеджерів, вчителів початкових класів, психологів і т.п.);

4) відмінність рольових цілей. Кожна роль повинна бути наділена певними обов'язками, не співпадаючими з іншими, щоб обов'язки одного виконавця ролі не виконувалися іншою особою, інакше буде важко оцінити діяльність кожного;

5) ігрова (конфліктна) ситуація, яка виражається в умовах і сценарії гри, подається у вигляді опису ситуації, а також фабули дії, що розвивається; фабула включає як сюжетну основну лінію, так і можливі ввідних ситуацій (несподівано виникаючих), що посилює конфлікт в грі;

6) правила гри, тобто ті обмеження, за межі яких не можуть вийти граючі (на ділі це ліміти, фундації, договірні зобов'язання і т. п.), а також ті

що студент набуває індивідуального досвіду розв'язання проблем в умовах вироблення та відстоювання своїх власних думок, збагачення та вдосконалення особистісних якостей та здатностей на основі вже засвоєного.

Метод застосовувався на основі базового технологічного комплексу “задача – діалог – рефлексія – гра” [5, с.122]. На початку роботи студентам пропонувалися проблемні запитання з наступним їх груповим обговоренням в умовах рефлексивного середовища. Зразками проблемних запитань можуть слугувати, наприклад, такі: що ви можете зробити, якщо ваш учень не може охопити зміст музичного твору? що треба зробити, якщо учень не може самостійно регулювати стан нервової системи перед виступом? і т. ін. Наступним етапом застосування даного методу була рольова гра “міні-викладання”. В її перебігу студенти намагалися втілити свої наміри в спілкуванні з умовним “учнем”. Обирався певний фрагмент музичного твору та фіксувалося конкретно означене педагогічне завдання. Такими завданнями були, наприклад: “Визначення образної сфери твору”, “Робота над виразністю руху голосів в поліфонії”, “Встановлення вірного темпоритму”. Педагогічне завдання доповнювалося окресленням педагогічної ситуації, наприклад, “Втрата інтересу до занять”, “Невиконане домашнє завдання”, “Відсутність міжособистісного контакту між педагогом та учнем”. Також варіювався стиль педагогічної діяльності: “Підвищений тиск”, “Поблажливість”, “Співробітництво”, “Гіперопікування”, “Байдужість”. Оцінка міні-викладання відбувалася в перебігу групового обговорення за заздалегідь визначеними критеріями. Цей метод надав можливість розширити спектр педагогічних впливів кожного з учасників обговорення, “приміряти” їх на себе та водночас відпрацювати найбільш доцільні з них.

Для формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів дуже важливим є побудування індивідуальної системи оцінки результатів художньо-педагогічної діяльності. Музикант-педагог повинен вміти виконувати оцінні дії стосовно фахово-технологічної, художньої, естетичної сторін кінцевого результату учбово-виконавської діяльності учня; адекватно оцінювати всю суму дій, виконаних учнем та педагогом в перебігу художньо-педагогічного процесу, що забезпечує скерованість студентів на корекцію власного педагогічного стилю діяльності. Процес формування оцінних умінь вимагає цілеспрямованого розвитку в цілісній діяльності суб'єкта з виконання слухо-аналітичних та вербально-логічних проблемних завдань. Тому основним методом розвитку бажаних умінь у студентів був визнаний професійно-орієнтований тренінг, що може розглядатися як багатофункціональний метод впливу на людину з метою навчання, розвитку професійно-необхідних якостей, особистісних характеристик. При розробці методу ми спиралися також на принципи рефлексивно-гуманістичної концепції навчання. Оскільки оцінювальний етап практичної діяльності музиканта-педагога є заключним, ми намагалися надати методам формування також підсумкового, завершального характеру, який має саме професійно-орієнтований тренінг.

художньо-педагогічного процесу: інструментальне виконання та його словесне тлумачення. Метод будувався як поопераційне усвідомлення процесу інтерпретації твору та переведення його в чітку структуру педагогічних настанов в процесі складання виконавського плану твору. Складення такого плану можна порівняти зі складенням “режисерського плану” постановника вистави чи зі створенням так званої “диригентської лінії”, в якій хормейстер чи оркестровий диригент визначають порядок звернення до окремих груп виконавців та відпрацьовують виразність жестів згідно з логікою розгортання твору. Застосування цього методу дозволило розширити межі досягнення змістового наповнення музичних творів майбутніми музикантами-педагогами.

Для формування та вдосконалення психологічних механізмів художньої та художньо-педагогічної емпатії, що забезпечують глибоке проникнення в особливості втілення емоційно-художнього змісту твору, було додатково застосовано метод, в основі якого лежить психологічна методика розпізнавання емоцій у вокальній мові [4, с.186]. Для музиканта-педагога чутливе вухо є дуже важливою професійною рисою, причому розпізнавання емоцій відбувається під час аудіювання інструментального звучання, що ускладнює процес сприйняття. Для прослуховування надавався фрагмент не вокального, а фортепіанного твору (в запису) та пропонувалося надати йому емоційно-естетичну характеристику. Фрагменти творів обиралися невідомі, часто з сучасного репертуару. Використання цього методу дозволило збагатити емоційний та мовний тезаурус студентів.

Ще одним допоміжним методом для формування художньо-педагогічної емпатії були вправи на наслідування способу гри іншого, на фактурне варіювання фрагменту твору для зміни його емоційного забарвлення, на мовну підтекстовку інтонаційних комплексів. Подібні завдання дозволяють прослідкувати ступінь проникнення в стан виконавця та відтворення його. В перебігу виконання завдань вимагалася дуже велика концентрація не тільки слухової уваги, але й акторських властивостей, здатності до наслідування, співпереживання, перевтілення. Вони є важливими компонентами повсякденної музично-педагогічної праці, але їх тренування відбувається найчастіше стихійним шляхом. Таким чином, застосування цього методу дозволило студентам більш глибокого пізнати та розвинути власні психологічні здатності.

Дуже сприятливим для формування професіоналізму майбутнього музиканта-педагога можна вважати метод розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, який має аналітико-творчий характер і дозволяє виявляти та розвивати не поодинокі показники, а одночасно їх блоки. Метод розв'язання проблемних ситуацій є особливо ефективним тоді, коли зміст навчального матеріалу спрямовується на удосконалення діяльності на підрунті вже накопиченого досвіду, знань, умінь, а також, коли цей зміст торкається глибинних структур його професійної свідомості. Отже, основна суть розв'язання проблемної ситуації, спрямованої на усвідомлення змісту художньо-педагогічного процесу вбачається в тому,

«заходи покарання», які накладаються на граючого за невірне виконання дій і порушення встановлених обмежень (наприклад, штрафні бали, повернення до вихідної позиції);

7) колективний характер гри, взаємодія граючих в процесі гри, що виражається, з одного боку, у виробленні колективних рішень, а з іншого - в багатоальтернативності рішень, пов'язаної з відмінністю думок і позицій окремих учасників гри;

8) змагальність в грі, яка досягається системою індивідуальної або групової оцінки діяльності учасників гри [2].

Рольова гра повинна містити ігрове і навчальне завдання. Ігрове завдання - це виконання граючим певній професійній діяльності. Наприклад, проведення консультативної роботи з дітьми-вулиці, з сім'єю, профілактична робота з підлітками та молоддю.

Розробка рольової гри починається з виявлення навчальних завдань, вирішенню яких необхідно навчити майбутнього фахівця. З цією метою аналізують його майбутню професійну діяльність.

Після того, як навчальне завдання вибрано, готують перший варіант сценарію, в якому враховують, яка ситуація могла відбутися у школі, соціальній службі, центрі, яких осіб включено в цю ситуацію, яким чином може розвинутися дія. Говорити про жорстку послідовність розробки гри не можна, оскільки практичні розробники неодноразово повертаються до перших етапів, щоб внести в них коректування.

На підставі першого варіанту сценарію починають його розробку.

1. Визначають вихідні дані одного із варіантів гри.

Вихідні дані підбирають і закладають в опис ситуації так, щоб вони не прямо розкривали завдання, а вимагали від учасників вибору найістотніших, значущих для вирішення завдань. У деяких випадках дають неповні дані для того, щоб магістри, виконуючи свою роль, запрошували відсутні відомості, користувалися з цією метою довідниками, нормативними документами.

2. Уточнюють ігрові завдання: що конкретно повинні зробити магістри в грі, які професійні завдання вирішують граючі, виходячи з навчальних завдань і наявних даних.

3. Виходячи з ігрових завдань уточнюють ролі, розробляють ігрові обов'язки кожного учасника даної гри. У зв'язку з цим визначають кількість граючих, які могли б діяти активно, а не бути пасивними спостерігачами. Щоб залучити всю навчальну групу (підгрупу) в активну гру, можна створити декілька мікрогруп, які і змагатимуться один з одним в повноті й правильності розкриття завдань.

4. Обмежують діяльність. Встановлюють: що не можна робити під час гри; що не входить в коло обов'язків кожного граючого. Вводять також правила-санкції - штрафи за помилки, порушення, що допускаються в грі; показники, за якими присуджується перемога (швидкість, правильність рішень, мінімум помилок).

5. Перевіряють педагогічну ефективність гри: підраховують приблизні витрати часу; виявляють, чому навчиться кожний граючий:

аналізують методи навчання, щоб визначити, чи немає інших способів, які дозволили б вирішити те ж дидактичне завдання ефективно, але з меншими витратами часу, сил викладачів і магістрів.

6. Підбирають варіанти вихідних даних для різних підгруп

7. Оформляють гру. Опис гри включає методичні вказівки до її проведення, матеріальне забезпечення, сценарій і правила гри.

Методичні вказівки щодо проведення гри адресовані викладачу і включають: навчальні завдання; ігрові завдання; кількість учасників, їх ролі, обов'язки; основні етапи організації і проведення гри; вказівки щодо здійснення кожного етапу; пояснення мети гри (навчальні завдання) і ігрових завдань (зміст діяльності учасників); ознайомлення учасників із сценарієм і з вихідними матеріалами; розподіл ролей; формування груп; організацію вивчення початкових даних гри; організацію ходу гри; обов'язки викладачів і допоміжних працівників в ході гри; підведення підсумків гри; аналіз результатів гри і рішення навчальних завдань; вказівки щодо використання «ввідних даних», які можуть бути запропоновані викладачем в ході гри, що примусить учасників частково переглянути ухвалені ними рішення [4].

Сценарій (зміст) гри адресовано магістрам і включає: опис початкової ситуації; ігрові завдання і послідовність їх рішення; ролі і обов'язки учасників; правила гри; порядок визначення переможців.

Матеріальне забезпечення включає: варіанти вихідних ситуацій; обов'язки кожного учасника гри; необхідні для виконання ігрових дій бланки, форми; «ввідні дані»; довідкову, навчальну та іншу літературу; обладнання (комп'ютери, відеомагнітофони та ін.).

Проведення рольової гри. Заняття, на якому проводиться рольова гра, полягає, як правило, з наступних основних частин: інструктажу викладача щодо проведення гри (мета, зміст, кінцевий результат, вказівки щодо проведення, формування ігрових колективів й розподіл ролей); вивчення учасниками гри документації, що визначає її зміст і хід (сценарій, правила гри, дидактичні матеріали до неї); розподіл ролей усередині підгрупи; власне ігра (вивчення ситуації, обговорення і ухвалення рішень, досягнення поставленої мети, оформлення матеріалів гри); публічного «захисту» запропонованих рішень на «педраді», «засіданні конфліктної комісії» і т.п.; визначення переможців гри; підведення підсумків і аналізу гри викладачем (аналіз і оцінка досягнутих результатів, аналіз дій і активності учасників, помилок, допущених в грі, і їх причин, виставляння оцінок).

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що рольова гра як інтерактивний метод дає можливість викладачу в роботі із магістрами навчати взаємодії, колективному ухваленню рішень, формуванню особистих і ділових умінь і навичок. Як показала практика, використання рольової гри в процесі підготовки магістрів-соціальних педагогів дає позитивні результати: підвищується інтерес до навчальних занять і тих проблем, які на них розглядаються; магістри одержують і засвоюють більшу кількість інформації; змінюється мотивація до засвоєння інноваційних знань; більш об'єктивно стає самооцінка магістрів;

аналізу на шкалі позначався умовний рівень сформованості перелічених позицій. Другим етапом складення схеми було позначення на тих же шкалах бажаного рівня розвитку тих же позицій. Цей метод дозволив активізувати самопізнання студентів.

Метод контрольних практичних завдань дозволяє доповнити та узагальнити традиційний навчальний матеріал, перевести його в площину практичних навичок музиканта-педагога. Серед таких завдань слід назвати: складання психолого-педагогічних характеристик на учнів (виконавців); складання репертуарного плану учня (виконавця), його обґрунтування та “захист”, а також критична оцінка якості репертуарних планів колег-студентів. В групі практичних контрольних завдань використовувався також метод прогнозу [3, с. 45]. Цей метод дозволяє виявити, наскільки точно майбутній викладач на основі своїх уявлень про можливості учня (виконавця) здатен передбачати особливості його музичної діяльності. Сукупність цих методів удосконалює процеси особистісного цілепокладання майбутнього фахівця.

Методом, покликаним сформувати у майбутніх музикантів-педагогів діагностично-прогностичні уміння, було проведення бліц-гри “Презентація твору”. Завдання полягало в тому, щоб заохотити умовного “учня” до вивчення заданого музичного твору. Бліц-гра – це різновид ігрової діяльності, яка акумулює деякі ознаки таких форм активного навчання, як розв’язання конкретної ситуації, рольова гра, “мозковий штурм”. Можна сказати, що бліц-гра – це ігровий аналіз конкретної професійної ситуації, що дає змогу підтримувати у студентів творчу та поведінкову активність. В перебігу цієї гри студенти використовували в практичній формі набуті знання щодо добору та використання педагогічного репертуару, діагностики особистості учня та прогнозування перебігу роботи над музичним твором. Крім того, під час гри тренувалися мовні та рефлексивні уміння майбутніх педагогів, а також навички якісного педагогічного показу творів. Цей метод дозволив акцентувати увагу на включенні кожного студента в моделювання процесу художньо-педагогічної діяльності з метою розвитку особистісних професійних якостей.

Для формування навичок рефлексивного осмислення та закріплення операційних умінь, що забезпечують стабільно успішний результат художньо-педагогічної взаємодії, а також для їх адаптації до індивідуальних можливостей кожного майбутнього музиканта-педагога було використано авторський метод алгоритмізування інтерпретаційних процесів. Він був скерований на розвиток здатності майбутніх музикантів-педагогів розкривати принципи архітекtonіки та механізми естетичної дії твору, адже тільки проникнення в виразно-змістовий “підтекст” інтонацій та осмислення організації звукових структур створюють підвалини адекватного прочитання музики. Даний метод базується, з одного боку, на загальновідомому підході цілісного емоційно-змістового аналізу музичних творів (Л.А.Мазель, В.І.Муцмакер, В.С.Цуккерман), а з іншого – на принципах феноменологічної рефлексії, як здатності проникати в сутність явищ чи процесів. Отже, в межах даного методу поєднувалися дві сторони

Таким чином, оновлення курсу методики навчання гри на музичному інструменті забезпечує глибоке проникнення в сутність художньо-педагогічних явищ, прагнення до критичного осмислення навчального матеріалу, активізацію власних суджень студентів, формування мотиваційного ставлення до професії музиканта-педагога, можливість самостійного прийняття інтерпретаційних рішень, що є основою для формування професіоналізму.

Передумови для зростання професіоналізму майбутнього музиканта-педагога зумовлюються як самою специфікою його діяльності, так і методами та прийомами, що застосовуються в перебігу його підготовки. Для того, щоб забезпечити вихід майбутніх музикантів-педагогів на методологічний рівень мислення та активізувати процеси їх самореалізації в обраній діяльності, потрібно застосовувати певні сучасні методи навчання, вивчати алгоритми успішної діяльності та порівнювати можливості особистості з професійним ідеалом, будувати індивідуальні програми власного професійного зростання. Пропонована стаття скерована на висвітлення шляхів формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів в процесі їх методичної підготовки.

В пошуках сучасних методів формування професіоналізму майбутнього музиканта-педагога, що відбувались в перебігу дослідження, найбільш значущим було прагнення до розвитку у студентів гнучких способів розумової діяльності та психологічних здатностей, що згодом актуалізуються у здійсненні художньо-педагогічного процесу. Тому основними вимогами до методів були такі: тісний зв'язок з реальними завданнями професійної діяльності, а також з соціальними вимогами до спеціаліста; систематичне охоплення всіх структурних компонентів професіоналізму музиканта-педагога; залучення студентів до самостійного вирішення навчально-практичних проблем. Серед методів було використано як апробовані класичні психолого-педагогічні, адаптовані до музично-педагогічних явищ та процесів, так і авторські. Основний акцент був зроблений на тих формах педагогічного впливу, які дають простір самостійності та проявам індивідуальності. Такими є активні ігрові, тренінгові форми, творчі завдання та вправи, моделювання педагогічних ситуацій, психодіагностичні заходи.

Оцінка своїх ситуативних можливостей, оцінка себе як носія цих можливостей є основою для розвитку потреби ствердитися у певному виді діяльності, скерованості на цю діяльність. Тому майбутнім музикантам-педагогам на початку вивчення курсу методики навчання гри на музичному інструменті (фортепіано) було запропоновано скласти індивідуальні схематичні програми самопізнання та самовдосконалення. Для цього було використано адаптовану схему рефлексії реального та ідеального "Я" [2, с. 216]. Схема являє собою аркуш з десятьма шкалами, кожна з яких позначає одну з найнеобхідніших рис музиканта-педагога (рівень загальної культури, наявність комплексу знань та індивідуально-психологічних якостей, що необхідні музиканту-педагогу, ступінь самостійності в здійсненні педагогічної діяльності на даний момент). На основі цього

накопичений досвід дає можливість використовувати його в майбутній професійній діяльності; сприяє розвитку особи майбутнього фахівця; магістри одержують практику, як ефективної взаємодії, так і ухвалення професійних рішень.

Перспективи. Подальший напрям досліджень в області використання гри як активного методу навчання магістрів різних спеціальностей повинен бути зосереджений на питаннях розробки методики організації і проведення ролевих і ділових ігор в системі вищої школи.

Summary. The specific of the application of role game as active stages of method for training of masters to practical activity is considered in the article elaboration and organisation of role game by the teachers of higher educational institutions are described and analysed.

Keywords: role game, active method of teaching, imitational game, social teacher.

Резюме. В статтє раскрывается специфика использования ролевой игры как активного метода подготовки магистров к практической деятельности, выделяются и анализируются этапы разработки и подготовки ролевых игр преподавателями высших учебных заведений.

Ключевые слова: ролевая игра, активный метод обучения, имитационная игра, социальный педагог.

Резюме. У статті розкривається специфіка використання ролевої гри як активного методу підготовки магістрів до практичної діяльності, виділяються та аналізуються етапи розробки і підготовки ролевих ігор викладачами вищих навчальних закладів.

Ключові слова: ролева гра, активний метод навчання, імітаційна гра, соціальний педагог.

Література

1. Баркаси В.В. Ролевые игры - один из способов повышения интереса к предмету // Освітні технології у школі та вузі. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. – 224 с.
2. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт, изд - во «Флинта», 1998. – 192 с.
3. Колосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики // Рідна школа. – 2000. – №11. – С.65-66
4. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996. – 269 с.
5. Юрова Л.С. Ролевая игра в гуманизации обучения / Материалы X научной конференции профессорско-преподавательского состава и студентов ВГУ. – Луцк, 1995. – С. 223-224.

Подано до редакції 24.06.2006

УДК 378.147

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ

Бугайова Тетяна Іванівна

викладач, Донецький інститут соціальної освіти

Постановка проблеми. Освіта, як основа духовного, соціального та економічного розвитку суспільства, займає пріоритетні позиції в загальнодержавній політиці України. Особливо це стосується системи підготовки висококваліфікованих кадрів в області географії. Сучасний стан

реформування географічної освіти вимагає нового економічного мислення та інформаційно-методичного забезпечення.

Виробнича діяльність і організація особистого життя в умовах ринкової економіки потребує певного рівня розвитку економічного мислення людини, яке базується на економічних знаннях і сприяє ефективному вирішенню громадянами проблем суспільного й особистого життя, виробничої діяльності. Воно є запорукою успішної життєдіяльності в жорстких умовах ринкових відносин, одним із факторів підвищення конкурентоспроможності, визначає майбутні досягнення в будь-якій професійній сфері, в тому числі і в географії.

Сучасний географ повинен мати розвинену економічну культуру. У структурі такої культури на даному етапі розвитку значна роль належить економічному мисленню.

Аналіз досліджень і публікацій. Існує два підходи до визначення поняття “економічне мислення”. Згідно з першим, економічне мислення розглядається як процес опосередкованого і узагальненого відображення у свідомості людей стану економічного життя у вигляді понять, в їх певній системі, логічному зв’язку; усвідомлення закономірностей розвитку суспільства; засвоєння емпіричного досвіду, економічних знань та їх застосування у свідомій діяльності (Л.Бляхман, К.Улибін, Б.Шем’якін та ін.)

З іншого боку, Л.Пономарьов, І.Клепач, В.Попов розглядають економічне мислення як інтелектуальну властивість, здатність людини відображати, осмислювати економічні явища та відносини, пізнавати їх сутність і зв’язки, засвоювати й співвідносити економічні поняття, теорії, вимоги економічних законів із реальністю і відповідним чином будувати свою діяльність. А.Нисимчук вважає, що економічне мислення є інтегрованою якістю особистості, що реалізується у спілкуванні, відносинах, поведінці.

У науковій літературі основна увага приділяється формуванню мислення взагалі. Психологічні аспекти цієї проблеми висвітлені в роботах Г.Костюка, Л.Виготського, А.Леонтьєва, С.Максименка, В.Моляко та ін. Дидактичні основи формування мислення в процесі навчання знайшли відображення в дослідженнях В.Паламарчук, І.Лернера, М.Поспелова та ін. Причому в педагогіці формування мислення часто отожднюється з формуванням операцій та прийомів розумової діяльності.

Формування економічного мислення студентів педагогами розглядається як одне із завдань економічної освіти та виховання (А.Нисимчук, О.Шпак, В.Розов, Ю.Васильєв, Б.Шем’якін, Н.Горлач, О.Падалка, М.Тименко, Д.Тхоржевський, І.Сасова, І.Смолук та ін.). У роботах зазначених авторів аналізуються основні елементи економічної освіти та виховання (цілі, завдання, зміст, форми, методи), але невіршеним залишається питання створення цілісної системи формування зазначеної властивості.

Виходячи з принципу єдності свідомості й діяльності, економічне мислення об’єктивно виникає і розвивається тільки як специфічна

дослідженні виявлено сутність поняття “професіоналізм музиканта-педагога”. Професіоналізм музиканта-педагога можна визначити як інтегративну якість особистості, що являє собою здатність досконало здійснювати музичну художньо-педагогічну діяльність, і передбачає високу продуктивність праці за рахунок успішної реалізації правильно сформованих цілей через якісне розв’язання художньо-технологічних завдань та використання цілеспрямованих корекційних заходів на основі самореалізації її суб’єктів.

Оскільки професіоналізм музиканта-педагога визначається нами як інтегративна якість особистості, то професійні якості майбутнього фахівця повинні розглядатися як вияв психічних особливостей, що необхідні для набуття спеціальних знань, умінь, навичок в процесі професійної підготовки, а також для самореалізації особистості в майбутній професійній праці. Для майбутнього музиканта-педагога такими є здатності до особистісного цілепокладання, професійної рефлексії, мистецької емпатії. Реалізація даних положень забезпечується шляхом дотримання принципів узагальнення і системної упорядкованості музично-педагогічних знань і умінь, а також опосередкованого розвитку названих психологічних здатностей в процесі методичної підготовки студентів вищих музичних навчальних закладів.

Методична підготовка є системоутворюючим компонентом професійно-педагогічної підготовки у вищих музичних навчальних закладах [1, с.3]. Вона виконує інтегративну роль, синтезуючи психолого-педагогічні, спеціально-інструментальні знання і уміння студентів та переводячи їх у площину практичної художньо-педагогічної діяльності. Характерними рисами методичної підготовки є діалектична єдність її теоретичних, практичних та особистісних складових, а також зв’язок її з цілісним процесом професійного становлення майбутнього музиканта-педагога.

Сучасна система методичної підготовки музикантів-педагогів знаходиться на стадії перетворень, характерних для всієї системи освіти України, нові цільові установки якої, насамперед, передбачають розвиток людської особистості в професійній діяльності. Перехід від традиційної до особистісно орієнтованої парадигми освіти спричиняє зміни пріоритетів й у вивченні курсу методики викладання гри на музичному інструменті, що є серцевиною методичної підготовки. Ними стають: мотиваційне забезпечення професійної художньо-педагогічної діяльності; узагальнення та розвиток художньо-слухових уявлень студентів; розширення та впорядкування їх художньо-естетичних та психолого-педагогічних знань; сприяння оволодінню навичками сприймання та оцінки художньо-естетичних явищ; розвиток навичок перенесення художньо-педагогічних навичок і умінь у нові пізнавальні і навчально-практичні ситуації; формування готовності до творчої художньо-педагогічної діяльності (оволодіння вміннями планувати, визначати засоби та прогнозувати результати взаємодії учасників художньо-педагогічного процесу, знаходити методи реалізації задуму і оцінювати наслідки своєї діяльності).

психолого-педагогічних знань допомагає акмеологічним пошукам шляхів виміру ефективності навчально-виховного процесу, виявленню продуктивних технологій діяльності, способів її корекції та удосконалення, а також продуктивних способів стимулювання творчості в діяльності учнів та педагогів (О.Деркач, Н.Кузьміна, А.Маркова, І.Підласий, В.Синенко). Дослідники педагогічного професіоналізму визначають останній як найвищу досконалість у здійсненні педагогічної діяльності, досягнення в ній стабільних навчальних та виховних результатів за рахунок творчого використання оптимальних алгоритмів розв'язання професійних завдань на основі самореалізації суб'єктів педагогічного процесу (І. Багаєва, І.Зяюн, Б.Дьяченко, Л. Кондрашова, В.Панчук, О.Ростовський).

В галузі музичного мистецтва поняття "професіоналізм" є широко уживаним для характеристики діяльності музиканта, але не має функцій наукового терміну. Зіставлення смислових відтінків та умов застосування цього поняття в літературі свідчить про невизначеність меж його музикознавчого, соціологічного, психологічного, історичного, педагогічного значень. В галузі музикознавства це поняття набуває значення характеристики музичного продукту на відміну від фольклору (Я. Горак, С.Мірошниченко, Ю.Ясиновський). В сфері музичного виконавства термін "професіоналізм" найчастіше використовується як оцінна характеристика та відбиває ступінь майстерності виконавців, хоча іноді зіставляється (або протиставляється) з термінами "аматорство", "самодіяльність" (Н.Селєзньова).

В дослідженні музично-педагогічної діяльності проблема професіоналізму досі не була в центрі уваги. В роботах М.Авазашвілі, О.Макурєнкової, А.Малинковської, І.Немікіної музично-педагогічна діяльність розглядається в ракурсі загальних проблем музичної освіти. Роботи О.Джури та І.Чернявської торкаються історичного аспекту професійної підготовки музиканта. В дослідженнях І. Грінчук, В.Крицького, Е.Ткач, С.Торічної вивчаються проблеми формування різноманітних умінь, що забезпечують успішну діяльність музиканта. Вивченню особистісних якостей музиканта присвячено роботи І.Веденіна, Н.Зелінської, О.Прудникової, В. Самітова, Т.Шевченко, Н.Язикової. У центрі уваги досліджень К.Булиго, В.Хананасвої, П.Харченко, Л.Шевченко знаходяться питання удосконалення професійної підготовки музиканта-педагога. Аналіз вищезазначених досліджень показує, що бракує робіт, в яких вивчення професійної діяльності музиканта-педагога мало б цілісний характер. Отже, проблеми розвитку професіоналізму майбутнього музиканта-педагога на сучасному етапі ще не стали предметом самостійного аналізу і чекають свого дослідження у відповідності до нових наукових підходів та теорій. Прикладом таких досліджень можуть слугувати розробки поняття професіоналізму вчителя мистецьких дисциплін (В.Орлов).

На основі ґрунтовного аналізу вищевказаних робіт та вивчення стану розробки проблеми формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів в галузі професійної вищої музичної освіти, в нашому

діяльність особистості. М.Поспелов та Г.Щукіна стверджують, що особливо сильний вплив здійснює діяльність, в якій поєднуються навчальні та трудові, теоретичні та практичні завдання. Тому вважаємо оптимальним формування економічного мислення майбутніх географів у процесі їх професійної підготовки, під якою ми будемо розуміти діяльність, спрямовану на досягнення необхідних професійних якостей майбутнього фахівця в галузі географії і спрямовану на набуття знань, умінь та навичок для подальшого їх застосування на практиці.

Втім, як свідчить аналіз наукової літератури, в дидактиці вищої школи немає чіткої наукової теорії оптимізації процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, яка би базувалася на діяльнісному підході та математичному моделюванні педагогічних процесів. Нерідко інтуїтивно, без наукового обґрунтування, математичного доведення або обчислювального експерименту робляться висновки; по окремим випадкам та по мінімуму інформації приймаються рішення; відсутній інструмент для об'єктивної перевірки педагогічного експерименту; спостерігається суб'єктивне трактування ситуацій у навчальному процесі майбутніх фахівців-географів; мають місце розходження між наявністю знань та відсутністю навичок та вмінь для вирішення професійно-орієнтованих задач у студентів, відсутні формалізовані алгоритми навчання та неперервного контролю знань.

У педагогіці відсутня інформація про моделювання як основи керування діяльності майбутнього фахівця, зокрема, моделювання управлінської діяльності викладача. Відсутні також моделі навчального процесу, які базуються на детермінованому підході. За допомогою таких моделей, поєднуючи штучний та природний інтелект, можна оптимізувати поточні цілі навчання.

Мета статті. Таким чином, у дослідженні проблем економічної освіти в професійній підготовці майбутніх географів залишається недостатньо розробленою, а проблема формування економічного мислення студентів вимагає подальшого вивчення та аналізу. Враховуючи актуальність, ми обрали тему статті: *"Проектна діяльність викладача в формуванні культури економічного мислення майбутніх географів"*.

Виклад основного матеріалу. Покращення якості професійної підготовки студентів-географів тісно пов'язане з підвищенням ефективності системи їх діяльності. Одним із засобів поліпшення підготовки майбутніх фахівців з географії є не тільки формування професійно значущих якостей особистості, але й моделювання і проектування їх діяльності, яка б дозволила це робити більш оптимально.

Термін "проектування" походить від латинського "proiectus", що означає "кинутий уперед" – це створення моделі, образа бажаного стану чи об'єкта процесу, який відбудеться в майбутньому. Тезаурус Юнеско визначає проектування як "діяльність, під якою розуміється, у гранично стисnutій характеристиці, міркування того, що повинно відбутися" [1, с.76]. Сутність проектування складається в конструюванні бажаних станів майбутнього. Проектувальник вибудовує моделі, виходячи з

концептуального розуміння об'єкта, який конструюють і бачення наукових, образотворчих, практичних проблем діяльності. Проект спрямований на досягнення соціальнозначимої мети й орієнтований на використання в умовах конкретного місяця, часу і наявних ресурсів.

Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності студентів і викладача. Саме так трактує цей термін В.Безрукова [2], чий підхід до педагогічного проектування названий одним з основних редактором "Енциклопедії професійної освіти" і підручника "Професійна педагогіка" академіком С.Батишевим [3].

Основоположником теорії і практики педагогічного проектування у вітчизняній педагогіці вважається А.Макаренко, "высокотехнологічним" педагогом-вченим названий також В.Сухомлинський. Нарешті, як перша самостійна праця по педагогічному проектуванню, Безрукової Н.С. названа книга відомого педагога В.Беспалько "Складові педагогічної технології", що вийшла в 1989 році.

У проектуванні перетинаються елементи творчого відображення і конструювання дійсності з алгоритмом етапів – кроків проектування. У проекті виявляється наше уявлення про реальність, а також прагнення до її удосконалення, представлення про бажаний і належний стан реального світу. Проектна діяльність людини обумовлена його здатністю будувати у своїй свідомості, придумувати ідеальні моделі, що лише частково відбивають дійсність, а частково відбивають суб'єктивний світ людини, його цінності і мети.

Педагогічне проектування – це діяльність суб'єктів навчання, спрямована на конструювання моделей навчальної педагогічної дійсності. Сутність педагогічного проектування складається у виявленні й аналізі педагогічних проблем і причин їхнього виникнення, побудові ціннісних основ і стратегій проектування, визначення цілей і задач, пошуку методів і засобів реалізації педагогічного проекту.

Педагогічне проектування припускає можливість зміни, розвитку ділянки педагогічної практики як результат реалізації проекту. Класик філософії навчання Г.Щедровицький виділив два види полярних стратегій у педагогічному проектуванні: а) "середовищна адаптація", пристосування до соціальних умов життя, б) перетворення середовища відповідно до власних цінностей, переконань та цілям [6, с. 24].

Методологічні характеристики розробки педагогічного проекту. При організації проектної діяльності викладачу варто зафіксувати задум проекту: визначити основні змістовні ідеї, аргументи, питання, які прагне вирішити автор. На цьому етапі організується обговорення задуму чи з колегами, чи зі студентами, що створює можливість для його розгортання, розвитку ідей концептуального характеру. Проект має більше шансів на успішну реалізацію, якщо в ньому відбиті інтереси, цінності, мети автора.

Розробка методологічних характеристик проекту починається з постановки проблеми, на вирішення якої буде націлений проект. Виявлення проблеми припускає: проведення бібліографічного огляду з вивченням існуючих підходів до обраного для проектування чи явищу процесу,

defined. The complex of recommendations concerning the efficiency of the computerized audit and internal control procedures in the process of teaching "Bank Business" students has been substantiated.

Key words: auditor, audit, internal audit, computerized audit and internal control procedures, computer informational bank systems, data protection and security.

Література

1. Білуха М. Т. Курс аудиту: Підручник. – К.: Вища шк.. – Знання, 1998. – 574 с.
2. Івахненко С. В. Інформаційні технології в організації бухгалтерського обліку та аудиту. – К.: Знання-Прес, 2003. – 349 с.
3. Васильев О. А., Лисенко Ю. Г., Андрієнко В. М. Організація контрольно-ревізійної діяльності у регіоні. - Донецьк: ДонНУ, 2002. – 160 с.
4. Германчук П. К., Стефанік І. Б., Рубан Н. І., Александров В. Т., Назарчук О. І. Державний фінансовий контроль: ревизія та аудит. – К.: НВП АВТ, 2004. – 424 с.
5. Внукова Н. М., Куліков П. М., Череватенко В. А. Ошадна справа: Навч. Посібник. – Х.: Компанія СМІТ, 20005. – 480 с.
6. Автоматизированные информационные технологии в экономике: Учебник / Под ред. Проф. Г. А. Титоренко. – М.: Компьютер: ЮНИТИ, 1998. – 400 с.
7. Лендея А. В., Лендея Я.В. Информационные технологии в банковских системах // Праці Шостої міжнародної наукової конференції студентів та молодих вчених "Управління розвитком соціально-економічних систем: глобалізація, підприємництво, стале економічне зростання". Частина 4. – Донецьк: ДонНУ, 2005. – С.87- 90.

Подано до редакції 16.06.2006

УДК 372.878

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

*Лисакова Ірина Василівна
аспірант*

Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського

Постановка проблеми. Тенденції розвитку освіти свідчать про те, що особистість педагога як носія загальнолюдських цінностей та вихователя нових поколінь все більше виходить на перший план, що акцентується в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття). У такому контексті актуальними для системи вищої освіти стають проблеми формування особистості, що здатна не тільки досягти високого рівня кваліфікації, але й свідомо удосконалювати себе в перебігу професійної діяльності, займати по відношенню до неї активну, творчу позицію та гармонійно сполучати її з цілісною життєдіяльністю. В зв'язку з цим суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Важливою складовою її є методична підготовка, що має на меті не тільки набуття майбутніми фахівцями відповідних знань, умінь, навичок, а й розвиток особистісних рис, що впливають на якість діяльності. Результатом вирішення цих проблем повинна стати свідомо діяльність педагога, який керується критеріями професіоналізму.

На сучасному етапі інтенсивність розробки проблеми професіоналізму зростає, що значним чином пов'язане з розвитком акмеології, в якій категорія професіоналізму є ключовою (Б.Ананьєв, О.Анісімов, В.Белоплицький, О. Бодальов, В.Ігнатів, В.Мишкіна, М.Рибников, А.Сафін). Акмеологія тісно пов'язана з педагогікою. Синтез

спеціалізованими джерелами та контролю за собою; (2) *формування* неагресивної поведінки студентів; (3) *активізація* функції консолідації у групі студентів у процесі навчання; (4) *реалізація* оптимального режиму праці при застосуванні комп'ютерних технологій;

(5) *розробка* системи превентивних заходів щодо несвідомого гальмування з'ясування реальних причин низької ефективності застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів.

Все це визначає важливість подальших досліджень і практичних розробок у галузі педагогіки (наприклад, проблема індивідуально-особистих змін майбутнього спеціаліста з банківської справи при застосуванні комп'ютерних технологій у процесі навчання).

Резюме. Стаття посвячена дослідванню актуальної и очень своевременной теме – особенностям применения компьютеризированных процедур аудита и внутреннего контроля в процессе обучения студентов специальности “Банковское дело”. Определены основные направления развития интеллектуального потенциала специалистов по банковскому делу на уровне мировых стандартов в Украине. Разработана методика тестирования аудитором программного обеспечения коммерческого банка. Определены основные параметры, по которым рекомендуется аудиторам осуществлять проверку компьютерных информационных систем банка относительно защиты и безопасности данных.

Ключевые слова: аудитор, аудит, внутренний аудит, внутренний контроль, компьютеризированные процедуры аудита и внутреннего контроля, компьютеризированные информационные системы банка, защита и безопасность данных.

Резюме. Стаття присвячена дослідженню актуальної та своєчасної теми – особливостям застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю у процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа”. Визначено основні напрямки розвитку інтелектуального потенціалу спеціалістів із банківської справи на рівні світових стандартів в Україні. Розроблена методика тестування аудитором програмного забезпечення комерційного банку. Визначено основні параметри, по яким рекомендується аудиторам здійснювати перевірку комп'ютеризованих інформаційних систем банку відповідно захисту та безпеки даних.

Ключові слова: аудитор, аудит, внутрішній аудит, внутрішній контроль, комп'ютеризовані процедури аудиту та внутрішнього контролю, комп'ютерні інформаційні системи банку, захист і безпека даних.

Summary. The article is devoted to research of a very actual and well-timed theme – of the application peculiarities of the computerized audit and internal control procedures in teaching Bank Business students. The main trends of the intellectual potential development of the “Bank Business” specialists of the peace standards level in Ukraine are determined. The auditors methods to test a commercial bank software are developed. The main parameters to control the computer informational systems for their data protection and security are

виявлення ступеня вивченості різних сторін явища процесу; виявлення протиріччя у вже існуючих даних, проведених дослідженнях, а також між установленими фактами і їхнім теоретичним поясненням, між наявними умовами ситуації і пропонованими до неї вимогами; на підставі виявленого протиріччя формулюється проблема, що визначається як “знання про незнання”, що об'єктивно виникає в ході процесу наукового пізнання питання, дозвіл якого представляє теоретичний і практичний інтерес. При постановці проблеми виявляється дефіцит, недостача інформації для опису пояснення досліджуваної реальності. Проблема може бути сформульована або як протиріччя, або як питання, що об'єктивно впливає з виявленого проєктувальником протиріччям. Проблема проєкту може бути також розглянута як практична задача, запит, потреба практики.

Варто відрізнити проблему для себе (пробіл у знаннях самого проєктувальника) і проблему проєкту (питання, вирішення якого необхідно для практики). Наприклад, у тім, що студенти неухважні на занятті, немає ніякої проблеми проєкту, а є лише практична потреба для педагога в освоєнні методики навчання, що сприяє організації уваги студентів.

Помилково формулювати проблему словами: “визначити”, “виявити”, “розробити”, “досліджувати” і т.п., таким чином, формулюються мета і задачі проєкту.

Педагогічну діяльність, з одного боку, можна визначити як “сукупність соціально значимих дій по підготовці і включенню індивіда в різні сфери життєдіяльності суспільства, прилучення його до культури даного суспільства”, з іншого боку, – як “особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовку до виконання визначених соціальних ролей у суспільстві” [7].

Структура педагогічної діяльності була визначена Н.Кузьміної. У запропонованій моделі позначено п'ять функціональних компонентів: *гностичний*, який включає в себе сферу знань – предмета, способів організації педагогічної взаємодії, психологічних особливостей студентів, себе і власної професійної діяльності; *проєктувальний*, який включає в себе концепцію освітньої діяльності, педагогічний ідеал, уявлення про цілі навчання і виховання, і способи їх реалізації; *конструктивний*, який включає планування і конструювання власної діяльності і діяльності студентів з урахуванням ближчих перспектив; *комунікативний*, представлений в особливостях міжособистісної взаємодії викладача зі студентами; *організаторський*, який включає в себе систему умінь організувати власну діяльність і активність студентів.

Зазначені компоненти тісно взаємозалежні, а деякі з них перетинаються. Проєктувальний компонент знаходиться у взаємодії практично з кожним з описаних компонентів, багато в чому завдяки саме цій його властивості педагогічна діяльність являє собою єдиний комплекс, націлений на визначений результат.

Н.В. Кузьміна визначила інваріант елементів педагогічної системи –

"студент", "викладач", "мета навчання", "зміст навчання", "засоби педагогічної комунікації". Розвиток педагогічної системи пов'язано зі зміною якісного наповнення змісту її елементів і зміною характеру взаємодії між елементами.

У сучасний педагогічний тезаурус увійшло поняття "педагогічна технологія" (від греч. *techne* – ремесло, майстерність) – особливий спосіб організації й упорядкування педагогічної діяльності, концептуально об'єднана сукупність педагогічних прийомів, спрямованих на досягнення бажаного результату. Іншими словами, педагогічна технологія являє собою модель взаємодії педагога і тих, яких навчають, у визначених умовах, із приводу визначеного змісту, в напрямку досягнення визначених цілей.

Об'єктом педагогічного проектування є навчально-виховний процес. Як предмет проектної діяльності викладача можуть виступати: зміст навчання, зміст виховання, способи і характер педагогічної взаємодії, позиції викладача і студента в освітньому процесі. Сьогодні як про об'єкт педагогічного проектування все частіше говорять про персональні педагогічні технології – особистому інструментарію педагога, в той же час, співвіднесеному з наявними культурними аналогами і включеному у відповідну педагогічну культуру.

В.Бедерханова [8, с. 44] пропонує наступну послідовність етапів проектної діяльності викладача і їхній зміст:

Підготовчий етап. Уточнення цілей проектування і психолого-педагогічне, методичне, організаційне, матеріально-технічне забезпечення проектування.

Організаційно-настановний етап. Установка - самовизначення учасників проектування.

Аналіз ситуації. Виявлення недосконалості даного об'єкта, предмета. Визначення потреб (бажаного) на рівні соціальному й індивідуальному.

Проблематизація. Визначення проблем, позначення розривів бажаного і дійсного як невідомого, поки схованого, потребуючого спільного пошуку.

Концептуалізація. Визначення цілей, їхнє узгодження. Розробка концептуального проекту.

Програмування. Створення програми, що являє собою набір необхідних заходів і дій по досягненню задуманого.

Планування. Розробка плану досягнення поставлених цілей.

Специфікою педагогічного проектування є те, що в його результатах зацікавлені люди, що знаходяться на різних соціальних позиціях – студенти і викладачі. Цим визначається необхідність кооперації зусиль усіх учасників освітнього процесу і його замовників, тому особливого значення набуває етап концептуалізації (ідеального проектування), що являє собою розумову діяльність учасників проектування по формулюванню ідеального уявлення про майбутній об'єкт або явище. У результаті концептуалізації повинна виникнути загальна для учасників даної проектної роботи мотиваційна, ціннісно-змістовна і цільова платформа. Якщо така не народжується, перехід до подальших стадій проектування не має сенсу,

контрольні операції виконуються автоматизованим способом за допомогою комп'ютерів. У процесі проходження ділової гри викладачем здійснювався контроль, який мав за мету допомогу студентам у надбанні практичних навичок тестування КІСБ, виявлення "слабких місць" щодо організації роботи з основних та інших напрямків банківської діяльності та внутрішнього контролю.

У проведених нами дослідженнях процесу застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів економічних спеціальностей визначилися такі головні труднощі: страх перед нововведеннями (15%); негативні переживання, пов'язані з низьким рівнем адаптації у комп'ютерному середовищі (5%); невизначеність мотивації вибору застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю (35%); недостатня психологічна підготовка до організації проведення аудиту, внутрішнього контролю в умовах комп'ютеризації (3%); відсутність навичок самостійної роботи з іноземною спеціалізованою літературою (70%); невміння працювати з комп'ютерними програмами у сфері аудиту та внутрішнього контролю (80%) ; пошук оптимального режиму праці в нових умовах (45%).

Для розробки місії та вироблення тактики і стратегії, що забезпечує оптимізацію студентів до застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання та формування спеціаліста з банківської справи на рівні міжнародних стандартів, викладачеві важливо дослідити та оцінити систему домінуючих мотивів, рівень претензій, самооцінки, професійні інтереси студента його життєву позицію.

Проведений науковий експеримент переконав: тільки справжня співдружність викладача і студентів забезпечують активну навчальну діяльність. Ліквідувати прогалини в знаннях студентів щодо організації аудиту та внутрішнього контролю при застосуванні комп'ютерних інформаційних систем дуже важливо, але ще важливіше те, що ця система діяльності студентів є постійно діючою, це формує моральні якості: відповідальність, бажання і вміння якісно працювати та приймати оптимальні рішення.

З метою підвищення економічної ефективності застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності "Банківська справа" рекомендується застосовувати комплекс наступних заходів: (1) *Оптимізація* процесу формування та розвитку професійних якостей майбутнього фахівця європейського рівня: (1.1) розвиток уміння вчитися на власному досвіді міжособистісної взаємодії; (1.2) нівелювання деструктивних якостей особистості на її девіантну поведінку; (1.3) створення вищих рівнів структури особистості; (1.4) активізація творчого потенціалу майбутнього фахівця; (1.5) підвищення рівня готовності і здатності до творчої діяльності; (1.6) підвищення рівня вміння працювати з комп'ютерною технікою; (1.7) розвиток навичок активного слухання, роботи з

“Аналіз банківської діяльності” (комп’ютерний та матеріальні носії), пам’ятки “Особливості електронного документообігу”, “Комп’ютерні форми та системи бухгалтерського обліку”, “Особливості аудиту комерційних банків при застосуванні комп’ютерних інформаційних систем”, “Налагодження комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю”, “Оцінка роботи обліковців”, “Оцінка якості алгоритмів обробки даних, реалізованих у комп’ютерних програмах”.

Наш загальний підхід до тестування програмного забезпечення комерційного банку полягає в реалізації наступних етапів послідовності робіт аудитора:

(1) етап – *перевірка шляхом імітації облікових даних*. За допомогою програмних засобів, що функціонують у комерційному банку, аудитор здійснює рівномірний прорахунок і створює імітаційну базу даних. Звичайно це певні уявні операції комерційного банку, частина з яких є некоректними. Шляхом зіставлення даних перевіряється правильність проведених розрахунків і одержаних результатів. При цьому аудитор знає, який саме результат має видати програма.

(2) етап – *комплексний підхід до тестування (Integrated test facility approach)*. При цьому звичайно в програму вводять набір даних, що містять як реальні, так і уявні записи. Слід відмітити, що аудитор може застосовувати спеціально розроблені ним конкретні приклади тестування алгоритмів комп’ютерної обробки даних.

(3) етап – *перевірка за допомогою спеціальних аудиторських програм, підготовлених аудиторською фірмою*. Ці перевірки здійснюються шляхом моделювання з програмною перевіркою всіх можливих параметрів облікового процесу. На їхній основі аудитор здійснює імітаційну обробку даних зі структурою, аналогічною структурі реального програмного забезпечення.

Отримані вихідні дані порівнюються з реальними даними, за результатами порівняння виявляються відхилення, що фіксуються в протоколі перевірки, де, крім самих відхилень, на основі бази знань фіксуються методологічні чи законодавчі акти, які було при цьому порушено. За допомогою спеціальних програмних засобів здійснюється перевірка, моделювання й аналіз облікових даних з метою визначення їхньої повноти, якості, правомірності й вірогідності. Для цього виконуються порівняння змодельованих облікових даних із реальними даними інформаційної системи, а також здійснюється тестування розрахунків і перерахунків, підсумовування, повторне впорядкування та формування звітних даних і їх порівняння із реальними даними. Крім того, здійснюється контроль правильності відновлених даних.

Ця методика тестування передбачає використання тільки реальних даних комерційного банку, що обробляються одночасно в КСБО банку і в програмному забезпеченні, яке використовує аудитор. Позитивним є те, що у процесі аудиту функції контролю удосконалюються в напрямі економічних досліджень діяльності комерційних банків з метою виявлення “слабких місць” та використання наявних резервів, а інші рутинні

оскільки в учасників набуває різне представлення про результат і різна мотивація відповідальності за саму проектну діяльність.

На стадії концептуалізації відмежовано узагальнений, але на початку емоційно виражений, образ майбутнього трансформується (оформлюється) у спільних дискусіях у конкретні ідеальні форми існування проектованої реальності. Такими формами можуть виступати моральний, цивільний, естетичний, професійно-педагогічний, управлінський ідеал; загальногуманістичні, професійні, соціально-педагогічні цінності; особисті, виробничі цілі учасників і прогнозовані цілі функціонування проектованого об’єкта чи системи.

Педагогічна діяльність може бути розглянута як послідовний набір ситуацій. Вони створюються як педагогом, так і студентами, як спонтанно, так і спеціально. Наприклад: починається заняття. У аудиторію заходять студенти, що запізнились – уже ситуація. Студенти не підготували домашнє завдання – теж ситуація.

До практичних занять студенти в мікрогрупах готували проекти, спрямовані на вирішення конкретних педагогічних проблем з урахуванням рівня складності. Розробляючи проекти, студенти не тільки занурювалися в проблеми взаємодії, але і самі училися працювати в команді, спільно шукати рішення поставленої проблеми, цінносно погоджувати свої позиції. При створенні проектів студенти були зорієнтовані не тільки на використання вже існуючих форм взаємодії, але і на адаптацію цих форм до актуальних педагогічних задач. Студентам пропонувалося не обмежуватися однією формою, а розробляти систему форм взаємодії, визначати умови організації проектів, прогнозувати очікувані результати реалізації проекту, що дозволяють судити про особистісні перетворення суб’єктів взаємодії.

Організація занять припускала захист і обговорення проектів. У ході занять студенти займали різні рольові позиції, що чергуються між мікрогрупами: "доповідача", "аналітика", "критика", "новатора". Ці ролі полягали в наступному:

"*Доповідач*" – автор публічного виступу з економічної географії: формулює проблему і представляє на обговорення проект, спрямований на вирішення проблеми.

"*Аналітик*" – "розуміючий": осягає, осмислює зміст, значення повідомлення доповідача. Він шукає глибину, що, можливо, не помітив сам доповідач, прагне, в першу чергу, побачити позитивний зміст.

"*Критик*" – центральна фігура плідної взаємодії. Він – початок "робітника конфлікту", що несе в собі могутній позитивний заряд. Критик виробляє нову, альтернативну точку зору, розуміє, що будь-яка проблема має кілька рішень, яскраво виявляє ініціативу.

"*Новатор*" – "творчо перетворюючий". Для нього характерний нетрадиційний погляд на проблему. Він готовий до аналізу з добутого досвіду, його перебудові, збагаченню.

Така організація занять дозволила створити атмосферу ділового співробітництва, організувати активне обговорення проектів студентами,

виявити себе в різноманітних варіантах взаємодії, збагатити свій досвід у різних видах діяльності. Особливо враховувалася здатність "доповідача" зацікавити присутніх у проблемі, вміння аргументувати свою точку зору, точно і зрозуміло відповідати на питання.

На кожному занятті в ході освоєння географічного курсу студентам пропонувалося самостійно проаналізувати свою діяльність у робочій групі за наступними критеріями: погодженість у діяльності учасників робочої групи; активність учасників у висловленні й обговоренні ідей; конструктивність у пошуку оптимального варіанта вирішення проблеми; аргументованість висловлюваних ідей; уміння вести діалог усередині групи.

У процесі такої взаємодії ми прагнули використовувати самостійну роботу студентів-географів при розробці індивідуальних педагогічних проєктів.

Керівництво самостійною роботою полягало в наданні допомоги студентам у виборі педагогічної проблеми, підборі літератури, проведенні індивідуальних і групових консультацій, визначенні термінів і форм контролю, розробці рекомендацій із представлення форм звітності про пророблену роботу. Організувати самостійну роботу студентів, ми прагнули розбудити інтерес до читання географічної літератури, до вивчення накопиченого досвіду колективної роботи, до формування економічного мислення. Консультативно-управлінська робота була спрямована на розвиток основних умінь проєктувальної діяльності, озброєнню навичками самоорганізації своєї праці. Це зорієнтувало майбутніх географів на усвідомлення необхідності самоосвіти для особистості взагалі, і для педагога-географа особливо.

Підсумком вивчення запропонованої теми з'явилася розробка, часткове "апробування" і публічний захист індивідуальних географічних проєктів з використанням економічної інформації. Передбачалося, що зміст такої роботи й особлива організація занять сприяють створенню індивідуальних проєктів студентів і формуванню культури економічного мислення.

Висновки. Проєктна діяльність викладача є важливим чинником розвитку системи навчання і суспільства в цілому. Будучи видом педагогічної творчості, проєктування сприяє становленню суб'єктності і особистісно-орієнтованої позиції викладача в педагогічному процесі по формування культури економічного мислення.

Педагогічні проєкти можуть бути різноманітні за напрямку діяльності, характеру змін, масштабам, термінам реалізації, ступеня складності і т.п. Але усі вони є вираженням ініціативи викладача, індикатором його прагнення до змін, до кращого майбутнього. Конкретний результат педагогічного проєкту завжди подвійний: з одного боку, це досягнення цілей проєктування, з іншого боку – професійний ріст самого проєктувальника, розвиток у нього проєктувальних, конструкторських, рефлексивних, гностичних здібностей.

Проєктна діяльність у масштабі інституту сприяє створенню

стандартів і надання рекомендацій про процедури, яких необхідно дотримуватися при проведенні аудиту в умовах комп'ютерних інформаційних систем. Відповідно до Національного нормативу № 31 "Вплив системи електронної обробки даних на оцінку систем бухгалтерського обліку і внутрішнього контролю" під час оцінки ризику в системах, у яких використовується електронна обробка даних, аудиторам необхідно звертати увагу на методи управління, за яких передбачається обмеження доступу до бази даних, наприклад, захист бази даних від несанкціонованого втручання. Аудитор зобов'язаний виявити слабкі місця контролю КІСБ – розглянути як апаратні, так і програмні засоби контролю, а також організаційні заходи, наприклад, перевірку цілісності даних і відсутність комп'ютерних вірусів.

На думку авторів роботи, [7] система захисту та безпеки інформації у комерційному банку передбачає наступне: (1) засоби фізичного обмеження доступу до комп'ютерів комерційного банку; (2) надання повноважень та прав доступу до комп'ютерів на рівні окремого користувача (співробітника або клієнта банку); (3) захист даних при їх використанні по каналах зв'язку (особливо це актуально при використанні відкритих каналів зв'язку, наприклад Internet). У цьому випадку можливо використання "цифрового електронного підпису" та інших криптографічних методів [7, с. 89].

Проведений аналіз спеціалізованих зарубіжних та вітчизняних джерел дозволяє навести параметри, за якими рекомендується здійснювати перевірку КІСБ щодо захисту та безпеки даних: (1) *обмеження доступу* за допомогою системи паролів для читання, запису та знищення інформації, автоматичне ведення протоколів; (2) *контроль за діями облікового персоналу* – перевірка правильності використання робочого плану рахунків, вчасності і правильності ведення облікових регістрів, відповідності даних синтетичного і аналітичного обліку даним бухгалтерського балансу та іншим формам звітності; (3) *архівізація накопиченої інформації* – можливість зберігати страхові копії певний час, який залежить від швидкості оновлення даних у системі; (4) *наявність робочої документації*, наприклад, у підрозділі документації до програмної системи аварійні ситуації мають бути приклади аварійних ситуацій і способи відновлення працездатності системи з мінімальними витратами праці та часу.

Наша концепція полягає у формуванні в умовах ринкової економіки в Україні спеціалістів з банківської справи на рівні міжнародних стандартів, розвитку їх творчого мислення шляхом підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів; надбання практичних навичок застосування методики тестування комп'ютерних інформаційних систем банку та комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання. Нами було передбачено, що у процесі ділової гри на заняттях з дисципліни "Контроль і ревізія в банку" студенти спеціальності "Банківська справа" виконують професійні обов'язки аудитора (ревізора). З метою підвищення професійної грамотності студентів рекомендується використовувати глосарій термінів з дисциплін "Банківська справа", "Банківські операції", "Облік і аудит у банку", "Контроль і ревізія у банку",

Світова практика свідчить, що проведення аудиту в умовах використання комп'ютерних систем регламентується як міжнародними, так і національними нормативами, зокрема Міжнародним стандартом № 401 "Аудит в умовах комп'ютерних інформаційних систем". Є також положення про міжнародну аудиторську практику, присвячені питанням проведення аудиту в середовищі різних комп'ютерних, інформаційних систем і водночас оцінці аудиторських ризиків, а також вимогам до спеціальних знань аудиторів про комп'ютерні інформаційні системи. Проведений аналіз спеціальних зарубіжних і вітчизняних джерел показав, що аудитори використовують різноманітні засоби тестування програмного забезпечення. Окремі методи наводяться у Міжнародному положенні про аудиторську практику 1009 "Методи аудиту з використанням комп'ютерів". У ньому зазначається, що методи тестових даних використовуються під час аудиторської перевірки шляхом введення даних (наприклад, вибірка операцій основної діяльності банку) у комп'ютерну систему комерційного банку і порівняння отриманих результатів із задалегідь визначеними.

Слід зазначити, що аудитор може використовувати тестові дані з такою метою: (1) тестування конкретних засобів контролю в комп'ютерних програмах, таких як інтерактивний пароль і контроль за доступом до даних; (2) тестування господарських операцій, відібраних із раніше оброблених операцій, або сформульованих аудитором для перевірки окремих характеристик процесу обробки, який здійснюється комп'ютерною системою комерційного банку; (3) тестування господарських операцій, які використовуються в інтегрованих тестових підсистемах, де використовується фіктивний модуль (наприклад, відділ або службова особа), через який вони проходять у ході звичайного циклу обробки.

Положення про міжнародну аудиторську практику 1008 "Оцінка ризиків та система внутрішнього контролю - характеристика КІС та пов'язані з ними питання", передбачає, зокрема, те, що в комп'ютерних інформаційних системах банку (далі – КІСБ) наявна вразливість засобів зберігання даних і програм: великі обсяги даних і комп'ютерні програми, котрі використовують для обробки інформації, можуть зберігатися на портативних або вбудованих носіях інформації, на таких як магнітні диски і плівка. Значна частина проблеми пов'язана з тим, що при відсутності ефективної системи внутрішнього контролю в комерційному банку саме ці носії можуть украсти, загубити, навмисно або випадково знищити, тому слід чітко розмежовувати повноваження і права доступу до інформації, а також має бути введено систему захисту від несанкціонованого доступу.

В Україні діє Національний норматив аудиту № 13 "Аудит в умовах електронної обробки даних", який регламентує дії аудиторської організації при здійсненні аудиту в умовах комп'ютерної інформаційної системи економічного суб'єкта, який перевіряють, а також нормативи №30 "Використання комп'ютерів в галузі аудиту" та № 31 "Вплив системи електронної обробки даних на оцінку систем бухгалтерського обліку і внутрішнього контролю". Метою цих нормативів є встановлення

рефлексивного-інноваційного середовища, формує у викладача суб'єктну позицію стосовно власної професійної діяльності, дозволяє керувати педагогічним процесом "з будь-якої крапки" і здійснювати експертизу освітньої діяльності.

Наші розробки можуть бути корисні викладачам, що прагнуть до саморозвитку і розвитку своєї педагогічної майстерності, які працюють у групах, де проходять семінарські заняття, що мають статус експериментальних, проректорам з методичної роботи, які працюють у режимі розвитку, а також усім педагогам, які прагнуть до професійного саморозвитку, особливо тим, хто займається формуванням культури економічного мислення.

Ми намагалися показати, що педагогічне проектування варто розглядати як сукупність здійснюваних видів професійної діяльності, форм організації освітнього простору. Особливим об'єктом педагогічного проектування є зміст навчання.

Summary. In the article the problems of pedagogical designing of activity of the teacher are esteemed at formation of culture of economical thinking of the future geography. The methodological characteristics of mining of such designing are resulted.

Keywords: pedagogical designing, culture of economical thinking, activities approach.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы педагогического проектирования деятельности преподавателя при формировании культуры экономического мышления будущих географов. Приводятся методологические характеристики разработки такого проектирования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, культура экономического мышления, деятельностный подход.

Резюме. У статті розглядаються питання педагогічного проектування діяльності викладача при формуванні культури економічного мислення майбутніх географів. Приводяться методологічні характеристики розробки такого проектування.

Ключові слова: педагогічне проектування, культура економічного мислення, діяльнісний підхід.

Література

1. Тезаурус ЮНЕСКО-МБЛ по образованию. – ЮНЕСКО, 1993.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
3. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – С. 126-132.
4. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М., 1995.
5. Энциклопедический социологический словарь. / Под ред. Осипова Г.В. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.
6. Бедерханова В.П., Бондарев П.Б. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: Учеб. пособие – Краснодар, 2000.

Подано до редакції 26.06.2006

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ, УЧИТЕЛІВ ШКІЛ, ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Волкова Наталія Павлівна
кандидат педагогічних наук, доцент

Дніпропетровський національний університет

Перед системою вищої освіти гостро постала проблема підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрів, причому наголошується на професіоналізмі, рівень якого відповідав би кон'юктурі освітнього ринку праці, на відповідальності за результати професійної діяльності та свідомому ставленні до майбутньої професійної діяльності.

Основою професійної діяльності вчителя є організація професійно-педагогічної комунікації (ППК), яку ми розуміємо як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків та взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин. Виходячи із зазначеного, можна стверджувати, що сьогодення вимагає від вищої школи підготовки вчителя, який володіє не тільки ґрунтовними професійними знаннями, уміннями, але й впевненого у власних можливостях щодо організації комунікації з різними за фахом людьми, використання вербальних та невербальних засобів комунікації, здійснення опосередкованого комп'ютерними засобами комунікації діалогу з віртуальними партнерами, пошуку необхідної інформації у всесвітній мережі Інтернет; учителя, що усвідомлює свою професійну відповідальність, реально оцінює будь-яку комунікативну ситуацію і те, що відбувається навколо неї, сміливо дивиться в майбутнє, володіючи умінням керувати саморозвитком та комунікативним розвитком учнів.

Метою даної статті є дослідження стану підготовки студентів та викладачів внз до здійснення професійно-педагогічної комунікації.

Для досягнення мети було поставлено *такі завдання*: з'ясувати стан підготовки студентів до здійснення ППК, вагомості для них комунікативних знань та умінь, рівня їх орієнтування в питаннях організації комунікації; визначити рівень готовності учителів шкіл, викладачів ВНЗ до здійснення ППК, ставлення до ППК під час організації навчально-виховного процесу, можливі труднощі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося протягом 1999-2001 років. Загальний масив респондентів склав 1278 чоловік, з них викладачів – 252; учителів шкіл – 328; студентів – 698.

Для вирішення першого завдання нами було проведено опитування студентів навчальних закладів Дніпропетровська, Запоріжжя, Луцька, Ялти. Матеріали дослідження дозволяють стверджувати про відсутність цілеспрямованої підготовки у вищому навчальному закладі до здійснення ППК, на що вказали 483 (69,2%) респондентів. Як задовільну її оцінило 115

операції та інкасація виручки; операції з дорогоцінними металами та дорогоцінними камінням; операції банку з іноземною валютою; розрахункові операції та інші послуги; кредитні операції; інвестиції; маркетингова діяльність банку; господарська діяльність банку; ефективність діяльності банку; внутрішній контроль (аудит) банку; бухгалтерський облік і звітність.

На думку, наприклад, М. Т. Білухи використання документів на магнітному носії і машинограм на паперовому носії, створюваних засобами обчислювальної техніки, дає змогу автоматизувати ряд контрольно-аудиторських процедур, підвищити якість та оперативність контролю [1, с. 272]. Мова йде про комп'ютерний аудит в умовах сьогодення. Під *комп'ютерним аудитом* мають на увазі оцінку поточного стану комп'ютерної системи на відповідність деякому стандарту чи запропонованим вимогам. Цей термін використовують спеціалісти із загальної безпеки комп'ютерних інформаційних систем. Здебільшого комп'ютерний аудит потрібний, коли автоматизована система призначена для обробки конфіденційної чи секретної інформації. Наприклад, автори роботи [3] вважають, що аналіз функціонуючих на сьогодення автоматизованих систем свідчить про те, що комп'ютерні технології не дають належного від них ефекту, так як вони частіш за все копіюють існуючі організаційні створення. Частіш за все автоматизуються функції підрозділів, але не поточних процесів [3, с. 119].

Важливо відмітити, що економічна інформація – найважливіша складова управлінської інформації комерційного банку. Її можна використовувати в процесі аудиту, внутрішнього контролю, аналізу на всіх рівнях управління. Як зазначено у роботі проф. Г. А. Титаренко найважливішими властивостями економічної інформації є: достовірність і повнота; цінність і актуальність; ясність і зрозумілість [6, с.12]. Слід враховувати, що недостовірна інформація може призвести до неправильного розуміння або до прийняття неякісних рішень аудитором. Сьогодні переважає думка, що лише комп'ютерна програма забезпечує неупередженість і точність контролю. Однак, слід мати на увазі, що контрольні функції автоматизуються найважче. Важливо відмітити, що в умовах застосування комп'ютеризованих систем обробки інформації відбувається взаємне проникнення різних за своїм змістом та суб'єктами видів контрольної й організаційної діяльності комерційних банків.

Теоретичні основи запропонованої нами технології застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа”: ідеї класичної школи аудиту Р. Адамса, Є. Аренса, Г. Дженік, Ф. Дефліз, Д. Кармайка, І. Лі, Д. Лоббека, Ж. Рішара, Д. Робертсона, А. Роджера та сучасної російської школи внутрішнього контролю – В. Бурцева, Л. Сотникової, методичні рекомендації щодо застосування комп'ютерних інформаційних систем у аудиті та контролі українських учених В. П. Завгороднього, С. В. Іваненкова, методичні рекомендації з проблеми розвитку мисленнєвої діяльності студентів.

відповідальність за якість прийнятих рішень. Підкреслимо, що застосування комп'ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа” значно впливає на надбання практичних навичок якісної перевірки діяльності комерційних банків в Україні.

В умовах ринкових відносин в Україні в банківському контролі відбулись істотні зміни. Якщо раніш банки виконували важливі функції державного контролю за діяльністю суб'єктів господарювання (клієнтів), то в сучасних умовах цей контроль, як правило, здійснюється на партнерських відносинах між банками та їхніми клієнтами. Завданнями сучасного фінансового контролю та аудиту в банках є сприяння забезпеченню збереження грошової маси, додержання нормативно-правового регулювання в діяльності банку, його ефективної економічної стабільності, запобігання негативним ризикам та банкрутству. Це узгоджується з думкою П. К. Германчука, І. Б. Стефанік, Н. І. Рубан, В. Т. Александрова, О. І. Назарчук, який зазначив про те, що в ринкових умовах ми маємо справу не зі спрощенням, а з ускладненням фінансових аспектів діяльності держави, в тому числі й у зв'язку з активним залученням до задоволення суспільних потреб комерційних структур, використання для обслуговування державних коштів банківської інфраструктури інших фінансово-кредитних установ. Це ускладнює розв'язання завдань з удосконалення системи державного фінансового контролю [4, с. 63].

Не можна не погодитися з думкою Н. М. Внукової, П. М. Кулікова, В. А. Череватенко про те, що фінансовий контроль зводиться до перевірки відповідності результатів діяльності банку заданим параметрам і містить: контроль за дотриманням нормативів ліквідності; контроль за дотриманням лімітів і показників, установлених з урахуванням різних фінансових ризиків; контроль за виконанням планових завдань, що відображують необхідні обсяги та ефективність операцій [5, с. 130].

Однак, в умовах сьогодення в Україні суттєво змінюється організація і методика проведення аудиту, оскільки здійснення її за методиками, орієнтованими на традиційний облік, не дає бажаного результату. Цікавою є точка зору, наприклад, С. В. Іваненкова, який вважає, що в умовах функціонування автоматизованих інформаційних систем зазнають деяких змін основні принципи аудиту. Відповідно, застосування КІС може вплинути: на процедури, яких дотримується аудитор у процесі одержання достатнього уявлення про системи бухгалтерського обліку та внутрішнього контролю; на аналіз властивого ризику та ризику системи контролю, за допомогою якого аудитор проводить оцінку ризику; на розробку і здійснення аудитором тестів контролю та процедур перевірки за суттю, необхідних для досягнення мети аудиту [2, с. 216].

Контроль і аудит діяльності комерційного банку, як і інших об'єктів банківської діяльності, здійснюється за певними об'єктами, що входять до системи його функціонування [1, с. 343]. *Об'єкти контролю та аудиту банківської діяльності:* юридична правомочність банку; формування та використання власного капіталу банку; гроші, їх зберігання та обіг; касові

(16,5%) опитуваних. Решта студентів не дали відповідь на це запитання – 100 (14,33%).

Анкетування дозволило нам з'ясувати, що для 342 (48,99%) опитуваних студентів основним видом діяльності, що сприяє формуванню готовності до здійснення ППК є дозвілля, 199 (28,51%) респондентів назвали навчальну, 92 (13,18%) та 65 (9,32%) – відповідно педагогічну і наукову діяльність. Значна частина студентів 249 (35,67%) відзначила, що найбільший вплив на формування їх готовності до здійснення професійно-педагогічної комунікації мають друзі. 164 (23,5%) оволодівають мистецтвом комунікації завдяки викладачам (учителям), 17 (2,44%) – однокурсникам, 146 (20,92%) – батькам та найближчим родичам і 122 (17,48%) студента ні в кого не навчаються здійсненню ППК.

Для нас важливо було з'ясувати: „Які дисципліни у ВНЗ розкривають питання щодо сутності, технологій організації, культури професійно-педагогічної комунікації?”. Відповіді студентів не відрізнялися різноманітністю. Переважна більшість респондентів – 429 (61,5%) назвали „Педагогіку”, 118 (16,9%) відмітили „Педагогіку” та „Основи педагогічної майстерності”, 18 (2,6%) виділили „Основи культури мовлення” (студенти-філологи). 133 (19,05%) респонденти висловилися, що у ВУЗ не вивчаються дисципліни, спрямовані на розкриття сутності, технологій ППК.

Відповіді студентів на відкрите запитання: „Знання з яких дисциплін у ВНЗ сприяє підготовці до професійно-педагогічної комунікації?” – нас дещо здивували. Конкретні дисципліни були названі лише незначною частиною респондентів (психолого-педагогічні – 268 (38,4%), філософія, етика – 86 (12,3%), ділова українська мова – 21 (3,1%)). Переважали відповіді, які узагальнивши, можна представити таким чином: „дисципліну, яка спрямована на підготовку до професійно-педагогічної комунікації, ми не вивчаємо, але, якщо викладач є майстром з комунікації, володіє мовою, невербальними засобами, відчуває настрої студентів, може встановлювати з ними гуманні стосунки, постійно підвищує свій професійний і фаховий рівень завдяки використанню інформаційних ресурсів комп'ютерних технологій, володіє культурою діалогу із всесвітньою мережею, то, незалежно від його фахового спрямування, він власним прикладом навчає нас культури комунікації”. До такої думки схилилися 323 (46,3%) студенти, продемонструвавши вагомість майстерності володіння засобами комунікацій викладачем ВУЗ.

Необхідно було з'ясувати, чи звертають викладачі під час проведення занять, зокрема семінарських, увагу на якість мовлення студентів, доцільність використання ними невербальних засобів. Були отримані такі відповіді: „так” – 167 (23,9%); „інколи” – 160 (22,9%); „ні” – 371 (53,2%). Тобто студенти відмітили незначну увагу викладачів до якості комунікації студентів.

Щодо засобів комп'ютерної комунікації, то лише студенти-математики – 96 (13,8%) засвідчили, що під час вивчення „Інформатики” їх навчають використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій

для діалогу у системах „людина–комп’ютер”, „людина–комп’ютер–людина”. Однак на особливостях використання інформаційно-комунікативних технологій для організації навчально-виховного процесу увага майже не акцентується (лише 24 студенти надали стверджувальну відповідь про наявність у них даних умінь).

Результати відповідей студентів на запитання: „Чи приділяють увагу Ваші викладачі формуванню у Вас комунікативних умінь?” представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Рівень уваги викладачів ВНЗ до формування в студентів комунікативних умінь

Комунікативні уміння	Увага викладачів внаслідок формування в студентів комунікативних умінь							
	Так, ми це відчуваємо під час викладання всіх дисциплін		Майже так, бо на це звертають увагу окремі викладачі		Ні, бо лише інколи акцентується на цьому увага		Ні	
	Відповіді студентів							
	к-ть	у %	к-ть	у %	к-ть	у %	к-ть	у %
Використовувати багатство мови у професійно-педагогічній комунікативній діяльності	87	12,5	191	27,4	242	34,6	178	25,5
Реалізовувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікації	96	13,8	211	30,2	186	26,6	205	29,4
Обирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету	65	9,4	186	26,5	253	36,2	194	27,9
Моделювати процес професійно-педагогічної комунікації з урахуванням його структурних елементів	72	10,4	241	34,5	176	25,2	209	29,9
Організовувати процес передачі й прийому інформації	101	14,5	215	30,8	224	32,1	158	22,6
Управляти процесом комунікації в системі “викладач–учень”	113	16,2	180	25,8	244	35,0	161	23,0

УДК 657.6: 075.8
ЗАСТОСУВАННЯ КОМП’ЮТЕРИЗОВАНИХ ПРОЦЕДУР АУДИТУ ТА ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “БАНКІВСЬКА СПРАВА”

*Акентьєва Олена Борисівна
кандидат економічних наук, доцент*

РВНЗ” Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта

Постановка проблеми. Реалізація стратегічного курсу України на побудову соціально орієнтованої економіки європейського типу і забезпечення її сталого розвитку обумовлюють зростаючі вимоги до професійної підготовки спеціалістів Банківської справи. Зміцнення зв’язку навчання з національними джерелами та світової прогресивної думки, подолання розриву між наукою та освітою вимагають нового підходу до проблеми підготовки майбутнього фахівця – кваліфікованого спеціаліста з банківської справи на рівні міжнародних стандартів.

Мета статті – зробити теоретичний аналіз проблеми в контексті формування спеціаліста з банківської справи на рівні міжнародних стандартів і розвитку творчого мислення студентів спеціальності “Банківська справа” на основі механізму застосування комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання.

Аналіз досліджень визначеної проблеми свідчить про те, що на сьогодні організація і розвиток аудиту, внутрішнього контролю при застосуванні комп’ютерних інформаційних систем спрямовані на підвищення ефективності аудиту, контролю та закріплення практичних навичок якісної перевірки (М. Т. Білуха [1], С. В. Івахненков [2], О. А. Васильєв, Ю. Г. Лисенко, В. М. Андрієнко [3]).

Проте ряд аспектів проблеми потребують подальшого поглибленого дослідження з урахуванням специфіки українських комерційних банків в умовах ринкової трансформації та переходу до сталого зростання. Це, зокрема: застосування методики тестування комп’ютерних інформаційних систем комерційних банків, налагодження комп’ютеризованих процедур аудиту та внутрішнього контролю в процесі навчання студентів спеціальності “Банківська справа” у специфічному інституціональному середовищі України.

Зараз, коли йде розвиток суверенної української держави, відтворення та розвитку інтелектуального потенціалу спеціалістів з банківської справи на рівні міжнародних стандартів в Україні, в умовах Криму зокрема, набуває першочергової ваги і має розвиватись в таких напрямках: удосконалення мовленнєвої культури спеціаліста, позбавленої русизмів; вільне володіння спеціалістами з банківської справи трьома мовами (російською, українською, англійською); знання теоретичних основ функціонування та організації діяльності комерційних банків в Україні; знання методології та організації проведення операцій комерційних банків, їх взаємозв’язок та інформаційне забезпечення; оцінка економічної інформації комерційного банку; оцінка економічної ефективності діяльності банку; уміння правильно будувати професійну думку та нести

як основна ознака освітніх технологій нівелює значення педагога, його провідну роль у діяльності школи.

3. На сучасному етапі тривають дискусії щодо цілісної відтворюваності результатів, передбачуваних освітньою технологією. Виникають ідеї щодо індивідуальної майстерності, яка завжди була присутньою навіть у ремісництві. Розрізняють суворі і несуворі технології за ознакою відтворення результатів.

4. Кожна технологія передбачає необхідність певного рівня індивідуальної майстерності педагога, і його величина буде коливатись у залежності від специфіки технології. Тому орієнтація на особисті здібності повинна стати тим чинником, який має враховувати педагог при виборі освітньої технології.

Резюме. У статті розглядається значення педагогічної майстерності педагога при впровадженні освітніх технологій. Доведено, що людський фактор відіграє роль у будь-якій технології.

Ключові слова: освітні технології, педагогічні технології, програмоване навчання, професіоналізм педагога, педагогічна майстерність.

Резюме. Рассматривается значение педагогического мастерства при внедрении образовательных технологий. Доказано, что человеческий фактор является существенным в любой технологии.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, программированное обучение, профессионализм педагога, педагогическое мастерство.

Summary. The article deals with the meaning of teacher's pedagogical skills, which help to introduce educational technologies. It is proved that human factor plays an important role in every technology.

Keywords: Educational technologies, pedagogical technologies, programmed study, teacher's professionalism, pedagogical skills.

Література

1. Зверева Н.М. Практическая дидактика для учителя. – М.: Практ. общество России, 2001. – 256 с.
2. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
3. Невмержицкий О. Педагогічні технології – зваби і загрози /Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97-101.
4. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.
5. Розенберг М.Й. Нові досягнення техніки – в школу та практику науково-педагогічних досліджень /Радянська школа. – 1962. – № 6. – С. 74-77.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором /Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4. – К.: «Радянська школа», 1997. – С. 393-626.

Подано до редакції 29.07.2006

Встановлювати „суб’ект-суб’ектні” стосунки суб’єктом комунікації	121	17,3	241	34,5	117	16,8	219	31,4
Встановлювати комунікативні зв’язки колективі	136	19,5	194	27,8	211	30,2	157	22,5
Запобігати вирішувати конфліктні ситуації	92	13,2	161	23,1	209	29,9	236	33,8
Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації	89	12,7	254	36,4	192	27,5	163	23,4
Кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу	97	13,9	245	35,1	189	27,1	167	23,9
“Зчитувати” невербальну інформацію, що передається суб’єктом комунікації	75	10,7	191	27,4	268	38,4	164	23,5
Використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних технологій (діалог „людина-комп’ютер”)	113	16,2	187	26,8	241	34,5	157	22,5
Використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу	47	6,7	112	16,0	131	18,8	408	58,5
Використовувати комунікативні ресурси комп’ютерних технологій (діалог „людина-комп’ютер-людина”)	53	7,7	107	15,3	142	20,3	396	56,7

Не зупиняючись докладно на аналізі отриманих результатів, відзначимо, студенти вказали на відсутність уваги з боку викладачів до формування в них умінь: встановлювати „суб’ект-суб’ектні” стосунки з

суб'єктом комунікації (31,4%), запобігати та вирішувати конфліктні ситуації (33,8%), використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу (58,5%), використовувати комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог „людина-комп'ютер-людина”) – 56,7%.

Для нас було важливо дізнатися, *за допомогою яких форм, методів навчання викладачі готують студентів до здійснення ППК?* Так, серед форм навчання переважна більшість студентів відзначила семінарські – 369 (52,9%) та практичні – 406 (58,2%) заняття. Серед методів навчання студентами відмічено: бесіда – 397 (56,9%), диспут (дискусія) – 489 (70,1%), ділові та рольові ігри – 427 (61,2%), тренінги – 503 (72,1%), комунікативні вправи – 411 (58,9%). Проте, серед превалюючих у навчальному процесі ВНЗ методів навчання студенти відзначили лекцію – 478 (68,5%), пояснення – 382 (54,7%), бесіду – 380 (54,4%), ділові ігри – 211 (30,2%), що свідчить про те, що викладачі надають перевагу традиційним методам навчання майбутніх учителів, зневажливо ставлячись до комунікативної спрямованості процесу навчання.

З'ясування вагомості для студентів комунікативних знань та умінь показало, що відсутність цілеспрямованої підготовки у ВУЗ до здійснення комунікації викликає стурбованість у 217 (31,09%) студентів, а інформованість у проблемах, особливостях, технологіях комунікації сприяє зростанню в них зацікавленості комунікативною проблематикою. Дана закономірність була виявлена у 412 (59,1%) студентів.

Переважає більшість опитаних вважає необхідним поглиблювати комунікативні знання 458 (65,6%), а втім, значно менше коло тих, хто систематично працює над збагаченням своїх знань – 137 (19,6%).

Лише 327 (46,8%) респондентів визнає важливість роботи над удосконаленням комунікативних умінь у системі вищої освіти; 219 (31,4%) негативно ставиться до означеної проблеми, пояснюючи власну думку відсутністю проблем з організації комунікації. 152 (21,8%) продемонстрували байдуже ставлення до даного питання. Наведені дані свідчать, що студенти хоча і стурбовані відсутністю цілеспрямованої підготовки до ППК у ВУЗ, все ж таки явно недооцінюють практичну значущість комунікації у професійній педагогічній діяльності.

Відмічено значні труднощі, з якими зіштовхуються студенти під час організації процесу комунікації з різними людьми. Наведено найбільш типові відповіді: ніяковію під час виступу перед аудиторією (35,2%); не вмію викласти свої думки (20,9%); не розумію невербальну мову (48,8%); не вмію попереджати бар'єри комунікації, протистояти маніпулюванню у процесі комунікації (22,6%); не можу кваліфіковано здійснювати пошук, відбирати необхідні дані із різних джерел інформації, що міститься в комп'ютерних мережах (53,2%); вести опосередкований діалог як у синхронному, так і асинхронному режимі зв'язку (55,7%).

Опитування виявило, що значна частина студентів слабо орієнтується в питаннях організації комунікації. Так, відповідаючи на запитання „Якщо ви вважаєте за необхідне поглиблювати комунікативні знання, то навіть

щось на зразок рятувального засобу від усіх лих, то вона ніяк не краща від методу проєктів або комплексного методу... У цих методах також було раціональне зерно».

Бесіда вилилась у роздуми про взаємозалежність педагогічних явищ» [7, с.426].

Вирішенням проблеми ролі вчителя за умов впровадження технологічного підходу може бути ідея Кларина М.В. про конкретні та неконкретні освітні технології. У конкретних – повністю відтворюються педагогічні результати, у неконкретних – неповний і неоднозначний опис результатів навчання. Отже, можна зробити висновок: кожна технологія передбачає свій рівень індивідуальної майстерності та творчості вчителя.

Варто зазначити і таку ідею М.В. Кларина: „На думку окремих дослідників, досягнувши ґрунтовних результатів технологічним шляхом, учитель зможе приділити більше уваги власне педагогічній творчості, розвитку учнів” [2, с.25]. Навіть у межах технології ряд авторів не заперечують можливостей творчого підходу.

Над запровадженням освітніх технологій у навчально-виховний процес науковці плідно працюють у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. Студенти педагогічного спеціалізованого факультету вивчають освітні технології обсягом 5,5 кредитів з наступними змістовими модулями «Технології навчання», «Технології виховання», «Технології управління загальноосвітнім закладом», «Інформаційні технології», «Комунікативні технології» та «Технології організації успішної діяльності». Досвід викладання такої дисципліни показує, що для оволодіння технологічним підходом учителю необхідна педагогічна майстерність. Зрештою, сам А.С. Макаренко, який вважав педагогічний процес особливим чином налагодженим педагогічним виробництвом, був переконаний, що вчитель у практичній діяльності має стати майстром. Тому студенти Тернопільського педагогічного університету спочатку вивчають навчальну дисципліну «Педагогічна майстерність», а згодом – «Освітні технології».

На провідну роль педагога у навчально-виховному процесі вказувала автор «Практичної дидактики» Н. Зверева, яка вважає, що саме тільки звучання голосу вчителя при повній незрозумілості його слів може стимулювати чи гальмувати пізнавальну активність учнів [1, 20]. Досвід викладання „Освітніх технологій” переконує у правильності таких суджень.

Проаналізувавши джерела з проблем впровадження освітніх технологій, їх відтворення як основної ознаки технологічного підходу та власні дослідження, можна зробити такі **висновки**:

1. Людський фактор має значення у будь-якій технології: чи то ремісничій, чи то виробничій, чи то педагогічній. Ознака відтворюваності не виключає, а передбачає професіоналізм виконавця.

2. Суперечливі судження щодо ролі вчителя в навчально-виховному процесі є наслідком визначення ознак освітніх технологій. Відтворюваність

на що спрямований її вплив; кожен може користуватися нею для будь-якої мети» [2; с.11,12]. Таким чином, створивши «єдиний метод» навчання, визнається, що він не може усунути поганих учителів, але може їм допомогти.

Намагання машинізувати навчальний процес особливо активізувалися після науково-технічної революції другої половини XIX століття. Вже в середині XX століття спроби подолати дисбаланс між кількістю інформації, що постійно нарощується, і застарілими методами навчання вилились у програмоване навчання, що стало фундаментом для освітніх технологій. Програмування нагадувало досконало підготовлену евристичну бесіду, розраховану на індивідуальне навчання. У 50-х рр. американські психологи і педагоги запропонували використовувати для «поліпшення викладання» окремих дисциплін спеціальні машини, що працюють за задалегідь складеною вчителем програмою. Саме тоді з'явилися ідеї заміни вчителя досконалою машиною. Проте їх поділяли далеко не всі педагоги. Українські радянські вчені, які побачили у програмованому навчанні панацею від багатьох бід (оволодіння великими потоками інформації, розвиток логічного мислення, реалізація індивідуального підходу до кожного учня, оптимізація навчання тощо) зазначали, що «методологічна спрямованість навчання виключно за допомогою машин є, безумовно, хибною, бо ніяк не можна погодитись з намаганням замінити справжній контакт між учителем і учнем» [5, с. 75].

Проте ідея звести значення людського фактора до мінімуму, винайти універсальну форму навчання, яка б давала стовідсотковий результат була популярною в Україні у 60-70 роках XX століття. Однак класики педагогіки вже тоді акцентували увагу вчителів, що особистість педагога є провідним чинником навчально-виховного процесу, на що вказував зокрема В.О. Сухомлинський: «Дехто наївно вірить в якийсь єдиний, всесильний, рятувальний засіб, за допомогою якого легко зробити цілий переворот у навчально-виховному процесі.

Один завуч середньої школи, повернувшись із двотижневого семінару, говорив учителям із запалом: «Вік живи – вік учись... Як прикро: скільки років витрачено марно, скільки педагогічного браку випущено. Озираєшся на минуле, і гірко стає: як це я не помічав, навіть думка не приходила в голову, що комбінований урок нікуди не годиться. Ось тільки на цьому семінарі і відкрили очі. Найкращий урок – це урок за лекційно-практичним методом. Спочатку лекції і практичні заняття, а потім – заліки... Відразу видно результати роботи».

Побачивши, що товариші не поділяють його захоплення і райдужних надій, завуч сказав: «Я впевнений, що за цим методом кожний, навіть дуже посередній учитель працюватиме добре. Сам по собі метод примушує... Невже ви не вірите, що, працюючи за лекційно-практичним методом, усі даватимуть добрі знання?»

Товариші йому відповіли: «Справжній учитель дасть добрі знання, працюючи за будь-яким методом, що передбачає активну розумову діяльність дитини. Якщо вбачати в лекційно-практичній системі уроків

вони вам потрібні?»), тільки 112 (16,1%) заявили, що для того, щоб усвідомлено брати участь у різноманітних комунікаціях, відчувати впевненість. Інші відповіді були такими: 237 (34%) опитаних зазначили, що для загального розвитку; 76 (10,9%) – комунікативні знання є однією з умов існування в соціумі; 95 (13,6%) – такі знання допомагають самостійно розбиратися в тактиках здійснення комунікації, сприяють глибокому розумінню співбесідників; 148 (21,2%) – знання знадобляться у подальшій професійній діяльності; 142 (20,3%) – знання сприяють засвоєнню навчальних предметів психолого-педагогічного циклу. Як бачимо, між усвідомленням необхідності поглиблення комунікативних знань та їх практичним застосуванням – відчутна дистанція.

Підсумовуючи результати проведеного опитування, можна дійти такого висновку: студенти, досить чітко усвідомлюючи актуальність проблеми підготовки до ППК в сучасній системі освіти, проте слабо орієнтуються в питаннях організації комунікації; викладачі надають перевагу традиційній системі підготовки майбутнього вчителя, не привносячи в неї комунікативного компонента; студенти стурбовані відсутністю уваги з боку викладачів до проблем їхнього професійного становлення як комунікативно освічених особистостей; процес підготовки до ППК у ВНЗ залежить від стихійних факторів, здійснюється знеачка.

Анкетне опитування викладачів ВНЗ та вчителів загальноосвітніх шкіл Дніпропетровська, Дніпродзержинська, Запоріжжя, Луцька, Ялти мало на меті визначити рівень їх підготовки до ППК, наявність проблем, рівень ставлення до ППК під час організації навчально-виховного процесу.

Так, на запитання: «Під час вашого навчання у вищій школі, чи здійснювалася цілеспрямована підготовка до ППК? Якщо так, то за допомогою яких курсів, методів навчання?» було отримано серед викладачів ВНЗ позитивних 47 (18,65%) та негативних 91 (36,11%) відповідей. Рівень підготовки як слабкий визначили – 114 (45,24%) респондентів. Вчителі шкіл оцінили процес підготовки як позитивний 56 (17,07%); слабкий – 168 (51,22%); негативний – 104 (31,71%). Тобто більшість респондентів виявили незадоволення процесом підготовки до ППК. Цікаво, що серед осіб з вищою освітою частка занепокоєних рівнем своєї підготовки до здійснення ППК у 2,5 рази вища – 189 (75%), ніж серед студентів – майбутніх учителів. Їх непоінформованість, обмеженість комунікативних знань, слабкий рівень володіння вербальними, невербальними, комп'ютерними засобами комунікації, незначний комунікативний досвід викликають невпевненість у собі, породжують непорозуміння й конфлікти.

Нас цікавило, чи планують викладачі (вчителі) під час підготовки до проведення занять процес комунікації, використані зі студентами (учнями) засоби комунікації? Було отримано таку низку відповідей: викладачі ВНЗ: так – 46 (18,25%), інколи – 92 (36,51%), ні – 114 (45,24%); вчителі: так – 86 (26,22%), інколи – 115 (35,06%), ні – 127 (38,72%). Найбільш засмутили нас відповіді, отримані на запитання: «Під час проведення занять чи ставите Ви за мету підготовку студентів (учнів) до

професійно-педагогічної комунікації?» Лише 22 (8,73%) викладача вищої школи та 75 (22,87%) вчителів надали стверджувальну відповідь. Інколи цю мету висувають опитаних 62 (24,6%) викладачів та 105 (32,01%) вчителів. Більшість опитаних надали негативну відповідь: 168 (66,67%) викладачів та 148 (45,12%) вчителів. Таким чином, увага викладачів та вчителів акцентується на засвоєнні спеціальних знань і умінь, а саме комунікативний аспект майбутньої професійної діяльності залишається поза їх увагою. Така ситуація породжує *протиріччя* між потребою практики в спеціалісті, здатному здійснювати на високому професійному рівні професійно-педагогічну комунікацію і реальною підготовкою до неї студентів, що потребує, на основі вивчення й урахування позитивних аспектів в організації практичної підготовки майбутніх учителів до ППК, внесення суттєвих коректив у навчальний процес у напрямку посилення його комунікативної спрямованості.

Нами констатовано, що більшість викладачів ВНЗ та вчителів шкіл відчують певні труднощі в організації комунікацій (див. табл. 2). Респонденти відмічали різні ускладнення, які виникають під час організації ППК.

Таблиця 2

Ускладнення викладачів ВНЗ та вчителів шкіл в організації ППК

Ускладнення в організації ППК	Респонденти			
	викладачі ВНЗ		учителі шкіл	
	к-сть	%	к-сть	%
Добір оптимальних мовних й мовленнєвих засобів із загально-національного арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання	78	31,0	112	34,1
Добір доцільних функціональних стилів мовлення	115	45,6	157	47,9
Реалізація монологу та діалогу у різних формах усного мовлення	96	38,1	134	40,9
Укладання різновидів педагогічної документації засобами писемного мовлення	102	40,5	95	29,0
Моделювання зовнішнього мовлення (обдумування, планування, регулювання діяльності) засобами внутрішнього діалогу	82	32,5	169	51,5
Вибір найдоцільніших мовленнєвих моделей взаємодії в системі „учитель-учень”	107	42,5	159	48,5
Аналіз якості та ефективності мовленнєвої діяльності учнів (студентів)	79	31,3	137	41,8
Оптимальний добір засобів подання інформації з метою справити враження й вплинути на аудиторію	128	50,8	201	61,3
Встановлення й підтримання зворотного зв'язку під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії	81	32,1	184	56,1
Усвідомлення й попередження бар'єрів комунікації	148	58,7	218	66,5
Протистояння маніпулюванню у процесі комунікації	141	55,9	249	75,9
Прийняття групового рішення з дискусійної проблеми	134	53,2	251	76,5
Попередження виникненню конфліктних ситуацій	96	38,1	284	86,6

процесі. Він проаналізував неоднозначність підходів щодо становища педагога за умов технологічного підходу. Хоча слід визнати, що відтворюваність технологій неминуче призводить до заперечення значення людського фактора.

І.П Підласий акцентує увагу на тому, що «в роботі викладача вже в найближчому майбутньому технології будуть визначати успіх на 80 %, а індивідуальна майстерність – тільки на 20 %. Майбутня педагогіка все менше буде залежати від особистості педагога. Технологія в особистісному виконанні педагога – такий продукт ринкових відносин» [4, с. 343].

Другорядність ролі вчителя при впровадженні освітніх технологій визнається далеко не всіма дослідниками. Зокрема, О. Невмержицький підкреслює необхідність індивідуальної майстерності за будь-якої технології. На його думку, навіть корінь цього терміна (грецьке слово «техне») має принаймі два значення: перше – особиста і цілком неповторна майстерність ремісника; друге – об'єктивні й знеособлені прийоми та методи, які може засвоїти кожна людина. Тому в разі застосування першого змісту кореня «техне» в понятті «освітні технології» останні мають означати унікальний і цілком неповторний сплав знань і досвіду з індивідуальними особливостями, притаманними кожному вчителю, – те, що стає основою його унікального індивідуального стилю викладу і впливу на молодь» [3, с. 99].

Таким чином, судження дослідників про значення педагога за умов педагогічних інновацій достатньо суперечливі.

Мета статті полягає у висвітленні ідей та узагальненні досвіду дослідників про роль учителя при впровадженні технологічного підходу; виявленні місця педагога у навчально-виховному процесі школи при використанні освітніх технологій.

Методи дослідження: історико-логічний, історико-ретроспективний, порівняльно-зіставний, порівняльно-історичний та моделювання і систематизації.

Виклад основного матеріалу. Ідея винаходження технологічної машини, яка б забезпечувала успіх навчальної діяльності, належить Я.А. Коменському. Однак, створюючи нове дидактичне вчення, він акцентував увагу на тому, що професія вчителя є найпочеснішою під сонцем. Чеський гуманіст поставив так багато вимог до вчителя, що конкурувати з ним може хіба що «Статут Львівської братської школи 1586 року. Порядок шкільний». І тому не заперечуючи той факт, що першість у намаганні перетворити навчальний процес у машину, закрутити його як годинниковий механізм, належить Я.А. Коменському, все ж не він перший ігнорував провідну роль учителя в такому процесі.

Чимало авторів (Кларин М.В., Максимюк С.П. та ін.) визнають значення вчень класиків педагогіки в розвитку технологічного підходу, серед них називають німецького діяча Й.Ф. Гербарта, який не лише винайшов чотири ступені, що мають місце за будь-якого навчання (виразність, асоціація, система, метод), а й створив психологічну педагогіку. «Як справжньому, так і поганому вихователю вона вміє сказати,

Література

- 1.Афанасьев Е.Д., Борисова Л.Г. Инновационная культура педагога // http://image.websib.ru/05/text_article.htm?237
- 2.Гриньова В.М. Соціальні аспекти педагогічної культури вчителя // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць/ За заг. редакцією акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1
- 3.Гусев В. Формування інноваційної культури як пріоритет державної інноваційної політики // Освіта і управління. – 2003. – Т.6, ч. 2. – С. 85-92
- 4.Николаев А.И. Инновационное развитие и инновационная культура // Наука и наукознание. – 2001. – №2. – С.54-56
5. Поскряков А.А. Инновационная культура // <http://www.sociology.mephi.ru/docs/kulturologia/html/pos1.htm>
- 6.Фокина В.Н. Инновационная культура преподавателя ВУЗа: теоретическая модель социологического исследования // Инновации в образовании. – 2001. – №1. – С.38-54.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 378.14

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ПЕДАГОГА ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Янкович Олександра Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. З часу появи перших письмових джерел, в яких висвітлювались питання освіти і виховання, тривають пошуки універсального методу, своєрідної дидактико-виховної машини, які б гарантували позитивний результат навчальної роботи незалежно від людського фактора, точніше від майстерності учителя. Чудодійний засіб прагнуть отримати від науки і батьки, які переповнені бажанням виховати своїх дітей якнайкраще. Процес винаходу дивовижного педагогічного методу чимось нагадує пошуки філософського каменя алхіміками, які хотіли отримати золото з будь-якого металу, незалежно від його якостей. Відомо, чим закінчилися такі експерименти в хімії. Виникає питання, чи не таять в собі такої загрози, як філософський камінь, освітні технології, що за будь-яких обставин гарантують запланований результат, незважаючи на людський фактор. Суперечливі погляди на запровадження технологічного підходу спонукають до подальших досліджень, зокрема ознак технологій, значення людського фактору та індивідуальної майстерності. Актуальність статті зумовлена виявленням ролі вчителя при впровадженні технологічного підходу.

Аналіз досліджень і публікацій. Відтворюваність як одна з основних ознак освітніх технологій висвітлювалась багатьма дослідниками, зокрема Льїним Г.Л., Клариним М.В., Селевко Г.К., Підласим І.П. та багатьма іншими. На думку Кларина М.В. «з часів Коменського було немало спроб зробити процес навчання подібним до добре налагодженої машини... Однак і зараз суспільство не наблизилось до ідеалу механічно стрункого, врівноваженого навчального процесу. ... Ведеться активний пошук таких інструментів побудови навчального процесу, які були б ефективними для масового навчання, безвідмовно забезпечували успіх у руках будь-якого педагога» [2, с. 8,9]. Наполягаючи на відтворюваності освітніх технологій, Кларин М.В. однак не ігнорує роль вчителя у навчально-виховному

Використання невербальних засобів комунікації для адекватної передачі, сприйняття й усвідомлення інформації	106	42,1	187	57,1
“Зчитування” невербальної інформації	184	73,1	253	77,1
Робота на комп’ютері з різними видами, носіями інформації	158	62,7	285	86,9
Швидкий й кваліфікований пошук, відбір необхідних даних із різних джерел інформації, що містяться в комп’ютерних мережах	152	60,3	286	87,2
Робота на комп’ютері з текстовими файлами - Web-сторінками	124	49,2	259	79,0
Використання інформаційних ресурсів Інтернет для організації навчального процесу	197	78,2	268	81,7
Управління навчально-виховним процесом за допомогою комп’ютерних технологій	198	78,6	262	79,9
Прийняття й надсилання повідомлення електронною поштою	164	65,1	286	87,2
Встановлення комунікативних зв’язків в асинхронному режимі зв’язку	198	78,6	285	86,9
Володіння технологією синхронного режиму зв’язку	201	79,8	286	87,2

Не вдаючись до аналізу даних таблиці, можна констатувати, що як викладачі ВНЗ так і вчителі шкіл зазнають значних труднощів в організації ШПК.

Щодо ступеня розвиненості у викладачів ВНЗ та учителів шкіл комунікативних умінь, то середні оцінки респондентів нами представлено у табл. 3.

$$\text{Середні оцінки вираховувалися за формулою: } x = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \text{ де } n$$

– кількість викладачів внз (учителів шкіл).

Таблиця 3

Самооцінка викладачами ВНЗ та учителями шкіл ступеня розвиненості комунікативних умінь

Комунікативні уміння	Середні оцінки	
	викладачі внз	учителі шкіл
Використовувати багатство мови у професійно-педагогічній комунікативній діяльності	5,7	6,2
Реалізувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікації	6,2	6,8
Обирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету	5,1	4,7
Моделювати процес професійно-педагогічної комунікації з урахуванням його структурних елементів	4,8	5,3
Організувати процес передачі й прийому інформації	6,8	5,3
Управляти процесом комунікації в системі “викладач–учень”	5,4	6,8
Встановлювати „суб’єкт-суб’єктні” стосунки з суб’єктом комунікації	6,2	5,6
Встановлювати комунікативні зв’язки у колективі	5,3	6,2

Запобігати та вирішувати конфліктні ситуації	3,8	4,2
Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації	3,8	4,0
Кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу	3,2	3,4
“Зчитувати” невербальну інформацію, що передається суб’єктом комунікації	3,8	4,2
Використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних технологій (діалог „людина–комп’ютер”)	3,2	4,0
Використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу	2,8	3,4
Використовувати комунікативні ресурси комп’ютерних технологій (діалог „людина–комп’ютер–людина”)	3,2	3,0

Результати, представлені у табл. 3 демонструють, що самооцінки викладачів ВНЗ та учителів шкіл виявилися досить низькими. Особливо вразила самооцінка окремих комунікативних умінь: запобігати та вирішувати конфліктні ситуації (викладачі ВНЗ – 3,8; учителі – 4,2); гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передачі інформації (відповідно 3,8; 4,0); кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу (3,2; 3,4); використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних технологій (діалог „людина–комп’ютер”) (3,2; 4,0); використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу (2,8; 3,4); використовувати комунікативні ресурси комп’ютерних технологій (діалог „людина–комп’ютер–людина”) (3,2; 3,0). Причому, нами була виявлена певна закономірність: чим більший стаж педагогічної роботи викладачів (учителів), тим нижчою була самооцінка перелічених комунікативних умінь.

Узагальнюючи, слід зазначити, що незадоволеність результатами власної комунікації вказали 112 (44,4%) викладачів. І тільки 28 (11,1%) відзначили, що не відчувають ніяких проблем. Вчителі шкіл відповіли наступним чином: вкрай незадоволені рівнем своєї комунікації – 114 (34,8%), ніколи не відчувають труднощів в організації комунікації – 38 (11,6%).

Висновки. За результатами даного етапу дослідження була встановлена відсутність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації у ВНЗ, невдоволеність викладачів ВНЗ, учителів шкіл та студентів рівнем підготовки до ППК, ступенем розвиненості в них комунікативних умінь, наявність певних труднощів під час комунікації. Таким чином, отримані дані та їх аналіз ще раз підтвердили практичну необхідність проведення експерименту з досліджуваної нами проблеми, упевнили в необхідності цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до здійснення ППК.

Резюме. У статті досліджується стан підготовки студентів та викладачів ВНЗ до здійснення професійно-педагогічної комунікації.

Ключові слова: стан підготовки студентів, комунікативні знання та уміння.

Резюме. В статье исследуется состояние подготовки студентов и

зламана енергією новаторського духу, необхідно створити відповідні соціально-економічні і морально-психологічні умови.

Творча активність учителів та учнів - необхідна умова успіху радикальних змін в освіті, а значить і в суспільстві. Наскільки були включені вчителі в зміни, що відбуваються, як вони взаємодіють з учнями, батьками, адміністрацією в нових умовах, що вимагають уміння будувати відносини на демократичній і гуманістичній основі, на нових принципах педагогічного і економічного мислення - все це вимагає подальших досліджень, а, головне, поліпшення якості управління, культурно-побутових умов, збагачення та оновлення способу життя і професійної діяльності педагогів системи освіти. Для розвитку і реалізації творчого потенціалу, якщо не всіх, то більшості вчителів, особливо молодих, необхідно забезпечити комплекс соціально-економічних, професійно-педагогічних, соціально-психологічних заходів.

Висновки. Інноваційна культура вчителя – це професійне явище, початковою базою якого є загальнокультурні (соціокультурні) якості особистості: духовність, громадянськість ерудиція. Вона залежить від розвитку особистісних якостей педагога, рівня розвитку його творчих здібностей.

Головне завдання, яке стоїть перед системою управління освітою, - створення комплексу соціально-економічних і організаційно-педагогічних умов, що дозволяють розкрити величезний потенціал соціальної енергії кожного конкретного педагога, а отже, і творчий потенціал саморозвитку кожного вихованця, школяра.

Резюме. У статті теоретично обґрунтовано поняття «культура», «інноваційна культура», «інноваційна культура вчителя»; визначено шляхи її формування в умовах сучасної школи. Розглядається значення інноваційних процесів у системі освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Ключові слова: культура, інновації, інноваційна культура вчителя, творчість, творче і критичне мислення.

Резюме. В работе теоретически обоснованы понятия «культура», «инновационная культура», «инновационная культура учителя», определены пути ее формирования в условиях современной школы. Рассматривается значение инновационных процессов в системе образования на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: культура, инновации, инновационная культура учителя, творчество, творческое и критическое мышление.

Summary. In this work the meaning of innovational processes is devoted in the system of education on modern stage of development of the society, essence of nation "innovational culture of teacher", the ways of its formation in conditions of modern school, examination of the meaning innovational processes in the system of education on the modern stage of the development of the society.

Keywords: culture, innovations, innovative culture of teacher, creation, creative and critical thought.

враховувати і перешкоди критичного мислення: 1) побоювання бути дуже агресивним (відомо, що деякі з нас ще з дитинства засвоюють думку про те, що критикувати - значить бути неввічливим); 2) боязнь відплати (критикуючи чужі ідеї, ми можемо викликати у відповідь критику своїх ідей); 3) переоцінка власних ідей - ми неохоче ділимося тим, що нам подобається; 4) надмірна стимуляція творчої фантазії – це також знижує критичність [10].

Інноваційне мислення, що генерує нові знання, напряму залежить від рівня професіоналізму інноватора, його здібності до систематичного отримання нової інформації, психологічної і діяльнісної спрямованості не на адаптацію, а на розвиток, на пошук нового.

Професійними якостями, які сприяють внесенню в освітній процес новизни високого рівня ефективності, поза сумнівом, є: 1) знання предмета, 2) технологічна культура; 3) психологічна культура. Про психологічну культуру треба сказати особливо. Педагог знаходиться у безпосередньому контакті з людьми, більш того, - з дітьми. Зрозуміло, що необхідно володіти психологічною компетентністю тому, хто віч-на-віч, щодня, за непростих обставин повинен створювати прийнятне людям, комфортне середовище, запобігати конфліктам, викликати ширший інтерес до того, що відбувається, налагоджувати співпрацю і співдружність у колективі. Ясно, що психологічна культура потрібна не тільки педагогам, вона об'єктивно необхідна представникам багатьох професій. Без неї ніякі інновації виникати не можуть, хоча б тому, що самому новатору важче за всіх - треба не пасувати перед невідомістю, невдачею, тим більше зуміти з гідністю переносити успіх. "Вогонь, вода і мідні труби" - це доля першопрохідців. Уміти психологічно грамотно підтримувати не тільки тонус оточуючих, але й регулювати власне самопочуття дуже важливо [2].

Проте частіше за все дослідники підкреслюють, що в тих сферах суспільно значущої діяльності, де неодмінною умовою є прояв особистих якостей, - в мистецтві, науці, і, звичайно, у сфері освіти, найважливішим чинником інноваційного розвитку сфери є певні якості особистості. З цією очевидною обставиною не можна не погодитися. Але при цьому слід виділити, які саме якості, перш за все, необхідні для формування інноваційної культури педагога. Можна виокремити три групи таких властивостей особистості: 1) відношення до дітей як до суб'єктів, які розвиваються; 2) культура людської взаємодії; 3) відношення до себе як до суб'єкту, який розвивається. Якщо про перші дві властивості часто говорять і пишуть, то про розуміння педагогом себе як особистості, здібної до розвитку, говорять тільки у професійному плані. Проте ми вважаємо, що усвідомлення себе як людини, яка розвивається до кращого, усвідомлено і цілеспрямовано, знаходить позитивні зміни, нові здібності і риси вдачі, це дуже важливо. Оновлення навколишнього життя без оновлення себе, мабуть, неможливе. Це взаємозв'язані процеси.

Творчі орієнтації та інноваційні установки в своїй основі залишаються без потреби, багато вчителів просто не має змоги їх застосувати. Для того, щоб інерція буденного шкільного життя була

преподавателем вуза к осуществлению профессионально педагогической коммуникации.

Ключевые слова: состояние подготовки студентов, коммуникативные знания и умения.

Summary. In the article the state of preparation of students and teachers of institute of higher is probed to realization professionally of pedagogical communication.

Keywords: state of preparation of students, communicative knowledge and abilities.

Подано до редакції 12.07.2006

УДК 378

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Волкова Олена Олександрівна
аспірантка кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровський національний університет*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підготовки майбутніх фахівців до рефлексивних аспектів професійної діяльності визначається сучасними соціально-економічними й освітніми орієнтирами суспільства, потребою в гуманізації і демократизації вищої освіти, важливою ланкою якої стає особистість майбутнього фахівця – творча, яка саморозвивається, прагне до самовдосконалення, тобто рефлексуюча. Загальновідомо, що успішне професійне становлення особистості залежить від рівня розвиненості в неї рефлексії, тобто здатності адекватно оцінювати себе, власну професійну діяльність (способи діяльності, проблеми, що виникають і шляхи їх вирішення, емоційні зміни, форми комунікації, методи самоаналізу та ін.). Рефлексія є засобом фіксації досягнутих результатів і неодмінним атрибутом, що супроводжує індивідуальну освітню траєкторію майбутнього психолога.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми рефлексії привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Філософським проблемам рефлексії присвячені роботи В.В.Бажанова, А.П.Огурцова, І.Н.Семенова, К.Н.Степанова, В.С.Штирєва та ін. Розробці психологічного аспекту рефлексії присвячені роботи В.В.Давидова, Г.А.Голіци-на, І.С.Кона, Б.Д. Ельконіна та ін. Дослідження А.Г. Асмолова, А.В.Мудрика, І.Я. Лернера та багатьох інших спрямовані на вивчення рефлексії у педагогіці. Однак, проблема підготовки майбутніх фахівців до рефлексивної діяльності і на сьогодні залишається не вирішеною.

Метою даної статті є: розкрити особливості підготовки майбутніх психологів до рефлексивної діяльності.

Згідно мети було поставлено такі завдання: з'ясувати сутність понять „рефлексія”, „рефлексивна позиція”, „рефлексія суб'єкта навчання”; розкрити основні методи підготовки студентів до здійснення рефлексивної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Щодо самого поняття рефлексії, то воно виникло у філософії, як осмислення людиною власних дій, діяльність

самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини. Ще Р.Декарт ототожнював рефлексію зі здібностями особистості щодо зосередження на змісті власних думок та абстрагування від усього зовнішнього, тілесного, а Дж. Локк уперше роз'єднав поняття “відчуття” і “рефлексія”, визначивши останню як джерело знання.

У психології рефлексію трактують, як самоаналіз, роздуми людини (іноді надмірні, хворобливо загострені) над власним душевним станом [2, с.501]; осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається й оцінюється іншими індивідами. Як психічний механізм, вона несе у собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати її на новий рівень. Науковці підкреслюють, що рефлексія є основою різноманітних видів навчальної діяльності студентів у процесі вивчення різних дисциплін (слухання лекцій, читання тексту, аналізу професійно спрямованих задач, конспектування тощо), проте способи включення рефлексивних механізмів є індивідуальні.

У педагогії рефлексію розуміють як складову мислення (або інтелектуальної діяльності студента), орієнтовану на самоусвідомлення у процесі пізнавальної діяльності й міжособистісної комунікації. Такий підхід спирається на розуміння рефлексії як процес переосмислення людиною системи відносин з навколишнім світом, що здійснюється за допомогою механізмів ідентифікації, виявляється під час виникнення рефлексивних позицій і спирається на мотивуючі компоненти свідомості; здатність аналізувати способи і результати власної діяльності за допомогою різноманітних розумових дій. Визначаючи даний феномен, дослідники пов'язують його з такими поняттями, як „рефлексивна позиція” і „рефлексія суб'єкта навчання”. Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив уточнити сутність даних феноменів. Під рефлексивною позицією розуміємо цілісну, інтегративну характеристику власного образу „Я”, образу інших людей, аналіз ситуації взаємодії, що визначає світогляд, принципи, вчинки людини. Рефлексію суб'єкта навчання трактуємо як здатність аналізувати способи і результати власної діяльності (навчальної, професійно спрямованої, комунікативної тощо), встановлювати межі зазначеної діяльності у процесі вирішення навчальних завдань за допомогою узагальненого способу розумової діяльності.

Сучасними педагогами постійно ведеться пошук і апробація різноманітних форм і методів навчання, взаємодії між суб'єктами навчального процесу з метою його переорієнтування на особистість, осмислення її власних можливостей, здібностей, особистісних якостей, самореалізацію і саморозвиток. Усвідомлюючи вагомість зазначеного, нами, у процесі фахової підготовки майбутніх психологів – студентів Дніпропетровського національного університету – реалізовано такі підходи.

Зміст психологічної підготовки студентів спрямовується не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями (наукові ідеї, теорії, закони,

[5].

Більшість авторів виділяє наступні особистісні риси творців-інноваторів: 1) незалежність: коли особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, коли в наявності конформізм оцінок і думок; 2) відвертість розуму: готовність охоче повірити своїм і чужим фантазіям; 3) висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях; 4) розвинене естетичне відчуття, прагнення до краси як до абсолютно невмотивованого задоволення; 5) часто поряд з цим згадують також упевненість в своїх творчих здібностях, у своїй обдарованості і силі характеру; 6) змішані риси жіночності і мужності в поведінці, що відзначають не тільки психоаналітики, але і генетики.

Можливо, до цих типових рис творців-інноваторів слід додати і таку характеристику, як відсутність прямих меркантильних інтересів у дослідницькій діяльності. Врешті-решт, мірою інтелектуальної активності служить інтелектуальна ініціатива, що розуміється саме як продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості, не обумовлене ні практичними потребами, ні зовнішньою або суб'єктивною оцінкою роботи.

Інноваційна культура особистості все більше і більше визначається сьогодні (як, втім, і раніше) рівнем розвитку здібностей тієї чи іншої людини до творчого (продуктивного) і критичного (оцінюючого) мислення.

Творче мислення - це перш за все таке мислення, результатом якого є відкриття принципово нового рішення якоїсь задачі.

Критичне ж мислення є перевіркою запропонованих рішень з метою, припустимо, визначення галузі їх можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки. Зрозуміло, що для ефективного вирішення інноваційних задач необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони порізно (як правило, ці функції усередині інноваційної команди беруть на себе різні її учасники), бо критичне мислення часто є немовби перешкодою для творчого мислення, і навпаки.

Підвищення інноваційної культури особистості передбачає формування умінь і навичок, подолання всякого роду перешкод, які можуть виникнути на шляху продуктивного інноваційного мислення. Серед таких перешкод потрібно назвати наступні: 1) конформізм - бажання бути схожим на інших людей (людина боїться виказати незвичайні ідеї через боязнь виглядати смішним або не дуже розумним); 2) цензура (перш за все, і особливо - внутрішня, або занадто висока самокритичність); люди, які бояться власних ідей, як правило, не бувають інноваторами; необхідна якась рівновага між обдарованістю і самокритичністю, бо дуже прискіплива самооцінка може привести до творчого тупика; 3) страх, боязнь невдачі також сковає уяву і ініціативу; 4) ригідність – це утрудненість в зміні способів діяльності в нестандартних умовах; 5) прагнення знайти рішення нової задачі негайно; але надмірно висока мотивація часто сприяє ухваленню неадекватних, помилкових рішень.

При формуванні інноваційної культури особистості слід також

початковою базою інноваційної культури педагога (можливо, і представників багатьох інших професій) є загальнокультурні (соціокультурні) якості особистості: духовність, громадянськість, ерудиція, оскільки всі вони пронизують зміст освітнього процесу, складають його атмосферу і повинні поступово ставати якостями учнів [1].

Інноваційна культура особистості багато у чому залежить і від рівня розвитку її творчих здібностей. Тут потрібно відзначити, що існують, як мінімум, три основні підходи до проблеми творчих здібностей.

Перший підхід. В рамках цього підходу вважається, що як таких творчих здібностей немає. Але як необхідна (але недостатня) умова творчої активності особистості виступає інтелектуальна обдарованість. Головну роль в детермінації творчої активності відіграють мотиви, цінності, особисті риси.

Другий підхід. Творча здібність (креативність) є самостійним чинником, незалежним від інтелекту. У більш “м'якому варіанті” ця теорія свідчить, що між рівнем інтелекту і рівнем креативності (інновативності) є незначна кореляція.

Третій підхід. Високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу, як специфічної форми психічної активності, немає.

Деякі дослідники зводять проблему людських здібностей до проблеми творчої особистості: не існує особливих творчих здібностей, а є особистості, що володіють певною мотивацією і психічними рисами.

Загальновизнано, що творчість є вихід за межі заданого. Але це лише негативне визначення творчості, тоді як перше, що впадає в очі, - це схожість у поведінці творчої особистості і людини з психічними відхиленнями. У зв'язку з цим існують дві точки зору:

- 1) талант - це максимальне здоров'я;
- 2) талант - це хвороба.

Традиційно другу точку зору пов'язують з ім'ям італійського психіатра,

родоначальника антропологічного напрямку в кримінології Чезаре Ломброзо (1835-1909), який, хоча і ніколи не стверджував про те, що існує пряма залежність геніальності і безумства, разом з тим наводив приклади саме на користь цієї гіпотези: він вважав, що сивина і облісіння, худина тіла, погана мускульна і статева діяльність, властива всім схиленим, дуже часто зустрічається і у великих мислителів. Крім того, мислителям, разом зі схиленими, властиві, як він вважав, постійне переповнювання мозку кров'ю, сильний жар у голові і охолодження кінцівок, схильність до гострих хвороб мозку і слабка чутливість до голоду і холоду.

Чезаре Ломброзо характеризує геніїв як людей самотніх, холодних, байдужих до своїх сімейних і суспільних обов'язків. Серед них непропорційно багато наркоманів і п'яниць, вважає він. Геніальна людина завжди хворобливо чутлива, погано переносить зміни погоди. У такої людини часто спостерігаються різкі спади і підйоми творчої активності. Висновок: геніальність і безумство можуть поєднуватися в одній людині

поняття, уявлення і факти та ін.), але й на формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли. За такого підходу знання усвідомлюються студентами як цінність. Ми спиралися на твердження А.Хуторського, який відзначає: „щоб організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити перш за все такі ключові освітні об'єкти і відносини між ними: фундаментальні об'єкти оточуючого світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів” [3, с. 186]. Відповідно до цього, процес пошуку і збагачення особистісних сенсів студента щодо об'єктів вивчення передбачає: „особистісну творчість студента (освітня продукція студента як особистісний зміст його освіти); самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісних орієнтацій студента (рефлексивно „зняті” результати пізнання і творчості); вияв позиції і відповідної діяльності (ставлення до попередньо відчужених загально культурних знань і соціального досвіду) [Там же, с. 186].

Під час організації процесу навчання з метою запуску в студентів механізму рефлексії, створюються різноманітні професійно спрямовані ситуації, які б „змусили” майбутніх психологів зіткнутися з тим, що „змушує замислитись” [1, с.181]. Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається у той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження студента в проблемну ситуацію.

Розвиток рефлексії студентів відбувається і шляхом включення майбутніх спеціалістів в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, що оточують студентів, збагачує інтенсивність контактів.

У процесі навчання широко використовуються:

– *метод розв'язання психологічних задач*, в основі – ситуація “конфлікту цінностей” (ситуації конфліктного змісту). Їх вирішення не вичерпується актуалізацією конкретних цінностей, як основи власних дій, а вимагає визначення факторів (причини, підстави), що вплинули на той чи інший вибір;

– *групова дискусія*, організована у формі обговорення конкретних ситуацій і аналізу спонтанних процесів. Предметом аналізу виступають різноманітні ситуації проблемно-конфліктного характеру. Аналіз сприяє співвіднесенню власного бачення ситуації та способів її розв'язання з поглядами інших учасників, розширенню уявлень про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї, розвитку вмінь рефлексивного аналізу ситуацій та прийняття рішень. Активізація психологічних механізмів і соціально-психологічних ефектів забезпечує корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок майбутніх психологів. Передбачено різні форми дискусії: *круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з “аудиторією”); *засідання експертної групи* (“панельна дискусія”, до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головою. Спочатку вони

обговорюють певну проблему між собою, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді); *форум* (обговорення, у якому “експертна група” обмінюється думками з “аудиторією”); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. Після цього відповідають на запитання аудиторії); *дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці. Після виступів команди відповідають на запитання, вислуховують спростування своєї позиції тощо); *судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи). Нами виявлено сукупність методичних прийомів для проведення дискусії, якими має володіти викладач: мати такий запас знань, який би сприяв розгортанню дискусії і зацікавленій її тривалості; бути спроможним за допомогою запитань забезпечити всебічний аналіз проблеми, не допускати переходу дискусії в русло іншої проблеми або перетворення дискусії в діалог кількох найбільш активних студентів, забезпечити широку й активну участь усіх студентів групи; тримати у полі зору хибні судження студентів щодо предмета дискусії та залучати майбутніх педагогів до їх обговорення й знаходження правильної відповіді, слідкувати за тим, щоб предметом аналізу було саме судження, а не студент, який його висунув, порівнювати різні погляди та залучати студентів до їх активного й усебічного аналізу; робити узагальнені висновки по закінченні дискусії, узагальнювати результати колективного обговорення, підводити студентів до конструктивного висновку, оцінювати внесок кожного учасника в хід дискусії, ставити завдання для самостійного вивчення;

– *моделювання неоднозначних, проблемних ситуацій, фіксації проблемних ситуацій, що спонтанно виникали в студентській групі.* Ситуації, які пропонуються для розігрування, як правило, мають невизначений, проблемний характер, вимагають рефлексивного аналізу. Конфлікт задається розходженням у визначенні цінностей, які керують свідомістю і вчинками особистості залежно від рівня ціннісних орієнтацій особистості. Пропоновані завдання виключають підміну осмисленого орієнтування випадковим угадуванням “правильного” рішення. Так, вирішення проблемної ситуації “конфлікту цінностей” передбачає не тільки відповідь студента, але й спільний аналіз обраного способу дії, обговорення у групі, пошук альтернативних варіантів рішення, оцінку можливих наслідків прийнятого рішення;

– *залучення студентів у життєві ситуації шляхом систематичної зміни умов однієї і тієї ж задачі* (в основі – тип задач на соціальне орієнтування). Студентам послідовно пропонується система задач, кожна наступна з яких розвивала, уточнювала або змінювала умову попередньої. Тобто шляхом варіювання істотних, несуттєвих ознак однієї і тієї ж ситуації студент “проживає” кілька варіантів розвитку вихідної ситуації і щораз заново піддає аналізу свої переконання, моральну позицію, ставлення. При цьому важливими є зіставлення наявних і необхідних знань (досвіду), активізація особистісних функцій, виявлення власної

Інноваційні процеси в галузі освіти виникали у різні історичні періоди і визначали її розвиток. Найбільш широкого масштабу вони досягли в кінці XIX -початку XX ст. в Росії, Німеччині, Франції та США, які відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю підходів до навчання і виховання. Інноваційний досвід висвітлений в роботах С.Т.Шацького, А.І.Пискунова, З.І. Равкіна та інших. Педагогічні ідеї того часу були сприйняті і розвинені в школах Росії 20-30-х років (школах-комунах Наркомпроса, школах-лабораторіях та ін.). Педагогічні інновації виконують безліч функцій в розвитку освітньої системи і стають масовим явищем, вимагають управління творчими пошуками вчителів.

Інновації в освіті, що розуміються в широкому значенні як внесення нового, зміна, вдосконалення і поліпшення існуючого, можна назвати іманентною характеристикою освіти, яка витікає з її основної сутності, значення. Адже новизна будь-якого засобу відносна як в особистому, так і в часовому плані. Те, що нове для однієї школи, одного вчителя, може бути пройденим етапом для інших. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер. Немає значення, чи є в даний час ідея, концепція, технологія об'єктивно новими чи ні, можна визначити час, коли вони були об'єктивно новими (наприклад, новою у свій час була класно-урочна система Коменського). Народжуючись в конкретний час, прогресивно вирішуючи задачі певного етапу, новизна швидко може стати надбанням багато кого, нормою, загальноприйнятою масовою практикою або віджити, застаріти, стати гальмом розвитку в більш пізній час. Тому вчителю потрібно постійно стежити за новинами в освіті і здійснювати інноваційну діяльність. До основних функцій інноваційної діяльності вчителя відносяться прогресивні (так звані бездефектні) зміни педагогічного процесу і його компонентів: зміна в цілях (наприклад, новою метою є розвиток індивідуальності школяра; 2), зміна в змісті освіти (нові стандарти освіти), нові засоби навчання (комп'ютерне навчання), нові ідеї виховання (Ю.П.Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), нові способи і прийоми навчання (В.Ф.Шаталов), розвитку (В.В.Давидов, Л.В.Занков), виховання молодших школярів (Ш.А.Амонашвілі) і тощо.

Комплексне дослідження інноваційної культури, як феномена людської діяльності, що виступає умовою відтворення і змін соціального буття та є іманентним процесом людського розвитку на фазі постіндустріального суспільства, слід виконувати у контексті загального змісту культури, а також у розрізі структури інноваційної культури, виявлення її функцій та основних проявів, предметної діяльності, розроблення напрямів формування, впливу на ступінь розвитку інноваційних процесів та ефективність проведення державної інноваційної політики. При цьому детерміновані зв'язки інноваційної культури з буттям проявляються через суб'єкти та об'єкти інноваційного процесу [4].

Перш за все, інноваційну культуру слід було б представити як явище професійне, оскільки саме професіонали, в якій би галузі вони не діяли, вносять нове в різні сфери суспільного життя - сфери праці, побуту, відпочинку, пізнання і спілкування. Проте ми починаємо з того, що

постає проблема формування вчителя-інноватора як носія інноваційної культури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття «інноваційна культура вчителя» до цього часу є не досить вивчене. Воно розглядалося такими науковцями, як: Кларін М.В., Колеснікова Л.Ф., Турченко В.М., Борисова Л.Г., Ніколаєв А.І., Фокін В.М., Постряков А.А. та іншими.

Інноваційна культура - це знання, уміння і досвід цілеспрямованої підготовки комплексного впровадження і всебічного освоєння нового у різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного і нового; іншими словами, - це вільне творіння нового з дотриманням принципу спадкоємності [5].

Виділення частин загальної проблеми. У даній роботі ми хотіли б звернути особливу увагу на сутність поняття «культура» як вищого прояву загальнокультурних, професійних і особистісних якостей, тому, що культура, специфіка професії і особистість - три головні джерела інформації, ідей і натхнення, що дають можливість і визначають необхідність винаходити, експериментувати, застосовувати нове, корисне, ефективне.

Формулювання цілей. Метою нашої роботи ми вбачаємо теоретичне обґрунтування та аналіз понять «інноваційна культура», «інноваційна культура вчителя» та умов її формування у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що людина культури - це духовно багата особистість, яка має творчі здібності, віддана своїй справі, захоплена нею. Формування такої особистості передбачає розвиток духовних потреб пізнання і самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, наявність ідеалу.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен "культура" багатозначний і характеризується складністю та багатовимірністю. Серед великої кількості визначень поняття "культура" можна виділити такі основні положення: суть культури - гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей щодо кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головне джерело культури - діяльність людини; культура вбирає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку й діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура - специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою.

З огляду на те, що глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, які відбуваються сьогодні в Україні, спонукають до реформи системи освіти, що має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх проблем, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, формуванню готовності вчителя до інноваційної діяльності, постає проблема формування інноваційної культури вчителя.

світоглядної, моральної позиції. Умови пропонованих задач сформульовані так, щоб при виборі варіанта їх рішення студенти не тільки виразили свою моральну позицію, спираючись на власні переконання, ставлення, що склалися, але й продемонстрували готовність протистояти негативному впливові різних факторів - утилітарних мотивів, інтересів і псевдоцінностей соціального оточення та ін. Здійснюючи усвідомлений вибір, студенти демонструють різні рівні готовності керуватися набутих ставленням (системою цінностей, мотивів, переконань) як регулятором свідомості та поведінки.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація на практиці зазначених методів навчання сприяє розвитку в майбутніх психологів здатності до рефлексивної діяльності.

Резюме. У статті розкрито особливості підготовки майбутніх психологів до рефлексивної діяльності, з'ясовано сутність понять „рефлексія”, „рефлексивна позиція”, „рефлексія суб’єкта навчання”; розкрито основні методи підготовки студентів до здійснення рефлексивної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна позиція, рефлексія суб’єкта навчання.

Резюме. В статье раскрыты особенности подготовки будущих психологов к рефлексивной деятельности, выявлена сущность понятий „рефлексия”, „рефлексивная позиция” „рефлексия субъекта учебы”; раскрыты основные методы подготовки студентов к осуществлению рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, рефлексия субъекта учебы.

Summary. In the article the features of preparation of future psychologists are exposed to reflection activity, essence of concepts is exposed „ reflection”, „ reflection position” „ reflection subject of studies”; the basic methods of preparation of students are exposed to realization of reflection activity.

Keywords: reflection, reflection position, reflection of subject of studies.

Література

1. Делёз Ж. Различие и повторение: Пер. с фр. – С.Пб.: Петрополис, 1998. – 384 с.
2. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наук. думка, 2000. – 680 с.
3. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб: „Питер”, 2001. – 536 с.

Подано до редакції 18.06.2006

УДК 371

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ТРУДА МЕНЕДЖЕРОВ КУРОРТНО-РЕКРЕАЦИОННЫХ КОМПЛЕКСОВ

*Гальцова Наталия Валериевна
старший преподаватель УКЦ г.Ялты Харьковской национальной
академии городского хозяйства*

Постановка проблемы. В условиях формирования демократического Украинского государства, развития рыночной экономики страны, коренным образом меняется система подготовки кадров для

непроизводственной сферы, а именно туристско-рекреационных комплексов. Это специфическая сфера предоставления услуг, которая требует высококвалифицированных специалистов и в том числе менеджеров. Радикальные изменения в системе образования в Украине определены в государственной национальной программе «Освіта». В этом документе отражена и необходимость подготовки новых управленческих кадров.

Курортная отрасль является специфической и требует специализированной подготовки кадрового состава, что обусловлено необходимостью формирования высокообразованной, конкурентоспособной национальной индустрии туризма и ее интеграции в мировой рынок.

Анализ последних исследований и публикаций в области подготовки управленческих кадров показал, что большое внимание уделяется эффективности профессиональной подготовки, которая должна строиться на принципах гуманизации и демократизации процесса обучения, а также на интеграции и дифференциации изучаемых предметов. Эти идеи отражены в трудах таких ученых-педагогов, как А.М. Алексюк, В.И. Бондарь, В.Н. Вольдько, А.В. Глузман, Н.Г. Ничкало, В.С. Сластенин, М.И. Шкиль, ученые психологов О.В. Моляко, В.Ф. Паламарчук, В.А. Семиченко, В.С. Ничкало, М.И. Сластенин. В работах ученых-социологов рассматриваются проблемы социально - психологического климата в коллективе (Б.Д. Парыгин), массовых информационных процессов (Ю.А. Шерковин), социально-этические проблемы управленческой деятельности (В.Н. Спивак). Авторы данных исследований отмечают общую проблему недостаточной культуры управленческого труда в современном производстве.

Целью данной статьи является освещение проблемы совершенствования культуры управленческого труда менеджеров курортно - рекреационных комплексов как отдельной специфической отрасли непроизводственной сферы.

Изложение основного материала. Концепция культуры управленческого труда в туристском бизнесе.

Разрушение авторитарно-бюрократической системы, реставрация рыночной модели управления, демократизация всех общественных отношений в Украине неизбежно ставят руководителей туристских предприятий в ситуацию, когда они вынуждены самостоятельно принимать решения на основе квалифицированной оценки возможных стратегий управления и поиска самой оптимальной из них. Более того, качественно меняется и характер решаемых управленческих задач. Возникающие в практике управления задачи по сути своей являются, как известно, либо функциональными, либо ситуационными. Функциональные задачи определяются сложившимся разделением труда в производстве и управлении. Ситуационные же задачи – следствие нарушений во взаимодействии специализированных подсистем и элементов производственной структуры, воздействия на организацию технико-технологических, социально-экономических и региональных факторов, в

педагогической теории. Анализируется значительное количество учебно-методической литературы, которая преобладала и была наиболее популярной в исследуемый период. Раскрываются взгляды зарубежных ученых на проблему учебно-педагогической литературы во второй половине XIX – начале XX века.

Ключевые слова: зарубежная педагогическая теория, теория образования и учебы, учебники педагогики, экспериментальная педагогика, экспериментальная дидактика, экспериментальная психология.

Література

1. Вильман О. Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. Т. I. – М., 1904.
2. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Основы педагогики, дидактики и методики. – М., 1907. – 315 с.
3. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. Перевод А. А. Громбаха. – М., 1902.
4. Егоров С. Ф. Мендлина М. Л. Разработка проблем дидактики // Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX начале XX в. Сб. научн. трудов / Под ред. К. И. Салимовой. – М., 1980. – С. 67-93.
5. Лай В. А. Экспериментальная педагогика / Пер. с нем. – М., 1912. – 122 с.
6. Медведков А. П. Краткая история русской педагогики. – СПб., 1913. – 188 с.
7. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Пер. с нем.: В 3 ч. – Ч. 1. – М., 1914. – 432 с.
8. Паульсен Ф. Педагогика / Пер. с нем. Г. К. Вебера. – М., 1913. – 487 с.
9. Ришар Г. Экспериментальная педагогика. Пер. с фр. Т. Хитрово, под ред. П. Д. Синицкого. - М., 1913.
10. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Изд. 9-е, В 2 т. Т. 1. – СПб., 1895. – 499 с.

Подано до редакції 18.08.2006

УДК 375.5.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

*Ситник Юлія Павлівна
заступник директора з навчально-виховної роботи
Харківський ліцей №107 ХМР ХО*

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку суспільства викликає необхідність звернути особливу увагу на культуру, оскільки остання завжди пов'язана із підтриманням гуманних цінностей.

Людина, як суб'єкт справжньої культури, перетворює (оновлює) оточуючі його природний, матеріальний, духовний світи і самого себе, таким чином, що ці світи і сама людина все більш повно пронизуються власне людським значенням, гуманізуються, культивуються, тобто все більш повно набувають рис універсальної триєдності: Істини, Добра і Краси.

Сучасна соціально-економічна ситуація характеризується тим, що багато областей людської діяльності, в тому числі і освіта, стрімко розвиваються за рахунок впровадження різноманітних інновацій. Людині в цій ситуації треба бути не тільки виконавцем у їх здійсненні, але й безпосереднім творцем інноваційних процесів.

Постановка проблеми. Таким чином, перед сучасною школою

одержала експериментальна психологія. Величезну цінність мають праці А. Біне, В. Лая, Е. Меймана, Ст. Холла, присвячені вивченню дитини, де на першому місці стоїть експериментальна психологія дитинства та експериментальна педагогіка.

Досить ґрунтовно вивченням особистості дитини займалися американські педагоги. Один із провідних діячів у цій сфері Ст. Холл, крім численних навчальних посібників і керівництв, що мали надзвичайну цінність для науковців початку ХХ ст., видав велику працю в двох томах про юнацький вік. Це грандіозна робота, в якій майбутні педагоги знайшли для себе багато цінної та корисної інформації. Завдяки Ст. Холлу широке розповсюдження одержав новий педагогічний рух „педологія”. За його визначенням педологія є частково психологією, частково антропологією, частково гігієною. Педологія використовує матеріали та методи багатьох наук для того, щоб з'ясувати основне питання – природу об'єктів виховання. З цією метою в США було створено велику кількість товариств, відкрито багато лабораторій, Педологічний рух охопив також Західну Європу, розповсюдився в Україні, Росії та інших країнах.

Висновки. На розвиток вітчизняної педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття вплинули результати наукових пошуків відомих зарубіжних учених у галузі педагогіки та психології. Їхні творчі доробки суттєво змінили ставлення вітчизняних педагогів до педагогічної теорії, спонукали до пошуку ефективних шляхів організації навчання та виховання, до створення власних педагогічних підручників, які певною мірою вирішили питання професійної підготовки майбутніх учителів для національної школи.

Резюме. У статті проаналізовано вплив зарубіжної науково-педагогічної думки на подальший розвиток вітчизняної педагогічної теорії. Аналізується значна кількість навчально-методичної літератури, яка переважала і була найбільш популярною в досліджуваній період. Розкриваються погляди зарубіжних вчених на проблему навчально-педагогічної літератури у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття.

Ключові слова: зарубіжна педагогічна теорія, теорія освіти і навчання, підручники із педагогіки, експериментальна педагогіка, експериментальна дидактика, експериментальна психологія.

Summary. The article examines the influence of the foreign scientific and pedagogical thought on the subsequent development of our own country pedagogical theory. The considerable of educational and methodical literature which prevailed and was the most popular in the second half of the XIX Th – at the beginning of the XX Th centuries is analyses. The views of the foreign scholars about the problem of the educational and pedagogical literature in this historical period are revealed.

Keywords: foreign pedagogical theory, theory of education and studies, textbooks of pedagogic, experimental pedagogic, experimental didactics, experimental psychology.

Резюме. В статье проанализировано влияние зарубежной научно-педагогической мысли на последующее развитие отечественной

том числе обусловленного их различной динамикой.

Авторизация и персонификация административной деятельности, с одной стороны, и ее переориентация на решение, главным образом, ситуационных задач, с другой стороны, существенно актуализируют проблему культуры управленческого труда. Причем постановка и решение этой проблемы возможны лишь в рамках общей концепции культуры.

Важно отметить, что согласно традиционным представлениям отечественной социологии, составные элементы различных проявлений культуры могут иметь как духовную, так и материальную природу. Однако некоторые авторы понимают культуру более узко, например М. Кубра, рассматривающий ее как систему коллективно разделяемых ценностей, убеждений традиций и норм поведения, которая присуща определенной общности. Функция культуры, по его мнению, это коллективное программирование человеческого разума [2, с.6].

На самом деле мир культуры многообразен. На каждом этапе исторического развития общества он включает в себя определенный уровень, всю совокупность материальных и духовных ценностей, их распространение и усвоение в туристском бизнесе. Необходимо различать материальную и духовную культуру общества. Материальная культура всегда связана со способом производства материальных благ, который присущ конкретной социально-экономической формации, а поэтому, прежде всего, характеризуется уровнем развития материального производства, производительных сил и характером производственных отношений.

Рассматривая подходы к определению термина «культура организации» надо отметить отсутствие единства мнений. Так К.Шольц указывает, что организационная культура понимается как модель базовых предположений или, в более развернутом виде как имманентное предприятию сознание, вытекающее из поведения его членов и управляющее, в свою очередь, формальными и неформальными моделями поведения индивидов [3, с.49].

Материальная культура предполагает умение эффективно трудиться в соответствии с производственными навыками и распространением научно-технического образования, совершенствовать организацию труда в туристских предприятиях. Таким образом, материальная культура это культура труда, производства, обмена и потребления услуг в туристском бизнесе.

В духовную культуру включают всю совокупность духовных ценностей, т.е. продуктов духовной деятельности менеджеров туристских предприятий (политические и правовые теории, нравственность, искусство, наука и т.д.), необходимых для удовлетворения разнообразных духовных потребностей данного общества, их распространение в обществе и умение управляющих туристскими предприятиями применять и развивать эти ценности.

В профессиональную культуру включено социально-профессиональное качество субъекта труда, представляющее собой степень

овладения трудящимися достижениями научно-технического и социального прогресса. Это личностный аспект культуры труда [4, с. 347].

Таким образом, в рамках общей теории культуры понятие культуры управления представляется как сложный синтез материальных и духовных, социальных, психологических явлений. Однако содержание понятия культуры управления отнюдь не сводится только к культурологическому аспекту. Оно включает в себя также аспект управленческой науки, который в наиболее общем фундаментальном виде является областью знания, изучающей законы получения, передачи и преобразования информации в обществе.

Общеизвестны основные этапы процесса управления: сбор и обработка информации, ее анализ, диагноз и прогноз, систематизация (синтез), установление на этой основе цели, выработка решения, направленного на достижение цели, последовательная конкретизация общего решения в виде планов и программ, принятие конкретных (частных, текущих) управленческих решений, организация деятельности для выполнения решения, контроль за этой деятельностью (включая вопросы подбора и расстановки кадров) и обработка информации о результатах деятельности. Этот цикл (или алгоритм) повторяется.

Для того чтобы четко определить основные характеристики культуры управленческого труда, на основе литературных источников мы сформулировали фундаментальные закономерности управленческой деятельности:

- в сущности своей управление выступает как антипод процессов дезорганизации и характеризуется точной количественной мерой;
- управление это циркуляции информации в целях получения полезного эффекта, это некая форма информационного поля;
- существенной стороной всех без исключения процессов управления являются обратные связи, т.е. механизмы «обратного действия» результатов управления. Благодаря данным механизмам менеджер туристского предприятия получает информацию об эффекте своих управляющих воздействий, что является непременным условием осуществления успешной деятельности в туристском бизнесе. Без обратных связей управление невозможно;
- управление характеризуется целенаправленностью, поскольку через каналы обратной связи в управляющую подсистему поступают сигналы только о степени достижения цели. Управлению нужна цель – идеальное предвосхищение результата, на достижение которого направлено действие. Целью управления чаще всего выступает естественный для всякой системы механизм, позволяющий удерживать параметры при значительных изменениях внешних условий.

Культура управления это сложное, интегральное понятие, имеющее к тому же междисциплинарный статус. Являясь частью общей культуры общества, управленческая культура синтезирует в себе материальные и духовные составляющие. Материальная культура управления связана с исторически сложившимся «способом производства» управленческих

окремих подробицях і в цілому, як функції індивідуума і як колективна діяльність; їм хотілося побудувати науку, де цілісно поєднується теорія викладання та вчення про освітні установи” [1, с. V]. Вчений зазначав, що необхідно зіставити та проаналізувати праці з теорії навчання, особливо сучасні, побудовані на філософських засадах, результати досліджень з історії виховання й освіти та вчення про освітні заклади [1, с. VI]. На думку О. Вільмана, дидактика як теорія освіти є віддзеркаленням педагогічних знань про процес здобування освіти.

Відомий німецький педагог Е. Мейман вважав, що вступаючи в стадію наукового дослідження педагогічних явищ, предметом дидактики виступають факти освіти. Багато авторів зазначеного періоду, розуміючи дидактику як прикладну психологію, визначали її предмет більш вузько. Так, німецький педагог В. Тойшер розумів її як теорію викладання, англійський дослідник Дж.Фітч як теорію мистецтва навчання, на думку німецького вченого В. Лая, дидактика повинна стати точною наукою з власними методами дослідження і визначав її як „наукову дисципліну про викладання і навчання взагалі” [4, с. 71]. Автором підручника „Експериментальная дидактика” (1906 р.) В. Лаєм, було наведено цінний, різноманітний матеріал із загальної та дитячої психології, гігієни, етики та естетики, релігії, теорії пізнання тощо.

Розвиток дидактики у зарубіжних країнах наприкінці XIX – початку XX ст. був пов'язаний із прагненням педагогів визначити для неї в якості об'єкта, закономірні зв'язки навчального процесу. Переосмисленням традиційних дидактичних понять і появою нових займалися: А. Уайтхед (ритм у навчанні), Дж. Дьюї (самоціль навчального процесу), В. Лай (експериментальна дидактика) тощо.

У зазначений період експериментальним шляхом досліджувалося багато питань дидактики: наочний метод, механізм читання, листи, малювання, найкращий розподіл щотижневих уроків тощо. Значний внесок в розробку цих проблем зробили А. Біне, В. Лай, Е. Мейман, О. Мейсмер, Дж. Селлі, Б.Сигізмунд, Д. Тідеман, Ст. Холл та ін. Роботи В. Лая і Е. Меймана було перекладено на російську мову, вони користувались великою популярністю та схвалювалися вітчизняними педагогами [6, с. 162].

Безперечною була думка про те, що психологія займає важливе місце в системі педагогічної підготовки вчителя. Знання загальних основ психології, вікової психології допомагають учителям в його професійній діяльності. Німецькі педагоги чітко формулювали необхідність широкого кола знань із цієї науки: „не можна бути педагогом, не будучи психологом” [2]. Для педагога буде корисним вивчення законів, що керують процесом набуття та відтворення знань, вчення про увагу, пам'ять, асоціації уявлення та ін. Психологія, на думку англійського вченого У. Джеймса, „допомагає вчителям краще зрозуміти те, що вони мають здійснити. Їхня довіра до певного методу зростає, якщо знати, що цей метод не тільки має певне відношення до практики, але й теоретично правильний” [3, с. 9].

Під впливом німецького вченого і філософа В. Вундта розвиток

представити систематичний виклад педагогіки або систему тих даних, які ми можемо витягнути з сучасних педагогічних досліджень; мета справжнього твору – ввести в емпірико-педагогічні дослідження” [7, с. 1]. На думку Е. Меймана, експериментальна педагогіка відрізняється від філософської, по-перше, тим, що вона підпорядковує нормативну частину педагогіки її науковій частині; по-друге, тим, що вона прагне вирішити всі педагогічні проблеми через вивчення самої дитини. Отже, експериментальна педагогіка, перш за все – педологія; вона обирає об’єктом не новонародженого, а школяра; із спостережень за школярем вона прагне визначити та обґрунтувати всі правила виховання та навчання.

Автор підручника „Експериментальная педагогика” (1913 р.) французький педагог і психолог Г. Рішар погоджувався з думкою Е. Меймана про те, що нормативну гілку педагогіки слід підпорядкувати науковому вивченню людського розвитку. Однак з іншим критерієм, за яким експериментальна педагогіка намагається вирішити всі педагогічні проблеми вивчення дитини, він взагалі мав причини не погоджуватися. Завдання своєї книги педагог вбачав у відокремленні теорії мистецтва виховання від теорії педагогічної науки та вважав не неприпустимим повне підпорядкування теорії виховання педологічним дослідженням. На думку Г. Рішара, підручник Е. Меймана є найкращим і найповнішим зразком того, що найчастіше розуміють як експериментальна педагогіка [9, с. 244].

У книзі німецького педагога В. Лая „Експериментальная педагогика” (1912 р.), представлені основні положення „педагогіки дії”, яка є одним із напрямів експериментальної педагогіки. Спираючись на біолого-психологічний принцип єдності сприйняття, розумової переробки сприйнятого і відбиття уявлень, що утворилися в процесі дії, автор побудував своєрідну механістичну схему, яка відображала освітньо-виховний процес у вигляді двоєдності зовнішніх дій та їхніх відповідних реакцій.

Слід зазначити, що у досліджуваний період серед педагогів зростало прагнення до чіткого відмежування дидактики від інших галузей педагогіки – виховання, методики навчання тощо. У загальних курсах педагогіки дидактика виділялася як особливий розділ. На початку ХХ ст. з’являються спеціальні монографічні роботи, присвячені проблемам дидактики: „Дидактика как теория образования в ее отношениях к социологии и истории образования” (1904 р.) О. Вільмана, „Експериментальная дидактика” (1906 р.) В. Лая. Серед педагогів поступово стверджувалась думка про те, що дидактика як теоретична дисципліна, що інтегрує знання різних галузей науки, повинна розроблятися зусиллями багатьох фахівців. О. Вільман закликав учених і фахівців об’єднатися для створення теорії освіти, тобто вказував на ту ідею, яку свого часу розвивав К. Ушинський [4, с. 71].

У досліджуваний період окремі автори по-різному розглядали дидактику. Німецький педагог О. Вільман писав: „Представники попередньої дидактики намагалися створити дисципліну, в якій викладання і навчання досліджувалися та регулювалися в дрібних і загальних рисах, в

услуг и поэтому объективируется в действительной системе социального управления.

Уровень же развития и распространения в обществе политической и правовой идеологии, морали, искусства, науки в свою очередь зависит, с одной стороны, от деятельности различных социальных институтов культуры (системы образования, средств массовой информации, учреждений науки и искусства), а с другой – от умения вырабатывать, применять и развивать формы и методы руководства социальными институтами (государством, общественными организациями, экономикой, искусством, наукой, политическим и нравственным воспитанием, научно-техническим образованием и т.д.), использовать научные знания в практической деятельности.

Данная концептуальная схема вполне может выступать как методологическая основа для дальнейшего анализа рассматриваемой нами проблемы, т.к. культура управленческого труда есть часть целостной культуры общества.

В связи с вышеизложенным мы видим насколько важна поднятая проблема, она требует конструктивного решения на всех уровнях подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров.

Т.С. Кабаченко утверждает, что объем, и характер подготовки кадров зависит от ряда следующих обстоятельств, связанных с внутрипроизводственной деятельностью.

Кадровой политика. Она может быть **открытой** – ориентированной на привлечение специалистов извне или **закрытой** – ориентированной на максимальное использование потенциала собственных сотрудников.

Реализуемая в организации концепция подготовки кадров осуществляется по двум моделям. Первая – подготовка, переподготовка, повышение квалификации – осуществляется в связи с переупрофилированием предприятия, изменением технологических процессов, но не носит систематического характера. Вторая – поддержание постоянного инновационного климата на предприятии, выработка установки на самосовершенствование у персонала.

Фактор активности-пассивности персонала в планировании и реализации образовательных программ выражает степень участия в саморазвитии персонала, каждого члена коллектива.

Роль руководства в развитии коллектива. Существуют две точки зрения: первая – задачей руководителя является развитие вверенного ему персонала; вторая – подготовкой кадров должны заниматься специалисты, а руководитель в этом не участвует [1, с. 290-291]. Вторая точка зрения, на наш взгляд, ошибочна, так как участие руководителя в образовательном процессе может стать рычагом положительных преобразований, сплочения коллектива, отражать стиль и философию организации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что назрела острая необходимость в совершенствовании культуры управленческого труда менеджеров курортно-рекреационных комплексов с целью дальнейшего

развития в Украине туристской сферы и интеграции ее в мировой рынок туризма.

Резюме. В статье рассматривается проблема совершенствования культуры управленческого труда менеджеров курортно-рекреационных комплексов.

Ключевые слова: культура управления, куровод, курорт, рекреация.

Summary. In the article the problem of perfection of culture of administrative labor of managers is examined resort-rekreationsnih complexes.

Keywords: management culture, poultry-breeder, resort.

Резюме. У статті розглядається проблема удосконалення культури управлінського труда керівників курортно-рекреаційних комплексів.

Ключові слова: культура управління, курівник, курорт, рекреація.

Література:

1. Кабаченко Т.С. Психология управления человеческими ресурсами: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003.
2. Управленческое консультирование / Под ред. М.Кубра– М. – Интерэксперт, 1992. – т.1,2.
3. Щольц К. Организационная культура: между иллюзией и реальностью. Управленческие кадры и организационная культура. Тематический сборник статей. Вып.3-М.: Глав. ред. журн. «Проблемы теории и практики управления», 2000.
4. Энциклопедический социологический словарь / Общ. ред. акад. РАНГ.В. Осипова – М., 1995.

Подано до редакції 10.08.2006

УДК 371.34

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ

Горбунова Наталія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології,

начальник навчального відділу

Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Бурцева Юлія Олександрівна,

викладач кафедри педагогіки та психології КГІ

Постановка проблеми. На нашу думку, актуальність проблеми статевого виховання обумовлена низкою причин, перша з яких пов'язана з відсутністю диференційованого підходу до дітей відповідно до їх статевої приналежності; друга – загальнодержавна невихованість педагогів, батьків у питаннях сексуальної просвіти дітей, що призводить до стрімкого зростання відсутності ранньої орієнтації на виконання соціальної ролі в житті (батька, матері, дружини, чоловіка).

Аналіз досліджень. Зміна парадигми наукового і художнього мислення, перетворення та видозмінення ціннісних настанов, категоріального синтезу в науці, проблема наукового осмислення статевого виховання є досить гострою і перебуває в центрі уваги багатьох сучасних дослідників (О.Вороніна, Е.Дюркгейн, Ю.Кондрі, С.Кондрі, А.Кириліна, Ж.Маккобі, М.Малишева, В.Медушевський, Н.Пушкарьова, О.Рябов, О.Цокур). На важливості виховання якостей мужності та жіночості, починаючи з дитинства, наголошував В.Сухомлинський.

виконуючи інформаційну функцію, формує способи діяльності.

Робота англійського педагога А. Бена „Наука виховання” (1881 р.) є своєрідною спробою з'єднати „науковий аналіз мистецтва виховання” з правилами, виведеними з практичного, повсякденного досвіду, перевіреного законами психології. Дидактична концепція А. Бена заперечує догми класичної освіти, яка віддає пріоритет вивченню латинської і грецької мов. Найкращі оптимальні результати розвитку розуму та пам'яті дають, на його думку, такі дисципліни, як математика, література та природничі науки.

Відомий німецький філософ і педагог Т. Циглер, вважав, що виховання і навчання, привчання і повчання, вправи і навчання тісно пов'язані між собою і лише взяті разом складають єдине ціле, а саме науку педагогіку. На його думку, педагогіка не тотожна дидактиці, тобто науці про навчання, оскільки навчання не єдине завдання педагога. Також педагогіку не можна вважати наукою супідрядною дидактиці. Завдання викладача не розглядаються окремо і незалежно від завдань вихователя. Завдання виховання та навчання зливаються в єдине ціле. Оскільки навчання входить в завдання виховання, то дидактика виступає однією з головних складових педагогіки.

Книга видатного німецького педагога Ф. Паульсена „Педагогіка” (1913р.) безумовно мала право на використання в системі педагогічної освіти, але виконувала при цьому беззаздрісну роль посібника. Перекладач Г. Вебер зазначав: „З початку до кінця „Педагогіка” Ф. Паульсена читається з неослабною увагою; в кожному розділі, майже на кожній сторінці читач... знайде цікаву життєву постановку питань, вирішуваних автором розумно і продумано, відповідно до кращих заповітів великих корифеїв педагогічної думки” [8, с. VII]. Лише в одному випадку було висловлено протест читачів на авторську думку, яку принципово неможливо прийняти педагогу: „...енергійно захищаючи принципи авторитету в вихованні, допускається можливість застосування фізичного покарання, „різки” і т. ін.; хоча така міра дії використовується з великими обмовками...” [8, с. VIII].

Нова педагогіка і дидактика кінця XIX – початку XX ст. починає свій розвиток із дослідів, експериментів, спостережень і фактів. Учені прагнуть якомога майстерніше систематизувати цей матеріал, щоб зробити необхідні висновки й узагальнення, відкрити закони та загальні принципи.

Особливе місце в системі теоретичної літератури займали підручники та навчальні посібники з експериментальної педагогіки. Термін „експериментальна педагогіка” був запропонований німецьким педагогом Е.Мейманом у кінці XIX ст. Мета експериментальної педагогіки полягає у перетворенні навчання і виховання „відповідно до законів і норм біологічних і соціальних наук за допомогою досвіду, статистики і систематичного спостереження” [5, с. 2]. В передмові до навчального підручника „Лекции по экспериментальной педагогике” Е. Мейман зазначає, що він намагався „дати в загальнодоступній формі вступ до педагогічних досліджень і їх методику....Цей твір полягає не в тому, щоб

Не менш важливе значення для розвитку вітчизняної педагогічної науки мали праці зарубіжних педагогів минулого. Так, у передмові до роботи „Человек как предмет воспитания” К. Ушинський, посилавшись на Ф. Бенеке і полемізуючи з ним, обґрунтовує необхідність педагогічної теорії, розкриває відмінності між науковою теорією й мистецтвом виховання. Вивчаючи та аналізуючи психічні явища, видатний вітчизняний педагог спирався на глибоко розкритий психічний факт Г. Гегеля та його послідовників, наукові праці Г. Спенсера. Великий вплив на розвиток висловлених К. Ушинським ідей зробили твори Р.Декарта і Ф. Бекона; думки Б. Спінози, який окреслив людські пристрасті; психічні спостереження І. Канта та Дж. Локка; розробки в галузі психічних явищ А. Бена, І. Гербарта, Дж. Мілля та ін.

Прогрес людства є продовженням еволюції тваринного світу, а людина в своєму розвитку скорочено повторює розвиток роду. Отже дані твердження поєднуються в одній ідеї розвитку. Про паралелізм між розвитком раси та розвитком дитини писали такі вчені як Г. Спенсер, Е. Геккель. Дану ідею також розвивали І. Гердер, І. Гьоте, О. Конт, Ж.-Ж. Руссо. На ідеї паралелізму, на вченні про культурні епохи заснована педагогіка послідовників І. Гербарта. Відомий вітчизняний педагог другої половини XIX ст. В. Вахтеров вважав, що ця ідея може слугувати тим началом, яке об'єднує різноманітні педагогічні вимоги, дидактичні прийоми, методи тощо. Саме еволюційна теорія сколихнула всі попередні ідеї та показала, що у живій природі існує один всеосяжний закон – закон послідовного розвитку.

Видатний педагог К. Ушинський, аналізуючи роботи зарубіжних авторів, зазначив, що у підручниках із педагогіки, написаних психологами І. Гербартом та Ф. Бенеке, часто спостерігається зіткнення психологічної теорії з педагогічною дійсністю. Недоліком учений називає той факт, що вони залишили поза увагою фізіологічні явища, нерозривно пов'язані із психічними явищами [10, с. XXVI- XXVIII].

Продовжуючи аналіз зарубіжних підручників, К. Ушинський писав: „Педагогіка К. Шмідта спирається і на фізіологію, і на психологію, але більше на першу, ніж на останню; проте в цьому чудовому творі подано такий розмай німецької вченої мрійливості, що в ньому міститься менше фактів, ніж поетичних захоплень найрізноманітнішими науковими доки ще не здійсненими сподіваннями [10, с. XXIX].

Редактор російського перекладу підручника Ф. Діттеса „Очерк практической педагогики” (1875 р.) призначеного для педагогічних курсів і вчительських семінарій І. Паульсен, в передмові дає достатньо високу оцінку даній роботі. Серед переваг книги було зазначено те, що в ній розглядаються всі важливі явища в галузі виховання; замість загальних положень науки надаються конкретні правила, які добре пояснюються, в разі потреби ілюструються необхідними прикладами, з яких учні самостійно можуть вивести загальні положення. Таким чином, підручник Ф. Діттеса свідчить про появу принципово нового підходу до визначення призначення навчальної книги. Ф. Паульсен наголошує, що підручник

Мета статті: висвітлити різні підходи до проблеми статевого виховання в історичних пам'ятках, державних документах, посібниках тощо.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, розкриття означеного питання було б неповним без висвітлення значної історії питання статевого виховання. Різні аспекти статевого виховання знаходять відображення в народній мудрості. Традиційним є ставлення нашого народу до родинної спільки як до великої цінності в житті. Стабільність інтимних стосунків пов'язувалася з благополуччям і міцністю держави, з моральністю членів родини.

Так, у „Домострої” визначаються певні правила статево-рольової поведінки. Батько мав вчити свою дружину та дітей не красти, не казати неправду, не гніватися, не пам'ятати лихого, бути слухняними та покірними до старших, любити середніх, а до менших бути привітними та милостивими. Вони мають повчати своїх жінок з любов'ю та благородсудливим покаранням. У розділі „Сімейна рада” зазначається, що сім'я – це справа особиста. Чоловікам радять для початку привчати дружину радитися з ними з усілякого приводу. Перша тема сімейної ради – коло спілкування. Жінка має чітко уявляти, з ким бажано розширювати контакти, дружити домами, а кого слід уникати. Батько та матір мають піклуватися про своїх чад, виховувати їх у добрі та покаранні: вчити страху Божію, ввічливості та всякому благочинству. Залежно від віку дітей вчити їх рукоділлю: батькам – синів, а матерям – доньок [3].

У XVII столітті з'явилася книжка „Юності чесне зеркало...”, у якій подавалися настанови молоді про поведінку в гостях, на службі, за столом, у сім'ї тощо. Воно навіювало хлопцям скромність, працелюбність, слухняність, учтивість і благородум. У сім'ї необхідно було «отца и матер в великой чести содержать», усі розпорядження могли виходити лише від батьків. Останні сторінки твору присвячені дівчатам. Якщо хлопцеві необхідно було мати три чесноти – «смирний, ввічливий, почтивий», то дівчині їх належало мати значно більше: покора, працелюбність, милосердя, сором'язливість, бережливість, вірність, чистоплотність тощо [8].

З глибокої давнини дійшли до нас такі літературні пам'ятки: „Повчання Володимира Мономаха”, „Моління Данила Заточника”, „Лист” – духівниця до своїх дітей, написаний 2300 років тому сирійцем Маром Бар Серапіоном. У „Повчанні Володимира Мономаха дітям” зазначається: „І вдову захистіть, не дайте сильним губити людину... Жінку свою любіть, та не давайте їй влади над собою”. Наприкінці подано „Основні правила поведінки справжньої жінки” та „Основні правила поведінки справжнього чоловіка” [5].

У Івана Златоуста про виховання дітей йдеться: „Коли добре виховуєш хлопця, то він свого сина, а ті знову сина, і як ланцюжок якийсь буде, й наслідування доброго громадянства причина така ж, так і тут буде. Від тебе взявши початок, і корінь, і старатливість, від роду тобі принесуться плоди. Батьки ж, котрі про добродієння та цноту дітей не

дбають, є дітовбивцями, ще й лютішими, аніж ті, оскільки до душі смерть скеровується...” [4].

Кодекс лицарської честі включає: любов до батьків, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, ставленні до Батьківщини; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, зокрема дітей; підкреслено шанобливе ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитна вірність принципам народної моралі, духовності; відстоювання свободи і незалежності особистості, народу, держави; прагнення робити пожертвування на будівництво храмів, шкіл, пам’яток історії та культури; здатність цілеспрямовано і систематично розвивати фізичні і духовні сили, волю, можливість свого організму; вміння скрізь і всюди поступати благородно, виявити лицарські чесноти; турбота про розвиток національних традицій, звичаїв, обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі, примножувати її багатства.

У центрі уваги з давніх часів перебуває образ матері. Особливе місце культ матері посідає в козацькій педагогіці. Так, до козацьких заповідей милосердя належать: всебічна допомога сиротам, вдовам, турботливе ставлення до безпомічних, постійна їх матеріальна і моральна підтримка; готовність допомагати найменшим, найбеззахиснішим – дітям, створювати умови для їхньої радості, переживати їхні страждання, замінювати їм у разі необхідності батька і матір, сестру і брата; надання допомоги хворим і пораненим, потерпілим від злих людей, стихійних сил природи тощо; здатність до співчуття, жалю до людей, які потрапили в біду; готовність допомагати будь-якій людині, щиро розділити з нею горе, страждання, журбу і тугу.

Ідеал народної педагогіки – повна сім’я, рідна домівка, родинне вогнище, оберігати яке повинні і люди, і різні символи традиційного хатнього вжитку. Підготовка до шлюбу, творення сімейного щастя – особлива тема в народних традиціях. Народна дидактика вчила, що кожна дівчина, як майбутня мати, повинна змалку психологічно готуватися до виконання обов’язків годувальниці й няні, навчатися доглядати дитину, тобто вміти її годувати, сповивати, вдягати, купати, лікувати й забавляти. Завдяки домашній дидактиці юнак чи дівчина в пору одруження вже значною мірою були підготовлені до виконання ролі сім’янина – обов’язків чоловіка та дружини, батька і матері. Дівчинка-ровесниця дітей молодшого шкільного віку могла сама напружати ниток, виткати доріжки. А хлопчик, їх одноліток, добре вправлявся з сокирою та іншими знаряддями праці, виконував, як і дівчинка, безліч інших обов’язків по господарству, доглядав худобу, випасав її, варив їсти, прибирав хагу, порався на городі тощо. Певне місце Г.Ващенко приділяв вихованню хлопців: „Ми маємо пам’ятати, що чим вищою буде психологічна підготовка учнівської молоді до військової служби, тим краще й успішніше вона проходитиме. “Розв’язуючи питання про мету виховання сучасної учнівської молоді, ми мусимо рахуватись не лише з нашими традиціями, а й з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне й майбутнє, а також прийняти до уваги психічні властивості нашого народу, як позитивні, так і негативні. Перші

„Краткая история русской педагогики” (1913 р.) О. Медведков, наголошував, що до кінця 50-х рр. XIX ст. у Російській імперії не існувало педагогіки як самостійної, тобто незалежної від зовнішніх сил (церкви, держави) науки та незалежної у внутрішньому розумінні, тобто наявності оригінальних думок, поглядів, ідей вітчизняних педагогів. Доробки попередніх педагогів, учителів втратили свою значущість, а самостійна наукова педагогічна думка ще тільки зароджувалася. Оновлене суспільство, спираючись на наукову обґрунтованість цієї проблеми, з відповідальністю поставилося до питань освіти та виховання. Вітчизняні науковці звернулися за вже готовими рішеннями до більш проінформованих і досвідчених у педагогіці західних колег, особливо до німців [6, с. 54-56].

Така ситуація дала можливість здійснити певні кроки у запозиченні передового: активно перекладалися німецькі підручники, запроваджувалися німецькі методи навчання і виховання дітей, вітчизняні педагоги переймали досвід безпосередньо в Німеччині; німці і чехи, як педагогічний персонал, „виписувалися” до російських та українських шкіл різного рівня; міністерство радилося з німцями про впровадження у вітчизняну школу нових програм і систем. З одного боку, це рабське наслідування, а з іншого – без запозичення самостійна педагогіка не могла б розвинути. На ґрунті достатньо високо розвинутої німецької педагогіки можна було створювати свою національну педагогіку.

На становлення вітчизняної педагогічної науки другої половини XIX – початку XX ст. певний вплив мали англійські, французькі та американські наукові педагогічні теорії. Розвиток педагогіки в Німеччині, Франції, Англії, США був обумовлений конкретно-історичними чинниками, соціальними, національними особливостями і культурно-історичними традиціями цих країн. Вітчизняні педагогічно-науковці, вчителі-практики широко використовували здобутки західноєвропейських і північноамериканських шкіл педагогії, експериментальної педагогіки та психології, створюючи на їх основі власні підходи, концепції, методи, засоби навчання та виховання.

Розвиток зарубіжної теорії навчання і виховання у досліджуваній період вимагав значної кількості педагогічної літератури. В цей час в Німеччині виходять праці О. Вільмана, Г. Гаудіха, В. Лая, К. Лінде, Е. Меймана, П.Наторпа, Ф. Паульсена, В. Тойшера та інших педагогів. В Англії розробкою проблем навчання і виховання займалися А. Бен, Т. Гекслі, С. Редді, Г. Спенсер, А. Уайтхед, Дж. Фітч та інші. У Франції популярними були науково-педагогічні праці Е. Дюркгейма, Г. Компейре, Ж.-Ж. Руссо та інших вчених.

На думку німецького педагога В. Тойшера, виховання вирішує вічне завдання людства, священний обов’язок старшого покоління перед наступним передати свій досвід. Зарубіжні вчені у цей період довели необхідність наукової педагогіки, як такої, що розглядає принципи навчання та виховання, займається їх дослідженням, приводить їх в систему і зв’язок; поглиблює поняття, шукає істину, прагнучи розширити педагогічні горизонти; будує струнку педагогічну теорію.

УДК 371 (091)

ЗАРУБІЖНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ЯК ОСНОВА СТВОРЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Сипченко О.М.

Постановка проблеми визначається концептуальними положеннями реформування освіти в Україні, що передбачають поєднання в педагогічному процесі навчально-виховних закладів вітчизняної класичної педагогіки, „сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної педагогіки”. Зарубіжна педагогіка містить в собі цінний, різноманітний матеріал. В усі часи вивчення зарубіжних надбань було необхідним для більш швидкого розвитку вітчизняної науки. В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, що максимально враховує національні риси й самобутність українського народу. Взаємозв'язок педагогічних ідей різних народів, їх взаємопроникнення, збагачує, вдосконалює науково-педагогічну думку кожної нації. Проте, не можна сліпо переносити педагогічні ідеї та розробки зарубіжних науковців. Їх необхідно творчо опрацювати, виділити раціональне, притаманне національній системі навчання і виховання лише за цієї умови впроваджувати в практику.

Аналіз досліджень і публікацій. Суттєву роль у формуванні педагогічної теорії України та Росії другої половини ХІХ – початку ХХ століття відігравали праці відомих зарубіжних педагогів: В. Браубаха, І. Гербарта, А. Дістервега, В. Лая, Е. Меймана, М.Монтесорі, П. Наторпа, Ф. Паульсена, Ф. Фребеля, К. Шмідта та ін.; філософів: Г. Гегеля, І. Канта, О. Конта, Г. Спенсера, Г. Фіхте, Ф. Шлінгера та ін.; психологів: В. Вундта, Дж. Дьюї, У. Друммонда, Е. Клапареда, З. Фрейда, Ст. Холла та ін. Наукові праці цих авторів стали джерелом навчально-наукової інформації, а в подальшому – основою для створення вітчизняних підручників і навчальних посібників із педагогіки.

Історію становлення навчально-педагогічної літератури досліджували науковці С. Єгоров, О. Іванов, М. Кузьмін, Д. Латишина, В. Смирнов та ін. Значний внесок у розвиток теорії підручника зробили вітчизняні педагоги й психологи В. Бейлінсон, В. Беспалько, Л. Занков, Д. Зуєв, І. Лернер, О. Маркушевич, Н. Менчинська, Є. Перовський, М. Скяткін, А. Сохор, Н.Тализіна, С. Шаповаленко та ін. Розробкою підходів до створення сучасного підручника займаються відомі вчені: В. Айнштейн, П. Буга, О. Вербицький, О.Гречихин, М. Тупальський, Л. Тюріна та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити вплив зарубіжної науково-педагогічної думки на розвиток і становлення вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ - початку ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Відомий педагог, автор праці

треба розвивати, другі усувати або принаймні ослаблювати” [1: 3-162]. На жаль, ще не для всіх батьків, педагогів, вихователів, наставників аксіомою стало те, що сучасні виховні ідеали можуть успішно формуватися лише на основі національних ідеалів минулих епох, які втілюють у собі загальнолюдські цінності.

Високими взірцями українського лицарства для підростаючого покоління, громадян незалежної демократичної Української держави є гетьмани, полковники, кошові отамани Д. Вишневецький (Байда), П. Сагайдачний, Б. Хмельницький, І. Мазепа, І. Сірко, П. Орлик, П. Полуботок, П. Калнишевський. Провідним ідеалом козацької педагогіки є вільна, незалежна людина, лицар правди і честі, для якого Бог і Батьківщина – найвищі блага (Г. Ващенко).

Лицарське виховання – серцевина козацької педагогіки. У книзі “Виховний ідеал” Григорій Ващенко на це звертає особливу увагу. Він писав: “Український лицар живе для Батьківщини: він завжди готовий віддати за це своє життя. Найдорожче для нього – лицарська честь і слава”. Людина лицарського виховання власною працею та громадянською позицією підвищує добробут свого народу, бере активну участь у творенні національної політики, зміцненні єдності та згуртованості своєї нації [1].

В українській системі виховання статус лицарського виховання був завжди високим. В.Сухомлинський у несприятливих умовах радянської дійсності відстоював принципи козацької педагогіки. У книзі “Про виховання” видатний український педагог-новатор і гуманіст радить: “Ми прагнемо до того, щоб маленький громадянин зрозумів і відчув, що є справжнє людське щастя і є холопське, рабське існування, куплене зрадою, знехтуванням ідеалів [6].

Співзвучною цій роботі В. Сухомлинського є книга П. Щербаня “Національне виховання в сім'ї”, у якій автор наголошує на тому, що батькам “... слід пам'ятати, що у будь-яку історичну добу виховується не абстрактна людина, а представник того чи іншого народу, носій певної національної культури”; розкриває сутність національного виховання дітей у сім'ї, в результаті якого кожна особистість “... високо цінує свою громадську, національну і особистісну гідність, совість і честь”, наводить обов'язкові умови, провідні напрями та роль народних традицій у цьому процесі, звертає увагу на виховання дітей в українській родині у дусі лицарства. У виданні вміщено концепцію “Сім'я і родинне виховання”; кодекс вартостей сучасного українського виховання; батьківський катехізис; правила культурної поведінки; сорок заповідей любові та свободи; афоризми та вислови, народні прислів'я про виховання [7].

Сімейні вартості українців та українські виховні традиції знаходять відбиття у роботі О. Вишневецького „Сучасне українське виховання”, який наголошував на тому, що українська родина є органічною частиною нації і першоджерелом духовного становлення громадянина. Хліборобське життя українців у стародавні часи впливало на родинний устрій. Осідлість, стабільний прибуток від праці на землі, якого досягали переважно жінки, робили матір головною особою в сім'ї і закріпили матріархат. З давніх-

давен українська жінка відрізнялася почуттям власної гідності та завжди була берегинею сімейної моралі, вона не терпіла невірності свого чоловіка. Стосунки в українській родині будувалися на визнанні рівноправності чоловіка й жінки. Емансипованість української жінки пов'язана не лише із залишками матріархату в українському характері, а й часто з вимушеною відсутністю чоловіка вдома (визвольні війни, козакування, чумацтво). Жінка часто повинна була брати на себе відповідальність голови сім'ї і виконувати чоловічу роботу. Важливим елементом системи вартостей сімейного виховання є рівновага батьківського і материнського, чоловічого та жіночого елементів [2: 162-169].

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні зумовлює значні ускладнення у виконанні сім'єю своїх функцій. Деформація соціальних і моральних цінностей, яка спостерігається в останні роки, серйозно розхитала підвалини сім'ї. Особливо гострою є сукупність протиріч між: зростанням ролі сім'ї як основи сучасного суспільства та неготовністю юнаків до створення сім'ї; визнанням зростаючої ролі жінки у суспільстві та небажанням чоловіка прийняти це у власній сім'ї; розумінням сімейних цінностей і стандартів статево-рольової поведінки та нестабільністю сучасних подружніх стосунків, зростанням числа розлучень, особливо серед молоді; декларованою рівністю жінок і чоловіків у сім'ї та існуючою реальною тенденцією невиконання чоловіками у повній мірі своїх соціальних ролей чоловіка та батька; гармонізацією сексуально-емоційних відносин у сім'ї та пропагандою ранніх статево-рольових відносин, неупорядкованістю сексуального життя.

Сімейно-шлюбна та соціально-правова сфери діяльності не були винятковим правом лише однієї статі – чоловіків. Жінки не перебували на другорядних ролях, і хоча сфера провідної діяльності жінки в Україні визначалася переважно дітонародженням та домогосподарюванням, проте статус українки був достатньо високим. Саме літописи, численні історичні джерела донесли до нас особливості зародження української сімейно-побутової культури. Її особливістю є, передусім, високий статус жінки – дружини, матері, сестри – у родині та суспільстві в цілому. Статево-рольова поведінка українок у сім'ї та суспільстві не була залежною і підпорядкованою чоловікові. Взаємна повага подружжя, взаємне узгодження бажань створити сім'ю становило норму статево-рольової поведінки. Не існувало жодних обмежень прав жінки або її волі. Вона вільно з'являлася у товаристві, сама або з чоловіком брала участь у святах і мала великий вплив на справи сімейні і державні. Особливо шанобливим було ставлення до вдови, коли та не брала шлюбу вдруге: вона ставала головою родини замість чоловіка, опікувалася, виховувала дітей.

Здавна люди намагалися визначити місце жінки в суспільстві. Її називали матір'ю, коханою, берегинею сімейного вогнища, другом, "правою рукою" чоловіка... Історія свідчить: українським жінкам належить чільне місце поряд з чоловіками.

Стало звичною справою: жінки беруть на себе найважчі турботи й намагаються вирішувати їх, відповідно самотужки. Кажуть, це зумовлено

з хоромим мистецтвом і ситуацією, взаємозв'язки з керівником колективу – диригентом, структурно-рольові позиції у взаємодії, наявність існуючих традицій.

Висновки. Вивчення наукової методологічної літератури, узагальнення практичного досвіду діяльності диригентів-хормейстерів дозволяє підкреслити той факт, що створення умов для нормальних гармонічних відносин у напрямку „керівник – співак – колектив” значною мірою впливає на загальний морально-психологічний клімат художньо-творчої життєдіяльності колективу, його згуртованості, подальшого професійного зростання й особливо духовного єднання в площині багатогранності хоромого мистецтва.

Саме у вирішенні цих питань важливим є реорганізація диригентсько-хорової підготовки фахівців у вищій школі в плані розробки таких педагогічних технологій, які б забезпечили ефективність функціонування конструктивного, організаційного, комунікативного компонентів у їх подальшій художньо-творчій діяльності.

Проведене дослідження дозволило дійти висновку про те, що підготовка майбутніх диригентів до керівництва хоромим колективом зумовлює на необхідності вивчення особливостей спільної творчої діяльності як в теоретичному, так і в практичному аспектах, інтегруючи провідні положення педагогіки, соціальної психології, мистецтвознавства.

Резюме. В статті розглядається проблема співтворчості між суб'єктами взаємодії у спільній діяльності. Дане питання виступає як важливий компонент в аспекті підготовки майбутніх диригентів до роботи з хоромим колективом. Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми.

Ключові слова: співтворчість, підготовка, диригент-хормейстер.

Резюме. В статье рассматривается проблема сотворчества между субъектами взаимодействия в совместной деятельности. Данный вопрос выступает как важный компонент в аспекте подготовки будущих дирижеров к работе с хоромым коллективом. Проведён теоретический анализ научных источников по исследованной проблеме.

Ключевые слова: сотворчество, подготовка, дирижёр-хормейстер.

Summary. In the article it is considered problem coauthorship between subjects of interaction in activity together. The given question acts as the important component in aspect of preparation of the future conductors to work with choral collective. The theoretical analysis of scientific sources is lead.

Keywords: coauthorship, preparation, the conductor-chorus master.

Література

1. Балл Г., Волинець А., Копилов С. Діалогічно-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти // Другий міжрегіональний науково-практичний семінар „Психологія школи”. – Рівне, 1997. – С.16-18.
2. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. – 514 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в 21 век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига: Авогс, 1995.
5. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф. дис... д-ра пед. наук:

монологічному розумінні вже не існує, а на її місці з'являється психологічна єдність суб'єктів. Саме такі умови сприяють розвитку їхньої творчості на розкритті індивідуальних властивостей і якостей.

Діалог позитивно впливає на виникнення й розвиток контактів між суб'єктами, виступає найвищим рівнем організації взаємодії, оскільки він характеризується позитивним особистісним ставленням суб'єктів один до одного, їх „відкритим” зверненням та поведінкою відносно кожного з партнерів.

„Діалог – це процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтраперсональної взаємодії між різними ролями „Я-суб'єкта” з „іншими суб'єктами”, а також квазісуб'єктивними (персоніфікованими фрагментами об'єктивного світу і їх конструктами)” (5, с.53).

Універсальним засобом організації і реалізації взаємодії в навчально-виховному процесі виступає спілкування як комплексна, поліпредметна діяльність, що включає в себе, окрім взаємодії (інтерації), також перцепцію (сприймання суб'єктами один одного) і комунікацію (обмін інформацією).

Процес взаємодії передбачає узгодженість, відповідність та розподіленість сфери діяльності суб'єктів: предметної (цільової, операційної) та мотиваційної (потребнісної, смислової).

Інтерактивна форма спілкування передбачає вплив на мотивацію іншого, проектуючи у деякій мірі й розподіл сумісної діяльності її суб'єктів.

Перцептивний і комунікативний аспекти спілкування виступають засобами організації взаємодії суб'єктів мистецького освітнього процесу. Саме таким художньо-педагогічним спілкуванням повинен володіти як викладач спеціальних музичних дисциплін, так і майбутній фахівець – керівник хорового колективу.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження в аспекті підготовки майбутніх диригентів до професійного спілкування в хоровому колективі показав, що найбільш конструктивною і впливовою формою інтерактивної взаємодії є співробітництво (С.Казачков, А.Мархлевський, Д.Радик та ін.).

Співробітництво тлумачиться музикантами-фахівцями як сумісна розвивальна діяльність диригента і співаків хору, яка зміцнюється взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом результатів виконавської діяльності.

Виникнення співробітництва між диригентом і хоровим колективом передбачає координацію сумісних виконавських дій, трансляцію творчого досвіду, самовираження кожного з учасників у художньо-інтерпретаційному процесі. На всіх етапах художньо-творчої діяльності хорового колективу під орудою диригента функціонують процеси взаємодії, що спричиняють само- та взаєморегуляцію змін у позиціях, думках, настроях тощо. Тут активно заявляють про себе стійкі особливості й окремі складові психології хорового колективу: провідні об'єднуючі ідеї, дії, уміння і навички спільної музичної діяльності та спілкування, пов'язані

історично, від часів Запорізької Січі, коли, залишаючись без сильної статі, повинні були тягти господарство і за себе, і за чоловіка, займатися не тільки "жіночими" справами. Особливе місце в козацькій системі виховання, аналогів якій не було в усьому світі, відводилося дівчаткам. Характерною особливістю цього виховання був його високий рівень, який забезпечував ідеї та засоби козацької духовності, народної педагогіки, здобутки християнської моралі. У козацьких сім'ях панував культ Батька і Матері, Бабусі і Дідуса, Роду і Народу. Козацька сім'я відзначалася глибоким демократизмом, рівноправністю чоловіка і жінки.

Сім'я та сімейні стосунки знаходилися у центрі уваги сучасних дослідників, але саме з позицій вирішення жіночих проблем (О.Кікенежді). Сучасна молода сім'я, подробиці її життя, конфлікти розглядалися з точки зору жінки і матері. Більшість досліджень з проблем сім'ї проводилася виключно серед жінок. Навіть наслідки розлучень досліджувалися з позицій жінки та дитини. Чоловіки ж потрапляли у поле зору дослідників лише тому, що відігравали певну роль у житті жінки. Незважаючи на те, що спеціальних досліджень чоловічих проблем у сім'ї не проводилось, утвердився вельми неблаговидний образ чоловіка: вимагає багато уваги й турботи, чоловік з нього поганий, батько байдужий.

Психологи не погоджуються з твердженням, що материнський вплив у вихованні сильніший за батьківський. Батько менше опікає дітей, але при цьому він надає їм більшої самостійності, бо так вимагає сьогодення - підрастаюча дитина впевненіша у собі, швидше адаптується у суспільстві, здатна керувати своєю поведінкою. Якщо з мамами радяться про буденні справи, то з батьком - про життя, оточуючий світ, його складнощі. Якщо від матері дитина чекає тепла, співчуття, то від батька - поради, допомоги в осмисленні вражень.

У „Концепції національного виховання” зазначається, що у справі відновлення почуття національної гідності величезне значення має повернення до культурних надбань народу. Актуальність громадянського виховання в Україні зумовлюється процесом відродження нації. Значне місце в змісті громадянського виховання займає формування культури поведінки особистості. Важлива роль у формуванні громадянськості належить сімейному вихованню.

Отже, існують різні підходи до визначення статевого виховання та статевих взаємовідносин. У запропонованому дослідженні статеве виховання буде розглядатися як процес, спрямований на вироблення якостей, рис, властивостей, а також настанов особистості, що визначають необхідні суспільству відносини людини з представниками іншої статі.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні шляхів формування статево-рольової поведінки молодших школярів у спільній роботі сім'ї та школи.

Резюме. Автори статті пропонують ретроспективний огляд проблеми статевого виховання дітей в історичних пам'ятках та доробках сучасних дослідників.

Ключові слова: дитина, статево виховання.

Резюме. Авторы статьи предлагают ретроспективный анализ проблемы полового воспитания детей, которая находит отражение в исторических памятниках и трудах современных исследователей.

Ключевые слова: ребенок, половое воспитание.

Summary. The authors of the article offer the retrospective analysis of problem of sexual education of children, which finds a reflection in historical monuments and labours of modern researchers.

Keywords: child, sexual education.

Література

- 1.Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – Т.1. Підручник: Науково-популярне видання. – 3 вид. – 191 с.
- 2.Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім.Г.Ващенка. – 1996. – 238 с.
- 3.Домострой// Хрестоматія по історії школи і педагогіки в Росії/ Под ред.д.п.н., проф. Ш.И. Ганелина. – М.: Просвещение, 1974. – С.27-32.
- 4.Златоуст І. О тщеславии и о том как должно родителям воспитывать детей// Антология педагогической мысли христианского Средневековья. – Т.1. - М.: АО АСПЕКТПРЕСС, 1999. - С. 191-196.
- 5.Повчання Володимира Мономаха дітям// Хрестоматія по історії школи і педагогіки в Росії/ Под ред. д.п.н., проф. Ш.И. Ганелина. – М.: Просвещение, 1974. – С. 15-19.
- 6.Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1985. – 270 с.
- 7.Щербань П. Національне виховання в сім'ї. Для батьків, учнів, вихователів. – К.: Борівітер, 2000. – 258 с.
- 8.Юности честное зерцало// Хрестоматія по історії школи і педагогіки в Росії/ Под ред.д.п.н., проф. Ш.И.Ганелина. – М.: Просвещение, 1974. – С.49-59.

Подано до редакції 15.07.2006

УДК 376.90

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

Жаровцева Тетяна Григорівна
кандидат педагогічних наук доцент кафедри дошкільної педагогіки
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К.Д.Ушинського, м.Одеса

Аналіз досліджень. Довідкова література визначає фактор (лат. factor – виробляючий) як причину, рушійну силу якого-небудь процесу, що визначає його характер чи окремі риси [8: 518].

Ми виходили з того, що педагогічні фактори знаходяться в тісній взаємозалежності і взаємозумовленості. Їх облік забезпечує розуміння студентами цілей і завдань педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, усвідомлення її необхідності, активізації набутих знань, умінь і звичок.

Метою даної статті є визначення основних впливових позицій факторів підготовки фахівців дошкільної освіти на їх професійний потенціал подальшої взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Постановка проблеми. Багаторічне спостереження за процесом підготовки фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями, вивчення літератури з проблеми дозволило нам умовно виділити фактори, які визначають ефективність підготовки студентів. Серед них: толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній

саморегульована дія; самоспонукальна дія; самоорганізована дія.

Щодо ефективності застосування різних форм спільної діяльності викладача і студента, науковцями і педагогами-практиками визнана пріоритетність творчої взаємодії суб'єктів цього процесу, тобто співтворчості, яка проєктується, реалізується, й розвивається на основі „творчості” (за С.Сисоевою). Характерними її ознаками виступають: мобільність перебудови форм співробітництва в залежності від зміни позиції викладача і студента на кожному з етапів навчання, оскільки викладач чітко й доцільно дозує масштаби власної допомоги, спираючись на досягнення студентом-диригентом тих результатів, які відповідають окресленим вимогам; здійснення перебігу від суто навчальних до навчально-професійних завдань, що обумовлює формування у майбутніх фахівців системних знань, практичних умінь і навичок, а також й досвіду, необхідного для творчої професійної діяльності.

У наукових розробках В.Ляудіс постулюється особистісно орієнтований принцип організації спільної творчої діяльності з акцентуалізацією на розвиток смислової сфери студента, його мотивів і цілей, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, на творчий пошук у вирішенні проблемних питань; на прояв самостійності вибору конкретних і доцільних засобів у досягненні позитивної результативності при виконанні завдань; на здійснення критичної самооцінки готовності до професійної діяльності як передумови її плідності; на досягнення досконалості в ній.

О.Матюшкіним виокремлено п'ять типів опосередкованої діяльності: спільна діяльність, що визначається єдиною метою (колективна); діяльність для іншого (обслуговування); діяльність „проти” іншого (гра, конфлікт); діяльність, яка виконується за допомогою іншого (управління); „паралельна” діяльність партнерів у досягненні єдиної конкретної мети (змагання) (6, с.201).

Доведено, що всі зазначені типи взаємодії мають практичний вияв у співтворчості її суб'єктів, забезпечуючи взаємовплив, співпереживання, „психологічне зараження”, співпорядкованість і опосередкованість творчого процесу. Саме у процесі творчості студенти не тільки використовують власні потенційні можливості, але й набувають нових якостей, актуалізуючи їх подальший розвиток. Особливістю процесу творчості полягають і в тому, що його перебіг впливає на результат, який виявляється як на предметному рівні, так і на зміні самого суб'єкта творчості.

Л.Г.Коваль, вивчаючи діалогічні впливи, використовує термін „розвивальна стратегія”. Діалог є умовою реалізації цієї стратегії впливу. Дослідник виділяє основні нормативи та принципи організації діалогічного впливу: емоційна та особистісна розкритість партнерів; психологічне орієнтування на актуальні стани один одного; довірливість та відкритість вираження почуттів і станів. Тому в процесі діалогу суб'єкти починають утворювати спільний психологічний простір і часову протяжність, емоційне „буття разом”, в якому взаємодія у загальному, об'єктному,

вищим рівнем організації спілкування і взаємин між людьми, оптимальним з погляду психічного й особистісного розвитку. Діалог – один з механізмів будь-якого творчого процесу, а також найважливіша умова ефективності процесу навчання і виховання (3, с.104).

В особистісно орієнтованому педагогічному процесі діалогічна стратегія посідає пріоритетне становище. При цьому, як відзначають дослідники, „діалогізм включає монологізм як власний момент, значення якого виступає найяскравіше в засвоєнні особою нормативних знань і способів дій. Та як тільки заходить мова про осмислення, обговорення й оцінювання монологічних складових змісту освіти, рефлексію над ними, прерогативи діалогічної стратегії виявляються цілком збереженими. Тут проявляється ще одна грань діалогу, яка виражає діалогічність самого змісту мислення і діяльності сучасної людини. Ця діалогічність (і пов'язана з нею сумнівність будь-яких знань) ніби входить сьогодні до самого предмета мислення, виступає його невідомою характеристикою, що закономірно продовжує діалог і як форму спілкування, і як тип відносин між тими, хто вивчає той чи інший об'єкт” (3,с.16).

У науковій літературі з проблеми спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу з позицій особистісно орієнтованих технологій існують різні підходи до її вирішення, але головним виступає фундаментально розроблена ідея діалогічного опосередкування міжособистісних стосунків, яка поступово перетворюється із способу задоволення потреби у спілкуванні до засобу засвоєння системних знань, умінь, навичок, набуття певного практичного досвіду тощо.

Спільна діяльність суб'єктів у педагогічному процесі розуміється нами як особливо організований тип їхньої взаємодії, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння за рахунок створення спільних смислів, цілей, способів досягнення результату й формування саморегуляції індивідуальної діяльності за допомогою форм співробітництва між усіма учасниками освітнього процесу. Це породжує рух від репродуктивно-адаптаційної діяльності до творчої, в якій набуває актуалізуючий розвиток єдиного „креативного поля” (за Д.Б.Богоявленської), в якому починає диференціюватися і одночасно формуватися нова соціально зумовлена індивідуальна форма саморегуляції діяльності.

Метою педагогічної взаємодії є побудова механізмів продуктивної саморегуляції процесу навчання і предметної діяльності, опанування а також забезпечення творчої домінанти у міжособистісному спілкуванні. При цьому засобами досягнення ефективності спільної діяльності – є система форм взаємодії, що проектує динаміку послідовного зростання активності студента з одночасним нівелюванням обсягу допомоги з боку викладача. Результатом цього стає зростання саморегуляції предметних і навчальних дій студентів та поява позиції партнерства з викладачем.

Здійснений аналіз наукових джерел з окресленої проблеми дозволив визначити наступні форми співробітництва: введення до конкретної сфери діяльності (розподілена дія); імітована дія (підтримана дія);

діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного проектування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами; здатність до емпатії; педагогічна мобільність; критичний склад мислення викладача ВНЗ; професійна компетентність. Розглянемо більш докладно ці фактори.

Виклад основного матеріалу. *Толерантність викладача у відносинах зі студентами.* Толерантність (лат. *tolerantis* - терпіння, поблажливість) ми розглядаємо як один з факторів ефективної реалізації підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і, насамперед, шляхом представлення викладачем деякого умовного зразка, еталона толерантності в найрізноманітніших ситуаціях – як у процесі аудиторного, так і позааудиторного неформального спілкування: у процесі керівництва викладачем дипломними, курсовими роботами студентів, у ході практики, а також диспутів, наукової праці студентів.

Толерантність необхідна майбутнім вихователям у будь-якому виді педагогічної діяльності й особливо в організації роботи і спілкування з неблагополучними сім'ями, тому важко переоцінити значення цього фактора в професійному становленні майбутніх педагогів.

Толерантність дозволяє майбутньому фахівцеві знайти підхід до кожної дитини в процесі спілкування, їхнім батькам, враховувати їхньої особливості взаємин, відносин, соціальних і педагогічних позицій, знаходити оптимальні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, що особливо характерні для неблагополучних сімей.

Разом з тим, у процесі вузівського навчання студент здобуває первісні навички не тільки професійного, але і соціального спілкування, що особливо необхідно в спілкуванні з батьками. Засвоюючи зміст освіти і реалізуючи себе як особистість в освітньому процесі, студент мимоволі зіштовхується з необхідністю відстоювати власну точку зору, висловлювати найрізноманітніші оцінні судження, вступаючи в діалог з дорослими людьми. Ефективність цієї діяльності припускає сформованість умінь йти на компроміс, тому що неминучі конфліктні ситуації в процесі спілкування з батьками з неблагополучних сімей; враховувати інтереси навколишніх, оскільки життєві позиції батьків сформовані, і переконати їх відстоювати власні погляди виявляється складною задачею спілкування; необхідно враховувати особливості неблагополучних сімей.

У процесі різних форм навчальної діяльності викладачі і студенти зустрічаються з різними конфліктними ситуаціями, які вимагають прийняття продуктивних рішень, - навчання цьому викладачем як в аудиторній, так і у позааудиторній діяльності дозволяє студентові набути досвід соціального спілкування, і зокрема, досвіду продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій, особливо характерних для неблагополучних сімей.

Формування толерантності у викладача в контексті усвідомлення і продуктивної реалізації виникаючих протиріч припускає уявлення про проблеми вузівського навчального процесу як діалектичної єдності

протилежностей, а саме, усвідомлення викладачем того факту, що будь-яка прогресивна сучасна технологія не може розглядатися як бездоганна і обов'язково поряд з позитивними містить і негативні складові, котрі пояснюються низкою об'єктивних факторів. Так, будь-який інноваційний підхід неминує вносити деструктивну складову до функціонуючого навчального процесу, для стабілізації якого необхідні час і спеціальні зусилля. Необхідна з боку викладачів зважена оцінка ступеня значимості і можливості практичної реалізації того чи іншого підходу до організації навчального процесу, способу впровадження в нього ідей, концепцій і парадигм.

Одним із проявів толерантності педагога є наявність педагогічного такту, що відіграє істотну роль у професійній діяльності педагога, і особливо у взаєминах з неблагополучними сім'ями як найбільш проблемними, які володіють визначеним потенціалом у виникненні конфліктних ситуацій, а, отже, формування педагогічного такту необхідне й у підготовці фахівців до роботи з такими сім'ями. Педагогічний такт виступає в двох іпостасях. Перша (внутрішній стан педагога, характер його ставлення до дитини та її батьків) досить широко обговорюється в педагогічній літературі відносно професійно важливих якостей особистості педагога дошкільної освіти, оскільки педагогічний такт виступає як одна з таких якостей. Тут же нас цікавить та сторона педагогічного такту, яка може бути позначена як його зовнішня сторона – це характеристика поведінки людини в процесі взаємодії з іншими людьми. Саме в цьому розумінні ми визначили наявність педагогічного такту як фактора професійної діяльності педагога.

Очевидну значимість педагогічного такту дорослого в процесі розвитку його соціальної поведінки можна розглядати з декількох позицій. Насамперед, тільки в умовах емоційного комфорту в спілкуванні з педагогом діти та їхні батьки можуть зберегти в собі відкрите прагнення до соціальних контактів узагалі; стійка напруженість у подібних ситуаціях призводить до придушення соціальних потреб, виникнення страху зазнати невдачу в процесі спілкування чи загальній діяльності. Крім того, такт припускає акцентування педагогом уваги на позитивних сторонах життя і взаємин у сім'ї, на достоїнствах і удачах в організації виховання дітей у сім'ї, позитивних рисах особистості кожної дитини, тим самим привертаючи до себе батьків, дітей. Також педагог демонструє дорослим і дітям взірць соціальної поведінки, в основі якої лежить шанобливе ставлення людини до себе й до іншого.

Психолог І.В.Страхов точно описав цю рису педагогічного такту, як тонку грань між окремими впливами, природність, простоту звертання без фамільярності, щирість без фальші, довіру без потурання, як прохання без благання, рекомендації і поради без нав'язливості, впливу у формі попередження, як вимоги без придушення самостійності, серйозність без натягнутості, гумор без глузування, вимогливість без чіплення, наполегливість без упертості, діловий тон без сухості [9].

Прояв педагогічного такту в умовах вищої школи ми розглядаємо з

організації занять (Л.Вяткін, О.Матюшкін), філософії, методології і психології творчо-орієнтованих освітніх систем (В.Андрєєв, І.Бех, Н.Посталюк, В.Разумовський), діалогічності спілкування (М.Бахтін, В.Біблер), професійно-особистісної підготовки студентів (А.Вербицький, В.Макашов, С.Осовський), активізації самостійної, пізнавальної і творчої діяльності особи (Л.Вяткін, І.Лернер, В.Ляудіс, П.Підкакасистий, А.Усова), використання технологій розвитку особистості (В.Беспалько, М.Чошанов), творчого розвитку майбутніх фахівців у галузі мистецтва (Н.Коваленко, О.Олексюк, Т.Панасенко, С.Пермінова, Н.Прушковська, С.Уланова).

Мета статті: теоретично обґрунтувати місце і роль співтворчості між диригентом і учасниками хорového колективу як взаємодії у художньо-творчій діяльності. Завдання: здійснити аналіз наукових джерел зі заданої проблеми.

Виклад основного матеріалу. Концептуальний контекст дослідження являє собою сукупність наукових ідей, розкриваючих сутність і процес розвитку педагогічного явища, що вивчається. Його основою виступали: теорія особистості і мотивації суб'єкта діяльності і розвитку його індивідуальності; спілкування і характер особистісних ставлень; засвоєння загальнолюдських цінностей і виявлення якісних змін у процесі набуття індивідуальних новоутворень.

Для розробки теоретичної концепції нашого дослідження суттєвого значення набувають ідеї актуалізації творчої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу з позиції особистісно орієнтованої освіти (В.Андрєєв, І.Бех, Н.Грабовець, С.Сисоева), а також застосування тих технологій, в яких ця взаємодія набуває характеру співтворчості, а учбовий процес – з підвищеною увагою і визнанням доцільності застосування форм діалогічної взаємодії.

Так, першим дослідником, що визнавав діалог як один із найважливіших методологічних принципів гуманітарного пізнання, став М.М.Бахтін. Він вважає, що діалог – це не лише універсальний метод дослідження людської особистості, а й універсальний метод дослідження всіх видів духовної культури людства. В процесі взаємодії беруть участь дві свідомості, два суб'єкта. Спілкування не може бути продуктивним без розуміння людьми один одного, без справжнього діалогу. У масштабі духовної культури людства, що створена на духовній культурі кожної особистості, розвиток і збагачення яких відбувається лише у ході їх спілкування і основою якого є розуміння-діалог. М.Бахтін зазначає, що людська взаємодія двох рівноправних особистостей, взаємодія „Я” й „Іншого” і є діалогом, і розглядає особистість лише у діалогічній взаємодії. Розкрити і зрозуміти себе стає можливим лише у взаємозв'язках, у діалозі, коли інший дозволяє „Я” виміряти себе самого. Лише в діалозі інша людина існує для тебе, а ти – для неї. „Ідея починає жити, формуватися, розвиватися, знаходити та оновлювати власне словесне вираження, породжувати нові ідеї, лише вступаючи в суттєві діалогічні стосунки з іншими, чужими ідеями” (2, с.213).

Слушним є вислів В.Біблера, який стверджує, що діалог виступає

2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1966.
3. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J.(ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y., 1980.
4. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Development of Psychology. 1982. Vol. 18. № 3. P. 341-358.
5. Mead G.H. Mind, self and Society. – Chicago. 1946.
6. Goffman E. The neglected situation // Amer. Antropol. 1964. Vol. 66. № 5. Part. 2.
7. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности и интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131-142.
8. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1975.
9. Шефер Б., Шлендер Б. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы группового поведения // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 74-83.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Собр.соч.: В 2 т. – М., 1983. – Т.2. – С. 94-232.

Подано до редакції 07.08.2006

УДК 371.09.87

СПІВТВОРЧІСТЬ У ЗМІСТОВНОМУ КОМПОНЕНТІ ПІДГОТОВКИ ДИРИГЕНТІВ-ХОРМЕЙСТЕРІВ

*Сіненко Оксана Олександрівна
аспірант*

Київський національний університет культури і мистецтв

Постановка проблеми. Виконання сучасних завдань у сфері соціокультурної діяльності вимагають ефективної підготовки спеціалістів, що мають здійснюватись у вищих закладах освіти мистецького профілю.

Художньо-творча спрямованість підготовки майбутніх керівників хороших колективів спрямовує на необхідність вироблення новітніх підходів, організаційно-творчих засад, змісту і методологічного забезпечення процесу удосконалення фахової підготовки з позицій особистісно орієнтованого підходу. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграє здатність майбутніх диригентів до здійснення творчого контакту з учасниками хорового колективу.

У дослідженнях різних наукових напрямів визначається провідна роль комунікативного фактору в активізації суб'єктів музичної діяльності. Однак аналіз наукової методологічної літератури переконує в тому, що проблема спонукання до продуктивної взаємодії у процесі керівництва хором колективом майбутніми диригентами вищих мистецьких закладів освіти потребує більш глибокого вивчення, спираючись на особистісно орієнтований підхід. Окрім того, дослідження практики також засвідчують, що диригентсько-хорова діяльність керівника виступає на рівні інтеграції управління і художньо-творчого (педагогічного) спілкування з учасниками по творчому акту. Це вимагає удосконалення підготовки студентів-хормейстерів шляхом зростання психолого-педагогічної і фахової компетенції в реалізації співробітництва і творчого діалогу з хором колективом.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти вирішення зазначеної проблеми викликають певний інтерес саме в тих дослідженнях, в яких містяться ідеї, пов'язані з формуванням змісту освіти і оптимізації навчально-виховного процесу (С.Архангельський, Н.Тализіна), проблемної

двох сторін. Перш за все, такт, що виходить від викладача в процесі спілкування зі студентами на особистісному рівні і як цілеспрямована демонстрація зразка взаємин між учасниками педагогічного процесу. З іншого боку, студенти при підготовці до взаємодії з сім'єю вчаться обґрунтовувати необхідність прояву педагогічного такту і виявляють його вже на етапі проходження педагогічної практики та в аудиторії, спілкуючись один з одним і з викладачами.

Наявність рефлексії в педагогічній діяльності. У педагогіці нерідко одне й те саме явище чи процес виступають у різних функціональних залежностях. Так, наприклад, у нашому дослідженні потреба в педагогічній рефлексії, любов до дітей і розуміння їх виступають і як фактор, і як умова.

Взаємодія викладача зі студентами, як ми уже відзначали, повинна ґрунтуватися на глибокому розумінні внутрішнього його світу й особливостях соціального середовища, у якому формується особистість майбутнього фахівця як педагога.

Якою мірою уявлення викладача про кожного студента адекватне його справжній індивідуально-психологічній дійсності, він може судити тільки з аналізу й оцінки результатів власних педагогічних дій, а також однаковою мірою з реакції студента на його дії, емоційного стану студента, форм поведінки, динаміки його соціальних контактів.

Особливо важлива професійна рефлексія як фактор, що включає уміння вибору, проектування і реалізації різних освітніх маршрутів, уміння викладача самодіагностики (адекватна оцінка рівня власних професійних умінь і способів їх удосконалення в різних аспектах, усвідомлення своєї ролі в професійній діяльності, уміння оцінити ступінь посиленості виконання студентами пропонованих професійних задач).

Постійна зміна еталонів, критеріїв оцінки себе як професіонала, подоланням стереотипів образу професіонала змушують викладача безупинно самовизначатися в професії, де механізмом такого професійного самовизначення і виступає педагогічна рефлексія як спрямованість свідомості викладача на самого себе в аспекті зіставлення «Я-реального» і «Я-ідеального» і професіонала, а також «Я-рефлексивного» і «Я-очима інших». На наш погляд, така рефлексивна позиція викладача дозволяє йому: встановлювати свою відповідність вимогам професії, керуючись наявністю в себе професійно важливих якостей особистості, загальних і педагогічних здібностей, рис характеру, професійних знань, умінь і навичок; розпізнавати не тільки позитивні, але і негативні прояви, що перешкоджають рухові до професіоналізму; знаходити можливості компенсації недостатньо сформованих професійно важливих якостей, виявляти професійні резерви, потенційні можливості; визначати наявність рівня професіоналізму, професійної компетентності; переглядати професійну самооцінку при переході на новий ступінь професійного розвитку.

Необхідність рефлексії в процесі діяльності педагога, котрий працює зі студентами, обумовлена граничною рухливістю, пластичністю двох взаємозалежних систем, які знаходяться в колі уваги викладача, – студент і

його оточення. Вимога рефлексії в педагогічній діяльності пов'язана не тільки безпосередньо з об'єктом цієї діяльності. Утвердження нових педагогічних позицій у педагогіці вищої школи і, як наслідок цього, розробка і впровадження нових модифікованих форм роботи зі студентами потребує від викладача, мета діяльності якого досить широка, глибокого знання своїх власних особистісних і професійних можливостей і переваг.

Рефлексія дозволяє педагогу постійно орієнтуватися в змінах, що закономірно відбуваються у власній його особистості і від яких значною мірою залежать навчальна діяльність студентів і власна педагогічна діяльність. В першу чергу це стосується рівня педагогічної майстерності, світогляду, цінностей особистості, психічних і психологічних характеристик, які мають значення для професійної діяльності конкретного педагога. Саме педагогічна рефлексія включається всіма вченими, що вивчають педагогічну діяльність, як одна з найважливіших стосовно структури професійних якостей особистості педагога. Можливості її прояв педагогічної рефлексії викладача поширюються і на її прояв у студентів безпосередньо в навчальному процесі, під час обговорення проблем професійної діяльності, вирішенні педагогічних завдань, при активній участі у взаємодії з дітьми, особливо з їхніми батьками.

Потреба педагога у творчій діяльності. Нині твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало загальноприйнятим. Творчість – це діяльність, яка породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [10: 670].

На відміну від творчості в інших сферах творчість педагога не ставить собі за мету створення соціально ціннісного, нового, оригінального, оскільки її продуктом є розвиток особистості.

Творчий потенціал педагога формується на основі трьох компонентів: педагогічного, професійного і соціального досвіду. Отже, без спеціальної підготовки і знань успішна педагогічна творчість неможлива.

Педагогу необхідно часто вирішувати безліч типових і нестандартних завдань у мінливих обставинах. При цьому педагог, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічні ситуації; проектує результат відповідно до вихідних даних; аналізує наявні засоби, необхідні для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; оцінює отримані дані; формує нові завдання.

Досвід творчості набуває педагог за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних задач, які відбивають педагогічну дійсність, та організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів.

Часто сферу прояву творчості педагога мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального рішення педагогічних задач. Тим часом творчість педагога виявляється і при вирішенні комунікативних задач, що виступають своєрідним тлом і підставою педагогічної діяльності.

У сфері особистості педагогічна творчість виявляється як

формуванню нової професійної ідентичності); г) розробки і реалізації програм роботи по преодолению негативных воздействий прежней профессиональной идентичности и т.д.

2. Существенным моментом является привлечение резервов и возможностей самих студентов, перевод данного процесса на рефлексивную основу. Это определяется прежде всего недостатком учебного времени. Однако немаловажную роль в этом может сыграть тот факт, что взрослый человек неохотно раскрывает свои негативные стороны, не всегда стремится к тому, чтобы их обсуждение стало предметом внимания окружающих. В то же время он заинтересован в том, чтобы добиться от учебного процесса более высокой эффективности не только на уровне присвоения знаний, а и на уровне овладения психологическими основами профессиональной деятельности. Кроме того, сам процесс подготовки практических психологов предоставляет реальные методики, приемы и технологии работы с психологической информацией, даже в случае ее высокой личностной значимости. Поэтому можно предположить, что самостоятельная работа по выявлению тенденций и коррекции процесса формирования новой идентичности увлечет студентов. Задача вузовских педагогов – разработать соответствующую программу педагогического сопровождения данного процесса, начиная от момента поступления студентов нового приема и заканчивая рекомендациями на будущее при выпуске. Эта программа должна включать в себя набор соответствующих методик, способы текущей проверки, консультирования, организации тренинговых занятий, итогового контроля, определения новых перспектив.

Только при соединении целенаправленного руководства опытными педагогами самостоятельной работой студентов, введения проблемы перестройки, формирования новой профессиональной идентичности в число значимых возможно достижение конечного результата – формирования квалифицированных, не отягощенных прошлым опытом психологов, способных к эффективной профессиональной деятельности.

Резюме. В статье рассмотрены основные схемы для описания процесса формирования профессиональной идентичности в условиях получения первой и последующих профессий (специальностей).

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная идентичность, переподготовка.

Summary. In the article basic charts are considered for description of process of forming of professional identity in the conditions of receipt of the first and subsequent professions (specialties).

Keywords: professional activity, professional identity, retraining.

Резюме. У статті розглянуті основні схеми для опису процесу формування професійної ідентичності в умовах отримання першої і подальших професій (спеціальностей).

Ключові слова: професійна діяльність, професійна ідентичність, перепідготовка.

Литература

1. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. – М.: Смысл, 2001.

медицинское училище и желающих получить специальность психолога, чтобы оказывать психологическую помощь беременным женщинам) составляет 15-20 % от числа абитуриентов.

3. Получение второй специальности происходит в основном в очно-заочном режиме, что снижает возможности воспитательного воздействия атмосферы вуза на студентов. Контакт с преподавателями, которые могли бы стать образцами, эталонами для формирования новой профессиональной идентичности, существенно затруднен, поскольку в тот короткий промежуток времени, когда вычитываются установочные лекции, работа идет в экстремальном режиме. Основным источником информации являются учебники и учебные пособия, а формой организации обучения - самостоятельная работа вдали от вузовских педагогов.

4. Освоение новой специальности представляет собой кризисный момент в формировании профессиональной идентичности. В оптимальном виде должен быть запущен механизм идентификации, позволяющий обеспечить продуктивное преодоление уже сформировавшихся идентичностей (их пересмотр и преодоление), выбор дальнейшего направления идентификации, пересмотр сложившихся норм, стереотипов, форм мышления и поведения в соответствии с требованиями новой профессиональной группы (психологи). Однако организация учебного процесса рассчитана при подготовке магистров психологии из лиц, имеющих законченное высшее образование, на два года, в течение которых студенты должны освоить огромное количество принципиально новых для себя дисциплин. Основная нагрузка ложится на познавательные процессы, тогда как проблемы личностного развития, и в частности формирования новой профессиональной идентичности, в учебном процессе ставятся эпизодически, на уровне перечисления тех требований, которым должен соответствовать психолог. Происходят ли соответствующие изменения с самими студентами, принимают ли они новые «правила игры» как объективно и субъективно значимые, в учебном процессе не анализируются и не контролируются.

Анализ существующей организации профессиональной переподготовки и психологических особенностей обучаемых позволил сделать ряд **выводов** и наметить возможные пути решения этой актуальной проблемы.

1. Задача преодоления старой и формирования новой профессиональной идентичности должна занять важное место в работе с обучаемыми. То есть в учебный процесс должны быть запущены процедуры: а) выявления имплицитно сложившихся профессиональных эталонов, их расширения и углубления; б) постоянной личностной и профессиональной диагностики, сопоставления индивидуальных качеств с этими эталонами; в) выявления отличий уже сформировавшихся (при прежней профессиональной подготовке) эталонов от тех, которые требуются в новой профессиональной деятельности, характера их воздействия на эффективность текущей профессиональной подготовки (качеств, которые могут способствовать или же препятствуют

самореализация педагога на основе осознания себе творческой индивидуальностью, как вычисления индивидуальных путей своего профессионального зрания.

Фактор проблемной интерпретации навального материала полягает в тому, що викладач не викладає знань у готовому вигляді, а ставить перед студентами проблемні задачі, спонукаючи шукати шляхи й засоби їх вирішення.

Принципово важливим є той факт, що нові знання даються не до відома, а для вирішення проблеми. При традиційній педагогічній стратегії – від знань до проблеми – студенти не можуть виробити умінь і навичок самостійного наукового пошуку, оскільки їм даються для засвоєння готові результати.

Формування професійного мислення студентів – це по суті створення творчого, проблемного підходу. Тому, на нашу думку, вузівська підготовка має сформувати у фахівця необхідні творчі здібності. Процес творчості включає насамперед відкриття нового: нових знань, нових об'єктів, нових проблем, нових методів їх вирішення.

Здатність до педагогічного прогнозування входить у функції будь-якого педагога, не менш значимою, ніж організаторська, гностична чи комунікативна. Суть її полягає в тому, щоб створювати можливі варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результат.

Педагогічне прогнозування розглядається нами в двох аспектах. З одного боку, це прогнозування змісту вищої професійної освіти, прагнення до максимального ступеня адаптованості навального матеріалу до вимог сучасної освіти. Прогнозування має на меті висунування викладачем обгрунтованої мети професійної діяльності студентів, її задач, добір способів здійснення, передбачення результатів, урахування можливих відхилень і варіацій від мети навчання, визначення етапів даної діяльності. З іншого боку, необхідність адаптації змісту освіти до інтересів і потреб безпосередньо студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, мотивів і ціннісних орієнтацій кожного з них. Прогнозування педагогічного процесу дає можливість розглядати перспективні лінії підготовки фахівців взагалі і конкретних педагогів зокрема. Виходячи з цього, створюються умови для раціонального й ефективного формування змісту спеціальної педагогічної освіти.

Варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами. Модернізація системи вищої освіти за сучасних умов потребує суттєво інших підходів в організації навального процесу. У більшості досліджень (С.І.Архангельський, І.Д.Бех, О.О.Вербицький, Є.М.Шіянов), пов'язаних із проблемою гуманізації освіти, при розробці освітніх методик однією з основних виступає проблема заміни рольового підходу на індивідуально-діяльний, що, безумовно, спричиняється до використання форм взаємодії викладачів і студентів, побудованих на основі принципу діалогічності, а, отже, припускає відмову від домінуючої позиції викладача і підлеглої позиції студента, що надає перевагу особистісно рівноправним стосункам і позиції людей, які співробітничать [1, 2, 3, 11].

Разом з тим, рольовий підхід у навчанні й вихованні дотепер превалює при розробці змісту і форм освіти на будь-якому етапі. Це не випадково, оскільки виділення ролей в освітній взаємодії дозволяє більш чітко визначити функції кожного з її учасників, описати систему його конкретних дій, що значно спрощує організацію освітнього процесу в цілому.

Наша позиція полягає в необхідності побудови процесу підготовки студентів до педагогічної роботи таким чином, щоб функціональна залежність між викладачем і студентом, викладачем і групою студентів, між студентами була гнучкою в рамках їхнього професійного становлення. Це означає, що істотна частина навчальних функцій, таких як організаторська, інформаційна, стимулююча, на певному етапі оволодіння студентами професією частково або навіть цілком може бути делегована самим студентом. Ці функції одночасно зберігаються і за викладачем, але при цьому він повинен змінювати пріоритети в процесі їх використання (залежно від складності матеріалу, підготовленості студентів, мотивів їхньої навчальної діяльності, своїх індивідуальних професійних особливостей) – контроль на визначеному етапі можна замінити стимулюванням, організацію процесу засвоєння матеріалу – орієнтуванням студентів у необхідній літературі і способах роботи з нею. При цьому викладач залишається у своєму статусі, більш знаючим, обізнаним і досвідченим. Змінюється тільки суть самої взаємодії.

Опанування студентом різноманітних ролей не є самоціллю, хоча значно активізує процес професійного його становлення. Істотно інше: у рамках реалізації варіативності функціонально-рольових позицій учасників освітнього процесу у ВНЗ стає можливим формування готовності майбутнього педагога до гнучкого використання різних типів педагогічної взаємодії з дітьми, що припускає його активне включення у спілкування на правах педагога, лідера і партнера.

Здатність до емпатії багатьма педагогами і психологами вважається найважливішою професійно значимою якістю особистості педагога (Т.П.Гаврилова, О.К. Маркова, Е.О.Панько та ін.) В основі емпатії (від гр.-empathēia – співпереживання) лежить механізм децентрації. У вищих особистісних формах емпатії – співпереживанні (емоційному відгуку на переживання іншого) і співчутті (розумінні емоційного стану іншого) – виражається ставлення людини до інших людей. Здатність ділитися своїми почуттями зі студентами важлива для викладача не тільки для встановлення контакту з ними, позитивного емоційного тла спілкування, але й розвитку в студентів здатності співпереживати навколишнім, а далі й виявляти емпатію у своїй професійній діяльності [4, 5, 7].

Здатність до емпатії, що ґрунтується не тільки на розумній оцінці ситуації, але й емоційному відгуку на переживання дитини, значно більшою мірою, ніж всі інші властивості особистості, значимі в роботі, базується на особистісній, непрофесійній здатності до емпатичних переживань. У процесі підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності необхідна індивідуалізована тренінгова робота з актуалізації

переживає інтегральний (комплексний, или полисистемный) кризис идентичности, то в более зрелом возрасте основные идентификационные процессы личности уже в основном состоялись. Безусловно, и тут могут быть свои проблемы и сложности, тем не менее можно признать, что процесс формирования новой профессиональной идентичности оказывается разведенным во времени с другими идентификациями.

2. Позитивным моментом получения второй профессии, с внешней точки зрения, является осознанность выбора. В самом деле, процесс получения второй специальности является платным, цена обучения достаточно высока. Кроме того, человек, имеющий уже одну профессию (высшее образование), имеет возможность зарабатывать деньги на обустройство жизни вместо того, чтобы изнурять себя тяжелыми учебными нагрузками параллельно с работой. Трудно предположить, что кто-то может пойти на это легкомысленно, например, для того чтобы удовлетворить свои познавательные интересы. Сегодня для этого достаточно разнообразной литературы, в том числе написанной гораздо интереснее, чем вузовские учебники. Однако нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что получение второго высшего образования может быть вызвано потребностью компенсировать неудавшуюся идентификацию в определенной социальной (семейной жизни, общественной деятельности) или профессиональной (несложившаяся карьера, изменившиеся жизненные обстоятельства) группе. В этом случае объективно значимая цель профессиональной подготовки – формирование новой профессиональной идентичности – отодвигается на второй план, маскируется субъективной значимостью самого процесса обучения, который рассматривается как автоматически срабатывающее средство преодоления прежних неудач.

Так по результатам собеседований, которые проводились с лицами, желающими получить вторую специальность практического психолога, наиболее распространенными мотивами были: 1) Мотив миссионерства («Хочу стать психологом, чтобы приносить пользу людям, обществу»). 2) Мотив расширения возможностей на месте работы («Психологические знания помогут мне более эффективно выполнять мои производственные функции»). 3) Мотив получения новых возможностей («Хочу заняться предпринимательством в сфере оказания психологических услуг»). 4) Мотив разочарования в прежней профессии («На получении первой профессии настаивали мои родители, поэтому я закончила технический вуз, но поняла, что мое призвание – работа с людьми»). 5) Мотив научной деятельности («Моя прежняя специальность была чисто практической, а я понял, что мое призвание – наука, а в вашем вузе есть аспирантура по психологии»). 6) Мотив развития своих нетрадиционных способностей («У меня есть экстрасенсорные способности, я практикующий экстрасенс, но мне нужны знания, чтобы лучше работать с клиентами»). 6. Мотив увеличения резервов для преодоления жизненного кризиса («У меня в семье очень сложные отношения, я не хочу терять мужа, вот и хочу получить знания, как сберечь семью») и т.д. Количество лиц, имеющих четкую профессиональную направленность (например, закончивших

3) Этап освоения (присвоения) данных эталонов, образцов, индикаторов в качестве критериев дальнейшего развития, который в системе профессиональной подготовки имеет следующую специфику: программа личностного развития в качестве стержневого, системообразующего фактора включает направление профессионального развития, которое подчиняется определенным требованиям. В качестве этих требований могут выступать как действительно профессионально значимые качества, так и некритично усвоенные общественные стереотипы. Процесс идентификации будет продуктивным, если имеющаяся у студента имплицитная модель профессиональных качеств действительно отражает существенные аспекты профессиональной деятельности, содержит их достаточно полную совокупность.

4) Этап развертывания процесса идентификации, что в системе профессиональной подготовки выступает как подчинение своей активности и в целом жизнедеятельности задачам профессионального развития. К сожалению, преобладание знаниевой парадигмы обучения в высшей школе отодвигает на задний план не только личностное развитие студента (даже при наличии профессионально нежелательных качеств будущий учитель получит диплом, дающий ему право на работу с детьми), но и формирование профессиональной идентичности. За пределы педагогического контроля выходит проблема наличия или отсутствия в системе представлений и отношений студентов базового ядра: четкой Я-концепции, которая, во-первых, содержит совокупность профессионально необходимых качеств, а во-вторых, оценку степени совпадения Я-реального с Я-профессиональным. Наконец, в учебном процессе отсутствует направление, обеспечивающее реализацию процедур и действий, предполагающих сближение и совпадение этих линий развития: постоянная работа над расширением и углублением уровня осознания профессионально значимых качеств и не менее постоянная работа по самоизучению, самоанализу, саморазвитию тех личностных качеств, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности.

Приведенная схема является достаточной для описания процесса формирования профессиональной идентичности в условиях получения первой профессии (специальности). Гораздо сложнее и драматичнее протекает этот процесс в условиях получения второй специальности. Дело в том, что в данном случае срабатывает ряд дополнительных факторов. Проанализируем наиболее типичные ситуации получения второй специальности, учитывая, что создание их достаточно четкой классификации это задача будущего.

1. Получение второй специальности в редких случаях происходит параллельно с обучением по первой специальности, поскольку уровень учебных нагрузок в современной высшей школе чрезвычайно высок, и перенести такие перегрузки может мало кто. Гораздо чаще человек получает второе высшее образование уже в более зрелом возрасте. С одной стороны, этот факт имеет позитивное значение. Если в юношеском возрасте, на который приходится в основном обучение в вузе, человек

эмоций, порівнянних з емпатичними. Подібна робота являє собою кілька варіантів рішення: при яскраво вираженому співпереживанні акцент робиться на усвідомлення (раціональну оцінку) ситуації, вироблення тактики поведінки в ній; при відсутності здатності співпереживати змістовна сторона тренінгових занять включає більшу мірою роботу з таким наочним матеріалом, який яскраво розкриває переживання і викликає емоційний відгук у студента; нездатність до емпатії припускає, очевидно, спробу компенсувати недолік роботи з двох позначених вище напрямів, орієнтуючи все-таки на велику перспективу розвитку раціональної емпатії і формуванню адекватних форм поведінки; виразність обох компонентів емпатії дозволяє акцентувати увагу в роботі з цими студентами на виробленні моделей «співпричетної» поведінки.

Загалом, емпатія виступає як лакмусовий папір у прогнозуванні стилю професійної роботи майбутніх педагогів. Авторитарний стиль педагогічної діяльності, пояснюваний багатьма факторами, в тому числі може бути пов'язаний і з нездатністю до емпатії. І, навпаки, перевага емоційного відгуку на переживання над раціональною оцінкою ситуації часто призводять до лібералізації відносин викладача зі студентами.

Педагогічна мобільність. Ми розглядаємо педагогічну мобільність як інтегративну якість фахівця, яка включає рівень оволодіння ним знаннями, уміннями і навичками, у структурі якого вагому роль відіграють особистісні змісти, що визначають продуктивність рішення професійних задач. Результатом присвоєння педагогом професійних цінностей є особистісна варіативність, гнучкість, флексибельність (здатність до саморозвитку і самозміни), як сутнісні характеристики педагогічної мобільності. Сформована готовність до мобільної професійної поведінки припускає реалізацію здатності вибору стратегії і тактики власної педагогічної діяльності як викладача, так і студентів, приймати правильні оптимальні рішення, знаходити виходи з різних ситуацій.

Педагогічна мобільність проявляється на рівні вдосконалення особистості педагога, як засіб особистісного самовдосконалення й у певному сенсі його мета - оволодіти більш широким спектром видів професійної діяльності.

У той же час, педагогічна мобільність, сформована на рівні засвоєння знань і умінь, дозволяє майбутньому педагогу швидко й адекватно реагувати на виникаючі ситуації в процесі роботи і спілкуванні з дітьми та батьками, знаходити правильний вихід з нестандартних ситуацій.

У контексті різних педагогічних інновацій, розробки і впровадження нового змісту навчального матеріалу, а також нових, нетрадиційних форм навчальної діяльності особливу роль відіграє такий фактор, як *критичний стиль мислення викладача вузу*. Говорячи про психолого-педагогічні аспекти критичного стилю мислення викладача вузу, слід зазначити, що сформованість даної якості означає сформованість особливого стилю поведінки, що припускає уміння сполучати особисті інтереси з інтересами і проблемами навколишніх, уміння легко входити в контакт,

досягати взаємоприйнятних рішень, правильно оцінювати і виявляти дійсну сутність усього, що відбувається навколо, бачити приховані мотиви поведінки навколишніх, уміння одержувати важливу інформацію різноманітного гатунку для подальшого продуктивного використання. Викладач з високим рівнем критичного мислення докладно і доказово висловлює свою думку, володіє культурою ведення дискусії, усвідомлює межі застосування своїх висновків. Діяльність такого викладача - це синтез критичної незаспокоєності і толерантності, виваженості, здатності спокійно висловлювати своєї думки, терпіння при чеканні бажаного результату.

Критичний стиль мислення формує самооцінку викладачем ступеня і рівня сформованості професійних і соціально значимих якостей. Самооцінка, в свою чергу, визначає можливості ефективно соціальної адаптації особистості, є регулятором поведінки, що значно впливає на її професійну діяльність.

Педагогічна компетентність і спрямованість. Педагогічна спрямованість – сукупність професійних позицій і настанов, адекватних педагогічним завданням, особливостям педагогічного процесу, власним можливостям педагога. Спрямованість своїм основним компонентом має мотивацію, у процесі професійного навчання стимулює чи, навпаки, гальмує і деформує процес розвитку значимих для роботи стійких особистісних утворень. Професійно-педагогічна спрямованість лежить і в основі подальшого самовдосконалення педагога.

Ієрархічна структура педагогічної спрямованості педагога, за Л.М.Мітіною, включає: спрямованість на дитину (та інших людей), пов'язану з любов'ю до неї, бажанням сприяти розвитку її особистості й індивідуальності; спрямованість на себе, яка пов'язана з потребою в самовдосконаленні і самореалізації в педагогічній праці; спрямованість на предметну сторону праці педагога [6].

Вектор розвитку педагогічної спрямованості визначається перебудовою мотиваційної структури педагога.

У результаті теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що завданнями педагогічної орієнтації майбутніх фахівців у нашому дослідженні (самовизначенні) є: пошук і перебування сенсу своєї міри буття в професії; встановлення наявності й об'єкта власної педагогічної спрямованості; визначення значимості ціннісних орієнтацій у професійній праці, системи потреб і мотивів у їх стійкій особистісній ієрархії; вибір смислових доміант при побудові змісту професійної життєдіяльності; усвідомлення провідного мотиву власної педагогічної діяльності, спілкування і необхідності його зміни; утримання стійкої професійної позиції педагога, який розуміє значимість своєї професії, здатний протистояти труднощам в ім'я соціальної і загальнолюдської цінності.

Педагогічна компетентність – це інтегративна якість фахівця, яка включає рівень оволодіння ним системою професійних знань, умінь, навичок, професійних здібностей і професійно важливих якостей особистості.

Професійна компетентність складається з декількох складових:

по меншій мере декількох етапов. Розглянемо ці етапи на прикладі приєднання молоді до професійної соціальної групи в процесі професійної підготовки, яка по своєму психологічному механізму представляє собою один з видів ідентичності.

1) Етап формування в суспільстві еталонів, образців, індикаторів, що дозволяють відокремити представителів даної групи від представителів інших груп. Тобто дана група не тільки повинна заявити про себе як про окрему особу в соціальному житті суспільства, але й сформувати систему відмінних знаків, сигналізуючих оточуючим про членство окремих осіб в ній. Так в системі професійної підготовки фахівців певного профілю в суспільстві повинна бути усвідомлена специфіка даного виду діяльності, виходячи з якої формується суспільне уявлення про нормативні якості, якими повинен володіти представителю даної групи. Потрібно врахувати, що даний процес здійснюється не тільки в позитивному, але й в негативному напрямку, а саме йде формування і закріплення негативних стереотипів, переданих представителю, які виходять з ситуації безпосереднього взаємодія з представителем відповідної професійної групи. Однак саме через «антиідеал» суспільне свідомість удосконалює нормативні моделі і образці, все чіткіше конкретизує вільні ознаки даної групи.

2) Етап виникнення у індивіда потреби в даній групі. Тут можуть спрацювати механізми зараження, підрадяння, моди, однак нас більше всього цікавлять механізми входження (приєднання) в професійну групу, які в системі професійної підготовки повинні базуватися не тільки на емоційній, але й (в першу чергу) на раціональній основі. Цей процес витягнутий по часу і піддається впливу як багатьох інших систем, так і внутрішніх факторів. Наприклад, у студента, який в університеті освоює певну спеціальність, частіше виникає потреба ідентифікувати себе з реальною академічною групою, або з номінальною групою «студент», чим з умовної професійної групою. Широко відомий також факт вибору вузу не на основі професійних мотивів, а виходячи з емоційної привабливості певного предмету, по настоянню батьків, бажання уникнути певних життєвих труднощів (наприклад, війни йдуть в університет, щоб уникнути армії) і т.д. Тому потреба в формуванні професійної ідентичності може бути на емоційному рівні заблокована впливом потреби ідентифікуватися з іншою групою (наприклад, гравців в футбол, спортсменів, членів художественної самодіяльності, членів престижних неформальних груп), а на раціональному рівні необхідність даного напрямку подальшого розвитку може взагалі не усвідомлюватися.

непосредственными взаимоотношениями, осознать, а при необходимости – сформировать определенное отношение к ней и другим социальным системам, проанализировать в проекции жизненной значимости соответствующий социальный опыт, осмыслить необходимость и далее подчинять свою жизнь данным социальным связям. В своей предельной форме обособление переходит в отчуждение, которое фактически выводит индивида за пределы системы, нейтрализует действие ее ценностей, и тем самым человек получает возможность взвесить, стоит ли ему принимать или не принимать определенные идентификации.

Понять сущностные механизмы процессов идентификации можно с помощью работ, посвященных групповому сознанию. «Групповое сознание – это субъективный компонент групповой идентичности, то есть представления людей об основных особенностях группы, к которой они принадлежат» [9, с.77]. Следует заметить, что в данном случае авторы фактически отождествляют понятия «групповая идентичность» и «групповая принадлежность», хотя, безусловно, эти явления являются взаимосвязанными, но не тождественными. Кроме того, вызывает справедливую критику сведение групповой идентичности только к представлениям об основных особенностях группы, к которой принадлежат. Действительно, групповая принадлежность как результат включенности человека в определенную группу базируется на принятии им данной группы как значимой, а в ряде случаев и основополагающей в жизнедеятельности человека. Однако групповая идентичность складывается только в условиях, когда каждый член группы не только признает данную группу как референтную, но и стремится воспроизвести в своей жизнедеятельности ее нормы, правила жизни, сформировать качества, которые признаются как социально ценные внутри группы. То есть человек может быть номинальным членом группы и в то же время не иметь потребности в идентификации с ней. В то же время группа может быть номинальной, условной, однако человек стремится сформировать у себя качества, присущие ее представителям.

Цель статьи – рассмотреть основные схемы для описания процесса формирования профессиональной идентичности в условиях получения первой и последующих профессий (специальностей).

Изложение основного материала. Непосредственно смыкается с проблемой формирования идентичности и положение об общественной природе сознания, развитое в работах А.Н. Леонтьева: «Индивидуальное сознание как специфически человеческая форма субъективного отражения объективной действительности может быть понято только как продукт тех отношений и опосредований, которые возникают в ходе становления и развития общества. Вне системы общественных отношений (и вне общественного сознания) существование индивидуальной психики в форме сознательного отражения невозможно» [10, с. 170].

Из данного высказывания следует чрезвычайно важный вывод. Процесс индивидуальной идентификации как присоединения к определенной группе является сложным явлением, которое включает в себя

концептуальной компетентности (нааявність теоретичної бази); технологічної компетентності (нааявність основних професійних умінь і навичок); інтегративної компетентності (уміння поєднувати теорію з практикою); адаптивної компетентності (здатність пристосовуватися до змін у цілях, змісті й технології діяльності); компетентності у сфері міжособистісного спілкування, наявність комунікативних здібностей.

Висновки. Таким чином, визначені фактори з'явилися більш ефективними та функціональними в процесі підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Резюме. В статье рассматриваются факторы, влияющие на процесс подготовки специалистов дошкольного образования к работе с неблагополучными семьями.

Ключевые слова: неблагополучная семья, дошкольный работник.

Резюме. У статті розглядаються чинники, що впливають на процес підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Ключові слова: неблагополучна сім'я, дошкільний працівник.

Summary. The article discloses the technology of organization the process pedagogical in higher school and their authority on preparing specialists of pre-school education to interaction with family.

Keywords: unhappy family, preschool worker.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 367 с.
2. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення // Педагогіка толерантності. – 2001. - № 2 – С. 120-123.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М.: Знание, 1984. – 78 с. – (№ 7).
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
7. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Мн.: Высшая шк., 1986. – 156 с.
8. Словарь иностранных слов. – 12-е изд. – М., 1985. – 608 с.
9. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: СГУ, 1966. – 280 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С.С. Аверинцева и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
11. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 38 с.

Подано до редакції 09.09.2006

УДК 378.167

НЕОБХІДНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*Завада Елла Сергіївна
старший викладач кафедри журналістики
Донецький інститут соціальної освіти*

Постановка проблеми. Екологічні протиріччя, які досягли глобального рівня, призвели до усвідомлення того, що майбутній розвиток суспільства все більше залежить від рівня екологічної культури і

екологічної безпеки людини. Потреба в екологізації свідомості суспільства викликана об'єктивними факторами, що віддзеркалюють нагальні потреби суспільства.

Розвиток сучасної цивілізації і техніки виявився причиною виникнення чисельних небезпек. Екологічна криза серед них є однією з найбільш актуальних і значних. Протягом попередніх десятиріч суспільство високорозвинених країн Західної Європи трактувало природу переважно технократно. XXI століття поклато початок новим підходам у ставленні до природи. Масова свідомість все більше розуміє, що природа є не лише ресурсною базою. Повага до навколишнього середовища і знання законів його розвитку можуть відвернути тотальну деградацію біосфери. Вирішення проблеми збереження природних ресурсів для майбутніх поколінь потребує зміни способу мислення політичної еліти, управлінців і суспільства взагалі.

Дослідження сучасних соціологів та психологів переконливо свідчать, що однією з причин глобальної екологічної кризи є поглиблення в другій половині XX століття кризи духовності. Це насамперед сплеск антисуспільного егоїзму, нігілізму, локальних і регіональних збурень у суспільствах. Надзвичайно загрозливі й планетарна епідемія аморальності, алкоголізму, наркоманії та проституції, тотальної легковажності, бездумності й жадоби швидкої наживи, індивідуальна деградація в різних її проявах, зниження культурного й духовного рівня, зростання корупції, людської некомпетентності та непрофесійності при вирішенні питань тощо [2, с.1].

Отже, на сьогодні є проблема – екологічна небезпека, загроза здоров'я людськості, загроза здоров'я країни, зниження духовності. В цьому ми бачимо актуальність обраної теми статті.

Вища школа в справі формування еколого-валеологічної культури майбутніх спеціалістів-журналістів відіграє важливу роль, однак не завжди в підготовці студентів враховується соціальна значущість еколого-валеологічних проблем.

Відчуття гармонії з довкіллям – невід'ємна складова частина українського характеру. Органічне поєднання екологічної безпеки країни, збереження навколишнього середовища і свого здоров'я є однією з важливих складових української журналістики, передумовою становлення національних цінностей. Часто журналісти, які висвітлюють екологічну тематику в Україні, описують красу природи, повідомляють про її кризовий стан, але не підказують суспільству шляхи розв'язання цієї проблеми, саме пошук причин котрі викликали екологічну катастрофу, зниження здоров'я, падіння духовної культури. Оце і є важливим завданням публіцистики. Проте саме працівники засобів масової інформації (ЗМІ) виконують не завжди вдало.

Отже, як у попередженні екологічних ризиків, так і в розв'язанні глобальних проблем цивілізації, важлива роль належить освіті і вихованню.

Працюючи над обраною темою, ми виявили в її структурі певні протиріччя: з одного боку – підвищився рівень вимог до екологічної

молодой человек в процессе вступления в сознательную жизнь. Это переход из категории «дети» в категорию (группу) «взрослые», что сопровождается возрастанием социальных требований к формам и механизмам самопроявления, а также – «граждане», что определяет отношения с государством. Это окончательное вступление в гендерную группу, «гендерная роль» в которой на более ранних этапах только репетировалась, а теперь вышла на одно из первых мест в иерархии жизненных потребностей и ценностей. Это и необходимость выбора той профессиональной группы, к которой молодой человек должен присоединиться, еще не осознавая ее тотальной жизненной значимости, а часто только стремясь прийти к какой-то жизненной определенности на более или менее продолжительный отрезок времени.

Дж. Мид рассматривает процесс формирования идентичности в проекциях осознаваемости/неосознанности и активности/пассивности. Неосознаваемая идентификация базируется на неосознанном принятии (присвоении) норм, форм мышления, привычек, форм поведения, являющихся типичными для группы, к которой человек принадлежит, тогда как его собственная активность (в осознании целесообразности этих норм и форм, критическом осмыслении их сущности) является минимальной. Осознаваемая идентичность возникает на основе механизма рефлексии, когда человек начинает размышлять о себе, о своей жизни, ее смысле, о выбираемых целях, о перспективах, запускает процессы самодетерминации и саморазвития в желаемом направлении [5].

Дж. Марсиа [3] вводит понятия присвоенной и конструируемой идентичности, подчеркивая, что они представляют собой два пути достижения идентичности. Так постепенное осознание (на основе жизненных ситуаций, мнений окружающих, результатов самонаблюдений) определенных данных о себе ведет к формированию присвоенной идентичности. Если же человек самостоятельно принимает решение о том, каким ему быть, и подчиняет свои действия, взаимоотношения и поведение этому решению, то формируется конструируемая или достигнутая идентичность.

В отечественной психологии также активно исследуются проблемы развития личности как принятия системы идентификаций: с именем, этносом, полом, возрастом, профессиональной группой и т.д. (исследования Н.В. Антоновой [7], В.С. Мухиной [8], и др.). При этом методологически важно, что процесс идентификации рассматривается в дихотомии: идентичность-обособление. Так, В.С. Мухина, называя идентификацию «подлинным рождением личности», в качестве важнейшего показателя (и обновременно фактора) развития личности называет обособление – возможность отделить себя от других, отстаивать свою природную и человеческую сущность. «Если идентификация обеспечивает усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе, то обособление позволяет присваивать «внешнее через внутреннее» [8, с. 86]. Именно в процессе обособления человек получает, еще оставаясь в пределах системы, возможность подняться над

Литература

1. Computing Curricula 2005. The Overview Report. – held jointly by the ACM and the IEEE Computer Society. 2005. – 56 p.
 2. Дубова Н. Генералы информационных систем // Открытые системы, № 3, 2005. – <http://www.osp.ru/os/2005/03/060.htm>
 3. Сейдаметова З.С. Методика организации курсового проектирования для студентов специальности «Информатика» в инженерно-педагогическом университете // Проблемы инженерно-педагогической освіти. 36. наук. праць. Випуск 10. – Харків: УІПА, 2005 – С. 253–258.
 4. Чепрасова Т.І. Курсове проектування для студентів спеціальності «Інформатика» // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – Випуск 2. 2000. – С. 88–93.
- Романовский И.В. Замечания о стиле программирования // «Компьютерные инструменты в образовании», №1. – 2005. – <http://www.ipos.spb.ru/journal/2005/01/>.

Подано до редакції 11.06.2006

УДК 376.98.09

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Семиченко Валентина Анатольевна,
доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе
Пушкарь Н.В.*

*Центральный институт последипломного педагогического
образования, г. Киев*

Постановка проблемы. Процесс формирования будущего специалиста непосредственно связан с включением индивида в разнообразные социальные связи, что, в свою очередь, запускает механизмы идентификации с соответствующими социальными группами. Как подчеркивает Е.В. Улыбина: «Идентификация позволяет человеку найти в социуме место для своего Я, разместить себя в определенных рамках, разделить свое и чужое» [1, с.160].

Анализ исследований и публикаций. Как известно, проблемы идентичности широко рассматривались в зарубежной психологии (работы Э. Эриксона [2], Дж. Марсиа [3], А. Ватермана [4], Дж. Мида [5], И. Гофмана [6] и др.).

Так в основу научных взглядов Э. Эриксона заложено понимание идентификации как результата отождествления индивидом себя с определенными социальными группами, принятие системы социальных ролей как обязательных к выполнению. Переход из одной системы отношений и обязанностей, диминирующей на том или ином этапе жизни, к другой сопровождается определенным кризисом идентичности, причинами которого являются изменение социальной ситуации жизни личности, смена реальных позиций в социальной среде, необходимость соответствовать новым требованиям, предъявляемым обществом. Центральной проблемой жизненного пути личности, с точки зрения Э. Эриксона, является кризис идентичности, который приходится преимущественно на юношеский возраст [2].

Одной из причин, благодаря которым именно юношеский возраст рассматривался Э. Эриксоном как главный период кризиса, является, на наш взгляд, множественность социальных групп, в которые входит

подготовки выпускников высших навчальних закладів у зв'язку з переходом України до нових форм господарювання, з іншого – реальний рівень екологічних знань, умінь та навичок майбутніх спеціалістів-журналістів залишився невисоким.

Попередній погляд першоджерел дав змогу констатувати, що можливості для підвищення рівня екологічної спрямованості навчально-виховного процесу вузу обмежені нині чинними програмами, а також відсутністю якісних професійно-спрямованих посібників для викладачів.

Соціальне замовлення держави з проблем екологічної підготовки спеціалістів сформульоване в багатьох документах уряду України, новій концепції розвитку освіти у ХХІ столітті, альтернативних положеннях розвитку сучасної вищої школи. В них наголошується, що сучасні спеціалісти повинні володіти високою екологічною культурою, чинниками якої є еколого-природоохоронне мислення, навички управлінської, організаторської та навчально-виховної роботи. Отже, проблема екологічної підготовки студентів надзвичайно актуальна, складна та динамічна. Це, у свою чергу, передбачає потребу пошуку нових і переосмислення усталених підходів до екологічної і валеологічної освіти та виховання майбутніх журналістів. Екологічна освіта - це освіта не тільки в галузі охорони навколишнього середовища, але й сфері охорони людини.

Аналіз досліджень. Відчутний внесок у розвиток теорії і практики підготовки спеціалістів до екологічного виховання молоді зробили видатні вчені минулого (В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський). У формуванні екологічної культури особистості значний внесок зробили дослідники сучасності: Л.Т. Анастасова, Г.О. Білявський, Б.П. Лук'янова, Ю.П. Ожегов, Н.П. Єфіменко, Г.Ф. Пономарьова, Н.Б. Грейда, О.О. Беляков, Е.Б. Гірусов, Н.А. Пустовіт, Г.С. Тарасенко, М.І. Хилько. Розвитком валеології і валеологічної культури займалися українські вчені І.І. Брехман, Г.Л. Апанасенко, Д.П. Плахтій, О.І. Петрик, М.В. Гриньова.

Виклад основного матеріалу. Проблема екологічної освіти і формування екологічної освіти наростає з глибини віків. Її коріння можна простежити з часів зародження продуктивних сил суспільства, виникнення та розвитку наук і до наших днів. Сьогодні вона постає як превентивна реакція, реакція суспільної свідомості на негативні прояви прогресу, що викликав екологічну напруженість у системі "природа-людина-суспільство" і проявилась у формі екологічних катастроф.

На жаль, сучасна людина недостатньо підготовлена до рівня відповідальності, адекватного сучасному станові навколишнього середовища. Молоде покоління не володіє знаннями та розумінням ролі екологічної взаємодії і їхнього впливу на здоров'я людини, генофонд біосфери. Споживацький спосіб життя, негативні звички, обмежена світоглядна культура є однією з причин екологічних негараздів.

Нами проаналізовані літературні джерела і дослідження по обраній темі. Більшість науково-методичних видань стосується методики формування екологічної культури учнів, педагогів, студентів біологічних спеціальностей (Т.В. Анісімова, Б.П. Лук'янова, Н.П. Єфіменко, Н.А.

Чікільдіна, В.А. Єрмолаєва, Е.В. Черникова). Є дослідження у галузі валеологічної освіти (В.О. Пашенко, Л.С. Лойко, Н.М. Цимбал) екологічної політики (М.І. Хилько, В.С. Крисаченко), екології і ЗМІ (О.А. Берлова, В.Е. Борейко) і лише невелика частка наукових досліджень пов'язана з екологічною тематикою в ЗМІ (О.О. Беляков, Д.О. Олтаржевський).

Отже, для вирішення проблеми формування еколого-валеологічної культури майбутніх журналістів, можна виділити наступні завдання: формування у студентів стійкої природоохоронної позиції, в основі якої лежить розуміння себе частиною природи, уявлення про залежність стану здоров'я від взаємостосунків з Природою, Світом, Суспільством; свідоме осмислення і ухвалення основних еколого-валеологічних принципів і закономірностей життєдіяльності людини; створення стійких мотиваційних установок на еколого-валеологічну поведінку і здоровий спосіб життя як головної умови самореалізації людини, його виживання; залучення засобів масової інформації до обговорення на науковій основі проблем здорового способу життя, протидія рекламі продукції, засобів і методів, що створюють ризик для життя і здоров'я людей і ін.

Техногенність сучасної цивілізації виражається не тільки в тому, що технічний розвиток виступає провідним стимулом еволюції суспільства. Саме цей розвиток, тобто науково-технічний прогрес і засноване на ньому економічне зростання, накопичення суспільного багатства, створення і привласнення все більш широкого асортименту всіляких благ утворює вищі ціннісні принципи цієї цивілізації. За словами Н.А. Бердяєва, що усвідомив цю кризу ще на початку ХХ століття, «духовна культура задавлена. Цілі життя змарніли. Людина перестала розуміти, для чого вона живе, і не має часу задуматися над сенсом життя. Життя людини заповнене засобами, які стали самоціллю [3, с.22].

На підставі вищевикладеного видно, що з'явилася гостра необхідність у формуванні екологічної культури населення, а також формуванні еколого-валеологічної культури майбутніх фахівців, наприклад, журналістів, які можуть бути сполучною ланкою між такими науками, як екологія, валеологія і соціумом через ЗМІ.

Екологічна культура – це рівень сприйняття людьми природи, навколишнього середовища і оцінка свого місця у Всесвіті, відношення людини до світу. Валеологічна культура – означає рівень сприйняття людиною здоров'я і здорового способу життя, вміння зберігати і зміцнювати здоров'я, вміння вести здоровий спосіб життя. Таким чином, еколого-валеологічну культуру студента можна означити як рівень стійкої природоохоронної позиції, в основі якої лежить розуміння себе частиною природи, уявлення про залежність стану здоров'я від взаємостосунків з Природою, Світом, Суспільством, створення стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя.

Високий професіоналізм журналістів і їх конкретні справи для охорони середовища є життєво необхідними для поліпшення стану середовища України.

Проблеми зачіпають основи цивілізації і багато в чому зумовлюють

1. Представлена совокупность теоретических знаний, необходимых студентам специальности «Информатика» для успешного выполнения квалификационной, дипломной и магистерской работ.

2. Приведена тематическая классификация выпускных квалификационных проектов на специальности «Информатика».

3. Подчеркнуто значение презентационной части выпускных квалификационных проектов на специальности «Информатика». Приведен типовой календарный график организации выполнения квалификационных работ – «Шестиричный путь».

4. Представляется целесообразным определенная стандартизация стилистических требований к квалификационным работам и программным приложениям.

Summary. We present cognitive requirements to implementation of qualifying projects of bachelors, diploma projects of specialists, master's degrees projects on Computer Science speciality in the paper. We offered the examples of subjects and maintenance of final qualifying projects are resulted for bachelors, specialists and master's degrees, and also the calendar schedule of organization of implementation of final projects, structured on educational weeks.

Keywords: final qualifying project, qualifying project of bachelor, diploma project, master's degree project, computing, Computer Science speciality, design, computer presentation, visualization of algorithms, development of programmatic application.

Резюме. В статье представлены когнитивные требования к выполнению квалификационных работ бакалавров, дипломных работ специалистов, магистерских работ по специальности «Информатика». Приведены примеры тематик и содержания выпускных квалификационных работ для бакалавров, специалистов и магистров, а также предложен календарный график организации выполнения итоговых работ, структурированный по учебным неделям.

Ключевые слова: выпускная квалификационная работа, квалификационная работа бакалавра, дипломная работа, магистерская работа, компьютеринг, специальность «Информатика», проектирование, компьютерная презентация, визуализация алгоритмов, разработка программного приложения.

Резюме. У статті представлені когнітивні вимоги до виконання кваліфікаційних робіт бакалаврів, дипломних робіт спеціалістів, магістерських робіт за спеціальністю «Інформатика». Приведені приклади тематик і змісту випускних кваліфікаційних робіт для бакалаврів, спеціалістів і магістрів, а також запропонований календарний графік організації виконання випускних робіт, структурований по учбових тижнях.

Ключові слова: випускна кваліфікаційна робота, кваліфікаційна робота бакалавра, дипломна робота, магістерська робота, комп'ютеринг, спеціальність «Інформатика», проектування, комп'ютерна презентація, візуалізація алгоритмів, розробка програмного застосування.

решений. В рамках разработанной методики произведена реализация каркаса CMS-системы для создания корпоративных веб-приложений.

Помимо текстовой части выпускной квалификационной работы и разработанного программного продукта, не менее важна и презентационная часть, которая продолжает обучать студента умению публичного выступления и представления своей работы с помощью компьютерной презентации. Этот важный итоговый этап обучения студентов демонстрирует глубокое овладение как теоретическими, так и практическими вопросами программирования и мультимедийных технологий.

Очень важно представление бакалаврских, дипломных и магистерских работ не только в традиционном бумажном виде, но и на компакт-дисках. Запись на компакт-дисках включает текст работы, реализованное в работе программное обеспечение и мультимедийную презентацию работы.

Полезно приглашать на процедуру защиты дипломных работ представителей фирм и организаций, являющихся потенциальными потребителями кадров и программных продуктов, подготовленных студентами.

Для организации выполнения студентами квалификационных работ бакалавра, дипломных и магистерских работ на специальности «Информатика» можно использовать следующий календарный график, структурированный по учебным неделям и названный нами «Шестиричный путь»:

1. Отчет №1. Он включает в себя письменный отчет объемом 3–5 стр., структуру программного приложения, общую структуру работы.

2. Отчет №2. Он включает в себя письменный отчет объемом 3–5 стр., предварительную реализацию программного приложения, структуру глав работы.

3. Отчет №3. Он включает в себя письменный отчет объемом 3–5 стр., демонстрацию работоспособности отдельных частей программного приложения, краткое содержание глав и разделов работы; аннотированный список литературных источников и Интернет-ресурсов.

4. Представление и защита предварительного (draft) варианта работы. На этом этапе представляется предварительный (draft) вариант текста работы; α–версия программного продукта.

5. Предварительная защита работы (предварительная презентация работы). Представляется текст работы; β–версия программного продукта, мультимедийная презентация.

6. Представление работы и приложения с передачей секретарю ГЭК окончательно оформленной выпускной квалификационной работы, отзыва руководителя и письменного отзыва рецензента. Представляется работа, оформленная в соответствии с государственными требованиями; CD или DVD, содержащий программный продукт, текст работы и электронная версия презентации работы

Выводы

возможности выживания людства. Ставлення до природи є і ставленням до себе, до своєї внутрішньої природи, етичне відношення до інших людей. Прийшов час вивчення єдності зовнішньої природи і внутрішнього світу людини, як відкритої системи.

90 % інформації населення (чиновники, керівники підприємств і ін.) отримують із ЗМІ. Тобто журналістам може належати роль суспільних педагогів у справі формування валеологічної культури населення. Формування культури здорової людини і культури по відношенню до навколишньої природи підніме журналістів на вищу професійну ступінь.

Валеологічна культура студента-журналіста є невід'ємною складовою його професіоналізму: з одного боку, - це специфічний напрям фахової підготовки, а з іншого, - компонент всіх інших видів знань, умінь і навичок гуманістично спрямованої діяльності. У дослідженні валеологічна культура розглядається як невід'ємна частина екологічної культури і як цілісна суттєва характеристика особистості майбутнього спеціаліста, один з показників рівня його фахової підготовки.

Протягом 2005/2006 навчального року в Донецькому інституті соціальної освіти було проведено пробний експеримент, при якому використовувався комплекс дослідницьких методів: теоретичний аналіз філософської, соціологічної, біологічної, художньої, психолого-педагогічної літератури по обраній темі; вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду у області екологічної і валеологічної освіти та виховання; опит (анкетування, інтерв'ювання, бесіди); аналіз результатів письмових, контрольних, творчих робіт; самооцінка, ігровий тренінг; методи статистичної обробки даних.

У експерименті брали участь дві групи студентів. Перша група студентів денної форми навчання, які не працюють, і друга група студентів очно-заочної форми (90% - працівники ЗМІ). На початку його було проведено анкетування. Поставлені запитання стосувалися здоров'я, шкідливих звичок, рівня валеологічних знань і використання цих знань в професійній діяльності, а також зацікавленості до теми здоров'я людини. Рівень цих знань на початку склав 45 %. На запитання про шкідливі звички 69% студентів відповіли позитивно. Що стосується професійної діяльності лише 10 % студентів звертали до еколого-валеологічної тематики, зацікавленість темою склала 32%, бажання відмовитися від шкідливих звичок - 26%, бажання більш дізнатися про свій організм – 30%.

Урахування особливостей формування еколого-валеологічної культури студентів-журналістів вимагали розробки методики, яка передбачала: розробку програми курсу "Екологічна тематика в ЗМІ", побудованої на основі междисциплінарності, інтеграції знань з таких наукових дисциплін, як основи екології, безпека життєдіяльності, основи фотожурналістики, українська культура, українська і світова література, основи рекламування; підготовці навчально-методичного посібника, що реалізують програму; організацію самостійної роботи студентів з метою вивчення екологічної, біологічної, валеологічної, хімічної літератури у процесі підготовки до семінарських і практичних занять, написання

рефератів, виконання курсових робіт, індивідуальних завдань, дипломних робіт.

Аналіз результатів засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості еколого-валеологічної культури у студентів, методика забезпечує формування еколого-валеологічної культури, тобто їх зацікавленість у здійсненні самостійного пошуку відповідей на актуальні питання, що стосуються здоров'я. Набуті валеологічні знання та вміння збагатили професійну підготовку майбутніх журналістів і значно змінили рівень їхньої валеологічної культури.

Рівень валеологічних знань при кінці склав 64% (на початку – 45%). На запитання про шкідливі звички 61% студентів відповіли позитивно (на початку – 69%), 45% з цього числа відповіли, що бажають позбавитися шкідливих звичок, то як більше дізналися про шкідливість отруйних хімічних речовин, особливо дівчата. Що стосується професійної діяльності 46 % студентів зверталися до еколого-валеологічної тематики (на початку – 10%), зацікавленість темою склала 49% (на початку – 32%), бажали дізнатися більш про свій організм та способи збереження здоров'я до експерименту склав 30%, після - 48%, бажали відмовитися від шкідливих звичок 45% (на початку – 26%), участь у конкурсі публікацій і фоторепортажей на екологічну і валеологічну тему прийняли 87% студентів. Крім того студентами висловлено бажання щодо розгляду тем, які не передбачені курсом, але стосуються їхнього здоров'я. Це дає підстави для подальшої роботи в цьому напрямку.

При дослідженні було встановлено, що найважливішим компонентом еколого-валеологічної культури майбутніх журналістів є *мотиваційний*. У процесі формування ставлення до свого здоров'я як до цінності відбувається розвиток емоційного ставлення до процесу пізнання, здійснюється оволодіння моральними і етичними цінностями, що має вияв у культурі правильної поведінки. Під впливом мотивів формуються творчо-пошукові і дієво-вольові прояви особистості, поведінкова форма ставлення до природи й здоров'я як до цінності.

Сучасна фахова підготовка журналіста, в тому числі і валеологічна, не вичерпується тільки знаннями про природу, здоров'я людини, але й передбачає опанування способами діяльності, уміннями їх здійснювати. Цьому сприяє *професійний* компонент. Він виявляється у оволодінні вміннями й навичками, які формуються в процесі виконання практичних робіт, семінарських занять, проведення дослідів, а також у написанні рефератів, курсових і дипломних робіт, проходженні практики.

З'ясовано, що для формування еколого-валеологічної культури студентів-журналістів необхідно використовувати систему педагогічних умов: високий науковий рівень і єдність теоретичних і практичних занять; індивідуально-особистісний підхід шляхом поєднання групових і індивідуальних занять; встановлення взаємозв'язків між екологічною і валеологічною культурою особистості студента; інтеграція курсів фахової підготовки.

На основі вищевикладеного, можна зробити висновки до того, що

спроектирован и разработан в интегрированной среде Zend Development Environment программный продукт по технологии «клиент-сервер».

В магистерской работе на тему «Технология разработки программного обеспечения для распознавания символов» изучены алгоритмы нейронных сетей, возможности их применения для задачи распознавания символов, спроектировано и разработано соответствующее программное обеспечение, названное «Discerning». В качестве языка проектирования был использован UML, а среды разработки – C++ Builder. Разработанное студентом приложение «Discerning» состоит из пяти классов. Каждому классу предписаны собственные функции.

Класс Form представляет собой пользовательский интерфейс приложения. Он осуществляет запуск приложения и переход к классу Main. На протяжении всей работы с программой пользователь напрямую контактирует только с классом Form. Класс Main – основной «функциональный» класс приложения. В этом классе присутствует алфавит символов, которые Discerning может распознать. Main содержит основные особенности всех функциональных возможностей (преобразование текста в картинку, распознавание символов из картинки, добавление «шума», обучение и сохранение сети), и взаимодействует с подклассами приложения.

В подклассе FileOpen реализованы средства загрузки данных (шаблонных символов) из файла (ethalons.txt) и сохранение данных (результат обучения) в файл (NetFile.net). Подкласс FileOpen вызывается в самом начале загрузки программы при подключении всех шаблонных изображений, а также во время сохранения результатов обучения нейронной сети. В подклассе Net реализованы особенности работы с единой нейронной сетью. Этот подкласс напрямую работает с подклассом Layer, который учитывает все особенности создания отдельного слоя нейронов из некоторых нейронов и напрямую связан с подклассом Neuron. Подкласс Neuron отвечает за отдельные нейроны, создает и разрушает связи между нейронами, обучает их. Подклассы Net, Layer и Neuron работают только во взаимодействии друг с другом, в результате чего образуется нейронная сеть, умеющая выполнять определенные функции.

В другой магистерской работе «Инструмент оптимизации и проведения анализа конкуренции сайта по заданной ключевой фразе» представлен анализ процедур ранжирования документов поисковыми машинами, сделан обзор современных поисковых машин, даны алгоритмы ранжирования, применяемые поисковиками, описаны алгоритмы ранжирования, приведена технология раскрутки сайтов, исследованы факторы, влияющие на ранжирование в Интернете. Разработано приложение, позволяющее оптимизировать сайт и провести анализ его конкурентоспособности.

В магистерской работе «Технология проектирования и разработки системы управления контентом сайта» представлено исследование методики разработки CMF, являющейся каркасом для построения систем управления контентом на основе Open Source, Middleware и Freeware-

Дипломная работа Магистерская работа	Проектирование графического интерфейса; проектирование программного обеспечения; использование программных интерфейсов приложения; программные средства и окружения; процессы разработки программного обеспечения; спецификации и требования к программному обеспечению; проверка соответствия программного обеспечения; эволюция программ; управление проектами.
---	---

В зависимости от направленности учебного квалификационного проекта тематику проектов, выполняемых на специальности «Информатика», можно подразделить следующим образом: (1) Визуализация алгоритмов, физических процессов; (2) Проектирование обучающих систем; (3) Проектирование информационных систем; (4) Проектирование программных продуктов для Интернета и корпоративных сетей; (5) Веб-дизайн и веб-программирование; (6) Разработка программного обеспечения.

Приведем несколько формулировок тем выпускных работ, которые выполнялись в текущем 2005–2006 учебном году по специальности «Информатика» в Крымском инженерно-педагогическом университете, а также их краткое описание.

Бакалаврская работа «Динамическая визуализации алгоритмов сортировки» предполагала изучение алгоритмов сортировки, а также анимацию работы классических алгоритмов сортировки в виде ролика, выполненного с помощью программного продукта Macromedia Dreamweaver MX 2004. Студентом были использованы теоретические и практические знания, полученные им в ходе четырехлетнего обучения, а также самостоятельно изученные средства мультимедийной визуализации. Другая бакалаврская работа «Технология разработки ролевой компьютерной игры» подразумевала изучение компьютерных игр, классификацию, а также разработку несложной ролевой игры. В частности, в этой работе был разработан сценарий игры, а затем осуществлена ее реализация для мобильного телефона на языке программирования Java платформы J2ME. В квалификационной работе «Система моделирования движения автотранспорта» студент применял аспекты моделирования движения и их реализацию в среде разработки Borland Delphi с внедрением в нее изображений, обработанных в Adobe Photoshop.

В дипломной работе «Разработка программного обеспечения для исследования некоторых динамических систем» студент изучил различные динамические системы, теорию хаоса, вывел алгоритмы численного решения систем обыкновенных дифференциальных уравнений, а также с помощью конструктора MvStudium разработал программное обеспечение, позволяющее проводить исследования в графическом виде. В другой дипломной работе на тему «Разработка программного обеспечения для учета личных финансов «HomeBudget» был представлен обзор наиболее распространенных систем финансового учета, таких как Домашняя бухгалтерия 4.0., AceMoney 2.1.1., Оракул-Деньги 1.03, Мои деньги 1.5., Учет домашних финансов (UDF), ДомФин 3.0.0.1., PFO 2002 2.5., а также

екологічна журналістика є одним з інструментів вирішення екологічних проблем. І це накладає відповідальність на журналіста, котрий висвітлює таку тематику. Важливо, аби він сам розібрався в суті проблеми, яку розповідає іншим. Непрофесійна робота з фактами – зайве прагнення до сенсаційності. В подачі матеріалу можуть не тільки заплутати читача, викликати паніку, але й нададуть привід чиновникам, відповідальним за вирішення екологічних проблем, зайвий раз підкреслити некомпетентність журналістів і громадськості та ігнорувати думку громадян у прийнятті екологічно важливих рішень. З іншого боку, грамотне й коректне висвітлення існуючих проблем може вплинути на їхнє позитивне рішення. Адже найчастіше саме публікації в газетах є поштовхом до дій громадян [2, с.8].

При вивченні тем курсів екологічної спрямованості студентами виконувались різного роду творчі письмові роботи з використанням рекомендованих джерел і узагальнення власних спостережень, оцінюванням одержаних результатів. У ході дослідження визначено перспективні напрями роботи, як то розробка авторської програми з курсу "Безпека життєдіяльності журналістів", науково-методичних посібників.

Теоретичний аналіз проблеми формування еколого-валеологічної культури майбутніх журналістів, а також проведений експеримент дозволили зробити такі **висновки**:

1. В умовах екологічної небезпеки з'явилася гостра необхідність формування еколого-валеологічної культури майбутніх журналістів, як сполучної ланки між інформацією і споживачами.

2. Обґрунтовано, що ефективність формування еколого-валеологічної культури студентів залежить від організації професійної діяльності, яка сприяє формуванню мотиваційного компонента (відсоток студентів, що бажали дізнатися більш про свій організм та способи збереження здоров'я до експерименту склав 30%, після - 48%, а також відмовитися від шкідливих звичок до експерименту склав 26%, після 45%); оволодінню валеологічними знаннями (відсоток студентів, що вірно відповіли на запитання склав 64%, на початку – 45%); вияву самостійності у процесі роботи з літературою (відсоток студентів, що виявили зацікавленість склав 49%, на початку – 32%); здійсненню творчої діяльності у процесі проведення ділових ігор, конкурсів, диспутів, а також при написанні рефератів і дипломних робіт, проходженні практики, використання валеологічних знань у професійній діяльності (при кінці 46%, на початку – 10%).

3. Формування еколого-валеологічної культури журналістів реалізується з урахуванням живого спілкування молоді з природою, з керівниками служб охорони здоров'я.

Екологічна освіта журналістів потребує значно більшої уваги, ніж їй приділено сьогодні. Це викликано поки що недостатньою розробкою відповідних програм та посібників на українському матеріалі, браком викладацьких кадрів, готових працювати з міждисциплінарною тематикою, слабкими матеріальними ресурсами вузів.

Резюме. В статье раскрывается важность формирования эколого-валеологической культуры будущих журналистов в процессе профессиональной подготовки. Приводятся статистические данные необходимости формирования у студентов-журналистов элементов такой культуры.

Ключевые слова: эколого-валеологическая культура, педагогические условия, профессиональная подготовка.

Резюме. У статті розкривається важливість формування еколого-валеологічної культури майбутніх журналістів в процесі професійної підготовки. Наводяться статистичні дані необхідності формування у студентів-журналістів елементів такої культури.

Ключові слова: еколого-валеологічна культура, педагогічні умови, професійна підготовка.

Summary. In the article the importance of forming of ecological and valeological culture of future journalists in the process of professional preparation opens up. The statistical given to the necessity forming at the students-journalists of elements of such culture are led.

Keywords: ekologo-valeologicheskaya culture, pedagogical terms, professional preparation.

Література

- 1.Беляков О.О. Масова комунікація та екологічна політика. Монографія. "Київський університет". – К., 2001.
- 2.Беляков О.О. Екологічна проблематика в засобах масової інформації. – К., 2000.
- 3.Дыхан Л.Б. Педагогическая валеология. – Издательский центр «МарТ», 2005.
- 4.Смирнов И.Н. Здоровье человека как философская проблема. // Вопросы философии.– 1985. – № 7.
- 5.Хилько М.І. Екологічна культура: стан та проблеми формування. – К.: Знання, 1999.

Подано до редакції 16.05.2006

УДК [371.132:796]

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – СПОРТСМЕНОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*Зюзюков Александр Васильевич
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
олимпийского и профессионального спорта*

*Институт физического воспитания и спорта Луганского
национального педагогического университета им. Т.Шевченко*

Постановка проблемы. Как известно, в последние годы министерство образования и науки Украины предпринимает решительные шаги для того, чтобы стать полноценным членом мирового образовательного сообщества. С целью решения данной задачи в учебных заведениях нашей страны – от начальной до высшей школы – идет перестройка структуры и содержания учебного процесса в соответствии со стандартами образования ведущих мировых держав.

На современном этапе развития высшей школы большое значение имеет физическое воспитание студенческой молодежи как составная часть учебно-воспитательного процесса. Физическое воспитание призвано способствовать подготовке гармонически развитых, высококвалифицированных спортсменов, хорошо понимающих свой долг

специальностей.

Программы подготовки специалистов включают в себя обязательное выполнение квалификационных работ для бакалавров, дипломных работ для специалистов, магистерских работ для магистров. В образовательно-квалификационных характеристиках описаны требования к выпускникам. Однако некоторые специальности (например, «Информатика») подвержены изменениям, связанным с меняющимися технологиями и требованиями рынка труда. Очень важно учитывать эти изменения, корректировать программы подготовки, требования к квалификационным, дипломным и магистерским работам.

Целью статьи является формулирование требований, определение содержания, целей и задач к квалификационным, дипломным и магистерским работам по специальности «Информатика», выделение тематических кластеров.

Изложение основного материала. В процессе обучения в учебном плане предусматривается выполнение студентами самостоятельно крупного учебного проекта, требующего применения изученного по специальности материала. Эти проекты распределены следующим образом.

- Квалификационная работа бакалавра – выполняется за один семестр на последнем году обучения образовательно-квалификационного уровня «бакалавр».
- Дипломная работа – позволяет студентам выполнять полноценный проект в течение учебного года на последнем году обучения образовательно-квалификационного уровня «специалист».
- Магистерская работа – выполняется в течение года в виде крупного проекта с элементами научных исследований на образовательно-квалификационном уровне «магистр».

В таблице приведены совокупности теоретических знаний, необходимых, по нашему мнению, студентам специальности «Информатика» для успешного выполнения квалификационной, дипломной и магистерской работ. Как видно из таблицы совокупность знаний для выполнения дипломной и магистерской работ определена единым образом, поскольку каждая из этих работ выполняется на следующем образовательно-квалификационном уровне после уровня «бакалавра» и в украинском образовательном сообществе нет еще четкого понимания разницы в уровнях «магистр» и «специалист».

Совокупность знаний, требуемых для выполнения проекта

Вид учебного проекта	Совокупность знаний, используемых при выполнении проекта
Квалификационная работа	Программирование; базы данных и информационные системы; дискретные структуры; структуры данных; специализированные языки программирования; операционные системы; системное программирование; объектно-ориентированное программирование; Интернет-программирование; программное обеспечение SOHO.

**ВЫПУСКНЫЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ ПО
СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»: КОГНИТИВНЫЕ И
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ**

*Сейдаметова Зарема Сейдалиевна
докторант Национального педагогического университета
им. М.П.Драгоманова*

Постановка проблемы. В связи с бурным развитием информационных и компьютерных технологий сложилась новая отрасль, называемая *компьютинг*. Компьютинг включает в себя пять различных направлений, по которым в университетах США, Европы, Австралии ведется подготовка специалистов: (1) Computer Science – компьютерные науки; (2) Computer Engineering – разработка аппаратных платформ; (3) Software Engineering – программная инженерия; (4) Information System – информационные системы; (5) Information Technology – информационные технологии. Программы подготовки, некоторые модели формирования учебных траекторий предложены в Curricula, разработанных экспертами в этих отраслях компьютеринга. В украинском образовательном сообществе на сегодняшний день имеются образовательные стандарты по всем специальностям из Перечня специальностей, по которым ведется подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Однако образовательные стандарты специальностей, связанных с компьютерингом, не учитывают всех современных изменений компьютерно-информационного мира. Специальность «Информатика», которую считают аналогом западной специальности Computer Science, в постсоветском образовании относят к направлению подготовки «Прикладная математика». Вопрос разработки программы подготовки по специальности «Информатика», адекватной современным требованиям, является актуальным и необходимым. Важной частью учебного процесса является выполнение студентами итоговых проектов: квалификационных работ бакалавров, дипломных и магистерских работ.

Анализ последних исследований и публикаций. В документе Computing Curricula 2005, подготовленном ведущими американскими и европейскими экспертами, представлены изменения, произошедшие после 2000 года в компьютеринге [1, с. 3–21], а также отображение их в соответствующих программах подготовки бакалавров и магистров [1, с. 27–35]. В статье Н. Дубовой [2] отмечена необходимость создания новой специальности «Бизнес-информатика», описана методика разработки содержания этого учебного направления, учет требования рынка труда, взаимодействие вузов с представителями ИТ-рынка, организация выполнения проектов на этой специальности. В работах [3, 4] описаны технологии организации курсового проектирования на специальности «Информатика». Приведены цели, обоснована структурно-логическая схема организации курсового проектирования [3, с. 255]. В работе И.В. Романовского [5] приведены требования к программистской стилистике оформления программных приложений студентов компьютерных

перед обществом [2, с. 10].

Подготовку учителей физической культуры и тренеров осуществляют факультеты физического воспитания и институты физической культуры и спорта.

В высших учебных заведениях решение вопросов развития студенческого спорта возложено на отделения спортивного совершенствования специализированных кафедр, кафедры физического воспитания и на спортивный клуб вуза. Оно должно способствовать повышению спортивного мастерства студентов по избранному виду спорта на основе разносторонней физической подготовки и эффективности их практической деятельности. Анализ работы этих отделений показывает, что одним из наиболее сложных звеньев в подготовке студентов-спортсменов является обеспечение круглогодичного тренировочного процесса и организация педагогического контроля. Система контроля должна охватывать все компоненты системы тренировки, включая обобщение характеристик соревновательной и тренировочной деятельности, состояния здоровья, уровней специальной функциональной, физической, технической и тактической подготовленности. С помощью этой системы необходимо проверять и анализировать ход выполнения плана подготовки, выявлять несоответствие между запланированным и достигнутым уровнем подготовленности, а также резервы роста спортивных достижений [1, с. 25].

Задача повышения эффективности учебно-тренировочного процесса в группах спортивного совершенствования вуза должна сочетаться с общеобразовательной направленностью. Необходимо, чтобы молодой специалист, прибыв на место работы, стал пропагандистом физической культуры и спорта, особенно в сельской местности и при необходимости мог выполнять функции тренера-общественника [3, с. 38].

Связь с важными научными и практическими задачами. Работа выполнена в соответствии с «Положением о дифференцированной оценке знаний и определении рейтинга студентов Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко» (протокол №1 от 22.10.03).

Формулирование цели статьи. На основании изучения литературных данных была сформулирована цель исследования: изучить особенности построения учебного и учебно-тренировочного процесса студентов-спортсменов, обучающихся в вузе, с целью улучшения их профессиональной подготовки.

Результаты исследования. В многочисленных исследованиях показаны роль и значение различных методов, форм и приемов обучения. Их анализ позволяет оценить достоинства и недостатки каждого, в связи с чем нет основания отдавать предпочтение одному из них как универсальному.

Учебный процесс предусматривает использование разных приемов и методов обучения в их оптимальном сочетании. В зависимости от целей и задач обучения, а также контингента студентов могут применяться:

программированное обучение в сочетании с проблемным; алгоритмический подход с изучением учебного материала по программированным учебным пособиям; метод частных групп с проблемным обучением и с программированным контролем знаний; традиционное изложение материала с элементами беседы и проблемной постановкой вопроса; дистанционное обучение.

Такой подход позволяет активизировать деятельность студентов, готовить их к самостоятельной творческой работе, индивидуализировать работу в условиях массового обучения, прививать навыки учебно-исследовательской деятельности. Все это будет способствовать подготовке специалистов в вузах на более высоком уровне.

Другой вопрос – это дифференциация и индивидуализация процесса обучения студентов различных категорий.

Специфика институтов отражается на учебной деятельности студентов-спортсменов. Одной категории обучающихся приходится часто отрываться от нормальной учебной деятельности в связи с выездами на сборы и соревнования. В силу этого процесс приобретения ими знаний значительно усложняется. В данном случае индивидуальный подход особенно необходим, так как он позволяет оптимизировать самостоятельную работу по приобретению знаний.

Другая категория студентов – те, у которых спортивные достижения не столь велики и которые только эпизодически отрываются от занятий. У этих студентов учебный процесс реализуется более планомерно.

Такая дифференциация студентов предполагает применение в учебном процессе при передачи им знаний не единой программы, а трех ее видов: минимум, максимум, дифференцированно-акцентированная.

В отличие от дифференцированного обучения, широко применяемого на Западе и имеющего в своей основе ярко выраженный элитарный характер, предлагаемые учебные программы ориентированы на различные категории студентов в силу их специфической деятельности.

Программа-минимум обеспечивает получение знаний по предметам согласно требованиям, предъявляемым программой для вузов. Она дает возможность студентам, находящимся на индивидуальном графике посещения занятий, активно заниматься спортивной деятельностью и изучать учебный материал в необходимом объеме. При самообучении широко используются различного рода методические пособия, рекомендации, программированные учебные материалы с выполнением индивидуальных занятий по самоконтролю и дистанционное обучение. Эффективность обучения в этом случае зависит от совершенствования методических материалов, грамотно составленного индивидуального графика прохождения учебного материала и мотивации студентов в получении знаний.

Программа-максимум предназначена для второй категории студентов. В процессе ее реализации последовательно изучается учебный материал с использованием различных методов, форм и приемов обучения, что позволяет приобретать более глубокие знания и значительно превысить

духовных потребностей людини, усвідомити необхідність відповідального ставлення до неї.

Резюме. Стаття присвячена проблемі формування екологічної вихованості студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю. Автор висвітлює власне бачення ключових позицій проблеми і пропонує оптимальні шляхи реалізації процесу формування екологічної вихованості.

Ключові слова: екологія, екологічне виховання, будівельний профіль.

Резюме. Стаття посвящена проблеме формирования экологической воспитанности студентов высших учебных заведений I-II уровней аккредитации строительного профиля. Автор излагает своё видение ключевых позиций проблемы и предлагает оптимальные пути реализации процесса формирования экологической воспитанности.

Ключевые слова: экология, экологическое воспитание, строительный профиль.

Summary. The article is devoted the problem of forming of the ecological breeding of students of higher educational establishments 2,22 levels of accreditation of a build type. An author expounds the vision of key positions of problem and offers the optimum ways of realization of process of forming of the ecological breeding.

Keywords: ecology, ecological education, build type.

Література

1. Самостоятельная работа на уроках математики как средство развития творческой активности учащихся: Метод. рекомендации (Мин. высшего и среднего образования Украины; укр. науч. – метод. Кабинет по среднему образованию; Сост. Л.В. Туровская – К.: РНМК по ССО, 1985. – 31 с.
2. Тюрина В.О. Формування пізнавальної самостійності учнів загальноосвітньої школи. Автореф. дис. ... док. пед. наук. – К., 1994. – 54 с.
3. Нестерова И.В. Самостоятельная работа студентов // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 12.
4. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2001. – 240 с.
5. Пустовіт Н.О. Концептуальні засади і стан екологічної освіти в Україні // Матеріали виступів учасників міжнародної конференції та всеукраїнського екологічного форуму. – [Редкол. Кузьмінський А.І. та ін.]: Черкаси, 2001. – 172 с.
6. Лук'янова Л.Б. Шляхи здійснення екологічної підготовки бакалаврів в умовах коледжу: // Професійна підготовка бакалаврів у закладах другого рівня акредитації: гуманізація і гуманітаризація навчального процесу.: Зб. наук. праць. – Харків: Каравела, 2000. – 178 с.
7. Чиканцева Н.И. Самостоятельная работа учащихся средней школе в процессе обучения математике: Учеб. Пособие / Науч.ред В.И.Мишин. – М., 1985.
8. Нінова Т.С. Підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 179 с.

Подано до редакції 03.08.2006

Зміст курсового проекту складається з двох частин: пояснювальної записки та графічної частини. Одним з розділів проекту є розділ 6: «Охорона навколишнього природного середовища та екотехнологія будівельного виробництва»

В процесі опрацювання цього розділу студент повинен розробити заходи щодо раціонального природокористування при виробництві будівельно-монтажних робіт при монтажі технологічного обладнання згідно з темою курсового проекту.

У відповідності з провідним положенням нашої гіпотези, щодо ролі і функції екологічного виховання у системі підготовки спеціалістів будівельників, ми намагалися якомога далі відійти від формалізованого підходу при виконанні цієї роботи, але годин, які відводяться на виконання курсового проекту є на наш погляд недостатнім для якісного виконання курсового проекту.

Таким чином ми запропонували використати 10 годин з загальних 103 години за курсом, передбачених на самостійну роботу студентів.

Наші пропозиції, щодо вдосконалення змісту екологічного розділу у курсовому проектуванні, полягають у застосуванні методу проектів, загальні підходи до якого були викладені нами на сторінці. У наших пропозиціях ми виходили з того, що метод проектів передбачає індивідуальну, парну і групову діяльність. При виконанні екологічного розділу курсового проекту ми пропонуємо використовувати індивідуальну і парну самостійну роботу.

При опрацюванні графічної частини, окремих тем дипломного проекту передбачається можливість розробляти комплексний дипломний проект, тобто такий, який виконується одночасно двома студентами, що й уможливило виконання екологічного розділу методом проектів двома студентами.

Для прогнозування шляхів подальшого вдосконалення екологічної освіти і виховання молоді найбільш доцільним є підхід, що розкриває зміст предмета у системі загальнолюдських цінностей. Результатом такої позиції буде збереження довкілля, а відтак, створення нормальних умов для життя і розвитку людини. За такого підходу, відбувається впровадження ідеї гуманізації в сучасній освітній системі, коли вищою цінністю є людина, а критерієм оцінки діяльності освітніх організацій виступає забезпечення оптимальних умов для розвитку особистості у загальній природній системі. У той же час, найважливішим завданням освітніх закладів залишається виховання гуманістично-ціннісної орієнтації кожної людини, конкретного фахівця. Це зумовлює підвищення значущості екологічної освіти як інваріантного компонента цілісної системи виховання особистості [8;108].

Висновки. Вивчення основ раціонального природокористування, вивчення питань щодо прогнозування змін навколишнього природного середовища сприяє розумінню студентами важливості врахування особливостей впливу на навколишнє природне середовище в процесі фахової діяльності людини, допомагає усвідомити значення природи для суспільства, зрозуміти, що природа є джерелом задоволення життєвих і

об'єм знань, предлагаемый программой-минимум.

Дифференцированно-акцентированная программа обеспечивает получение знаний по предмету дифференцированно, в зависимости от желания студента. Отдельно темы могут быть пройдены по минимуму или по максимуму со значительным акцентом на углубление и расширение знаний в той или иной области.

В последнее время актуальное значение приобретает исследование вопросов предметной дидактики. Каждый предмет имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать при обучении. Кроме того, изучение различных тем по предмету также требует дифференцированного подхода к применению различных методов, приемов, форм организации учебного процесса, использованию технических и наглядных средств. Практика показывает, что там, где применяется стандартное, воспроизводящее обучение, без учета характерных особенностей изучаемого предмета, успеваемость очень низкая.

Немаловажное значение в связи с этим приобретает учет психолого-педагогических особенностей различных специализаций. Есть виды спорта коллективные и есть индивидуальные. Представители игровых видов спорта, как правило, очень контактны. С ними можно проводить оживленные беседы, дискуссии, ставить проблемные вопросы, что в значительной мере развивает активное творческое мышление.

Студентам, занимающимся индивидуальными видами (легкая атлетика, плавание и т.п.), присущи организованность и дисциплинированность, так как эти виды предъявляют большие требования к точности, аккуратности и чистоте исполнения заданий.

Выводы

1. В учебном процессе вузов при передаче знаний необходимо оптимально сочетать различные приемы, формы и средства обучения с учетом их соответствия содержанию образования и реальным возможностям обучающихся.

2. Необходимо обеспечить дифференцированный и индивидуальный подходы, особенно в работе со студентами, находящимися на индивидуальном графике обучения, в силу их специфической деятельности.

Перспективы дальнейших исследований. В данной статье указаны лишь некоторые апробированные способы оптимизации профессиональной подготовки студентов-спортсменов. Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения проблем профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры и тренеров.

Резюме. В статье представлены результаты исследований особенностей профессиональной подготовки студентов-спортсменов в высших учебных заведениях. Освещены вопросы совершенствования процесса формирования будущего специалиста в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшие учебные заведения, студенты-спортсмены, образовательная система.

Резюме. У статті представлені результати досліджень особливостей професійної підготовки студентів-спортсменів у вищих навчальних закладах. Освітлені питання вдосконалення процесу формування майбутнього фахівця в галузі фізичної культури та спорту.

Ключові слова: професійна підготовка, вищі навчальні заклади, студенти-спортсмени, освітня система.

Summary. In the given article the results of researches of features of professional preparation of students-sportsmen in higher educational establishments are presented. The questions of perfection of process of forming of future specialist in area of physical culture and sport are lighted up.

Keywords: professional preparation, higher educational establishments, students-sportsmen, educational system.

Литература

1. Контроль за тренировочным процессом в группах спортивного совершенствования вузов. Учеб.-метод. пособие /Под ред. Г.Н. Максименко, В.Н.Севастьянова. – Красноярск, 1986. – 160 с.

2. Методические рекомендации, по подготовке студентов-спортсменов, специализирующихся в легкоатлетических прыжках /Сост. А.В. Зюсюков, А.В. Столяренко, С.В. Демерков. –Донецк: ДПИ, 1991. – 32 с.

3. Набатникова М.Я. Особенности комплексного педагогического контроля в системе подготовки юных спортсменов //Олимпийский резерв. – К.: Здоровье, 1982. – С. 129-136.

Подано до редакції 21.08.2006

УДК 37.015.3:373.3

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА НЕАГРЕССИВНОСТИ

Кирейчев Андрей Вячеславович

старший преподаватель кафедры психологии

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», г. Ялта

Постановка проблемы. Значение толерантности для современного общества и каждого человека отмечено в Уставе Организации Объединенных Наций. Толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости. Каждый регион многолик, поэтому эскалация агрессивности потенциально угрожает всем частям мира. От такой угрозы нельзя отгородиться национальными границами, т.к. она носит глобальный характер.

Толерантность необходима в отношениях как между отдельными людьми, так и на уровне семьи и общества. В школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу. В интересах решения этой задачи необходимо проведение соответствующих научных исследований и анализ коренных причин нетерпимого, агрессивного поведения.

Анализ исследования и публикации. Реализация гуманистических принципов тормозится одним из главных противоречий современного общества, которое проявляется в наличии двух тенденций: с одной стороны

Навички самостійної пізнавальної діяльності при виконанні цього виду роботи, на наш погляд, мають бути реалізовані студентами через необхідність використовувати і опрацьовувати додаткову інформаційну, статистичну, довідкову літературу; інтерпретувати матеріали навчальної літератури; глибше вивчити проблеми раціонального природокористування в умовах України.; проводити аналіз механізму охорони навколишнього середовища.

Нами було підготовлено зміст дипломних завдань, які б забезпечували виконання розділу з екології та безпеки життєдіяльності. Ми пішли таким шляхом: ознайомившись з темами дипломних проектів студентів, затверджених відповідним протоколом циклової комісії, розробили близько 50 базових питань на вибір, далі в процесі індивідуальної роботи відбувалося корегування питань або уклалися нові, найбільш відповідні до тем дипломних проектів, питання екологічного розділу. Питання формулювалися так, аби за змістом усі вони мали еколого-прикладний характер і якомога більше були пов'язані з тематикою дипломних проектів.

Обов'язковою вимогою при написанні розділу було обґрунтування обраного екологічного напрямку проекту. Наприклад, при виконанні дипломного проекту за темою: «Монтаж мостового крану вантажопідйомністю 160/32 т.» доцільно обрати таку екологічну тематику: «Технологія зниження забруднення атмосфери працюючими монтажними механізмами й автотранспортом».

Важливою вимогою для висвітлення розглядуваного питання є його чіткість, логічність, тобто у стислій формі розкрити ключову проблему з урахуванням сучасних наукових джерел. Висвітлений вид самостійної роботи відноситься до індивідуальної самостійної роботи, яка є «індивідуалізована за змістом чи за способом виконання учнями робота або одночасно індивідуалізована за змістом і способом виконання» [7;62]

Чинною документацією для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю за спеціальністю 5.092111 Монтаж промислового устаткування виконання курсових проектів передбачено за курсом «Технологія та організація монтажу технологічного обладнання»

Розподіл годин на вивчення цього курсу передбачає таке співвідношення: загальний обсяг годин – 243, з них на самостійну роботу студентів – 103 години, 40 годин відводиться на курсове проектування. Курсове проектування є логічним завершенням курсу: «Технологія та організація монтажу технологічного обладнання» і розглядається як окремія від самостійної діяльності студентів. Особистий педагогічний досвід викладача названих дисциплін дає змогу констатувати, що курсове проектування є достатньо ґрунтовною і складною роботою, напрацювання з якої можуть бути використані у подальшій роботі над дипломним проектом.

На наш погляд виконання курсового проекту має посісти певне місце у системі екологічного виховання і освіти у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації будівельного профілю.

за своєю суттю відносяться до методів проблемного навчання.

Провідною дієвою ознакою цього методу є крок що здійснює керівник (вчитель, викладач) від задачі «дати нове знання» до задачі «створити умови для отримання нових знань», тобто змінюється акцент форми набуття знань від пасивного сприйняття до активної участі.

Педагогічну ефективність проектів в екологічному вихованні обумовлюють основні характеристики методу. Проект завжди орієнтований на самостійну діяльність учасників: передбачає використання різноманітних методів, засобів і водночас [5].

Етапи роботи над проектом з курсу «Основи екології»:

1. Постановка мети: виявлення екологічної проблеми під час будівництва та реконструкції об'єкту, протиріччя; формулювання задач.
2. Обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів.
3. Самоосвіта й актуалізація знань при консультативній допомозі викладача курсу «Основи екології».
4. Продумування ходу діяльності, розподіл обов'язків.
5. Дослідження: вирішення окремих завдань, компонування тощо.
6. Узагальнення результатів і висновки.
7. Аналіз успіхів і помилок.

Не можна не погодитись з думкою Гузеєва В.В., який зазначає, що проектне навчання є корисною альтернативною формою класно-урочної системи але не повинно повністю витіснити її. Проектне навчання має особливу перевагу щодо можливостей виконання функції самостійної роботи в процесі екологічного виховання. Аргументація такого підходу до здійснення екологічного виховання відповідає його найбільш провідним ознакам: особистісно – орієнтоване; використовує безліч дидактичних підходів; самомотивоване, що означає зростання інтересу і занурення в роботу за ходом її виконання; підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афективній і психомоторній галузях на всіх її рівнях; дозволяє вчитися на власному досвіді і досвіді інших у конкретній справі; приносить задоволення студентам, що бачать продукт своєї праці [4; 197].

Завершеного характеру екологічна освіта, як засіб формування екологічної вихованості студентів, які навчаються у закладах I-II рівнів акредитації повинна набувати в процесі самостійного застосування знань і навичок при виконанні курсових і дипломних проектів.

На нашу думку оптимальним і ефективним є впровадження в навчальний процес обидва підходи. Нині необхідність впровадження екологічних принципів в усі галузі знань зумовили доцільність включення окремого розділу у дипломному проекті, пов'язаного з вивченням питань екології та безпеки життєдіяльності у дипломні проекти студентів, що набувають будівельні спеціальності в навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Мета цього розділу полягає в удосконаленні навичок самостійної роботи, у закріпленні теоретичних і практичних знань, отриманих студентами в процесі попереднього навчання.

это увеличение стремления к толерантности, с другой – увеличение агрессивности, жестокости населения. Многие ученые (О.Б. Бовть, Н.И. Гуткина, С.Н. Еникополов, М.Г. Иванчук, Ю.М. Ковалевская, Н.Ю. Максимова и др.) отмечают, что агрессия «молодеет» с каждым годом. Часть детей и подростков отличаются повышенной тревожностью, нервозностью. Но больше всего беспокоят родителей, педагогов и психологов агрессивность, жестокость, духовная опустошенность детей. Стремительный рост уровня агрессивности детей – одна из наиболее актуальных проблем сегодня. И педагогам в таких условиях повседневной жизни трудно определиться, на что должны быть направлены их усилия, чтобы социализировать ребенка в мире, полном насилия и агрессии.

Для каждого индивида в отдельности характерно агрессивное поведение в определенных ситуациях. Важно знать, как человек научается его контролировать и в чем причины жестокости. Ряд исследований (Е.В. Алехина, А.М. Ананьев, Л.И. Анцыферова, С.А. Бадоева, Б.С. Братусь, Г.М. Бреслав, Т.И. Доцевич, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, И.Ю. Левченко, Е.Ю. Пономарева, С.О. Савицька, Н.М. Цап) показывает, что у все большего количества детей возникают устойчивые виды социально-психологической дезадаптации, проявления агрессии, нарушения поведения, достигающие уровня клинической и криминальной враждебности. В данных исследованиях хорошо раскрыта сущность эмоциональных нарушений, формы и причины агрессивного поведения.

Проявление агрессии, особенно вербальной, в учебных заведениях, в повседневной жизни детей является проблемой, которая все больше волнует психологов и педагогов. Агрессивные дети имеют тенденцию к разным проявлениям асоциального поведения. Снижение ценности человеческой жизни, жестокость – одна из характеристик современного общества. Интерес психологов к проблеме агрессии обусловлен необходимостью формирования у взрослых и детей толерантности.

Цель статьи: изучить научно-теоретический анализ проблемы толерантности и агрессивности в психологии и педагогике.

Большой энциклопедический словарь определяет слово “толерантность” так: “Терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению; происходит от латинского *tolerantia* – терпение” [7]. Значит в основе термина – согласие воспринять нечто (духовное, нравственно-идейное, этико-эстетическое, религиозное) даже в том случае, если это нечто противоречит мировоззренческим установкам самого наблюдателя. Как говорил Вольтер: “Ваши убеждения мне чужды, но за ваше право их отстаивать я готов пожертвовать жизнью”. В основе определения толерантности лежит такое ключевое слово, как терпимость, а в основе определения агрессивности – раздражительность, жестокость. Толерантность предполагает оказание поддержки и внимание к человеку. Агрессивность предполагает нанесение ему вреда.

В психологической литературе представлены разнообразные подходы к трактовке понятия «агрессия», в зависимости от того, какие факторы тот или иной автор определяет как детерминантные в возникновении агрессии.

Однако общим в этих исследованиях является то, что агрессия – это совокупность определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту [2]. В качестве исходной принята точка зрения Р. Бэрона и Д. Ричардсона, согласно которой под агрессией понимается индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического либо психологического вреда или ущерба [3, с.23].

В то же время, толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности [2]. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений.

Толерантность в отличие от агрессии это, прежде всего, терпимость к людям, не похожим на нас, это понимание больных, слабых, бедных и угнетенных [4]. Проблема изгоев получила свое научное имя – моббинг. *Моббинг* – одна из форм агрессии, исходящая от подавляющего большинства, которое находит забавным уничтожение "белых ворон". К сожалению, в Украине моббинг широко распространен и преследует своих жертв на местах работы или учебы. Молодежь считает стариков немощными и никому ненужными. Это заставляет их быть несколько агрессивно настроенными. Возникает конфликт поколений. Может стоит позволить им просто быть собой? Позволить им быть – эта фраза выражает основной принцип толерантности, и не только по отношению к старикам, ко всем. *Толерантность* – это основа, которая делает возможным достижение неагрессивного поведения человека.

В то же время, человечество на всем протяжении своего исторического развития демонстрирует большую легкость в овладении агрессивными формами поведения, чем толерантностью. Возможно, причина этого, как считают некоторые психологи, во врожденном характере агрессивности людей. Поиски причин агрессивности ведутся в разных направлениях. А.С. Спиваковская отмечает, что в некоторых случаях причиной агрессии может быть проявление психического заболевания, т.е. агрессивность может иметь биологическую природу. Об этом говорят и исследования, в которых выявлено, что при тех или иных нарушениях развития (низком интеллекте, психопатологии) наблюдается повышение вероятности физической агрессии (Ш. Ауэрбах, В.В. Лебединский).

Ряд психологов анализируют связь эмоциональных переживаний человека с его агрессивным поведением. В этом случае агрессивное поведение закрепляется в детском возрасте. Т.В. Дорожевец отмечает, что, являясь наиболее сильными травмирующими факторами, физическое наказание ребенка и разрыв с объектом любви переживаются им, требуя своего выхода [2]. Они могут выливаться в качестве ответной агрессивной реакции непосредственно на лицо, совершившее насилие по отношению к ребенку, или на нетабуированные предметы. Это происходит и в игре, где ребенок воспроизводит пережитые агрессивные сценарии, стремясь рационализировать их и тем самым снять накопившуюся отрицательную

викладачів, особистості студентів, засоби виховання.

Заходами щодо оптимізації взаємодії структурних компонентів процесу відносно: домінування самостійної пізнавальної діяльності; підвищення ролі та загальної питомої ваги різних видів практичних занять (конференції, дискусії, бесіди «за круглим столом»), в основі організації і здійснення яких провідна роль знову ж таки належить самостійній роботі.

Найбільш поширеними видами самостійної навчальної роботи є робота з підручником, дидактичними матеріалами, довідниками, розв'язування задач, виконання вправ, завдань, самостійні спостереження, дослідницька діяльність тощо.

Реалії сьогодення вимагають підвищення рівня екологічної вихованості майбутнього спеціаліста будівельника і передбачають максимальне доцільне посилення ролі самостійної роботи у цьому процесі. Туровська Л.В. вважає, що цей вид навчальної діяльності важливим засобом розвитку творчої активності учня, приділяє значну увагу процесу організації і розрізняє такі види: за способом організації і здійснення; за метою навчального завдання; за рівнем підготовленості [1].

Другий підхід до організації процесу екологічної освіти і виховання передбачає реалізацію задач, спрямованих на розвиток самостійної діяльності, самостійності, самовираження у вирішенні професійних задач. Це такий спосіб навчальної діяльності, коли: студентам пропонуються навчальні завдання і керівництво щодо їх виконання; робота здійснюється без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом; виконання роботи вимагає від студента розумового напруження [3; 15-16].

Пізнавальна самостійна діяльність студентів є різнобічним і складним поняттям, якому останнім часом науковці приділяють значну увагу. Нині з цієї проблеми вже нагромаджено певні наукові доробки. В дисертаційному дослідженні О. Тюріної [2] пізнавальна активність визначається не тільки як здатність без сторонньої допомоги здобувати нову інформацію, а й, насамперед, як здатність бачити і ставити пізнавальну мету, формулювати пізнавальні задачі і прагнення розв'язувати їх. Водночас розв'язування «пізнавальної задачі» охоплює вміння ставити пізнавальну мету, висувати й обґрунтовувати гіпотези, визначати шляхи і способи досягнення мети, уміння співвідносити проміжні результати з моделлю бажаного, тобто з кінцевим результатом, який прогнозується [2].

Таким чином, для формування пізнавальної самостійності «навчальна пізнавальна діяльність повинна організовуватись так, щоб учні систематично включались у процес розв'язування пізнавальних задач» [3; 12].

Мета статті розкрити етапи формування екологічної вихованості студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. За нашим припущенням одним з найбільш доцільних методів самостійної пізнавальної діяльності студентів, яка сприяє формуванню екологічної вихованості є метод проектів.

Метод проектів є одним із різновидів педагогічних технологій, який

Обосновывается необходимость общения на основе партнерства, диалогического стиля, доверия. Определены пути преодоления основных причин, которые тормозят развитие личности нестандартных детей.

Ключевые слова: дети индиго, адаптация, партнерский стиль, пренатальная педагогика, гиперактивность, инновационные методики, интегративные технологии, нестандартные дети.

Резюме. У статті розглядаються специфічні особливості дітей-індиго, причини їх феномена, проблеми адаптації. Обґрунтовується необхідність спілкування на основі партнерства, діалогічного стилю, довіри. Визначені шляхи подолання основних причин, які гальмують розвиток особи нестандартних дітей.

Ключові слова: діти індиго, адаптація, партнерський стиль, пренатальна педагогіка, гіперактивність, інноваційні методики, інтеграційні технології, нестандартні діти.

Summary. The specific features of children-indigos, reason of their phenomenon, problem of adaptation are examined in the article. The necessity of intercourse is grounded on the basis of partnership, dialogic style, trust. The ways of overcoming of principal reasons which brake development of personality of non-standard children are certain.

Keywords: children of indigo, adaptation, partner style, hyperactivity, innovative methods, non-standard children.

Література

1. Джудит Спітлер Мак-Кі. Гра: партнер росту. – AGEI, 1986.
2. Джудит Спітлер Мак-Кі. Розвиваючий дитячий сад. – МІАЕУС, 1990.
3. Керолл Ли, Тоубер Джен, Діти «ИНДИГО». Пер. с англ. – К., 2003.
4. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посібник / наук. ред. О.Л. Кононко. - К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 378.09:69:628.5(048)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНІСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Сапожников С.В.

Дніпропетровський національний університет

Постановка проблеми. Сучасний процес екологічного виховання вимагає системного підходу, а сам процес розглядається як система, що побудована за наступними основоположними принципами: відповідність виховання потребам особистості, суспільства і держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей у формуванні особистості; цілісність у формуванні особистості фахівця як гідного громадянина України; фундаментальність професійної підготовки; гуманістична спрямованість, демократизм; випереджувальний характер; ступеневість, безперервність; варіативність, інноваційність; відкритість досягненням вітчизняної та світової науки, культури, освітньої практики.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що до структурних компонентів процесу належать: цілі, зміст виховання, особистості

енергію. Фантазії також допомагають зняти виникле напруження. Поскольку поведение агрессивных детей часто является деструктивным и связанным с непредсказуемыми эмоциональными вспышками, проблема общения ребенка приемлемым способом выражения гнева – одна из самых важных проблем, стоящих перед взрослыми.

Большинство исследователей признают, что главную роль в возникновении агрессивных тенденций у ребенка играет социальная ситуация развития [4, с. 58]. Неблагоприятная среда, в которой имеются длительные конфликтные ситуации, алкоголизм родителей, агрессия членов семьи друг к другу, нередко жестокость – все это формирует в ребенке черты аффективной взрывчатости, гнева, повышенную готовность к конфликтам.

Под влиянием опыта общения со взрослыми у ребенка не только формируются критерии оценки себя и других, но и зарождается толерантность, а также очень важная способность – сочувствовать другим людям, переживать чужие горести и радости как собственные [1, С. 13].

Роль внутрисемейных отношений в формировании личности ребенка подчеркивают многие исследователи (О.Э. Асадулина, А.И. Захаров, Е.И. Кульчицкая, Й. Лангеймер, М.И. Лисина, З. Матейчик, А.А., Новаковская А.В. Петровский, Л.С. Славина, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, В.С. Собкин и др.).

Таким образом, мы можем обобщить основные причины агрессивного поведения. Биологическими предпосылками агрессивности могут стать особенности развития нервной системы: возбудимость, импульсивность нервных процессов; проявление психического заболевания. Влияние биологических факторов на развитие агрессивности опосредованно отношениями с окружающими: неудовлетворенность содержанием общения; ошибки родителей в воспитании ребенка; неуспех в деятельности; неумение сдерживать свой гнев или проявлять его в социально-желаемых формах; неудовлетворенность потребности в признании.

Итак, воспитание толерантности может быть отчасти затруднено биологическими причинами, но в основном затруднения носят социальный характер.

Рассмотрим существующие направления в обучении конструктивным способам выражения гнева.

Поскольку поведение агрессивных детей часто является деструктивным и связанным с непредсказуемыми эмоциональными вспышками, проблема обучения ребенка приемлемым способом выражения гнева – одна из самых важных проблем, стоящих перед взрослыми.

По мнению В.Н. Квинн, существует четыре основных способа выражения гнева.

1) Прямо (вербально или невербально) заявить о своих чувствах, при этом давая выход отрицательным эмоциям.

2) Выразить гнев в косвенной форме, вымещая его на человеке или предмете, который представляется разгневанному неопасным. Не

отреагировав сразу, человек рано или поздно может почувствовать необходимость выплеснуть гнев из себя. Но не на того, кто вызвал это чувство, а на того, кто слабее и не сможет дать отпор. Такое выражение гнева получило название переноса.

3) Сдерживать свой гнев. В этом случае постепенно накапливающиеся отрицательные чувства будут способствовать возникновению стресса.

4) Задерживать негативную эмоцию до момента ее наступления, не давая ей возможности развиваться, при этом человек пытается выяснить причину гнева и устранить ее [6, с. 79].

В.Н. Квинн предлагает использовать два направления при обучении агрессивных детей конструктивным способам выражения гнева: учить детей прямо заявлять о своих чувствах и выражать гнев в косвенной форме, с помощью игровых приемов.

Рассмотрим воспитание как наиболее эффективное средство предупреждения нетерпимости, агрессивности.

Безусловно, воспитывать уважение к другим надо с детства. Этим обязаны заниматься, в первую очередь, родители, а в школе толерантность должна проходить неким стержнем во всех программах и мероприятиях [1, с. 61]. Возможно проведение в рамках школы исторических балов, ассамблей, участие в которых учит детей уважать мнение другого человека, другие народы. Надо сказать, что воспитанием толерантности сейчас занимаются национальные объединения, отдельные общественные организации, но этого мало.

Несмотря на это, семье отводится доминирующая роль в воспитании толерантности и неагрессивности.

Дети находятся в зависимости от взрослого, и прохождение этапа становления личности во многом определяется тем, как складываются отношения ребенка со взрослым. Сами взрослые не всегда понимают, каким образом их личностные качества становятся достоянием детей [5, с. 95].

Осознанная или неосознанная родительская и педагогическая авторитарность порождает у детей дефицит неординарности, чувства собственного достоинства, неуверенность в себе, агрессивность и многие другие качества, осложняющие благоприятное становление личности [2].

Стиль отношения взрослых к ребенку влияет не только на становление тенденции к определенному стилю детского поведения, но и на психическое здоровье детей. Так неуверенность ребенка в положительном отношении к себе взрослого или, наоборот, уверенность именно в неагативной оценке его как личности провоцирует подавленную агрессивность. Если ребенок воспринимает отношение взрослого к себе как негативное, то попытки взрослого побудить ребенка к общению вызывают у него состояние смущения и тревоги. Длительный дефицит эмоционально созвучного общения даже между одним из взрослых и ребенком порождает неуверенность последнего в положительном отношении к нему взрослых вообще, вызывает чувство тревоги и ощущение эмоционального

3. Діти індиго дуже сприятливі до настроїв оточуючих. В них досить розвинені перцептивні якості – тому вони гостро реагують на наші негативні емоції. В таких випадках потрібно контролювати прояв емоцій та почуттів, настрою. Дорослим слід звертати увагу на формування емоційно-чутливої сфери.

4. Поряд з підвищеною чутливістю та вразливістю такі діти можуть бути емоційно холодними та стриманими, що пояснюється їх залежністю від комп'ютерних технологій, низькоякісних телевізійних передач. В таких випадках виникає потреба розвивати емоційно-чутливу сферу дитини за допомогою спілкування з живою природою, витворами мистецтва та кращих класичних зразків світової та вітчизняної культури, ідей добра. Особливу увагу потрібно звернути на перегляд дитячих передач і їх негативний вплив на розвиток духовного світу дитини.

5. Дітям індиго потрібно надавати свободу вибору, ілюструючи при цьому результати обраного варіанту і відповідальність за обраний шлях. (Це стосується перш за все дітей чоловічої статі – тому що головним для них залишається виховання почуття відповідальності за прийняте рішення.)

6. “Індиго” відрізняються проникливістю і дуже правильно нас відчують. Задача дорослого – не дозволяти собою маніпулювати, контролювати свої слабкості, бути вимогливими не лише до дітей, але перш за все, до себе.

7. Ступінь довіри до дитини індиго повинна бути високою – дитині треба це знати, тому матимуть місце такі фрази, як: „Я в тебе вірю”, „Я тобі довіряю”...

8. Пам'ятати про „золоте” правило етики і не забувати, що дитина має таке ж саме право на повагу до себе та свою гідність. Не принижувати образами, недовірою.

9. Формувати у дитини вибірковість. При цьому доцільно ставити перед дитиною запитання: Що тобі більше подобається? Що ти зробиш, якщо ... У мене теж було подібне складне становище, але я ...

10. Звертати увагу на те, що у спілкуванні з дитиною не повинно бути заборонених тем. Спонукати дитину до відвертих розмов, намагаючись всі речі називати такими які вони є. Звертати увагу на соціальні патології, обговорювати їх відверто, виражати негативне ставлення. Саме цим сприятливо імунітет до негативних явищ.

11. Не слід дозволяти сумувати дітям індиго. А навпаки – підтримувати духовні контакти, розмовляти, обмінюватись думками, вигадувати розваги або якісь ігри. Головне – відчувати, що дитина хоче і разом зробити те, що треба.

Таким чином, місія педагога полягає в тому, щоб не занепасти своєю ідентичністю неповторність нестандартних дітей, а навпаки, підтримати і допомогти правильно зорієнтувати, пізнати себе і обрати свій шлях, безболісно адаптуватися до такого складного нашого буття, досягти гармонії з довкіллям.

Резюме. В статті розглядаються специфічні особливості дітей-індиго, причини їх феномена, проблеми адаптації.

це явище не прийнято говорити) долають всі негаразди самотужки, нарікаючи на обмаль часу, нестачу знань як психологічних так і педагогічних. Деяким і зовсім байдуже, що відбувається з сином чи донькою, бо домінують клопоти в що вдіти, чим нагодувати. Про духовний зв'язок взагалі не замислюємося.

До нас на факультет зверталось дві жінки, які потребували консультацій. Одна з них, бабуся 5-річного хлопчика – яка на чолі всієї родини шукала механізми впливу на онука. Інтуїтивно вона відчувала, що хлопчик дуже особливий і потребує іншого виховання. А друга жінка, мати молодого хлопця, якому вже більше 20 років, але з поламаною долею і пораненою душею. Ще в початковій школі, досвідчена вчителька попередила: “Будьте уважні – у вас дуже незвичайна дитина, із таких виходять або великі люди, або невдахи.” На жаль, сталося друге. Не сприйнятий в середній школі, негаразди в сім'ї сприяли тому, що дитина стверджувалась зовсім в іншому оточенні, кримінальному, шлях якого двічі привів за ґрати. Тепер шукає порятунку в релігії.

Тобто виникає ще один напрямок в соціальній педагогіці і психології дослідивши який, є можливість зрозуміти чому наші діти стають на інший шлях. Безперечно, неадекватна поведінка була неправильно оцінена, ніхто не звернув увагу на те, чого не вистачає нашим дітям.

Американські дослідники розробили класифікацію дітей – індиго і вважають доцільним розподілити їх на 4 групи: гуманісти; концептуалісти; художники; „живущие во всех измерениях”.

Вони вважають що приналежність до тієї чи іншої групи впливає на майбутню професійну діяльність. Так наприклад, з гуманістів виходять в доросле життя майбутні лікарі, юристи, вчителі, бізнесмени, політики. Для цієї категорії притаманні такі риси як комунікативність, добродійні моральні чесноти, але діти не завжди організовані і відповідальні.

До II групи – відносять інженерів, військових. Ця категорія дітей, яких виокремлюють з великою потребою керувати. В дитинстві це проявляється в бажанні “керувати” своїми батьками, близьким оточенням. З представників III групи виростають артисти, художники, представники творчих професій. Для них характерні креативні здібності, розкинутість інтересів. Особи, які відносяться до IV групи приходять в цей світ з місією, що несе нову філософію, релігію. Вони важко адаптуються до оточуючого середовища і завжди з ним конфліктують в пошуках істини.

Висновки. Перераховані дані можна використовувати при професійній орієнтації і корекції здібностей наших дітей.

Резюме з виховання дітей індиго

1. Перейти з дитиною на діалогічне спілкування і сприймати дитину, незалежно від віку, як дорослого партнера: говорити відверто, серйозно, щиро, емоційно та аргументовано.

2. Сприймати таку дитину як повноцінну особистість. Вона розуміє значно більше, ніж ми від неї очікуємо, але за рівнем своїх вікових можливостей назавжди може нам розкрити свої думки або погляди, почуття.

неблагополуччя [4].

Под влиянием опыта общения со взрослыми у ребенка не только формируются критерии оценки себя и других, но и зарождается очень важная способность к толерантности, к проявлению сочувствия к другим людям. В общении со взрослыми и сверстниками он впервые осознает, что нужно учитывать не только свою точку зрения, но и терпимо относиться к чужой.

Именно в период дошкольного детства закладываются основы толерантного поведения, фактически складывается личность, самосознание и мироощущение ребенка [5, с. 132].

Переоценить значение общения со взрослым для психического развития и психического здоровья ребенка трудно.

Агрессивное поведение у детей не возникает, если родители вовремя справляются со своими личными проблемами и поддерживают теплые взаимоотношения в семье, любят детей и добры к ним, отзывчивы к их нуждам и запросам, просты и непосредственны в обращении, позволяют детям выражать свои чувства и вовремя стабилизируют возникающее у них нервное напряжение, действуют согласовано в вопросах воспитания, принимая во внимание соответствующие полу ориентации и увлечения детей [1].

Особый интерес представляют изучение и классификация неправильных типов воспитания, которые приводят к формированию нетерпимого, агрессивного поведения. Выделяется три типа неправильного воспитания.

1. Неприятие, эмоциональное отвержение ребенка (осознаваемое или неосознаваемое), присутствие жестких регламентирующих и контролирующих мер, навязывание ребенку определенного типа поведения в соответствии с родительскими понятиями о «хороших детях». Другой полюс отвержения характеризуется полным равнодушием, попустительством и отсутствием контроля со стороны родителей.

2. Гиперсоциализирующее воспитание – тревожно-мнительное отношение родителей к здоровью, успехам в обучении своего ребенка, его статусу среди сверстников, а также чрезмерная озабоченность его будущим.

3. Эгоцентрическое – чрезмерное внимание к ребенку всех членов семьи, присвоение ему роли «кумира семьи», «смысла жизни» [5].

Безусловно, самым лучшим средством, воспитывающим толерантность, являются хорошие отношения родителей с детьми, понимание родителями внутреннего мира своего ребенка, его проблем и переживаний, умение поставить себя на место своих детей, демонстрация родителями толерантного поведения по отношению к друг другу, к ребенку и обществу в целом.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ понятий «толерантность» и «агрессивность», позволил выявить сущность этих явлений и доказать, что толерантность является основой неагрессивного поведения. Рассмотренные причины агрессивного поведения позволили

определяет основные пути развития, воспитания толерантности.

Резюме. В статье сделан научно-теоретический анализ проблемы толерантности и агрессивности в психологии и педагогике, толерантность рассматривается как основа неагрессивного поведения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, воспитание, толерантность, гиперсоциализирующее воспитание, эгоцентрическое воспитание

Резюме. У статті зроблено науково-теоретичний аналіз проблеми толерантності та агресивності у психології та педагогії, толерантність розглядається як основа не агресивної поведінки.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, виховання, толерантність, гіперсоціалізуюче виховання, егоцентричне виховання.

Summary. The nauchno-teoreticheskiy analysis of problem of tolerance and aggressiveness in psychology and pedagogics is done in the article, tolerance is examined as a basis of non-aggressive conduct.

Keywords: aggression, aggressive conduct, education, tolerance, hypersocializing education, egocentric education.

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. – С. 80
2. Бовть О.Б. Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности детей младшего школьного возраста // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7 – С. 33-36, №8 – С. 14-16, № 9 – С. 15-19, № 10 – С. 21-25.
3. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
4. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Сост. и общая ред. А.А. Реана – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
5. Берестов А.В. Скрытые причины неврозов // Воспитание школьника. – 2000. – № 8. – С. 11-14.
6. Квинн В.Н. Прикладная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 469 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Государственное изд-во иностранных и национальных слова рей, 1963. – 900 с.

Подано до редакції 06.05.2006

УДК 371.132

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ

*Клишова Мария Николаевна
ассистент кафедры педагогики*

Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского

Постановка проблемы. В настоящее время ряды работников образования активно пополняют выпускники классического университета. В связи с этим актуальной становится проблема профессионально-педагогической направленности, выявление её основных компонентов и особенностей их формирования у студентов классического университета.

Анализ последних публикаций. Теоретико-методологические основы формирования личности педагога в системе университетского педагогического образования раскрываются в исследованиях О.А. Абдуллиной, С.И. Архангельского, Е.П. Белозерцева, З.И. Васильевой, Г.Н. Волкова, Б.С. Гершунского, Ф.Н. Гоноболина, В.И. Загвязинского, В.С.

будинків, дошкільних закладів освіти, школах, студентської молоді педагогічного спрямування.

Мабуть перш за все, слід починати з встановлення вербального контакту, коли дитина ще знаходиться в утробі мами. Вона ж чує мамин голос і знає його. Вона сумує разом з нами або за допомогою своїх рухів сигналізує про своє збудження. Батьки не замислюються над тим, що потрібно їм стати друзями ще до народження, допомогти дитинці пережити родовий стрес і більш осмислено прийти в цей дивний світ. І потрібно розмовляти з дитинкою постійно після народження, частіше дивитись в оченятка – бо вони, дійсно розумні і осмислений погляд дарують нам. Потрібно пам'ятати, що рівень сприйняття світу значно вищий у немовляти, ніж ми очікуємо, мало знаємо про його здібності й можливості.

Ш. Амонашвілі наголошує на тому, що у присутності дитини незалежно від того якого віку дитинка чи в якому стані перебуває – спить чи грається – вона завжди нас чує і ті слова, що ми промовляємо. Тому дитина не повинна чути непотрібних слів. Я припускаю, що у свідомості дитини, наче на магнітну плівку, постійно йде запис нашої мови, а через деякий час, дитина все що почула, коли буде спроможна – промовить. Мабуть тепер нам стане зрозумілим, що вона буде промовляти, з орієнтацією на добро чи зло (нам важко згадати коли і яке зернятко ми заронили), буде щира чи лицемірна.

До речі, виникнення проблеми появи дітей індиго потребує докорінних змін в організації навчального процесу студентів педагогічних ВНЗ. Програми дисциплін психолого-педагогічного циклу професійно-орієнтованих дисциплін слід переглянути і спрацювати на перспективу. Тому що, коли студенти залишать свої альма-матер і прийдуть в дитячі колективи - кількість дітей індиго буде складати значно вищий відсоток.

Під час проведення експрес-опитування серед студентів заочної форми навчання ДІСО, виявилось, що вже сьогодні в дитячих садках та школах таких дітей нараховується від 50% - до 70%. А що знають наші студенти про таких дітей і чи знають як слід з ними поводитись? Спираючись на закони діалектики та перераховані причини в динаміці – залишається уявити який процент складатимуть нестандартні діти через декілька років. Слід сказати ще про одну невідкладну проблему. Неможливо залишати на одинці педагогів – практиків без підвищення кваліфікації з актуальних проблем виховання і навчання.

Бракує досліджень, специфічних особливостей розвитку таких дітей і саме головне – розробка і впровадження, як виховних так і навчальних інтерактивних технологій.

Безумовно - основу такої педагогіки складає гуманна педагогіка, яка зосереджує нас на формуванні нової педагогічної філософії з урахуванням наших національних та регіональних особливостей. Потребують невідкладної допомоги вже сьогодні сучасні батьки. Майже кожен день вони стикаються з тим, що знані або накопичені методи виховання є малоефективними або не спрацюють взагалі. А поки вони вимушені, (так як в вітчизняній педагогічній науці відсутні такі дослідження та й про

фальш; впевненість у собі, віра у власні можливості (як наслідок – повна відсутність страху); почуття власної гідності (самоповага для них не просто почуття – це умова нормального розвитку); високий рівень самооцінки; самостійність; емоційна неврівноваженість; неприйняття авторитету дорослих, якщо він не підкріплений практичними діями і уважливим ставленням дорослого до дитини; здобувають знання емпіричним шляхом, погано реагують на пасивне навчання та зубріння (багаторазове повторення) матеріалу.

Тобто, це та категорія дітей, яка не може всидіти на місці, перебувати в заданому стані, а природним для них становищем є жага до рухів, різноманітної діяльності.

Це також ті діти, які все встигають і виявляють неабиякий інтерес до оточуючого світу. Саме тому їх IQ (коефіцієнт інтелектуального розвитку) значно вищий, ніж у звичайних дітей. Вони цікавляться різноманітною інформацією, дуже скоро її сприймають і переносять в інші умови, систематизують і класифікують. А тому педагогам керувати такими дітьми стає важко: звичайне заняття або урок потребують докорінної зміни, іншої режисури та інтелектуального насичення, щоб завжди утримувати увагу дітей індиго та вміло диригувати їх активністю, утримувати увагу. Для таких дітей не виникає кордонів між гуманітарними та природними науками. Але пріоритет належить комп'ютеризації. Ці діти дуже швидко опановують технічні пристрої, тому що одними з перших іграшок стають мобільні телефони або телевізійні пульти. Наявність комп'ютера в домі такої дитини може замінити цілий будинок дитячих іграшок.

Розмова з технікою на "ти" диктує відповідний стиль стосунків з оточуючим середовищем, а саме з дорослими. Вони не визнають батьківського примусу, авторитарного стилю спілкування. Єдине, що прокладає шлях до їхнього серця – де діалогічний стиль спілкування, тобто партнерські стосунки. Дорослий може вибудовувати своє спілкування лише на фундаменті доброзичливості, відвертості, відкритості, ширості, правдивості. Ці діти дуже добре відчують фальш або несправедливість і тоді слід очікувати "синдром равлика", тобто дитина стане для нас недосяжною. Та і поважають вони дорослу людину не за вік або соціальний стан, а за справжні моральні чесноти.

В разі несприйняття партнерського стилю спілкування, індивідуальних особливостей, вдаються до агресії. Відчуття несприйняття індиго, байдужості до своєї персони породжує замкненість, депресію або суїцидальні прояви.

То ж саме головне, що потрібно сучасному педагогу – своєчасно виявити таку дитину в дитячому колективі. Своєрідна діагностика таких дітей потребує пильної уваги та інноваційних методик до організації навчально-виховного процесу.

Розглядати проблему взаємодії дорослого і дитини потрібно починати ще в дородовому періоді. Тобто настав час голосно і систематично обговорювати проблеми *пренатальної педагогіки*. І тут відкривається широке поле дії для різноманітних соціальних інституцій: відпологових

Ільїна, В.В. Краєвського, Н.В. Кузьминой, Б.Т. Лихачева, В.А. Слестеніна і др. Концепції університетського педагогічного освіти розроблені в трудах А.В. Глузман, Л.Г. Ковалю, Л.С. Нечепоренко, В.А. Семиченко, В.В. Сагарды. Исследования, посвященные готовности педагога к реализации целостного педагогического процесса, представлены трудами Ю.П. Азарова, И.А. Зязюна, Л.В. Кондрашовой, А.И. Мищенко, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова и др.; формированию у него педагогической культуры, профессионально-ценностных ориентации и личностных качеств – научными работами Е.В. Бондаревской, С.Б. Елканова, И.Ф. Исаева, В.А. Кан-Калика, В.Г. Максимова, А.В. Мудрика, А.Н. Колесовой, Е.Н. Шиянова, Л.С. Яковлевой и др. Проблема направленности личности посвящены исследования многих психологов и педагогов: С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, Н.Д. Левитова, А.Г. Ковалева, В.М. Мерлина, М.С. Неймарка, Л.И. Божович и др.

Цель данной статьи – дать определение профессионально-педагогической направленности студентов классического университета, выявить и кратко охарактеризовать её основные компоненты.

Изложение основного материала. Успешная педагогическая деятельность невозможна без сформированной профессионально-педагогической направленности. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к её утверждению в педагогической деятельности и общении.

Профессионально-педагогическая направленность будет пониматься нами как взаимосвязь трех компонентов – содержательно-процессуального, включающего в себя общий интеллектуальный уровень развития личности, систему специальных знаний, умений, навыков, практическую реализацию общепедагогических знаний и умений; мотивационного, включающего в себя профессиональные интересы, профессиональные потребности, профессиональные мотивы, профессиональную и жизненную цель, ценностные ориентации, профессиональные ценности; и рефлексивного, в который входят деятельность, направленная на самообразование и саморазвитие, самооценка профессиональной деятельности, профессионально важные качества личности. Развитие этих компонентов, в свою очередь, обусловлено наличием педагогических способностей (см. рис.).

Структуру профессионально-педагогической направленности можно представить в виде системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов – содержательно-процессуального, мотивационного и рефлексивного, которые необходимо учитывать при формировании профессионально-педагогической направленности студентов классического университета.

Содержательно-процессуальный компонент профессионально-педагогической направленности составляют: общий интеллектуальный уровень развития личности, система специальных знаний, умений и навыков, практическая реализация общепедагогических знаний, умений и навыков. В качестве признаков содержательно-процессуального компонента можно выделить следующие: мышление – единство анализа и синтеза; способность к сравнению и систематизации; склонность к абстрагированию и обобщению; критичность мышления; прогнозирование; алгоритмизация действий и генерация идей; внимание – концентрация сознания на конкретном явлении; автоматизация деятельности; произвольное познание; память – сохранение и воспроизведение информации; закрепление познавательных объектов и явлений; использование понятий, категорий, логических конструкций.



Профессионально-педагогическая направленность

Мотивационный компонент включает в себя потребности, интересы, мотивы, цели, ценности, ценностные ориентации. Потребности являются побудителями активности и выступают в качестве внутреннего источника целенаправленной деятельности человека. Они отражают объективные условия существования человека и являются одной из наиболее важных форм связи с окружающим миром.

Интерес представляет собой специфическую познавательную направленность личности на предметы и явления действительности. Он выражает положительное отношение субъекта к деятельности. Профессиональный интерес – сложная и динамическая по своей структуре активная избирательная направленность личности на содержание

світі і Україні знаходяться на різних стадіях формування і розвитку. Так, обсяг комп'ютеризації суспільства, розвиток мережі телекомунікацій зробили реальністю сьогодення такі риси нового покоління дітей, як всезагальні, але в Україні ці риси в стадії формування.

Ці методологічні аспекти, причинно-наслідні зв'язки між змінившимися умовами життя в сучасній педагогічній літературі, відстежуються недостатньо.

Соціально орієнтована ринкова економіка сприяла формуванню нової філософії, побудованої на ідеях соціального партнерства і соціальної гармонії в суспільстві. Всі ці зміни безумовно впливали як на політику, так і ідеологію, культуру, освіту. Інтеграція в європростір вносила корективи не лише в суспільно-економічну сферу, але й людські стосунки.

Підвищення рівня життя в нашому суспільстві дозволили пересічним українцям придбати більш сучасну теле – відео апаратуру, побутову техніку. Нові медіа технології внесли зміни в стиль нашого життя.

Наявність подвійних стандартів як в суспільному, так і в приватному житті змінили моральні цінності, нашу свідомість.

Виявлені економічні явища впливали на зміщення акцентів в бік матеріального. Суспільні негаразди, нестабільність у всіх сферах, негативно впливали та пригнічували, викликали стан психологічного дискомфорту й депресій. В повсякденному житті домінували стреси, техногенні катастрофи, пов'язані з різким погіршенням екологічної ситуації, здоров'я, генетичного фонду.

Авторитарна система навчання і виховання не пристосувалась до змін, що відбувались в українському суспільстві.

Таким чином, з'явилося нове підґрунтя, яке породило нове покоління. Демократичні процеси, які знайшли своє місце в сучасному суспільстві не торкнулись, на жаль, всіх інституцій в суспільстві. І перш за все – дошкільних дитячих закладів та загальноосвітніх шкіл.

Характеристика кадрового складу педагогів свідчить про те, що у зв'язку зі зниженням престижу професії педагога, низькою платнею, відбувся масовий відтік педагогів з нереалізованим потенціалом, схильним до новацій або творчості. Саме вікові особливості та стандарти, сформовані авторитарною педагогікою сприяли тому, що панувала атмосфера несприйняття новацій, адаптації до соціальних змін, зміщення акцентів в бік дитини. І поки на всіх рівнях відбувались суперечки про реформу школи та пошуки моделей виховних систем на тлі заниження значущості ролі педагогів – життя вносило свої корективи. Сформувалось в суспільстві не одне «потеряне покоління».

Отже сучасні нестандартні діти, або діти індиго, як їх назвали Н. Тепп, Л. Керолл, Дж. Тоубер – це діти, яких перш за все характеризують такі риси: гіперактивність (вони весь час перебувають в русі, стояння в черзі чи строю для них проблема, так само як спокійне сидіння під час занять чи приготування уроків); високий рівень інтелекту, нестандартність мислення (вони часто знаходять кращий шлях розв'язання поставленої задачі чи практичної ситуації); розвинена інтуїція, гостро відчувають

надламаних доль ми маємо поряд і скільки б корисного від цих дітей могло отримати суспільство! Такі діти дуже скоро надламуються від нашого небажання бачити в кожній індивідуальності. Іншим часом приходиться замислюватися над тими питаннями, які вирішувало не одне історичне покоління: Що робити? Хто винен? Чому діти не розуміють батьків?

Мені хотілось би змінити останню фразу і глянути на цю ситуацію з іншого боку: чому батьки не розуміють своїх дітей?

Звичайно, не вистачає педагогічних знань. Під час спілкування та відвертих розмов зі студентами вони, зізнаються, що виховувались у сім'ях на ґрунті народної педагогіки. Класична педагогічна спадщина інколи не допомагає і тоді є сенс замислитись і шукати відповіді на питання: що сприяло появі нової генерації дітей?

Аналіз досліджень і публікацій. Вже більше 10 років в зарубіжній педагогіці обговорюється феномен дітей індиго. У нас, на превеликий жаль, обмаль наукових праць та інформації про особливості таких дітей та стиль спілкування з ними. Спостереження педагогів дитячих дошкільних закладів та шкіл свідчать, що таких дітей з кожним роком з'являється все більше. Зарубіжні дослідники стверджують, що нестандартних дітей до 90 %.

До речі, два роки тому, під час відвідин США, я дізналась, що там існує Національний фонд допомоги обдарованим дітям, за рахунок якого проведені дослідження по виявленню незвичайних дітей. Результати були опубліковані в роботах Джудіт Спітлер, Мак-Кі, Річарді Сігла, Дебрі Хегель, Дорін Вертью, Лі Керолл, Джен Тоубер (2; 3; 4).

В нашій країні цими проблемами переймаються колеги з НПУ ім. М.П. Драгоманова, доцент Беленька Г.В.

Мета даної статті – на основі аналізу існуючих публікацій зарубіжних та вітчизняних колеги, спостережень, обміну думками зі студентами – практикантами – окреслити напрямки педагогічного спілкування в царині методів розвиваючої взаємодії дорослого і дитини.

З опрацьованих публікацій, літератури мені, не вдалося з'ясувати причини появи таких дітей. І виникає питання – чому на заході дітей індиго виявили раніше? Але й там бували випадки, коли їм ставили неіснуючі діагнози: аутизм, гіперкінетизм, нервові розлади та застосували транквілізатори при лікуванні неіснуючих діагнозів.

Очевидно, відповідь слід шукати в соціально-економічному, політичному підґрунті, які спіткали об'єктивні основи формування специфічних рис цих дітей.

Виклад основного матеріалу. Процес глобалізації охопив всі сторони сучасного життя і перш за все – економіку. Вона активно формувалась як ринкова та породжувала домінування таких рис, як прагматизм, егоїзм, лідерство. Кардинальні зміни в розвитку виробничих сил, потужний технологічний процес своїми досягненнями зобов'язані успіхам електроніки, її розбудови. Всеосяжність комп'ютеризації сприяла всезагальному тяжінню до інформатизації. Тому риси, характерні новому поколінню дітей індиго і адекватно змінившись об'єктивним умовам у

професійної діяльності як способу реалізації потреби в самовираженні, що містить в собі пізнавальний, емоційний і оцінювальний компоненти.

Мотивація поведінки є психологічною формою активності людини, що виражає її потреби. Професійна мотивація може бути внутрішньою і зовнішньою; професійна діяльність буде найбільш ефективною в тому випадку, коли внутрішня мотивація підкріплюється зовнішніми факторами.

Ціль – один з елементів поведінки і свідомості діяльності людини. Ціль – передусім досягнення в мисленні результату діяльності і шляхи його реалізації з допомогою послідовних дій або їх системи. Життєва ціль представляє собою певну ідеальну модель життя в її основних проявах. Ціль виражає конкретні інтереси на даному етапі життя і підпорядковує собі всі інші цілі і дії як засоби, виступаючи при цьому в ролі загального інтегратора всіх часткових цілей, пов'язаних з окремими діяльностями.

Професійно-педагогічні цінності – це комплекс інтегративних образів особистості, які проявляються в виборочних відносинах до різних видів діяльності в залежності від рівня усвоєння її досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь і навичок, які фіксуються в інтересах, потребах, мотивах, установках, оцінках і ідеалах особистості. Орієнтація в професійно-педагогічних цінностях виступає як фактор формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студента і вимагає врахування моральних цінностей в становленні спеціаліста; рівня розвитку моральних відносин особистості; ступеня розвитку рефлексії особистості; сфокусованості особистості в моральних цінностях; рівня розвитку професійно-моральних якостей особистості.

Ціннісні орієнтації – складні образи, які включають в себе рівні і форми взаємодії суспільного і індивідуального в особистості, вони представляють собою соціально-детерміновану і зафіксовану в психіці індивіда спрямованість особистості на цілі і способи діяльності. Основні ціннісні орієнтації виступають ціннісними відносинами, які формуються в процесі діяльності і спілкування. Ціннісні орієнтації виконують регулювальну функцію. Прибуваючи суб'єктивною значимістю, вони стають стійкими мотивами поведінки, організовують і регулюють дії і діяльність людини. Професійні ціннісні орієнтації – система особистісно значимих педагогічних цінностей майбутнього вчителя.

Наступний важливий компонент професійно-педагогічної спрямованості – рефлексивний, в склад якого входять: професійно важливі якості особистості; діяльність, спрямована на самоосвіту і саморозвиток; самооцінка професійної діяльності.

Професійно важливі якості є передумовою

профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием: человек в ходе труда изменяет и самого себя. Не случайно А.К. Маркова [2, с. 84] указывает, что в качестве профессионально важных качеств могут выступать психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемические), психические состояния, а также мотивы, отношения (к труду, к другим). «Каждая профессиональная деятельность требует от специалиста определенного набора личностных качеств, в которых некоторые общечеловеческие качества под влиянием специфики деятельности начинают выступать как профессионально значимые» [1, с.53].

По нашему мнению, чтобы работа педагога была успешной, необходимо наличие эмпатии в различных видах его деятельности. Важно, чтобы педагог не просто сочувствовал, сопереживал и содействовал ребенку, а способом своего переживания, сочувствия и соучастия воспитывал его.

Педагогу в своей профессиональной деятельности важно осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося. Познание учащихся предполагает два направления: восприятие его как личности и как субъекта учебно-познавательной деятельности. Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности.

Наличие адекватной самооценки, грамотно организованной и целенаправленно осуществляемой профессиональной рефлексии – факторы успешного формирования профессионально-педагогической направленности студента классического университета.

Для осуществления эффективной профессиональной деятельности необходимым качеством личности учителя являются организаторские способности, которые выражаются в умении планировать свою деятельность и деятельность учащихся, предвидеть результат этой деятельности, в способности к целеполаганию, наличию лидерских качеств личности.

Наряду с профессиональными способностями в структуру профессионально важных качеств входит профессиональное сознание и самосознание. Профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как о профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу [2, с. 88].

Выводы. Профессионально-педагогическая направленность личности – один из определяющих факторов пригодности личности к педагогической профессии. Она включает в себя общий интеллектуальный уровень развития личности, систему специальных знаний, умений, навыков, практическую реализацию общепедагогических знаний и умений, интерес к педагогической деятельности, потребность реализовывать себя в ней, профессиональные мотивы, ценности, ценностные ориентации, а также

Резюме. Стаття присвячується питанням формування професіоналізму педагога-вихователя у виконанні роботи з профілактики девіантної поведінки курсантів. У статті розглядається умови формування поведінкових відхилень курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Визначені мета та завдання профілактичної роботи, а також засоби їх реалізації. Вказуються шляхи підвищення професіоналізму педагога-вихователя.

Ключові слова: профілактика, професіоналізм, девіантна поведінка, педагог-вихователь.

Резюме. Стаття посвящена вопросам формирования профессионализма педагога-воспитателя в проведении работы по профилактике девиантного поведения курсантов. В статье рассматриваются условия формирования поведенческих отклонений курсантов высших учебных заведений МВД Украины. Определены цель и задачи профилактической работы, а также средства их реализации. Указываются пути повышения профессионализма педагога-воспитателя.

Ключевые слова: профилактика, профессионализм, девиантное поведение, педагог-воспитатель.

Summary. The article is devoted to questions of forming professionalism of teacher-educator in realization of work by preventive measures of student's behavioral deviation. In the article are considered conditions of forming student's behavioral deviations in academies of Ministry of Internal Affairs of Ukraine. Goal and problems of preventive work, and also means of their realization are appointed. Means of improvement of professionalism of teacher-educator are showed.

Keywords: preventive measures, professionalism, behavioral deviation, teacher-educator. *Література*

1. Бандурка О.М., Тюріна В.О., Федоренко О.І. Основи психології і педагогіки: Підручник. – Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 336 с.
2. www.refine.org.ua
3. Збірник нормативних актів по роботі з персоналом Національного університету внутрішніх справ / Упорядники: В.І. Московець, С.М. Яровий, О.В. Леміщенко. – Харків: НУВС, 2003. – 116 с.

Подано до редакції 23.05.2006

УДК 371.78.45

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІНДИГО В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*Самойленко Неля
Донецьк*

Проблеми, які хоча розглянути в даній статті турбують вже не одне покоління батьків або педагогів. Саме їм до болю знайомі ситуації, коли приходилось розводити руками й коментувати: «Ну і діти пішли, зовсім не схожі на...». Те ж саме ми говоримо або думаємо, коли спостерігаємо дітей, поведінка яких відрізняється від шаблонів або усталених моделей. Але боляче всього від думки, що відсутність статистики, яка б свідчила скільки дітей залишилось з нереалізованим потенціалом або їх здібностями, скільки

професійної майстерності, правової культури, напрацювання системи продуктивного використання форм і методів виховної роботи, стимулювання внутрішніх зусиль особового складу до саморозвитку і самовиховання; узагальнення та впровадження передового досвіду виховної роботи [3, с.6-7].

Для цього, педагогу-вихователю в своїй роботі необхідно використовувати індивідуально-особистісний підхід, спиратися на позитивні сторони особистості курсанта, бути об'єктивним і конфіденційним, викликати повагу до себе і довіру у курсантів. В постійних бесідах з курсантами педагог-вихователю повинен бути дуже уважним, щоб своєчасно виявити у них різноманітні прояви девіантної поведінки. Якщо педагог-вихователю самостійно не може впоратися з проблемами, які виникли в підпорядкованому колективі, він повинен негайно звернутися за допомогою до психологів психологічної служби вищого навчального закладу.

Висновки. Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що: нечітко визначеним і дещо суперечливим є визначення поняття "профілактика", „педагогічна профілактика", „профілактика поведінкових відхилень" та їх сутність; не визначені зміст, цілі, принципи, методи та прийоми організації та здійснення профілактики відхилень поведінки курсантів вищих навчальних закладів МВС України; недостатньо вивченими є методологічні та філософські аспекти педагогічної роботи з профілактики відхилень поведінки майбутніх працівників органів внутрішніх справ; недостатньо вивченою та розробленою є методика профілактики поведінкових відхилень у курсантів; потребують більш детального вивчення соціально-педагогічні фактори та умови формування поведінкових відхилень у курсантів; потребують більш детального вивчення особливості організації навчально-виховної діяльності курсантів, що сприяють запобіганню формування відхилень поведінки у курсантів.

Складність розв'язання означеної проблеми посилюється ще й іншими суперечностями. Це, насамперед, суперечності між необхідністю здійснення профілактики відхилень поведінки курсантів і недостатньою розробленістю педагогічних технологій, які враховували б соціально-психологічні та педагогічні основи превентивного виховання між динамікою розвитку особистості курсанта і консерватизмом змісту, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи у воєнізованому вищому навчальному закладі; між потенційними можливостями процесів навчання і виховання щодо реалізації профілактики поведінкових відхилень у курсантів і недостатньою професійною підготовкою викладачів та курсових офіцерів; між існуючими підходами до профілактики, які полягають в спробах створити більш сприятливі соціальні умови, та необхідністю цілеспрямованого педагогічного впливу на особистості курсантів через впровадження у навчально-виховний процес педагогічних технологій, що стимулюють позитивну поведінку і зводять до мінімуму негативні потяги.

наличие и развитость профессионально значимых качеств личности педагога.

Успешность формирования профессионально-педагогической направленности во многом определяется наличием педагогических способностей.

Специфика педагогической деятельности требует развития гуманистической направленности личности, что обеспечивает формирование мировоззренческих позиций и определение личностного смысла педагогической деятельности, а поэтому целью учебно-воспитательного процесса в классическом университете должно быть формирование профессионально значимых образований в структуре личности.

По нашему мнению, сформированность содержательно-процессуального, мотивационного и рефлексивного компонентов профессионально-педагогической направленности студентов классического университета является условием их успешной педагогической деятельности.

Резюме. В статье автор предлагает определение профессионально-педагогической направленности, выявляет и кратко характеризует ее основные компоненты.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая направленность.

Резюме. У статті автор пропонує визначення професійно-педагогічної спрямованості, виявляє та коротко характеризує її основні компоненти.

Ключові слова: професійно-педагогічна спрямованість.

Summary. In this article author proposes definition of professional-pedagogical orientation of personality, reveals and makes a brief characteristic of its main components.

Keywords: professionally-pedagogical orientation.

Литература

1. Богословский В.В., Маркелова В.А. Некоторые профессионально значимые свойства личности мастера производственного обучения // Проблемы совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ. – Л., 1980. – С.52-62.

2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 378.149

ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ І ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

Коляда Михайло Георгійович
Кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедрою вищої математики та інформатики
Донецький інститут соціальної освіти

Мета статті: розглянути загальні принципи педагогічного проектування з опорою на систему цілеувачення. Показати суть такого проектування на основі діяльнісного підходу до його організації.

Постановка проблеми. Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності студентів і педагогів.

Термін "проектування" прийшов у педагогіку з технічного знання. Там він означав створення випереджальної проєкції того, що потім буде зроблено в натурі. Проектування дозволяє оптимізувати діяльність викладача. Педагогічне проектування є функцією будь-якого педагога не менш значимою, ніж організаторська, гностична (пошук змісту, методів і засобів взаємодії зі студентами) чи комунікативна. Завдяки проектуванню навчально-виховний процес стає технологічним.

Виклад основного матеріалу. Проектування педагогічних систем, процесів або ситуацій – складна багаступінчаста діяльність. Виділяють три етапи (ступіні) проектування [1]: I етап - моделювання; II етап - проектування; III етап - конструювання.

Педагогічне моделювання (створення моделі) – це розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їх досягнення.

Педагогічне проектування (створення проєкту) – подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання.

Педагогічне конструювання (створення конструкта) – це подальша деталізація створеного проєкту, що наближає його для використання в конкретних умовах реальними учасниками освітніх відносин.

Форми педагогічного проектування – це документи, у яких описується з різним ступенем точності створення і дія педагогічних систем, процесів або ситуацій.

Теоретичною основою проектування навчальних задач служить діяльнісний (як універсальний пояснювальний і проєктувальний принцип) і особистісно-орієнтовані підходи до навчання, а також теорія поетапного розвитку мислення.

Методологічною основою проектування навчальних задач є моделювання проєкту. Моделювання, як відомо, – це розробка загальної ідеї чи мети й основних шляхів її досягнення. Подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання називається *проектуванням*. Формою педагогічного проектування є документ, у якому описуються створення і дія педагогічної системи. У сучасній системі освіти використовуються дві форми проектування: *концепція* (сукупність положень, необхідних для практичного втілення ідеї); *план* (робочий документ, у якому дається перелік заходів, порядок і місце їх проведення).

Спираючись на теорію і практику проєктувальної діяльності, виділимо *загальні принципи педагогічного проектування*:

1) *принцип людських пріоритетів*, тобто орієнтація на людину, як на учасника педагогічного процесу чи ситуації. При цьому, як правило, для педагога можуть служити наступні вказівки: підкоряйте проєктовані процеси і ситуації реальним потребам і можливостям особистості студента, не нав'язуйте тверде виконання навчальних цілей;

2) *принцип діагностичного цілеубачення*, що дозволяє в процесі проектування організувати навчання як передбачувана, достовірна і цілеспрямована взаємодія суб'єктів навчання. У цьому напрямку педагогу можуть служити рекомендації: при постановці цілей навчання, які

важко поєднувати статутні відносини, які здійснюються за принципом "начальник-підлеглий", з критеріями педагогічної майстерності.

До вищого навчального закладу поступає на навчання молода людина, особистість якої ще не сформована. Основні риси характеру формувалися під впливом сім'ї, школи, оточуючого середовища, процесів, які відбуваються в суспільстві, попереднього виховання тощо. Але курсант потрапляє в нове соціальне середовище, в якому можуть як закріпитися його негативні риси і різноманітні відхилення, так і розвинутися позитивні якості.

Шлях до міліції для кожного різний, причини – різноманітні, тому і поведінка курсантів дуже відрізняється. Крім того, майже у кожного з курсантів є сім'я зі своїми проблемами, які мимоволі спонукають їх до різного роду вчинків, тому вкрай важлива роль педагога-вихователя у формуванні здорового погляду на життя, об'єктивного сприйняття подій, що відбуваються в державі, суспільстві і колективі.

Педагог-виховatelj повинен всебічно вивчати і розкривати ще не досить вивчену і пізнану сутність "хворобливої уродженої нервовості" і "стійкої моральної дефективності", щоб обґрунтовано здійснювати педагогічний вплив на курсантів [1, с. 223].

Начальник учбового курсу, його заступник з виховної та соціально-психологічної роботи повинні нести усю відповідальність за моральність курсантів. Особистим прикладом, щоденною працею вони мають виховувати у курсантів доброзичливе ставлення один до одного, культуру поведінки, уміння спілкуватися, моральні і морально-вольові якості.

У відповідності до Концепції виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України, затвердженої наказом МВС України від 30.11.2002 № 1279, метою виховної роботи з перемінним складом вищих навчальних закладів МВС України є цілеспрямоване формування правосвідомості, загальної культури та особистих якостей майбутнього працівника органів внутрішніх справ України, відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм, а також вимог служби [3, с.6].

До одних з основних завдань виховної роботи у ВНЗ слід віднести: становлення соціально-активної, морально і фізично здорової особистості; виховання та задоволення духовних запитів слухачів (курсантів) і членів їх сімей; формування та розвиток у перемінного складу почуття відповідальності та дисциплінованості; сприяння успішній адаптації та самореалізації особистості до умов навчального процесу в ВНЗ на проходження служби в органах внутрішніх справ; формування у осіб перемінного складу високої правової культури, прагнення набути високу професійну майстерність; сприяння підвищенню культурного та загальноосвітнього рівня осіб перемінного складу та їх естетичному вихованню; створення максимально сприятливих умов для розвитку особистості, реалізації її сил та властивостей, духовного збагачення курсантів, студентів, слухачів, магістрів, оволодіння ними професійною етикою, навичками культури поведінки та спілкування з громадянами; формування в перемінного складу ВНЗ прагнення набути високої

мають місце навіть випадки суїциду.

Це створює сприятливі умови для формування відхилень у поведінці курсантів, а також супроводжується соціальною дезадаптацією або зниженням адаптації курсантів до умов перебування у вищому навчальному закладі МВС України.

Тому одним з важливих напрямків навчально-виховної роботи з курсантами вищих навчальних закладів МВС України є профілактична робота з попередження формування поведінкових відхилень. Цього вимагають і накази МВС України, присвячені проблемі підвищення ефективності роботи з персоналом та попередженню девіантної поведінки, розроблені Концепція виховної роботи у вищих навчальних закладах МВС України, Положення про психолого-педагогічне супроводження навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах МВС України та Положення про порядок організації та проведення виховної роботи з перемінним складом вищих навчальних закладів МВС України.

Таким чином, одним з завдань виховної роботи є формування у курсантів здатності і спроможності протистояти негативним факторам і впливам оточуючого соціального середовища, а також здійснення профілактичної роботи щодо попередження формування небажаних стереотипів поведінки та поведінкових девіацій.

Саме від педагога-вихователя, його особистісних характеристик залежить виховання у курсантів адекватної поведінки та позитивної самооцінки, як у процесі навчання, так і в позанавчальний час.

Формування професіоналізму педагога-вихователя грає основну роль в проведенні роботи з профілактики девіантної поведінки у курсантів. В Харківському національному університеті внутрішніх справ цю роботу серед курсантів проводить заступник начальника курсу з виховної та соціально-психологічної роботи, який призначається на цю посаду ректором вищого навчального закладу за поданням начальника факультету із числа офіцерів, які мають досвід виховної та організаторської роботи з особовим складом. Інакше кажучи, для проведення роботи з профілактики девіантної поведінки у курсантів залучаються не педагоги-вихователі, які отримали педагогічну освіту, мають певні знання психології молодої людини і педагогіки, а офіцери, які мають певні здібності роботи з особовим складом, а інколи – і просто випадкові люди.

Професіоналізм педагога-вихователя ґрунтується насамперед на його високому фаховому рівні, загальній культурі та педагогічному досвіді. Він розглядається як самореалізація його особистості у виховній роботі, тому передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного впливу в виникаючих ситуаціях у навчанні та вихованні. Він є результатом індивідуальних особливостей педагога, його спрямованості, здібностей та психофізичних даних.

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [2]. Хоча при роботі у вищих навчальних закладах системи МВС України педагогу-вихователю дуже

спираються на реально виявлені параметри особистості студента і повинні виробляти спільні цілі і способи їхнього досягнення;

3) *принцип саморозвитку* означає створення динамічних і гнучких проектних систем, процесів, ситуацій. Тут педагогу допоможуть наступні вказівки: розробляйте легко замінні моделі, проекти процесу навчання, що піддаються модернізації і корекції. Проекти навчання повинні створюватися також для багаторазового використання.

Підтверджуючи принцип людських пріоритетів, В. Серіков виклав також гіпотетичні закономірності проектування особистісно-орієнтованого навчання: на відміну від проектування традиційного навчання, де предметом проектної діяльності є фрагмент змісту навчання (спеціально структурований навчальний матеріал і спосіб його засвоєння), у особистісно-орієнтованому навчання елементом проектування стає "подія в житті особистості", що складає реальний життєвий досвід; проектування навчання стає спільною діяльністю суб'єктів навчання; стирається грань між змістовним і процесуальним аспектами навчання, тобто процес навчальної взаємодії стає джерелом особистісного досвіду людини [2].

Виходячи з вимог наступності, систематичності, послідовності, перспективності й актуальності проектованої системи дій педагога, був обраний комплексний підхід до проектування навчальних задач. Прикладом проектування традиційної системи навчальних задач на основі цілеубачення (з елементами інноваційних технологій навчання) служить система педагогічних вправ для викладачів, розроблена Д. Толлінгеровою і Д. Голоушовою. Вона заснована на вирішенні проблемних педагогічних задач, і в якості посібника використовується в наборі робочих аркушів із заздальгідь підготовленими завданнями (дидактичними модулями). Дослідники затверджують, що викладач повинний так само свідомо і цілеспрямовано учитися проектувати навчальні задачі, як і навчатися всім іншим педагогічним умінням. З урахуванням даної вимоги цими авторами і був розроблений проект по підготовці викладачів умінню оцінювати когнітивну вимогливість навчальних задач і цілеспрямовано складати їх [3].

Специфіка процесу проектування навчальних задач заснована на тім, що в них конструюється і здійснюється педагогічний процес, який гарантує досягнення поставлених цілей. Таким чином, ефективно діє механізм цілеубачення. У цьому зв'язку бачиться доцільним у структурі педагогічного проектування виділити наступні дії по цілеубаченню: *постановка цілей, їхнє уточнення, повна орієнтація педагога й студентів у ході навчання на поставлені цілі, спрямованість цілей суб'єктів навчання на успішне досягнення оптимальних результатів взаємодії в педагогічному процесі, оцінка результатів відповідно до початкових цілей, корекція цілей і цілісного процесу навчання.* У контексті проектування навчальних задач здійснюється взаємозв'язок двох основних компонентів цілеубачення: *загальне цілеубачення*, обумовлене державним стандартом, і *цілеубачення навчальної дисципліни.*

Аналіз досліджень в області систематики задач і таксономії

цілеубачення (Б. Блума, В. Ляудис, Р. Сенаторової, Д. Толлінгерової) дозволяє виділити в традиційній системі (таксономії) цілеубачення шість груп: мнемонічного відтворення даних; простих розумових операцій; потребує складних розумових операцій з даними; потребує повідомлення даних; спрямоване на творче мислення; рефлексивного характеру.

З опорою на систему цілеубачення і на можливості різноманітного впровадження цілей усіх ступенів складності в навчанні була почата спроба структурування педагогічного процесу в контексті особистісно-орієнтованого цілеубачення. Відповідно до адаптації особистісно-орієнтованого навчання в традиційній системі навчання бачиться доцільним упровадження наступної класифікації груп цілеубачення: науково-пізнавальні; практико-преобразуючі; ціннісно-орієнтовані; рефлексивні-комунікативні; цілеубачення творчого характеру.

Розглядаючи проблему проектування навчальних задач з позиції принципу *природорозумності*, важливо визначити особливості можливостей тих, яких навчають в різні періоди навчання. Наприклад, у педагогічній психології виділені чотири етапи формування пізнавальних дій у навчанні: мотиваційний і орієнтований, предметно-практичний, зовнішніх і внутрішніх дій. При цьому в системному проектуванні навчальних задач необхідно враховувати той психологічний факт, що пізнавальна діяльність розвивається в міру послідовних змін особистості. Дане положення впливає з закономірності – процеси пам'яті і мислення мають різні форми реалізації: предметно-практичну, образну і словесно-логічну. Три форми пізнавальної діяльності пов'язані між собою генетично – словесно-логічне мислення ґрунтується на предметно-практичному й образному. Система навчальних задач у процесі проектування відповідає формам розвитку пізнавальної діяльності студентів. Виділяють предметно-практичне чи образне мислення, а також словесно-логічне мислення і пам'ять.

Проектування навчальних задач орієнтовано на особистісний підхід в навчанні, тому головною задачею виступає забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов розвитку особистості тих, кого навчають, котрі забезпечать реалізацію природних можливостей індивідуального вільного і творчого розвитку учасників педагогічного процесу в умовах суб'єкт-суб'єктних взаємин.

У проектуванні навчальних задач акцентується проблема формування творчих якостей особистості. Тому виникає потреба у вивченні питання структурних компонентів особистості в сполученні з творчою самореалізацією студентів і одночасного засвоєння ними культурно-історичних досягнень людської цивілізації. Наприклад, О. Хутірський розробив технологію реалізації особистісного потенціалу того, якого навчають, джерела якої закладені в педагогіці ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач) Г. Альтшуллера. Дана технологія включає три рівні діяльності "винахідника": 1) рішення приватної задачі; 2) рішення загальнонаукової проблеми; 3) рішення соціально-технічної чи

Україні в областях, останнім часом серед курсантів поширюються різного роду поведінкові відхилення.

Однією з основних ознак поведінки як реальності є те, що вона соціальна за своєю суттю, тобто вона формується та реалізується у суспільстві. У цілому поведінка особистості відображає процес соціалізації особистості, тобто інтеграції у соціум. Соціалізація, у свою чергу, передбачає адаптацію до соціального середовища з урахуванням індивідуальних особливостей.

Формування особистості майбутнього правоохоронця нерозривно пов'язано з соціальним середовищем, в якому відбувається її розвиток, бо процес її особистісного становлення визначається особливостями умов життя (навчання, спілкування, взаємодії, побуту), у яких опиняються молоді люди, які поступили до воєнізованого навчального закладу, зокрема, навчального закладу системи органів внутрішніх справ.

Умови перебування курсантів у навчальних закладах МВС України характеризуються такими специфічними особливостями: жорстка регламентація життєдіяльності курсанта (більш формалізовані і жорсткі вимоги до поведінки у побуті, проведення дозвілля, зв'язків і знайомств), звуження кола соціальних контактів, високий рівень зовнішнього контролю, що у свою чергу знижує соціально-психологічну адаптацію осіб, які навчаються у вищезазначених навчальних закладах. Особливості службової та навчальної діяльності курсантів у багатьох випадках потребують дуже значних щоденних витрат часу, фізичної напруги, характеризуються посиленими навантаженнями та перевантаженнями, скороченням їх вільного часу, великою віддачею фізичних сил.

Процес адаптації для багатьох курсантів триває від 7 до 19 місяців, при цьому курсантам, особливо дівчатам, доводиться певною мірою зазнавати стресових ситуацій, нервових зривів, долати нервову напруженість і загальну втому, вирішувати конфлікти та конфліктні ситуації. Додаткові складнощі мають взаємовідносини дівчат-курсантів з юнаками-курсантами.

Результатом зазначеного є зростання всіх видів агресивності та її зовнішніх проявів у поведінці курсантів, формування агресивних поведінкових стереотипів, особливо у дівчат. Агресивність курсантів існує на підсвідомому рівні, визначає внутрішній стан людини і сприяє виникненню й розвитку конфліктних ситуацій, проявляється у спілкуванні, поведінці, діях. Вона носить інструментальний характер, тобто є засобом розв'язування особистісно значущих питань, коли курсант завойовує і захищає свій соціальний статус, престиж, свою гідність, незалежність. Це призводить до зменшення групової згуртованості, а отже, до уособлення більшості індивідів, до зниження їхнього емоційного комфорту. Крім того, курсант постійно знаходиться у рамках дії статуту, відчуває його вплив і тиск статутних відносин, які здійснюються за принципом "начальник-підлеглий" і виникають та мають місце при взаємодії та стосунках з викладачами, курсовими офіцерами і навіть ровесниками. Зростає кількість курсантів, у яких деякі види агресивності досягли максимального значення,

курсантами Харківського національного університету внутрішніх справ висвітлювалися у працях С.М. Бойко, К.О. Казюти, Є.В. Кіна, В.О. Тюріної, О.І. Федоренко та інших. Соціально-психологічним аспектам управління виховним процесом курсантів присвячені роботи О.М. Бандурки, І.В. Ващенко, С.П. Гиренка, В.О. Соболева, Л.О. Шевченко, О.А. Ярещенка та інших.

До **невирішених раніше проблем девіантної поведінки молоді** можна віднести питання, пов'язані з формуванням та профілактикою відхилень поведінки у курсантів вищих навчальних закладів МВС України, оскільки їм раніше не приділялося достатньої уваги, нечітко визначеними і дещо суперечливими є визначення понять "профілактика", „педагогічна профілактика“, „профілактика поведінкових відхилень“ та їх сутність.

Метою цієї статті є розкриття необхідності формування професіоналізму педагога-вихователя у проведенні роботи з профілактики девіантної поведінки у курсантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктом дослідження є процес формування поведінкових відхилень курсантів вищих навчальних закладів МВС України, а предметом є особливості організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів з метою профілактики їх поведінкових відхилень.

Прогресуюча тенденція безупинного зростання різних проявів девіантної поведінки молоді, їх об'єктивність і неминучість ставлять перед суспільством такі основні завдання, як пошук форм, методів і технологій роботи з такою молоддю, концентрація зусиль, спрямованих як на реабілітацію, так і на попередження відхилень від соціальних норм. Тобто усунення умов, які прямо чи опосередковано негативно впливають на вчинки та дії, з одного боку, і відповідна робота з молоддю – з іншого. Тому в науці і практиці одержали широке поширення дві основні технології роботи з учнівською молоддю з девіантною поведінкою – профілактична і реабілітаційна.

Сам термін "профілактика", як правило, асоціюється з запланованим попередженням якої-небудь несприятливої події, тобто з усуненням причин, здатних викликати небажані наслідки.

Метою профілактичної роботи з молоддю є усунення факторів, що сприяють здійсненню будь-яких протиправних дій [1, с.234-235].

Щоб досягти визначеної мети, необхідно в процесі навчально-виховної роботи формувати у молоді ціннісні орієнтири, якості громадянина, який дотримується правових норм та володіє основами правової культури, залучати її до соціально-корисної діяльності, розвивати різнобічні інтереси і захоплення, підтримувати позитивні ініціативи, сприяти формуванню активної особистості з адекватною та позитивною самооцінкою.

Курсанти вищих навчальних закладів МВС України є представниками сучасної молоді, а отже їм притаманні ті самі проблеми, одна з яких – наявність поведінкових девіацій. І хоча особові справи кандидатів на вступ до вищих навчальних закладів МВС України ретельно вивчаються в УМВС

загальнолюдської задачі. Діяльність викладача при цьому включає складання програми занять (системи завдань) з навчальної теми таким чином, щоб для кожної навчальної задачі існували більш складні. Студенти, таким чином, мають можливість переходити на більш високий рівень пізнання поступово від часнопредметного до загальнопредметного чи метапредметного. Так, кожна з тем, представлених у навчальних програмах, засвоюється на рівні, найбільш відповідному особистісному потенціалу того, якого навчають.

Педагогічне проектування придбало в сучасному освітньому просторі широке поширення. Воно постійно удосконалюється і знаходить нові якості і характеристики: конструктивність, концептуальність, планову і проектну діяльність педагогів, діагностичність і можливість педагогічної корекції.

Узагальнюючи результати аналізу проблем цілеубачення, теорії навчальних задач і педагогічного проектування, необхідно відзначити, що в основі проектування навчальних задач у контексті цілеубачення лежать проектувальні уміння і навички педагога (проектувальна діяльність виступає тут як мистецтво) у виді етапів проектування, принципів проектування навчальних задач, при цьому навчальна задача виступає як проєктивна дидактична одиниця, а система навчальних задач проектується з урахуванням усіх рівнів цілеубачення.

Результатом методологічного пророблення питань проектування виступає модель діяльності проектування, що представляється звичайно або у виді онтологічної схеми, або, що більш близько педагогіці, у виді алгоритму діяльності (дій, процедур) проектування. Причому, зразки подібних алгоритмів можуть бути задані на різних рівнях. Так, наприклад, В. Гінецінський пропонує узагальнений алгоритм проектування педагогічної системи, а в теорії планомірного формування розумових дій загальна схема інтеріоризації, по суті, являє собою алгоритм проектування навчальної діяльності (П. Гальперін, Н. Талізін, І. Іл'ясов, В. Ляудіс, З. Решетова, Т. Габай та ін.).

Іншим варіантом проектування навчальної діяльності є роботи Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, І. Волкова, С. Лисенкової, Є. Ільїна та ін. У роботах названих авторів, що за жанром тяжіють до науково-популярної публіцистики, представлені своєрідні описи-проекти навчального процесу, де є суб'єкт навчання, робота яка важко операціоналізована, а її рефлексія – скоріше позначення деякої області спільної діяльності ("подія"), дає розвиваючий ефект.

Психіка людини нерозривно пов'язана з його діяльністю і діяльністю же обумовлена. Механізмом здійснення діяльності, як було показано вище, є рішення задач. Задачею того, який навчає, є навчання студентів умінню здійснювати діяльність, чи виконувати дії й операції, за допомогою яких вона реалізується.

Проектування навчальної діяльності необхідно починати не з формулювання деякої системи, а з психологічного аналізу майбутньої діяльності [4]. У діяльності того, якого навчають, крім проектування

навчальної діяльності, можна виділити ще два центральних аспекти: організація і забезпечення навчальної діяльності; керування навчальною діяльністю.

Кінцевою метою навчання є формування способу дії. До організації і здійснення педагогічного проектування виділимо наступну послідовність таких дій:

1. Визначення мети проектування (цілеувачення).
2. З'ясування системи педагогічних факторів і умов, що впливають на досягнення мети (орієнтування).
3. Опис педагогічної дійсності, що підлягає проектуванню (діагностика вихідного стану).
4. Фіксування (вибір) рівня й оперативних одиниць педагогічного мислення для прийняття рішень по створенню проекту (рефлексія).
5. Висування гіпотез про варіанти досягнення мети й оцінка імовірності їхнього досягнення в конкретних умовах (прогнозування).
6. Побудова конкретної моделі (проекту) педагогічного об'єкта (моделювання).
7. Побудова методики виміру параметрів педагогічного об'єкта (екстраполюючий контроль).
8. Реалізація проекту (упровадження).
9. Оцінка результатів здійснення проекту і порівняння їх з теоретично очікуваними (оцінювання).
10. Побудова оптимізованого варіанта конкретного педагогічного об'єкта (корекція).

Дана схема специфікована щодо проектування в системі особистісно-орієнтованого навчання і діяльнісного навчання.

Висновки. Сутність проектування складається в конструюванні бажаних станів майбутнього. Проектувальник вибудовує моделі, виходячи з концептуального розуміння об'єкта, який конструюють, і бачення наукових, просвітніх, практичних проблем діяльності. Проект спрямований на досягнення соціальної чи особистіснозначимої мети й орієнтований на використання в умовах конкретного місця, часу і наявних у розпорядженні ресурсів.

Ядром і істотою навчальної діяльності є рішення навчальних задач. Навчальна задача – це будь-яка задача, запропонована тому, якого навчають, якщо вона спрямована на досягнення навчальних цілей. У навчальній задачі утилітарне значення має не відповідь, а сам процес її одержання, тому що спосіб дій формується тільки в процесі рішення навчальних задач.

Проектна навчальна діяльність – це і ціль (бажання), і продукт (результат) діяльності студентів (навчання). Для того, щоб ціль і прямий продукт навчальної діяльності збіглися, тобто в результаті навчання виходило те, що намітив проектувальник (викладач), необхідно керувати навчальною діяльністю.

Summary. In the article the general principles of pedagogical designing with a bearing at a system the assigned purpose are esteemed. The essence of such designing on the basis activities approach of a campaign to his

обучения. Автором проанализирована сущность понятия «контроль» в психолого-педагогической литературе. Предлагаемые виды, методы, формы контроля и оценивания рекомендованы к практике в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: контроль, оценивание, кредитно-модульное обучение, профессиональная самореализация.

Резюме. У статті розкриті можливості впливу поетапної системи контролю й оцінювання успішності на професійну самореалізацію майбутніх учителів у процесі кредитно-модульного навчання. Автором проаналізовані сутність поняття «контроль» у психолого-педагогічній літературі. Пропоновані види, методи, форми контролю й оцінювання рекомендовані до практики в вищих навчальних закладах.

Ключові слова: контроль, оцінювання, кредитно-модульне навчання, професійна самореалізація.

Література

1. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. пос./ В. І. Лозова, Г. В. Троцько; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 361-383.
2. Нагаєв В. М. Методичні рекомендації по провадженню модульно-рейтингової технології навчально-творчої діяльності студентів (із дисципліни управлінського циклу)/ В. М. Нагаєв. – Харків: ХНАУ ім. В. В. Докучаєва, 2002. – 73 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.)/ За ред. В. Г. Кременя. Автор. Кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянюк, І. І. Бабин. – Тернопіль. Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
4. Романишина Л. М. Модульно-рейтингова технологія викладання у вищих навчальних закладах: Навч. – метод. пос./ Л. М. Романишина. – Тернопіль: ТДПУ, - 2000. – 48с.
5. Шестақ И. В. Высшая школа: технология обучения / И. В. Шестақ. – М.: Вузовская книга, 2000. – 80 с.

Подано до редакції 13.09.2006

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У ВИКОНАННІ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У КУРСАНТІВ

Салівон Катерина Ігорівна

здобувач кафедри загальної психології та педагогіки

Харківський національний університет внутрішніх справ

Постановка проблеми полягає в тому, що у теперішній час соціальні, політичні, економічні умови в Україні, у яких існує та функціонує сучасне суспільство, зумовлюють виникнення ряду проблем, однією з яких є поява цілих категорій молоді, які стають жертвами несприятливих умов соціалізації, що сприяє формуванню у них поведінкових девіацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблем виникнення і профілактики девіантної поведінки серед молоді показав, що ці питання всебічно вивчаються багатьма вченими, серед яких А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, Г.М. Андрєєва, С.А. Белічева, О.В. Змановська, Л.П. Колчина, І.А. Невський, В.М. Оржеховська та інші. Деякі питання організації та здійснення навчально-виховної роботи з

вчителя на індивідуальних заняттях, виконання ним індивідуальних завдань та видів робіт, характерних для конкретних спеціальностей.

Узагальнена оцінка майбутнього вчителя за виконання навантаження в кредитно-модульній програмі включає дві оцінки:

1. Оцінка повноти виконання навчального навантаження майбутнього вчителя – визначається числом набраних залікових кредитів (балів). 100% набір залікових кредитів свідчить, що майбутній вчитель атестований за дану навчальну дисципліну. Кредит вважається зарахованим, якщо студент виконав передбачені в КМП види робіт.

2. Оцінка якості виконання навчального навантаження майбутнього вчителя зараховується за умови повноти виконання навчального навантаження та характеризує якість зарахованих кредитів в балах норми кредиту. Система вимірювання та оцінювання норми кредиту розробляється ВНЗ (спеціальністю). Загальні оцінки майбутнього вчителя за заліковий кредит та за навчальну дисципліну для нарахування стипендії та занесення в кредитно-залікову книжку переводяться в 12-ти бальну систему оцінювання.

Рейтингова технологія оцінки знань та вмінь майбутніх учителів має ряд переваг: враховується їх участь в будь-яких формах діяльності – навчальній, методичній, науково-дослідній, пошуковій; оцінюється якість виконання аудиторної та позааудиторної роботи; характер роботи – систематичний, неритмічний; активність – доповнення, пошук додаткових матеріалів, неординарні судження. Недоліками є відсутність науково обґрунтованих критеріїв якості результатів навчання, складність процедури та оцінювання за кредитно-модульною технологією, відсутність допоміжних стимулів, заохочень.

Висновки. Особливостями контролю й оцінювання успішності майбутніх учителів в умовах кредитно-модульного навчання є поетапне його здійснення, що передбачає реалізацію на практиці змісту, функцій, принципів. Організацію контролю й оцінювання успішності майбутніх учителів можна розглядати як одну з умов їх професійної самореалізації у процесі кредитно-модульного навчання.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є розробка прийомів контролю й оцінювання на лекції, семінарських, практичних заняттях, а також впровадження дидактичних засобів контролю тощо.

Summary. In the article described the opportunities the influence of control system and evaluation of progress on the professional selfrealization of the future teachers in a process of credit-modular education. The author analyses the term “control” in the phycogy-pedagogical literature. The methods, forms of control and evaluation recomend to use in the practice of Higher education establishments were offered.

Keywords: the control system, evaluation, credit-modular education, professional selfrealization.

Резюме. В статье раскрыты возможности влияния поэтапной системы контроля и оценивания успеваемости на профессиональную самореализацию будущих учителей в процессе кредитно-модульного

organizations.

The essence of such designing is rotined on the basis activities approach of a campaign to his organization

Keywords: pedagogical designing, didactics principles, activities approach.

Резюме. В статье рассматриваются общие принципы педагогического проектирования с опорой на систему целеполаганий. Показана суть такого проектирования на основе деятельностного похода к его организации.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, дидактические принципы, деятельностный подход.

Резюме. У статті розглядаються загальні принципи педагогічного проектування з опорою на систему цілеубачення. Показано суть такого проектування на основі діяльнісного підходу до його організації.

Ключові слова: педагогічне проектування, дидактичні принципи, діяльнісний підхід.

Література

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 334 с.

2. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

3. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. – М.; Прага: Роспедагенство, 1994. – 52 с.

4. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк, «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.

Подано до редакції 15.06.2006

УДК 371.47

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Лабітцева Лариса Павлівна,

аспірантка кафедри теорії та методики фізичного виховання

Луганський педагогічний університет ім.Т.Шевченка

Постановка проблеми. Притаманний сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – усе це ставить принципово нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Критерієм успішної діяльності вищої педагогічної освіти виступає якість підготовки майбутніх фахівців, яка визначається не лише сукупністю знань з основ науки і методики навчально-виховної роботи, а й здатністю передавати ці знання в процесі живого і безпосереднього спілкування з учнями. Складовою частиною професійно-педагогічної підготовки є фахова підготовка майбутніх учителів музики, у структурі якої значне місце належить формуванню у них вокально-хорової майстерності. Формування вокально-хорової майстерності дуже значуще в тому, що дає змогу розвивати у майбутніх учителів музики кращі особистісні та професійні якості, що має велике значення на сучасному етапі вищої педагогічної освіти.

Практичне значення формування вокально-хорової майстерності обумовлюється тим, що в сучасних умовах відроджується хоровий спів в

школах, ліцеях, коледжах і для цього необхідно підготувати кваліфікованого фахівця. Хоровий спів як мистецтво унікальних можливостей – виконавчих і освітніх – завжди є частиною вітчизняної і світової культури, дійовим фактором формування духовного, творчого потенціалу суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнопедагогічні засади професійної підготовки вчителя розроблялися в працях таких вчених як А.Алексюк, І.Зяюн, Б.Гершунський, О.Кучерявий, С.Омельченко, І.Підласий, Т.Ротерс, С.Харченко, А. Якупов, М.Ярмаченко та ін.

В теоретичних розробках науковців Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, А.Щербакова стосовно сутності та структури педагогічної діяльності, фахова підготовка розглядається як свідоме володіння конкретними видами певної діяльності, що засновані на знаннях суті, принципів, методів навчання і виховання в залежності від характеру майбутньої спеціальності.

Різні аспекти професійної підготовки вчителів музики розроблялися у роботах таких дослідників як В.Дряпіка, Г.Падалка, Л.Коваль, О.Олексюк, А.Козир та інших. Для дисертаційного дослідження значний інтерес мають праці А.Абдуліна, І.Алієва, В. Ражнікова, Н.Білої, Д.Кабалевського, О.Ростовського, де розглядаються проблеми музичних ідеалів, оцінних суджень, професійних навичок тощо. На сьогодні теоретичні проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики розглянуті у роботах О.Рудницької, Л.Коваль, Н.Миропольської, В.Бутенко та інших.

Окремі аспекти проблеми саме вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики були предметом дисертаційних досліджень Є.Баженової, В.Ємельянова, С.Крамської, Л.Остапенко, С.Пермінової, Т.Пляченко, Л.Сбігнєвої, О.Чурикової-Кушнір та інших.

Для сучасної освіти характерним є те, що процес підготовки фахівців не повністю відповідає сформованості у студентів різноманітних видів музично-педагогічної діяльності і, зокрема, вокально-хорової. Нами була проведена діагностика стану сформованості вокально-хорової майстерності в сучасних умовах вищої освіти.

Метою статті є висвітлення проблем сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музики і аналіз стану вокально-хорової майстерності студентів. Нами визначені критерії, показники та рівні сформованості вокально-хорової майстерності студентів – майбутніх учителів музики.

Викладення основного матеріалу. Дослідження стану вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики проводилося на базі музично-педагогічних факультетів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету та Кримського інженерно-педагогічного університету в кілька етапів протягом 2004-2007 рр.

Для виявлення рівнів сформованості вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики нами було проведено констатуючий експеримент.

Під час вибору технології проведення констатуючого експерименту

засвоєння майбутніми вчителями логічно завершеної частини навчального курсу дисципліни, знаходження помилок, причин їх допущення, корекція зробленого. Завдання, які висувуються до проведення модульного контролю є такими: перевірка рівня засвоєння знань, умінь одного модуля (блоку), визначення результатів засвоєння взаємозв'язків між темами одного модуля і взаємозв'язку з попередніми модулями; узагальнення матеріалу певної проблеми. Він проводиться за навчальним матеріалом окремих тематичних модулів після завершення лекційних і практичних занять та має три рівні складності запитань: 1) програма-мінімум (оцінка знань на рівні впізнання та відтворення матеріалу у формі тестування); 2) стандартна програма (оцінка репродуктивного та дійового рівня знань на основі програмних запитань); 3) творча програма (оцінка творчого рівня знань на основі рішення ситуаційних практичних завдань) [2, с.8].

Методи та форми модульного контролю: усний, тестовий, модульна контрольна робота (модуль)

6. Підсумковий (семестровий) контроль – це “іспит, який проводиться в кінці навчання (семестру, навчального року) з метою оцінки результатів навчання, тобто визначення рівня досягнень навчальних цілей. Функція підсумкового контролю – вимірювання навчованості” [5, с.26]. Як відомо, за традиційною системою навчання у ВНЗ підсумковий контроль був основним важелем у здійсненні підсумкового оцінювання знань, умінь майбутніх учителів. За кредитно-модульною системою технологією його результат є тільки складовою узагальненої оцінки (балу), яка виставляється майбутньому вчителю в залікову книжку. Якщо прийняти узагальнене оцінювання за 100%, то поточне оцінювання має питому вагу в 25% (за М.І – 10%, за М. ІІ – 15%), навчальний проект – 40%, підсумковий тест – 35%. Отже, головне завдання підсумкового контролю – це узагальнення вивченого навчального матеріалу протягом семестру, навчального року.

Методи та форми підсумкового контролю: залік із завданнями різноманітної складності, іспит, тестування, дидактичні ігри, курсова робота, дипломна робота, індивідуальна навчальна робота.

7. Відстрочений контроль – це перевірка залишкових знань через деякий проміжок часу після (3-9 міс.) основного екзамену у формі контрольної роботи. Він призначений для визначення обсягу матеріалу, що залишається у пам'яті студентів, аналіз допущених недоліків у роботі майбутніх учителів й викладача, збір інформації про практичні можливості даного контингенту.

8. Рейтинг – це інтегральна кількісна оцінка навчально-творчої діяльності майбутніх учителів, яка визначається відповідною кількістю балів. Загальний рейтинг кожного майбутнього вчителя визначає його місце в параді успішності і є стимулом до активізації пізнавальної діяльності [2, с.5]. Контроль та оцінка якості навчального навантаження студента в кредитно-модульній програмі здійснюється на всіх видах семінарських, практичних, тьюторських, лабораторних та інших видах занять, за прийнятою у ВНЗ (на спеціальності) системою оцінювання. В залікових кредитних модулях повинна оцінюватись діяльність майбутнього

намітити подальші шляхи самовдосконалення.

2. Поточний контроль – це “контрольна процедура, яка проходить у ході навчальних занять з метою виявлення помилок засвоєння, активізації пам’яті, мислення й уваги учнів” [5, с.63]. Він не має за мету виміри знань, а головною функцією його є управління процесом навчання. На поточний контроль виносяться завдання, які неможливо або не доцільно перевіряти на іспиті, наприклад, уміння та навички користуватися комп’ютером, виконувати практичні завдання індивідуально або у складі малої групи. Він проводиться протягом усього семестру на лекціях, практичних, семінарських заняттях, консультаціях, у позааудиторний час.

Методи та форми проведення поточного контролю: спостереження, усне опитування, письмовий контроль, комбіноване опитування, тестовий, автоматизований контроль, практичний, лабораторний, самоконтроль, презентація на семінарах письмових робіт, індивідуальний, груповий, колективний, попарний.

3. Тематичний – це перевірка рівня навчальних досягнень майбутніх учителів змісту теми, споріднених тем, розділу. Головним завданням його є виявлення допущених помилок майбутніми вчителями за короткий навчальний час. Перед вивченням теми потрібно ознайомити їх з тривалістю вивчення теми (кількість занять), кількістю і тематикою, термінами проведення лекцій, семінарських, практичних, лабораторних занять, питаннями, що виносяться на атестацію, орієнтовними завданнями, терміном і формою проведення атестації, умовами оцінювання. Для виставлення тематичного балу необхідним є врахування результатів виконання практичних, лабораторних робіт, написання рефератів, повідомлень, докладів.

Проводиться з використанням усного, письмового і тестового методів контролю, індивідуально та фронтально.

4. Рубіжний контроль – це проміжний контроль між тематичним й модульним видами контролю, який охоплює перевіркою значну кількість навчального матеріалу. Це основна форма міжсесійного контролю, його мета – перевірка стану, рівня знань майбутніх учителів в результаті об’єктивного та систематичного аналізу засвоєння навчально-програмного матеріалу у відповідності до навчальних планів, змісту програм. Він використовується викладачами для забезпечення ритмічної навчальної роботи майбутніх учителів, навчання вмінням чітко організувати власну працю, своєчасно виявляти обдарованих, надавати їм можливість реалізовуватися у формі індивідуальної роботи. Проводиться 2-3 рази за семестр перед атестацією, а інформація про стан успішності майбутніх учителів з кожної дисципліни заноситься у відомість та за підписом кожного викладача подається в деканат [4; 5].

Методи та форми рубіжного контролю: контрольні та самостійні роботи з теоретичного і практичного матеріалу, самостійні індивідуальні завдання, які вирішуються позааудиторно, складання звіту про виконання лабораторних робіт, колоквіуми.

5. Модульний (міні-екзамен, вихідний) контроль – це перевірка

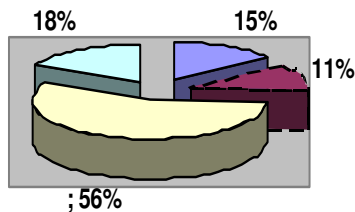
ми враховували наступне: вихідний рівень вокально-хорової і ритмопластичної підготовки студентів у довузівський період; відповідність завданням дослідження; вибір адекватної теоретичної позиції для інтерпретації результатів; комплексний підхід до оцінки результатів констатуючого експеримента.

Нами використовувалися методичні доробки з досвіду роботи педагогів-практиків в галузі вищої музично-педагогічної освіти, а також широко відомі в психології та педагогіці методики вивчення особистості. Дослідження включало аналіз навчальних планів, програмних характеристик, висновків Державної комісії, кваліфікаційних вимог до підготовки фахівців музично-педагогічних факультетів. В процесі фахової підготовки студенти повинні оволодіти такими її функціями: музично-професійною, педагогічно-професійною, організаційно-професійною, науково-педагогічною, соціальнокультурною, професійно-просвітницькою, управлінською підготовкою. Навчально-виховний процес базується на основі сучасних положень і концепцій про організацію навчально-виховної та творчої роботи у вищих закладах освіти.

Об’єктом нашого дослідження були вокально-хорові та ритмопластичні навички студентів: здібності, ступінь ритмопластичної свободи, певні вміння та знання, які сприяють формуванню вокально-хорової майстерності. Рівень наявності цих навичок ми визначили такими показниками: 1) загальна музична культура; 2) наявність педагогічних здібностей (вміння точно формулювати свою думку, уміння досягати результату); 3) володіння організаційними здібностями (тактовність, самовладання, наполегливість у досягненні мети, критичність, самокритичність); 4) вокально-хорова підготовка, яку характеризують такі якості: а) володіння голосом (інтонація, фразування, дикція, артикуляція, звуковедення тощо); б) володіння диригентською технікою (постановка, прийоми показу вступу та знімання звучання вокально-хорових творів, види аутфактів тощо); в) володіння вокально-хоровими навичками (комплекс автоматизованих дій різних частин дихально-голосового апарату, які відбуваються під час співу в колективі); 5) здібність до перевтілення, уживання в образ вокально-хорового твору; 6) емоційний і артистичний темперамент (здібність проявити себе); 7) асоціативно-образне мислення; 8) здібність до імпровізації в процесі роботи над вокально-хоровими творами.

Ми прагнули визначити рівень довузівської вокально-хорової та хореографічної підготовки студентів, базової загальномузичної освіти та діагностувати природні вокальні дані та сформованість вокально-хорових навичок у студентів музично-педагогічних факультетів.

Відповіді на питання, що дозволяють встановити, яке місце займала ритмічно-рухова і вокально-хорова підготовка у довузівський період, вказують, що переважна кількість студентів відвідувала вокальні кружки, співала в хорі (56%), займалися театральною діяльністю (11%), займалися хореографією – народною (7%), бальною (8%), ритмікою (10%), аеробікою (8%).



56%-вокально-хорова діяльність
 11% – театральна діяльність
 15%- хореографія -народна, бальна
 18% - ритміка, аеробіка

Рис.1. Розподіл доувзівської підготовки студентів.

Як ми визначили, переважна кількість досліджуваних співала в хорі (шкільному, в будинках творчості дітей, музичних школах тощо) протягом 7 років. Однак рівень їх вокально-хорового розвитку досить низький. Студенти першого курсу не в змозі назвати тип власного голосу, його діапазон, але пам'ятають назву пісень, що виконували, прізвиська авторів. Аналіз музичного матеріалу і якість його виконання на вступних іспитах свідчать про односторонність музичного розвитку абітурієнтів. Рівень вокально-хорової підготовки виражається в некомпетентному підборі репертуара, низькій вокально-хоровій і загальномузичній культурі, що підтверджують помилки при інтонуванні мелодії, недостатня артикуляція, відсутність елементарних вокально-хорових навичок (дикція, дихання, фразування мелодії тощо).

Достатньо значна кількість абітурієнтів була зайнята ритмічно-руховою діяльністю – 18% відвідували заняття ритмікою та аеробікою, а 15% - займалися хореографічною діяльністю. Це свідчить про те, що ритмічно-рухова діяльність займає певне місце в житті молодого покоління.

Лише 11% опитуваних були зайняті у театральній діяльності (виступи на шкільних святах теж були зараховані як театральна діяльність).

Існуюча практика підготовки вчителя музики виявила, що студенти й молоді фахівці ще недостатньо готові до музично-художньої діяльності, не володіють також уміннями й навичками сценариста, режисера, постановника, які необхідні для створення уроку музики, близького за своїми художніми якостями до уроку мистецтва.

Аналіз змісту педагогічної документації та результатів діяльності вокально-хорової підготовки, зафіксованого в програмах „Диригування”, „Академічний вокал”, „Хоровий клас і практикум роботи з хором” виявило, що вищезазначені програми розроблені за наявності досліджень

навчального матеріалу модульних блоків; при відстроченому – залишкові знання; при рейтингові перевіряється весь обсяг засвоєної навчальної інформації й оцінюється вся робота майбутніх учителів. У кредитно-модульній системі навчання майбутніх учителів ваговим є модульний контроль, бо він спрямований на перевірку якості знань та вмінь великого за обсягом навчального матеріалу модуля, який є самостійною одиницею. В деяких випадках майбутній учитель може вивчати не весь курс, а тільки декілька модулів. Модульний контроль доцільно виділяти окремим видом.

Поетапну систему контролю й оцінювання знань, умінь майбутніх учителів пропонуємо схарактеризувати, враховуючи обидві ознаки – за терміном проведення у часі та за обсягом навчального матеріалу, що перевіряється.

1. Вхідний (попередній, випереджальний, стартовий, базовий) – це перевірка готовності майбутнього учителя працювати із змістовними модулями на лекціях, семінарських, практичних заняттях та за індивідуальним навчальним планом. У педагогічному словнику попередній контроль називається претестом, що означає контрольну процедуру, яка здійснюється, в основному, із застосуванням тесту перед початком занять з метою визначення рівня підготовленості майбутніх учителів [5, с.52].

Вхідний контроль спрямований на реалізацію педагогом та майбутніми вчителями таких завдань: встановлення, діагностику початкового рівня досягнень студентів, тобто що їм відомо з даного предмета або із спорідненого, які знання можна використати як фундаментальні, а які вимагають доповнення й подати наново; виявлення здатності майбутнього вчителя приймати участь у процесі учіння; визначення ступені складності у поданні нового матеріалу для засвоєння; аналіз якості проведених лекцій, семінарських, практичних занять; розподіл майбутніх учителів на мікрогрупи згідно з їх індивідуальними особливостями; встановлення вхідного рейтингу.

Особливостями вхідного контролю кредитно-модульної системи навчання є те, що на початку семестру, навчального року майбутній вчитель отримує інформацію від викладача, що він має опанувати, що від нього вимагається, якими будуть критерії оцінювання його знань, скільки балів і за що він може отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для цього він повинен ознайомитися із змістом інформаційного пакету та інформацією на відповідних сайтах вищих навчальних закладів з кожної дисципліни навчального плану, де розміщено методичні матеріали.

Методи та форми проведення вхідного контролю: письмовий, тестовий, з білетами, програмований, співбесіда за індивідуальними завданнями, усне опитування, індивідуальний, фронтальний.

Отже, результати вхідного контролю дають змогу педагогові внести корективи в програму навчання, укомплектувати мікрогрупи, особливо, при організації групової роботи майбутніх учителів, підсилити мотивацію навчання, оцінити ефективність навчального процесу, а майбутньому вчителю оцінити власні здібності, можливості навчальної роботи та

знань, умінь, навичок, погляд на їх рівень; облік – фіксацію результатів оцінювання у вигляді балів [1, с.362]. Отже, головними ознаками поняття “контроль” є спостереження, перевірка, оцінка, облік, а функціями – контролююча, навчальна, діагностико-керуюча, стимулюючо-мотиваційна, розвивальна, виховна [1, с.363-365].

Із закономірностей навчально-виховного процесу, що здійснюється у вищих навчальних закладах, витікають принципи організації контролю й оцінки знань, умінь майбутніх учителів. У психолого-педагогічній літературі немає однозначної думки щодо їх класифікації. Це такі принципи: об'єктивності, тематичності, систематичності, міцності, комплексності, урахування індивідуального характеру здійснення перевірки знань, умінь майбутніх учителів, диференційованої оцінки успішності навчання майбутніх учителів, єдності вимог з боку викладача та майбутніх учителів [1; 4; 5]. На думку В. М. Нагаєва, у процесі модульно-рейтингова навчання важливими є принципи цінності засобів і форм контролю та відкритості діагностики [2, с.29]. На нашу думку, всі перелічені принципи організації контролю й оцінки знань, умінь майбутніх учителів потрібно реалізовувати у кредитно-модульній системі навчання у ВНЗ, але головним принципом є усвідомлення необхідності самоконтролю, зовнішнього контролю, який передбачає готовність майбутнього вчителя активно контролювати, перевіряти власні результати навчальної діяльності, порівнювати їх з аналізами результатів зовнішнього контролю, адекватно оцінювати та коригувати зроблене.

У процесі перебудови традиційної системи навчання доцільним є втілення в практику ВНЗ поетапної системи контролю знань, умінь, навичок, яка передбачає організацію різних видів, методів, форм контролю. Як свідчить аналіз модульно-рейтингової технології, що є близькою до кредитно-модульної, вчені по-різному виділяють види контролю. Так, до поточного контролю одні вчені відносять побіжний, тематичний, рубіжний, модульний, лабораторний, тренувальний, індивідуальний практикум (Л.М. Романишина), а інші поточний та проміжний контроль розводять до окремих видів (В.М. Нагаєв), рубіжний та проміжний контроль ототожнюють (В.С. Кукушин, Н.В. Шестак), рубіжний контроль розглядають як змішаний тематичного й модульного (Л.М. Романишина). На нашу думку, види контролю можна класифікувати: а) за терміном проведення у часі – вхідний (початок семестру, навчального року), поточний (повсякденно), тематичний (протягом семестру), рубіжний (2-3 рази за семестр), модульний (протягом семестру, навчального року), підсумковий (кінець семестру, навчального року), відстрочений (3-9 місяців після іспиту), рейтинговий (протягом семестру, навчального року); б) за обсягом навчального матеріалу, що перевіряється – при вхідному, поточному контролі перевіряються окремі елементи навчального матеріалу; при тематичному – теми, споріднені теми розділу; при рубіжному – проміжна частина навчального матеріалу; при модульному – логічно завершена частина навчального курсу, тематичні модулі за програмою дисципліни; при підсумковому – узагальнення змісту

композиторської творчості, музичної науки й виконавського мистецтва. Разом з тим, дослідження виявило, що в програмах і практиці роботи музично-педагогічних факультетів недостатньо присутній або присутній шкільний репертуар минулих років; і повністю відсутній компонент використання ритмопластичних рухів в процесі вивчення і виконання вокально-хорового репертуару.

Для визначення мотивації звернення до різних методів і прийомів роботи ми використовували бесіди зі студентами в процесі фахової підготовки і на педагогічній практиці. Ми прийшли до висновку, що труднощі, яких студенти зазнають в процесі педагогічної практики не розглядаються ними як проблема, а важливим є застосування знань, які вони придбали на заняттях спеціальних дисциплін.

У зв'язку з цим конкретизуються критерії, в яких відображується рівень вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики: наукові знання про спів як художнє, фізіологічне та біофізичне явище; вокальний слух як спосіб відображення вокальних здібностей та навичок, що спирається на взаємодію слухових, м'язових та акустичних аналізаторів; індивідуальна вокально-хорова майстерність, що ґрунтується на поєднанні співу та ритмічних рухів; педагогічні знання, уміння та навички, спрямовані на формування якісної фахової підготовки; кваліфікована орієнтація в спеціалізованому навчальному матеріалі (вокально-хоровій, науково-методичній літературі тощо).

Для визначення актуальних аспектів професійно зорієнтованого аналізу було проведено анкетування студентів музично-педагогічних факультетів. Анкети містили питання стосовно професійної спрямованості студентів; важливих чинників в роботі над піснями; засобів для удосконалення вокально-хорової майстерності.

Головними чинниками, за якими визначається рівень вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики, респонденти вважають:

Таблиця 1

Чинники вокально-хорової майстерності	Контрольна група	Експериментальна група
Володіння вокальними здібностями	89,8%	90%
Удосконалення диригентської техніки	48,31%	60,67%
Володіння вокально-хоровим репертуаром	57,3%	53,93%
Уміння інсценувати пісню	47,19%	69,66%
Володіння навичками ритмопластичних рухів	24,71%	34,81%

Як бачимо, найбільший процент опитуваних вважають найголовнішим для вокально-хорової майстерності володіння вокальними здібностями - 89, 8% і 90%, відповідно КГ і ЕГ. На противагу цьому володіння навичками ритмопластичних рухів вважають за необхідне лише 24,71% і 34,81% опитуваних; водночас володіння вокально-хоровим репертуаром і уміння інсценувати пісню вважають за необхідне відповідно 57,3% і 53,93%; 47,19% і 69,66% опитуваних.

Як свідчать результати нашої науково-дослідницької роботи, діагностування сформованості вокально-хорової майстерності студентів - майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки доцільно здійснювати на основі критеріїв, компонентів і показників цієї якості, рівнів і оцінювальних балів.

Готовність студентів до організації педагогічно-професійної діяльності, зокрема, вокально-хорової має рівневий характер.

Нами було визначено три рівні сформованості вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики. Пояснимо це. Основним в педагогічно-професійній підготовці вчителів є формування професійних умінь та навичок на рівні професійного рефлекса. За даними психологічних досліджень, у людини рефлекс може бути сформований за трьома стадіями: перший – іррадіація (збудження), другий – концентрація і третій – автоматизація. Саме автоматизація дає змогу вийти на творчий рівень, коли підсвідомо діє механізм професійного мислення, який є показником творчості. Ці три стадії вважаються нам найбільш оптимальними для формування у вчителя професійних умінь та навичок. З фізіологічної точки зору існують вміння елементарні і вміння вищого рангу, тобто вміння, які створюють творчий рівень. Як відомо, між елементарним рівнем і творчим існує тільки один рівень, нами він визначений як репродуктивний.

Згідно характеристик і критеріїв оцінок нами визначені такі рівні сформованості вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики: низький (елементарний), середній (репродуктивний), високий (асоціативно-творчий); розроблені показники їх розвиненості (таб. 1.)

Таблиця 2

Загальний показник сформованості вокально-хорової майстерності (констатуючий експеримент)

Компоненти рівні	Вокально-хорові навички	Ритмопластичні навички	Навички музичної постановки
I рівень (елементарний)	30,14%	31,91%	68,14%
II рівень (репродуктивний)	50,7%	40,78%	25,17%
III рівень (асоціативно-творчий)	19,14%	27,3%	5,67%

Низький рівень сформованості вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики ми характеризували поверхністю знань з вокально-хорових навичок, їх фрагментарністю, неспроможність їх використання в педагогічній практиці; слабе володіння технікою диригентського жеста; недостатня емоційність в процесі роботи і при виконанні пісні; неспроможність взаємодії співу і ритмопластичних рухів; низький рівень мотивації удосконалення вокально-хорової майстерності.

Середній рівень сформованості вокально-хорової майстерності ми визначали за рівнем систематизованості знань з вокально-хорової підготовки, умінням використовувати ці знання в педагогічній практиці; певне володіння технікою диригентського жеста; наявність артистизму і

недоліків традиційного навчання. Її головними завданнями є перевірка якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, перевірка якості підготовки студентів до кожного лабораторного, практичного або семінарського заняття, використання більш широкої шкали оцінки знань, вирішального впливу суми балів, одержаних протягом семестру на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни, підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів, створення умов для їх професійної самореалізації. На наш погляд, організація контролю й оцінювання успішності майбутніх учителів у процесі кредитно-модульного навчання є однією з умов їх професійної самореалізації, бо саме контроль й оцінювання успішності з боку викладача спонукає до здійснення самоконтролю, самоаналізу, самокорекції, що є складовими професійної самореалізації особистості.

Мета статті – виявити особливості організації контролю й оцінювання успішності майбутніх учителів у процесі запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах III – IV рівнів акредитації в Україні. Завданнями висунутого дослідження є: проаналізувати визначення сутності поняття “контроль” у психолого-педагогічній літературі; назвати функції, принципи організації контролю й оцінки знань, умінь майбутніх учителів; розкрити поетапну систему контролю й оцінювання їх успішності в умовах кредитно-модульного навчання.

Виклад основного матеріалу. Контроль, як компонент навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів, сприяє здійсненню оперативного зворотнього зв'язку з метою встановлення рівня засвоєння ними змісту навчального матеріалу, глибокому засвоєнню програмового матеріалу, усвідомленню майбутнім учителем, що він повинен знати та вміти, що ним досягнуто, на що варто звернути увагу, виявленню розбіжності між тим, що він повинен знати та вміти, і тим, що він знає й уміє на даний момент перевірки, розкриттю причин неуспішності, прогалин у знаннях і вміннях; коригуванню результатів навчальної діяльності та усуненню недоліків, стимулюванню до покращення отриманих результатів, формуванню самостійного творчого мислення, вихованню позитивних якостей особистості, таких як самостійність, відповідальність, старанність, виявленню сильних і слабких сторін методики викладання певного навчального предмету, аналізу результатів успішності майбутніх учителів та ефективності роботи викладача.

У психолого-педагогічній літературі контроль в навчальному процесі визначається “як оцінка результативності пізнавальної діяльності учнів, тобто оцінка ступені й якості досягнення навчальних цілей кожним учнем” [5, с.30]. Контроль у дидактиці розуміють як нагляд, спостереження і перевірку успішності учнів, “це початок і кінець усього процесу: початок, оскільки на вході треба встановити початковий етап об'єкта з тим, щоб зіставити його з кінцевим результатом” [5, с.112]. Контроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів включає в себе: перевірку, тобто виявлення знань, умінь і навичок; оцінку – вимірювання

производственного обучения профтехучилища. – М.: Высш.шк., 1989. – 167 с.

2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори: у 5-ти т.–Т.4.–К.: Рад.школа., 1977. – 640 с.

3. Гарнопольський О.Б. Авторська концепція. Державна національна програма "Освіта"/ Україна XXI ст. // Освіта. – 1993. – грудень. – №44-46.

4. Языкова А.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет подготовки будущего учителя // ИЯШ. – 1994. – №2. – С.49-54.

Подано до редакції 08.06.2006

УДК 478.147:371.13

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Рибалко Людмила Сергіївна

докторант кафедри загальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми

організації контролю й оцінювання успішності майбутніх учителів в умовах запровадження в Україні кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації обумовлена протиріччям, яке існує в системі традиційного навчання. З одного боку, як свідчить **аналіз психолого-педагогічної літератури**, вивченню питань контролю й оцінювання навчальної діяльності приділяли увагу і педагоги, і психологи. Так, принципи, методи, форми, види, засоби, прийоми, завдання контролю вивчали В. Беспалько, О. Кобзар, І. Лернер, В. Оконь, В. Рисс, Л.Романишина, В. Шахов, функції контролю досліджували І. Бобрусь, В.Бочарнікова, Ф. Домнін, В. Заслуженюк, І. Зварич, З. Кучер, І. Мельничук, В.Семиченко, Г. Цехмістрова, тестову методику застосували О. Коваленко, М.Олійник, П. Решетник, Ю. Романенко, Т. Солодка, В. Староста, Н. Титаренко, В. Чайка, оцінювання його критерії і види висвітлювали Н. Буринська, А.Верхола, О. Гірний, В. Полонський, рейтингове оцінювання в системі модульно-рейтингового навчання використовували О. Дубовик, О. Максимов, В.Нагаєв, рекомендації щодо статистичної обробки результатів контролю відображені в працях таких дослідників, як Дж. Гласс, Л. Б. Ітельсон, Дж. Стенлі [2; 4; 5]. А з іншого боку, як свідчить досвід педагогічної практики, у системі традиційного контролю та оцінювання особистих досягнень майбутніх учителів увага, в основному, приділяється таким формам як залік та іспит. Але "відстрочка зворотнього зв'язку на кінець семестру не дозволяє приймати оперативні виховні і дидактичні заходи щодо підвищення якості навчання (контроль будь-якого процесу після його завершення неможливий)" [3, с.75].

Отже, питання контролю й оцінки знань, умінь, учнів та студентів досліджувалися багатьма вченими, але в практиці ВНЗ ще недостатньо організуються різні види, методи, форми контролю, не розроблено залишається система оцінювання, мало застосовуються дидактичні засоби контролю, особливо, автоматизовані.

Технологія кредитно-модульної системи передбачає усунення

емоційності в роботі над пісню та її виконанням; досягнення використання взаємодії співу та ритмопластичних рухів; спроможність до професійного самовдосконалення.

Високій рівень сформованості вокально-хорової майстерності характеризується системністю знань з вокально-хорової підготовки, доцільне їх використовування в вокально-хоровій роботі; досконале володіння технікою диригентського жеста; досконале володіння артистизмом в процесі роботи над пісню та її виконанням; постійне використання взаємодії співу і ритмопластичних рухів; активне ставлення до професійного самовдосконалення.

Висновки й перспективи подальших розробок. Діагностування стану сучасної фахової підготовки майбутніх учителів музики показав, що студенти мають в цілому задовільний рівень вокально-хорової майстерності. Це виражається у невпевненості своїх дій, незадоволенні у виконанні вокально-хорового твору; у більшості випадків вони не можуть виразно сформулювати завдання, відчувається недостатня обізнаність із ритмопластичними рухами, недостатнє їх застосування, слабка асоціативно-образна пам'ять, невизначене бажання проявити свої здібності.

Спираючись на положення психологічної та педагогічної думки та результати аналізу констатувального експерименту, ми можемо зробити висновки про необхідність удосконалення вокально-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Оскільки вокально-хорова майстерність – це якісна характеристика фахової підготовки майбутніх учителів музики, вона повинна являти собою шлях до саморозвитку й самовдосконалення професійних здібностей майбутнього вчителя музики, надбання в оволодінні знаннями, уміннями й навичками в галузі творчої педагогічної діяльності.

Резюме. У статті освітлюється стан фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти. Визначені критерії, показники та рівні сформованості вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики.

Ключові слова: фахова підготовка, вокально-хорова майстерність, критерії, показники, рівні сформованості вокально-хорової майстерності студентів.

Резюме. В статье рассматривается современный уровень специальной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений. Рассмотрены критерии, показатели и уровни сформированности вокально-хорового мастерства будущих учителей музыки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, вокально-хоровое мастерство, критерии, показатели, уровни сформированности вокально-хорового мастерства студентов.

Summary. The article describes the modern level of special preparation of students of the musical-pedagogical faculties of higher educational institutions. Criteria, parameters and levels of the formation of vocal-choral skill of the future teachers of music.

Keywords: professional preparation, vocally choral trade, criteria, indexes, levels of formed of vocally choral trade of students.

Література

1. Кічук Н.В. Творча особистість вчителя: педагогічні засади формування: Навч. посібник. – Одеса: Принт майстер, 1999. – 87 с.
2. Кузьміна Н.В. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. – Л.: ЛПУ, 1973. – 106 с.
3. Симонов В.Ф. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М.: МПА, 1995. – 189 с.

Подано до редакції 03.09.2006

УДК 37.032+37.033

МЕТОДИКА Й ЗМІСТ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Лов'янова Ірина Василівна
асистент кафедри математики*

Криворізький державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Проблема створення інтелектуального потенціалу країни, формування інтелектуальної складової особистості випускників середніх шкіл, ліцеїв та гімназій потребує пошуку й впровадження в процес навчання ефективних технологій і методик.

Сучасний погляд на оволодіння предметами природничого циклу як на специфічну інтелектуальну діяльність ставить перед навчанням завдання озброєння учнів методами й прийомами раціональної діяльності в процесі цієї діяльності, проте слід зазначити недостатній вихід теоретичних досліджень у практику педагогічної діяльності; наявність суперечностей між творчою природою навчально-пізнавальної діяльності й репродуктивним характером навчання, наростанням обсягу інформації й застарілими способами її засвоєння, інтелектуалізацією праці й недостатнім рівнем розвитку інтелектуальних умінь старшокласників. А це, у свою чергу, спонукає до пошуку шляхів ефективного формування розвиненої особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як свідчить аналіз літератури і практичної діяльності школи, у дидактиці і психології навчання останнім часом чільне місце займає проблема дослідження рівнів засвоєння знань, рівнів ефективності розвиваючого навчання, вивчення особливостей розумового розвитку старшокласників, динаміки інтелектуального розвитку учнів і таке інше.

Педагогічна наука розробила різні аспекти цієї багатогранної проблеми, а саме: загальні принципи формування інтелектуальних умінь (О.В.Бугрій, Т.А.Ільїна, Г.С.Костюк, Є.М.Кабанова-Меллер, Г.В.Усова), спеціальні програми формування умінь в учнів різного віку (Н.А.Лощкарьова, В.Ф.Паламарчук, А.В.Усова), визначення сутності понять "уміння" та "інтелектуальні уміння" через побудову їх структури (В.І.Андрєєв, Ю.К.Бабанський, Л.І.Воробйова, Є.І.Коваленко, М.В.Кухарев), встановлення зв'язків між сформованістю інтелектуальних умінь і характером засвоєння нових знань (А.Ф. Говоркова). Розроблено

Якісні зміни в підготовці та перепідготовці викладачів іноземних мов можливі лише за умови пріоритетного фінансування та матеріального забезпечення цієї галузі. Нажаль, матеріально-технічна база вузів залишається незадовільною. Навчальне й наукове обладнання застаріле чи взагалі відсутнє. У багатьох педагогічних вузах не вистачає коштів навіть для передплати науково-методичних часописів з іноземних мов. Звичайно ж, це заважає роботі викладача, гальмує його самоосвіту, значно впливає на якість викладання.

Суспільство має створити умови для професійної, творчої роботи викладача іноземних мов, але воно і зобов'язане контролювати якість цієї роботи. Викладацька праця є надзвичайно специфічною. У зв'язку з цим ефективним може бути тільки фаховий контроль кваліфікованого колеги-педагога.

Безумовно, професіоналом іноземної мови не стають автоматично з отриманням диплому про закінчення мовного вузу. Для цього потрібні роки нелегкої праці у поєднанні з постійним розширенням та осмисленням свого педагогічного досвіду, творчим пошуком розв'язань педагогічних проблем, що безперервно виникають. І вирішальну роль тут відіграє вибір педагогічної професії за покликанням. Якщо любиш справу, якою займаєшся, успіх не може не прийти.

На закінчення підкреслимо, що із багатьох дидактичних факторів, які впливають на результативність навчання іноземної мови студентів, є склад викладачів, рівень їхньої кваліфікації і майстерності. Тому слід приділяти значну увагу підготовці фахівців для вищої школи. Якщо у вищій школі будуть працювати творці, професіонали, наше суспільство отримає спеціалістів, які будуть самостійно і критично осмислювати фахову науково-технічну літературу іноземною мовою, вміти вибирати з великої кількості матеріалу те суттєве, що стосуватиметься роботи, висловлювати думки іноземною мовою в логічній послідовності.

Резюме. У статті розглядаються методичні особливості процесу формування професіоналізму майбутнього викладача іноземних мов. Зокрема, розкриваються фактори самовдосконалення та рівні професійної компетентності.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, компетентність, самовдосконалення.

Резюме. В статье рассматриваются методические особенности процесса формирования профессионализма будущего преподавателя иностранных языков. В частности, раскрываются факторы самосовершенствования и уровни профессиональной компетентности.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, компетентность, самосовершенствование.

Summary. This article examines the methodical peculiarities of formation process of future foreign languages teacher professional skills. The factors of self-perfection and the levels of the professional competence are shown.

Keywords: teacher of foreign language, competence, self-perfection.

Література

1. Кузьміна Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера

організувати літні курси в вигляді таборів навчання та відпочинку, де можна було б створити свого роду середовище мови, яка викладається, що сприяло б покращенню якості підвищення кваліфікації.

Вимагає перебудови й методика навчання у вузі, що закріплена діючими підручниками. Необхідно змінити процес навчання з урахуванням його комунікативної спрямованості, тобто добирати й розподіляти навчальний матеріал, керуючись потребами розвитку мовлення, домагаючись, щоб усі приклади та вправи були наближені до умов реального спілкування.

Свідомий підхід забезпечує формування більш досконалих умінь та навичок і сприяє розвитку особистості студента.

Високий соціальний статус та матеріальна незалежність - необхідні умови успішної діяльності педагога.

Критичний стан освіти можна пояснити насамперед недооцінкою її значення протягом кількох десятиліть, зокрема з боку держави. Недалекоглядна політика обертається великими втратами у духовному становіщі суспільства, у матеріальному виробництві, у всіх сферах життя.

Проблеми, що стосуються підготовки, підвищення кваліфікації, умов життя, побуту та професійної діяльності викладачів іноземних мов, багатогранні, і сьогодні вони вимагають оперативного вирішення. Виникла нагальна необхідність розробки пріоритетних державних програм, які повинні бути спрямовані на розв'язання таких проблем: оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; створення необхідних умов для підготовки та перепідготовки викладачів іноземних мов; розробка стратегії інформатизації педагогічної освіти, створення центрів її інформатизації; диференціація та індивідуалізація навчання, а також обмін передовим досвідом; налагодження виробництва відносно недорогих аудіовізуальних комп'ютерів та дискет, на яких буде розміщено навчальну та методичну інформацію; посилення міжнародного обміну викладачами, надання можливостей молодим спеціалістам стажуватися в тих країнах, мову яких вони викладають.

Сьогодні стало зрозумілим, що необхідно безперервно оновлювати зміст викладання іноземних мов у вузах, який повинен відповідати світовим стандартам і бути адекватним до соціально-економічних, культурних та науково-технічних процесів у суспільстві. Докорінної модернізації вимагає і навчально-методичне забезпечення: навчальні плани, програми, навчально-методична література, наочність.

Професія викладача іноземних мов тісно пов'язана з розвитком науки. Творча праця його стає все більш схожою на діяльність науковця. Педагог постійно стикається з ситуаціями, коли необхідно логічно мислити, вміти аналізувати й узагальнювати, спираючись на сучасні методики викладання іноземних мов. Підготувати ж такого фахівця можна лише у вузі, де навчально-виховна робота органічно пов'язана з науковою, і важливим чинником тут є дослідницька діяльність студентів протягом усього навчання.

технології формування інтелектуальних умінь в учнів різних вікових груп, зокрема, молодших школярів (О.В.Арделян, Н.І.Білоконна, А.О.Зязін, А.Є.Дмитрієв), учнів основної школи (Т.А.Завада, Є.І.Федоренко, Т.Є.Холмурадов), старшокласників (С.В.Лазаревський, О.О.Лаврентьева, Г.Ю.Лаврешина, Н.Г.Недодатко).

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Водночас уміння вчитися розглядається як ключова компетентність загальної середньої освіти. Необхідність поєднання актуальних і перспективних потреб учнів у навчальному процесі об'єктивно вимагає поєднання в змісті, організації та методиках адаптивних і випереджальних функцій шкільної освіти. Ефективніше реалізувати ці завдання допоможе інноваційний тип навчання. Його теоретичним підґрунтям є особистісно орієнтована освіта.

Зроблений аналіз дає змогу стверджувати, що не розробленою залишається проблема особистісно орієнтованого підходу до навчання старшокласників із метою формування інтелектуальних умінь як показника готовності особистості до творчої діяльності. Пошуку шляхів розв'язання означеної проблеми й присвячується дана стаття.

Мета даної статті: на основі аналізу рівнів сформованості інтелектуальних умінь учнів розкрити методику їх формування в процесі особистісно орієнтованого навчання предметам природничо-математичного циклу. Мета статті конкретизувалася в таких завданнях: визначити зміст умінь кожного рівня; констатувати рівень сформованості інтелектуальних умінь учнів старших класів і на цій підставі розробити зміст і методику експериментального навчання, спрямованого на формування умінь; кількісно і якісно підтвердити результативність запропонованої методики.

Виклад основного матеріалу. У процесі розв'язання поставлених завдань рівень сформованості інтелектуальних умінь учнів ми визначали за наявністю в них умінь логічно оперувати навчальним матеріалом, а саме: уміння здійснювати мислительні операції та прийоми мислительної діяльності, уміння висловлювати свої думки, мотивувати свою діяльність, самостійно працювати над виконанням навчальної задачі. Можливі рівні умінь було розподілено на високий, достатній середній, низький, нульовий. Усі учні, охоплені експериментальним дослідженням, знаходилися в трьох групах: двох експериментальних (ЕГ1, ЕГ2) і одній контрольній (КГ). Результати анкетувань і спостережень на констатувальному етапі дослідження продемонстрували наступне:

1) На високому рівні знаходяться учні, які інформовані про мислительні операції і прийом мислительної діяльності, розуміють їх зміст, повністю в раціональній послідовності демонструють виконання мислительної операції, уміють вірно вибирати й застосовувати необхідний прийом для виконання практичного завдання. Усі завдання цими учнями

виконані вірно. В експериментальних класах на цьому рівні знаходиться 7,7% і 7,9% опитуваних, а в контрольних класах – 8,6% опитуваних.

2) На достатньому рівні знаходяться відповідно 6,9% і 7% опитуваних в експериментальній і контрольній групах. Учні цих груп достатньо інформовані про мислительні операції і прийоми мислительної діяльності, розуміють їх зміст, проте не можуть вірно зіставити необхідну дію із запропонованим завданням і отримують помилкову відповідь. Поряд із вірними відповідями зустрічаються неточні неповні відповіді.

3) Найбільшу кількість опитуваних 41,5%, 41,4%, 41,2% відповідно в групах ЕГ1, ЕГ2, КГ складають учні, які знаходяться на середньому рівні володіння уміннями логічно оперувати навчальним матеріалом. Учні цього рівня ознайомлені з деякими мислительними операціями й прийомами діяльності, тому не завжди вірно обирають необхідну для виконання завдання дію або втрачають раціональну послідовність виконання операції.

4) На низькому рівні знаходяться учні, які не розуміють зміст більшості мислительних прийомів, невірно вказують або не вказують послідовності виконання операції, не можуть зіставити завдання з відповідною мислительною операцією. Переважна кількість завдань цими учнями не виконана або виконана невірно.

5) Учні, які не приступили до виконання завдань або зміст операції розкривають невірно, а до практичного завдання на застосування цієї операції не приступили взагалі, знаходяться на нульовому рівні і їх кількість складає у кожній групі приблизно 21% усіх опитуваних.

Зазначені дані констатувального експерименту дають змогу стверджувати, що існує нагальна потреба в озброєнні учнів знаннями про зміст і сутність мислительних операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо; прийомам розумової діяльності; в оволодінні досвідом творчої діяльності. А тому цілеспрямоване, систематичне формування інтелектуальних умінь старшокласників потребує спеціальної організації процесу навчання, активної участі в такому процесі обох його сторін (учителів і учнів), його методичного забезпечення.

Основним організаційним і науково-методичним забезпеченням процесу формування інтелектуальних умінь учнів на формуючому етапі експерименту розглядалося особистісно орієнтоване навчання природничим дисциплінам, ведення учнями щоденника індивідуальних спостережень і заняття факультативного курсу "Основи пізнання у навчанні". Експериментальне навчання було поетапним.

На першому етапі відбувалося опанування учнями теоретичних основ інтелектуальних умінь на заняттях факультативу, де учням пропонувалися допрофільні завдання, спрямовані на засвоєння знань про мислительні операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації тощо. Оволодіння знаннями відбувалося в ході особистісно орієнтованого навчання і за допомогою науково-методичного забезпечення таких навчальних модулів, як установчо-мотиваційний, змістовно-пошуковий, контрольньо-смісловий [3, с.27].

особливостей аудиторії. Мета і структура заняття визначені адекватно рівню підготовки студентів, однак відсутні навички варіативності методів та засобів.

2. Посередній. Викладач володіє головними стратегіями, що сприяють опануванню студентами знаннями, уміннями і навичками з іноземної мови. Мета і завдання роботи обґрунтовані, однак не визначені рівні засвоєння бази знань. Переважають традиційні методи і прийоми організації навчально-пізнавальної діяльності та контролю знань.

3. Високий. Викладач володіє головними стратегіями навчання студентів. Мета, завдання і структура заняття обираються обґрунтовано, відповідно до особливостей студентів, їх рівня володіння іноземною мовою. Переважають проблемні методи навчання, що відповідають потребам активізації діяльності студентів, їх мотивам та інтересам.

4. Дуже високий. Викладач використовує стратегії перетворення свого предмета як різновид формування особистості студента. Мета, завдання і структура заняття відповідають потребам формування навичок, необхідних для опанування іноземної мови. Використовується диференційований підхід до розробки системи завдань та контролю.

Переважають активізаційні методи навчання.

Роль викладача у вивченні іноземної мови студентами завжди була і залишається провідною, організовуючою. Мало бути добрим методистом, прекрасно знати свій предмет, використовувати ефективні методи викладання, необхідно ще мати контакт з аудиторією, бути психологом, добре знати вікові особливості студентів, урахувати їх фізичний стан.

Найслабшим місцем професійної компетенції викладачів є втрата практичних навичок володіння мовою і насамперед усно-мовленнєвими вміннями. Причиною цього є відсутність мовного оточення, недостатня кількість іншомовної літератури, відсутність можливостей стажування у країні, мову якої викладаєш. Все це призводить до того, що викладачі іноземних мов поступово втрачають вміння практично спілкуватися. Недаремно в багатьох зарубіжних країнах викладачі не допускаються до роботи, якщо вони протягом 2 років не відвідували країну мови, якій вони навчають, і не користувались нею в процесі повсякденного спілкування.

Постійне вдосконалення мовної та мовленнєвої компетенції викладача іноземних мов - головна умова успішного функціонування системи навчання.

Існуюча система підвищення кваліфікації через 5 років не забезпечує відтворення втрачених або частково втрачених умінь, оскільки відводить багато часу на лекції, семінари, майже на приділяючи уваги відновленню вмінь і навичок користування мовою як засобом спілкування.

Тому необхідно вдосконалювати систему підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов. Звичайно, бажано, щоб такі курси проводили носії мови, але якщо це недоступно, то при інститутах та факультетах іноземних мов є висококваліфіковані кадри, здатні забезпечити відновлення і вдосконалення практичних умінь. Також слід звернути увагу на практику в мові, ширше використовуючи інтенсивні методи навчання. Можна

6. Систематичність, доступність, чіткість, наочність викладання.

7. Доброзичливе ставлення до студентів, об'єктивність, неупередженість, вимогливість.

8. Здатність до професійного вдосконалення. Прогресивне мислення, вміння адаптуватися до змін.

9. Бажання навчати мові, передавати свої знання, ділитися досвідом.

10. Здатність до психоаналізу.

Сама професія викладача іноземної мови зобов'язує його орієнтуватися у світлі найважливіших подій країни, всього світу, постійно поповнювати свої знання з лінгвістики, дидактики, психології і, основне, з методики.

Відомо, що розвиток людини не може обмежуватися яким-небудь проміжком часу, він здійснюється протягом всього життя. І чим вищий рівень інтелектуального, морального розвитку особистості, тим більше зростає її здатність до самовдосконалення.

Проведене нами анкетування викладачів іноземної мови педінститутів дає нам можливість назвати чинники самовдосконалення викладача: постійний інтерес до психолого-педагогічної і методичної літератури; перегляд телепередач і фільмів на іноземній мові, слухання пісень і радіопередач; використання аутентичних матеріалів; обговорення з колегами проблем, що зустрічаються у фаховій діяльності; спілкування з іноземцями; аналіз і коректування власної професійної діяльності; виступ з науковими доповідями, публікування статей, методичних посібників; підвищення фахового рівня.

Як бачимо, до компетентності викладача іноземної мови висуваються високі вимоги. На нашу думку, це пов'язано із специфікою самого предмета. Розглянемо специфічні особливості заняття з іноземної мови.

"Перша особливість - викладач іноземної мови є одночасно і засобом навчання, і засобом спілкування між собою і групою. Ця особливість визначає специфіку професійного знання іноземної мови. Це необхідно враховувати в процесі володіння іноземною мовою як засобом спілкування, що передбачає сформованість умінь користуватися іноземною мовою як зразком для імітації, застосовувати її для показу, пояснення та організації мовленнєвої діяльності для студентів, для створення іншомовного середовища на занятті. Друга особливість полягає в тому, що найпродуктивніше студенти оволодівають іноземною мовою в процесі комунікації, коли викладач та ті, хто навчаються, виступають рівноправними мовленнєвими партнерами. Третя особливість - викладач іноземної мови є основним джерелом інформації про ті зміни, які відбуваються в мові та соціокультурній ситуації в країнах, мова яких вивчається. Це висуває високі вимоги до мовної та мовленнєвої компетенції вчителя, необхідності їх постійного вдосконалення".[4]

Згідно Кузьміної Н.В. [1], виділяється декілька рівнів професійної компетентності викладача. Розглянемо деякі з них.

Карта рівнів професійної компетентності викладачів іноземної мови.

1. Низький. Викладач вміє пристосувати своє повідомлення до

Другий етап, спрямований на оволодіння прийомами розумової діяльності, передбачав засвоєння другого розділу факультативних занять, які являли собою адаптивно-перетворюючий, системно-узагальнюючий, контрольно-рефлексивний модулі, змістом яких стала група профільних завдань, що поступово ускладнюються й потребують використання метазнань. Участь у процесі оволодіння знаннями на цьому етапі в ході особистісно орієнтованого навчання передбачала з боку учнів виконання завдань самопізнання, самовизначення, саморозвитку, а з боку вчителя – відповідну психолого-педагогічну підтримку. Результатом другого етапу стало оволодіння учнями прийомами розумової діяльності.

Третій етап експериментального навчання було спрямовано на оволодіння інтелектуальними вміннями творчого характеру. Зміст занять цього етапу складала міжпредметні завдання різного рівня складності, метою яких є оволодіння вміннями переносити засвоєні способи дій і знання з однієї дисципліни на іншу. Психолого-педагогічна підтримка з боку вчителя на цьому етапі мала характер педагогічної допомоги переважно під час організації системно-узагальнюючого модуля.

Мета факультативного курсу "Основи пізнання у навчанні" – це оволодіння досвідом творчої діяльності поетапно, а саме: оволодіння знаннями про зміст і структуру мислительних операцій; набуття умінь логічно оперувати навчальним матеріалом і використовувати отримані метазнання для розв'язання задач математики, фізики, хімії, біології; формування умінь творчого характеру в процесі інтегрованого узагальнення знань із природничих дисциплін. Так як факультативний курс тісно пов'язаний з такими навчальними дисциплінами, як математика, фізика, хімія, біологія та інші, то він розширює, поглиблює знання учнів із цих предметів та водночас дає змогу зрозуміти сутність і сферу застосування мислительних операцій та прийомів мислительної діяльності, тобто знань про знання. Курс розрахований на 33 години теоретико-практичних занять. Metі й завданням факультативного курсу в найбільшій мірі відповідають такі форми занять, як шкільна лекція, навчальний діалог, практичні заняття, дидактичні ігри.

Розкриємо методику проведення занять факультативу: зміст занять факультативу спирався на знання й досвід учнів, отримані на заняттях із природничо-математичних дисциплін; відпрацювання умінь у ході навчання відбувалося за наступною схемою: ознайомлення з основними структурними елементами знань; застосування дій (умінь); складання плану використання дії узагальненого характеру; здійснення дій узагальненого характеру; з'ясування можливостей перенесення засвоєної дії у нові умови; формування умінь логічно оперувати навчальним матеріалом відбувалося через пред'явлення учням системи задач із фізики, хімії, біології, математики, що поступово ускладнюються й потребують використання метазнань; зміст факультативних занять було структуровано у вигляді навчальних модулів; для кращого оволодіння досвідом суб'єктної діяльності й міжособистісних відносин, а також вміннями самостійно виконувати розумові дії планування, саморозвитку, рефлексії власної

діяльності кожен учень експериментального класу вів щоденник індивідуальних спостережень за творчим зростом особистості [4].

На першому етапі експерименту факультативні заняття розпочиналися настановно-мотиваційним модулем, мета якого: формування внутрішньої мотивації змістово-спроєктованої навчальної діяльності учня, передбачала спостереження кожним учнем власного творчого потенціалу й визначення сфери інтересів. Чому й були присвячені перші сторінки щоденника індивідуальних спостережень [4, с.8].

Змістово-пошуковий модуль на заняттях факультативу мав на меті розвиток пошукової пізнавальної активності й самостійності учнів, а тому передбачав мінімізацію теоретичного матеріалу теми; актуалізацію опорних знань і пошук їхніх зв'язків із невідомими знаннями; змістовність і розгорнутість зовнішнього й внутрішнього навчальних діалогів; вибір оптимальних рівнів розв'язання учнями проблемних завдань залежно від інтелектуальних можливостей учнів; розкриття загальної логіки суджень і міркувань. Спираючись на самоспостереження учнів, зроблене під час проходження настановно-мотиваційного модуля, завдання, які пропонувалися учням на заняттях факультативу, були підібрані у відповідності зі сферами інтересів учнів і умовно поділені на три групи: 1) допрофільні завдання; 2) профільні завдання; 3) завдання міжпредметного характеру (міжпрофільні) [1, с.16].

Завдання кожної групи мали на меті ознайомлення зі змістом і структурою таких операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція тощо; виділення окремої операції із сукупності інших та застосування її до виконання завдання. При цьому зміст допрофільного завдання був спрямований на засвоєння метазнань, проте не спирався на якусь окрему навчальну дисципліну або предмет, а носив загальнообізнаний характер. Що ж стосується профільного завдання, то зміст його потребував використання метазнань до конкретної задачі математичного, фізичного, природничого змісту. Завдання міжпредметного характеру передбачали перенесення знань з однієї дисципліни на іншу, інтеграцію двох-трьох дисциплін природничого циклу для розв'язання поставлених задач [2].

Особливу увагу під час засвоєння змісту занять факультативу ми приділяли контрольному-смысловому модулю, метою якого є розвиток оцінки й самооцінки, контролю й самоконтролю, що сприяє формуванню умінь самостійно виконувати розумові дії планування, саморозвитку й рефлексії власної діяльності. Для нас на цьому етапі навчання були важливими особистісні прояви учнів, їх ініціатива. В експериментальному навчанні ми використовували версії завдань самопізнання, самовизначення, спільного розвитку, самореалізації [1, с.19-20].

Виконання завдань починається з пропозиції учням заповнити щоденник індивідуальних спостережень, виконуючи тест "Готовність до саморозвитку" [4, с.22]. Подальша процедура діагностики відбувалася на заняттях під час виконання завдання-альтернативи. Результати учні самостійно занотували в щоденник.

характеризується конкретними властивостями: готовністю до нововведень, впевненістю у собі, установкою на співробітництво, емоційною стабільністю, довірою партнерів по спілкуванню.

Продуктивність спільної творчої діяльності викладача і студентів у вивченні іноземної мови зумовлюється особливостями їх педагогічної взаємодії (ціннісним внеском викладача у діяльність студентських груп, його авторитетністю, задоволеністю партнерів по спілкуванню своїми стосунками).

Спільна творча діяльність викладача іноземної мови і студентів у вузівському навчальному процесі може успішно здійснюватись лише при наявності взаємного інтересу сторін, які співпрацюють. При цьому важливими є провідні мотиви діяльності партнерів по спілкуванню. Проведене нами анкетування студентів немовних спеціальностей і викладачів іноземної мови дає змогу зробити такі висновки, що спонукає викладачів до співтворчості зі студентами: інтерес до творчості, до нового; потреба у співробітництві та емоційно-значущих контактах зі студентами; прагнення підготувати висококваліфікованих, творчо працюючих спеціалістів, які вільно розмовляють іноземною мовою; передати студентам свої наукові і моральні установки; підвищити свою професійну кваліфікацію; реалізувати свої професійно-творчі здібності; отримати задоволення від успішно виконаної справи.

Адже педагог фактично визначає долю майбутнього покоління, долю розвитку і реалізації інтелектуального потенціалу країни. Тому необхідне виховання викладачів-творців, які б були в змозі підготувати висококваліфікованого спеціаліста, здатного виконувати поставлені перед ним завдання.

Мета статті розглянути методичні особливості процесу формування професіоналізму майбутнього викладача іноземних мов. Зокрема, фактори самовдосконалення та рівні професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Упродовж тривалого часу головним і єдиним критерієм професійних якостей вчителя іноземної мови залишалося глибоке знання предмета. Результати опитувань показують, що провідну роль у людей професійної кваліфікації відіграють ті уміння, які передбачають глибоке знання предмета, вміння підбирати, адаптувати зміст навчального матеріалу до потреб відповідної навчальної групи. Ось результати експертного опитування відносно основних вимог до викладача іноземної мови:

1. Знання предмета, вміння відбирати зміст навчального матеріалу. Вміння організувати навчальний процес, контролювати його.
2. Імідж викладача. Особистісні та педагогічні якості. Відкритість, щирість, інтелігентність, загальна культура. Впевненість у собі, почуття власної гідності.
3. Здібність відчувати студентів і керувати їхньою увагою.
4. Наявність досвіду практичної і мовленнєвої діяльності.
5. Здатність виявляти та стимулювати творчий потенціал студентів, використовуючи індивідуальний підхід.

мови у системі вищої освіти. Хоч у викладанні цієї дисципліни вже досягнуто певних успіхів, вироблені на сьогодні шляхи і способи формування у студентів умінь і навичок іноземної мовленнєвої діяльності ще далекі від досконалості. Щоб отримати справжнього спеціаліста в певній галузі, слід пам'ятати, що лише викладач вищого гатунку зможе забезпечити свого студента потрібними йому у майбутньому знаннями з іноземної мови, який повинен у своїй діяльності поєднувати функції предметника, творця, практичного психолога, наставника-консультанта. Творче розв'язання завдань, пов'язаних з вивченням іноземної мови, вимагає від викладача постійного вдосконалення своєї професійної підготовки.

Професіоналізм викладання іноземної мови в педвузі полягає у мірі володіння викладачем продуктивними технологіями формування у студентів стійких знань, умінь та навичок з іноземної мови, достатніх для розв'язання необхідних завдань.

Сучасні вимоги до викладання іноземної мови у державних педвузах передбачають, що студенти повинні не тільки "вміти читати і перекладати фахову літературу, володіти певною кількістю спеціальних термінів, але й використовувати іноземну мову як засіб спілкування" [3]. Таким чином, базовий критерій професіоналізму викладача іноземної мови педвузу - це рівень оволодіння студентами іноземною мовою, який визначається сукупністю таких умінь: вести бесіду іноземною мовою; перекладати літературу із спеціальності; усно і письмово висловлювати свої думки іноземною мовою; написати діловий лист, анотацію іноземною мовою; використовувати іноземну мову у повсякденному житті і навчанні; вміти використовувати мультимедійні засоби навчання; самостійно працювати над предметом.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних умовах представники педагогічної науки ведуть пошук таких моделей навчально-виховного процесу у вищій школі, які б утвердили якісно нові взаємини між його учасниками. Вони повинні спрямовуватися на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечувати інтенсивне оволодіння ними необхідного комплексу знань, умінь, навичок, а також гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти адаптації його до нових умов життя.

Ще Сухомлинський В.О. помітив, що "коли у педагогічному колективі є талановиті, закохані у справу вчителі, то серед учнів обов'язково знаходяться здібні і талановиті особистості" [2], тому слід приділяти особливу увагу аналізу і пошуку можливостей для виявлення і розвитку творчого потенціалу викладача. На нашу думку, творчість викладача, і особливо його співтворчість зі студентами, відіграють вирішальну роль у підвищенні якості та ефективності навчального процесу у педвузі, впливають на глибоке і якісне засвоєння програмного мовного матеріалу.

Педагогічна співтворчість викладача іноземної мови і студентів у навчальному процесі є складним психологічним утворенням, що

Процедура виконання описаних вище завдань закінчувалася оцінкою комунікативних і організаторських здібностей та з'ясуванням рівня суб'єктивного контролю, отримані учнями результати дали змогу з'ясувати рівень оволодіння комунікативною та організаторською групою інтелектуальних умінь та намітити за допомогою вчителя шляхи й засоби самокорекції. Результати самодослідження відображалася в щоденнику спостережень.

Якщо перший розділ факультативних занять, спрямований на засвоєння метазнань, переважно складався з настановчо-мотиваційного, змістовно-пошукового й контроль-но-сислового модулів, то засвоєння змісту другого та третього розділів являло собою формуючо-перетворюючу фазу й складалося з використання таких навчальних модулів, як: адаптивно-перетворюючий, системно-узагальнюючий, контроль-но-рефлексивний.

Мета запровадження цих модулів у експериментальному навчанні наступна: формування умінь і норм діяльності, застосування знань у нестандартних ситуаціях; формування цілісної системи особистісних знань; розвиток творчої рефлексії.

Для досягнення поставленої мети учням 10-11 класів пропонувалися задачі з хімії, фізики, біології, математики, віднесені нами до групи профільних завдань, які поступово ускладнювалися за своїми вимогами й потребували використання метазнань, засвоєних під час вивчення тем першого розділу факультативу. При цьому незалежно від навчальної дисципліни підвищення ступеня складності задач відбувалося в наступній послідовності: 1) явище описане без урахування взаємозв'язків з іншими явищами; 2) в задачі відображено взаємозв'язок однохарактерних явищ; 3) в задачі відображено взаємозв'язок різнохарактерних явищ; 4) в задачі відображено зв'язок явищ, які невідомі учням із теорії і неочевидні для них; 5) зв'язок між елементами, характерний для певної нестандартної ситуації.

Побудована таким чином система задач пропонувалися учням у ході експерименту на уроках хімії, біології та математики [1, с.28-29]. Це дало змогу сформулювати в них ширше уявлення про явище або процес, що вивчається, уміння проводити аналіз, порівнювати, застосовувати необхідні прийомні мислительної діяльності, робити висновки.

Третій етап експериментального навчання, присвячений формуванню інтелектуальних умінь творчого характеру, охопив учнів 11-х експериментальних класів і проводився в період узагальнюючого повторення з предметів природничого циклу у другому семестрі 11-го класу та на заняттях факультативу під час засвоєння третього розділу. Мета експериментального навчання на цьому етапі полягала в наступному: на основі набутих учнями знань і їх власного суб'єктивного досвіду закріпити уміння, здобуті на попередніх етапах у процесі їх активного використання під час розв'язування міжпрофільних завдань різного рівня складності. Узагальнююче повторення за інтегрованою схемою передбачало повторення і систематизацію основних теоретичних положень і ведучих

ідей науки в рамках розглядуваної теми; вихід розгляданого теоретичного положення в практичну діяльність або споріднені дисципліни; важливість досліджуваного положення для подальшого теоретичного розвитку науки в рамках розглядуваної та споріднених дисциплін; коло задач, які можливо розв'язати, спираючись на дане теоретичне положення.

У контрольних класах описані методичні прийоми не впроваджувалися. Кожен етап експериментального навчання завершувався перевіркою рівня, на якому учні експериментальних і контрольних класів володіють інтелектуальними умінями.

Експериментально підтверджено, що здійснення задачного підходу до навчання природничих дисциплін та викладання факультативного курсу сприяли ефективному формуванню як умінь логічно оперувати навчальним матеріалом, так і вмінь творчого характеру. Використання вчителями завдань самопізнання, самовизначення, самореалізації та ведення щоденника індивідуальних спостережень значною мірою вплинули на формування в учнів організаційних і комунікативних інтелектуальних умінь. Структурування змісту навчання у вигляді модулів якнайкраще сприяло поетапному засвоєнню умінь, оволодінню такими структурними елементами діяльності, як планування, саморозвиток, рефлексія, самостійна пізнавальна діяльність школярів. Використання системи міжпредметних завдань різного рівня складності посилює тенденцію позитивного зростання показників на всіх рівнях володіння інтелектуальними умінями.

Кількісна динаміка змін на рівнях володіння інтелектуальними умінями, яка відбувалася в ході експерименту представлена в таблиці (табл. 1), з якої очевидно, що експериментальне навчання в групах ЕГ1 і ЕГ2 сприяє збільшенню показників на високому і достатньому рівнях; при цьому найбільший ріст відбувається на достатньому рівні зі значним зменшенням кількості учнів, що знаходяться на низькому та нульовому рівнях, у той же час значно зменшується кількість учнів середнього рівня володіння інтелектуальними умінями. У контрольних же групах зміни на рівнях відбулися незначні й навіть 29,6% учнів мають низький і нульовий рівні.

Таблиця 1

Результати формувального експерименту

Рівні	Початок експерименту			Кінець експериментального навчання		
	ЕГ1	ЕГ2	КГ	ЕГ1	ЕГ2	КГ
Високий	7,7	7,9	8,6	21,1	19,9	9,5
Достатній	6,7	6,9	7,0	65,1	64,4	14,6
Середній	41,5	41,4	41,2	13,8	15,7	46,3
Низький	22,8	22,9	22,3	0	0	28,1
Нульовий	21,3	20,9	20,9	0	0	1,5

Висновки. Отримані результати дозволяють говорити про ефективність розробленої й апробованої на практиці дослідно-експериментальної роботи з формування інтелектуальних умінь старшокласників завдяки дотриманню таких умов, як: надання змісту навчальної інформації природничих дисциплін особистісної спрямованості

7. Методичний аспект навчання співу у початкових школах у другій половині XIX – початку XX ст.	2 години	2 години
8. Організаційні форми навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина XIX – початок XX ст.).		
9. Роль вчителя співу у вихованні та навчанні молодших школярів. Основні шляхи професійної підготовки вчителя співу. Освітньо-музична діяльність громадських товариств на Слобожанщині (друга половина XIX – початок XX ст.).		
Всього	18	18

Summary. This article describes methodical recommendations given by singing masters of the second half of the nineteenth century and at the beginning of the twentieth century. These recommendations have been included into special course “History of choral education” envisaged by the curriculum for the students or future teachers of the primary schools and singing masters.

Keywords: singing, Methodist, choral education.

Резюме. Изучение практики обучения пению педагогов-методистов второй половины XIX – начала XX ст. дает возможность включить их рекомендации в спецкурс «История хорового образования» учебного плана будущих учителей начальных классов и музыки.

Ключевые слова: пение, методист, хоровое образование.

Резюме. Звернення до методичного досвіду зі співу педагогів-методистів другої половини XIX – початку XX ст. дає можливість, враховуючи регіональні особливості, включити надбання теоретиків та вчителів-практиків до спецкурсу «Історія хорової освіти» навчального плану підготовки майбутніх вчителів початкових класів та музики.

Ключові слова: спів, методист, хорова освіта.

Література

1. Викладання музики в школі за системою Д.Б. Кабалецького. – К.: Радянська школа, 1986. – 39 с.
2. Кабалецкий Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы, 1-3 классы. – М.: Просвещение, 1984.
3. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

Подано до редакції 03.08.2006

УДК 371.89.77

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Румянцева Тетяна Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Академія управління та інформаційних технологій
АПУ, Бердянськ

Постановка проблеми. Оволодіння іноземною мовою дійсно стає суспільно і особистісно необхідним. У таких умовах надзвичайно зростає значення професійного викладання іноземної мови, пошуків нових, більш досконалих стратегій та технологій навчання, які призвели б до стійких та ефективних результатів. Особливо це стосується викладання іноземної

початкової школи.

Актуальними сьогодні залишаються запропоновані вченими досліджуваного періоду теорія та практика навчання співу учнів початкових шкіл, виховання у школярів мелодійного слуху, тонального чуття, зокрема розвиток музично-слухових уявлень взагалі.

Спеціального глибокого вивчення заслуговують організаційні форми навчання співу – урок, вільні заняття, організація учнівських хорових колективів, активна участь у церковному хорі, у тематичних та благодійних концертах, відвідування театру.

Вивчення та аналіз позитивного історико-педагогічного досвіду навчання співу в початкових школах Слобожанщини у другій половині XIX - на початку XX ст. дало поштовх для розробки авторського спецкурсу “Історія хорової освіти” та його впровадження у навчально-виховний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, який також може бути використаний в курсах методики викладання предметів мистецької галузі, історії педагогіки, здійсненні керівництва курсовими та дипломними роботами. Спецкурс апробований на факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С. Сковороди протягом 2004/2005 та 2005/2006 навчальних років.

Розробка спецкурсу “Історія хорової освіти” спрямована на розширення відомостей про музичне виховання молоді у другій половині XIX - на початку XX ст., крім того, на підвищення професійного рівня майбутніх вчителів початкових класів та музики. При складанні спецкурсу “Історія хорової освіти” значну увагу приділено закономірностям та принципам навчання співу, детально розглянуто етапи становлення співу як навчального предмета у світських та духовних початкових школах, виявлено методи та організаційні форми навчання співу, які були запровадженні у навчально-виховний процес початкових шкіл досліджуваного періоду. Зміст спецкурсу “Історія хорової освіти” представлено далі (за темами).

Приблизний тематичний план

ТЕМА	У тому числі	
	Аудиторні заняття	Самостійна робота
1. Предмет „Історія хорової освіти”. Спів та музичне мистецтво у загальному розвитку учнів молодшого шкільного віку. 2. Спів як засіб виховання у поглядах філософів та педагогів епохи Середньовіччя та Відродження. 3. Питання навчання співу в педагогічній спадщині Я. Коменського та Й. Песталоцці. Системи музичного виховання (Д.-Е. Далькроз, К. Орф). 4. Співацькі традиції українців у дохристиянський період та у добу Київської Русі. 5. Виникнення та розвиток співацької освіти на Слобожанщині (XVII - XIX ст.). Осередки музичної та співацької освіти. 6. Розвиток співацької освіти на Слобожанщині у початкових школах (друга половина XIX – початок XX ст.).	2 години	2 години
	2 години	2 години
	2 години	2 години
	2 години	2 години
	2 години	2 години
	2 години	2 години

й структурування його у вигляді навчальних модулів; побудова технології навчання на основі міжпредметного задачного підходу й педагогічної взаємодії у системі "учитель-учень"; залучення учнів до активної пізнавальної діяльності з виконання міжпредметних завдань і вправ різного рівня складності.

Наше дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми, яка розглядається, і подальшому вивченню підлягає питання розробки системних методів діагностики рівнів сформованості інтелектуальних умінь творчого характеру. З цим ми пов'язуємо подальшу роботу щодо пошуків шляхів формування творчої всебічно розвиненої особистості випускника школи.

Резюме. Стаття присвячена висвітленню методичних особливостей формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметам природничо-математичного циклу. Аналізується зміст дослідно-експериментального навчання і його вплив на кількісні та якісні зміни у рівнях сформованості інтелектуальних умінь учнів.

Ключові слова: інтелектуальне уміння, особистісно орієнтоване навчання, навчальний модуль, задачний підхід, педагогічна взаємодія.

Резюме. В статье раскрываются методические особенности формирования интеллектуальных умений старшекласников в процессе изучения предметов естественно-математического цикла. Анализируется содержание экспериментального обучения и его влияние на качественные и количественные изменения уровней сформированности интеллектуальных умений учащихся.

Ключевые слова: интеллектуальное умение, личностно-ориентированное обучение, учебный модуль, задачный подход, педагогическое взаимодействие.

Summary. The methodical particularities of the shaping the intellectual skills pupils in their senior year are opened in article in process of the study subjects naturally-mathematical cycle. It is analyzed contents of the experimental education and its influence upon qualitative and quantitative change level shaping intellectual skills pupils.

Keywords: intellectual skill, larval-oriented education, scholastic module, task approach and pedagogical cooperation.

Література
1. Лов'янова І.В. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників. – Кривий Ріг, 2005. – 32 с.
2. Лошкарева Н.А. Межпредметные связи и проблема формирования умений // Советская педагогика. – 1973. – № 10. – С. 31–38.
3. Фурман А.В., Калугін О.І. Школа розвитку: непізнані грані фундаментальної ідеї // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 26-32.
4. Щоденник індивідуальних спостережень за творчим зростом особистості (паке методик самопізнання і самоспостереження) / Укладач І.В. Лов'янова. – Кривий Ріг, 2005. – 47 с.
Подано до редакції 13.06.2006

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

*Лопухина Татьяна Вячеславовна
старший преподаватель*

Донецкий институт социального образования

Постановка проблемы. Реформирование отечественного дошкольного воспитания обусловило необходимость пересмотра концептуальных подходов к решению стратегических задач дошкольного образования, системного осмысления и совершенствования педагогического процесса. В современной системе дошкольного образования происходят значительные изменения, связанные с поиском обновления ее содержания, перестройкой взаимоотношений в системе «педагог – ребенок», появлением разных типов дошкольных учреждений. Неудивителен поэтому постоянно растущий интерес к исследованию различных аспектов профессионально - педагогической деятельности, к вопросам дальнейшего ее совершенствования, к повышению эффективности и качества труда педагога. А это означает, что вопросы совершенствования системы подготовки специалистов приобретают особую актуальность. В работах Л. Артемовой, Ю. Косенко, О. Богинич представлена модель подготовки специалистов дошкольного воспитания, которую авторы рассматривают как «единство квалификационной характеристики специалиста и организации учебно-воспитательного процесса, что обеспечивает его профессиональную подготовку» [1]. Авторы рассматривают изменения в содержании и технологиях обучения, что обусловлено, в первую очередь, новым пониманием роли субъектов педагогического процесса. Актуальность поднимаемой проблемы определяет и **цель настоящей статьи** – проанализировать технологические возможности курса дошкольной педагогики и показать его роль в формировании профессионального облика современного педагога, его сознания, педагогической рефлексии.

Рассматривая технологические аспекты курса дошкольной педагогики в контексте современного подхода к формированию личности профессионала, мы считаем необходимым тезисно обобщить устоявшиеся взгляды на технологии образовательной деятельности.

Анализ исследований. Исследованию проблем технологии обучения посвящены работы А. Алексюка (сравнительно-технологический анализ), В. Бондаря (управленческо-дидактический подход), В. Андрущенко (философские аспекты современного образования), В. Паламарчук (проблемно-поисковый аспект). В разработку проблемы технологии обучения внесли вклад В.П. Кларин, Н.В. Кузьмина, Ю.Г. Татур, В.А. Сластенин, Л. Андерсен, Ж.Д. Блок, Р. Мейджер.

Однако взгляды исследователей расходятся. Одни авторы трактуют технологию как средство гарантированного достижения дидактических целей, подчеркивая при этом, что она всегда существует в любом учебном процессе и в этом отношении развивает классическую дидактику. Другие

свідомого уявлення музичного звуку частково знайшли продовження у працях сучасних педагогів, психологів. Один із відомих психологів радянського періоду Л. Занков також розглядав проблему музичного виховання школярів молодшого шкільного віку. Він вважав, що однією з головних умов музичного розвитку учнів початкових класів є планомірне і послідовне формування в процесі навчання співу музично-слухових уявлень. Під музично-слуховими уявленнями Л. Занков розумів уявлення про звуковисотність, ритмічні співвідношення звуків як основних носіїв смислу (у 80-х рр. ХХ ст. ці питання розглядав Б. Теплов). Музично-слухові уявлення є головною ланкою, «ядром» музичних здібностей (Б. Теплов). Ці уявлення розвиваються в процесі навчання у взаємозв'язку з психологічними властивостями особистості: емоційне сприйняття й чутливість до музики, музична пам'ять, увага, уява. Л. Занков виходив з того, що музично-слухові уявлення є першим шаблоном музичного пізнання, як обов'язковий та дійсний чинник сприймання, відтворення та розуміння музики. Виникаючи у ході музичної діяльності, музично-слухові уявлення здатні удосконалювати музичну діяльність і самовдосконалюватись. Творчий характер музично-слухових уявлень обумовлений їх роллю у музично-естетичному вихованні школярів. Навчання дітей співу є активним засобом їх залучення до мистецтва, безпосереднє їх проникнення до світу художньої творчості, у світ прекрасного. Це можливо лише за умови правильного постійного навчання, тобто систематичного формування музично-слухових уявлень.

Не втратили своєї актуальності рекомендації С. Миропольського і О. Карасьова щодо опори на слухові уявлення у ході опанування музичних знань. У системі музичного виховання виконавча діяльність повинна поєднуватися з формуванням музичного сприймання. Навчити дітей «чути», а не тільки «слухати» музику – головне завдання вчителя.

В останні десятиріччя ХХ ст. були створені навчальні програми Л. Масол, О. Ростовського та інших, які спрямовані на розробку проблем навчання молодших школярів, орієнтовані на реалізацію відродження національної культури та духовності (Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті та матеріали II з'їзду працівників освіти), конкретизацію змісту освітньої галузі «Мистецтво» (Музичне мистецтво) Державного стандарту початкової загальної освіти.

Потенційні можливості музичного мистецтва, а саме співацького, як чинника духовного, емоційного, творчого розвитку особистості, не завжди ефективно впроваджуються в практичну діяльність сучасної початкової школи. Специфіка співацького мистецтва полягає в тому, що цей вид мистецтва має здатність торкатися багатьох сторін духовного життя кожного учня, також здійснювати цілісний вплив на розвиток його творчих здібностей, розвиваючи в ньому чуття гармонії, формуючи естетичне ставлення до дійсності. У зв'язку з цим збільшується значення співу при залученні учнів молодшого шкільного віку до музично-виконавської діяльності. Ідея залучення учнів до співацького мистецтва на уроках музики не втратила своєї актуальності і на сучасному етапі розвитку

забарвлений” [2, с. 16]. Принцип “подібності та відмінності”, за Д. Кабалевським, повинен бути виділений як найважливіший для розвитку не тільки музичної культури учнів, а й загального розвитку особистості.

Важливим моментом на уроці музики, на думку Д. Кабалевського, є евристична бесіда, яка спонукає учнів до самостійного аналізу, узагальнення музичного матеріалу, розвиває впевненість, захопленість молодших школярів музичними заняттями. Він прагнув на уроці музики створити емоційно творчу атмосферу: “... процес навчання буде процесом не тільки логічно зрозумілим, а й емоційно захоплюючим” [3, с. 14]. З перших уроків музики молодші школярі повинні не тільки спостерігати й емоційно сприймати музику, а й розмірковувати про неї [3, с. 15]. Таким чином Д. Кабалевський запровадив у практичну діяльність початкової школи рекомендації Д. Заріна і О. Маслова щодо емоційного настрою учнів, їх міркувань про музику та запропонував тематичне будівництво навчальної програми з музики. Для кожної чверті навчального року визначається тема, яка послідовно ускладнюється. Між 4 чвертями і між 8 роками навчання існує внутрішня послідовність. Усі другорядні теми підпорядковані основним темам і вивчаються у зв'язку з ними [3, с. 19].

Виходячи з ідей О. Карасьова, С. Миропольського та інших методистів, про підбір музичних творів до уроків музики, Д. Кабалевський наголошував, що музичні твори повинні бути педагогічно доцільними, художніми та захоплювати дітей. Уроки музики, на думку Д. Кабалевського, повинні сприяти розвитку музичних умінь, навичок, естетичного смаку, розширювати кругозір учнів, виховувати емоційно чутливу до музики людину [3, с. 26-27]. На його думку, введення молодших школярів у світ елементів теорії музики слід починати з формування інтересу до музики та первісних навичок слухового сприйняття й виконання музики, накопичення власного слухового досвіду.

У другій половині XIX – початку XX ст. педагоги і вчителі практики наголошували на загальноосвітньому та виховному значенні уроків співу. Д. Кабалевський теж підкреслював важливість педагогічної формули “виховання – навчання”, де велика увага приділялася вихованню [1]. Педагог прагнув у музичному вихованні відійти від правил та вправ, які спираються на заучування, урок музики повинен бути захоплюючим мистецтвом: “Запам'ятовувати в мистецтві, зокрема в музиці, можна лише те, що емоційно відчуте учнями” [3, с. 27]. Емоційне, активне сприйняття музики – це основа залучення до музики, тому що в цей момент активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття, думки. Необхідно постійно, на різних за формою музичних заняттях, вчити відчувати музику, удосконалювати вміння вслуховуватися і відчуватися в неї [3, с. 28]. Вміння відчувати музику та розмірковувати про музику необхідно виховувати в учнів з перших занять. Це вміння можна простежити під час хорового співу: учень повинен чути себе, товаришів по хору і супровід, крім того, відчувати стиль композитора і розуміти особливості виконання певного твору [3, с. 29].

Ідеї педагогів-методистів С. Миропольського, О. Карасьова щодо

исследователи определяют технологию как способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами. Этот способ представляет собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Таким образом, анализ определенных, приведенных в различных научных источниках, показывает, что технология обучения – оптимальное построение учебного процесса, направленного на достижение дидактических целей.

С.А. Смирнов определяет обобщенный инвариантный признак технологии обучения как законосообразность технологии [3]. С данной точки зрения, технология обучения рассматривается как упорядоченная совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса. С.А. Смирнов предлагает классифицировать технологии обучения в соответствии с используемыми средствами обучения и уровнями реализации содержания образования. Автором рассматриваются уровень учебного занятия, уровень учебного предмета и уровень всего обучения (по всем предметам и на протяжении всех лет обучения в вузе) и предлагается разделить технологии обучения на три уровня: технология занятия или завершеного цикла занятий; технология предмета; технология полного обучения.

Интерес представляет классификация, предложенная А.Я. Смирновым, в которой технологии классифицируются по следующим критериям: по направленности действия (личностно-развивающие и профессионально-ориентированные); по целям обучения (получение знаний, выработка навыков и умений, формирование профессиональных качеств личности и т.д.); по предметной среде (гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, технические, специальные дисциплины); по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, информационные, телекоммуникационные и т.д.); по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные).

Свой взгляд на классификацию технологий обучения предлагает Г.К. Селевко. По уровню применения: общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные); по научной концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, гештальттехнологии, интериоризаторские и развивающие; по ориентации на личностные структуры: информационные (формирование знаний, навыков и умений), операционные (формирование способов умственных действий), эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности), эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы); по организационным формам: классно-урочные и альтернативные, академические и клубные, индивидуальные и групповые, коллективный

способ обучения и дифференцированное обучение; по преобладающему (доминирующему) методу: догматические (репродуктивные), объяснительно-иллюстративные, диалогические, игровые, проблемные (поисковые), программированное обучение, развивающее обучение, информационные (компьютерные) и творческие; по направлению модернизации существующей традиционной системы обучения: на основе гуманизации и демократизации отношений, на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся, на основе эффективности и организации управления, на основе методического и дидактического реконструирования материала, альтернативные, природосообразные, целостные технологии авторских школ; по категории обучающихся, продвинутого образования, компенсирующие, массовая технология, технологии работы с трудными обучающимися, технологии работы с одаренными обучающимися.

В соответствии с дидактическими теориями Д.В. Чернилевский выделяет технологии проблемного, концентрированного, модульного, развивающего, дифференцированного, контекстного и игрового обучения; Е.Н. Шиянов и И.Б. Котова, соответственно, технологии трансформирования знаний, навыков и умений, проблемного, программированного, разноуровневого, адаптивного и модульного обучения.

Изложение основного материала. Стратегию современного высшего образования составляют развитие и саморазвитие личности специалиста, способного не только обслуживать имеющиеся социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, инициировать инновационные процессы. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей школы на приоритет личностно-развивающих, т.е. формирующих субъекта деятельности. Мера их эффективности зависит от того, насколько полно представлен в них человек в его многообразной субъективности.

Таким образом, можно констатировать смещение акцента в современных технологиях профессиональной педагогической подготовки на личность учителя, формирование профессионально-значимых качеств субъекта педагогической деятельности, его педагогического сознания, существенных смыслов профессиональной деятельности. Из сказанного следует, что в основе разработки технологий обучения должно лежать проектирование высокоэффективной учебной деятельности студентов в контексте субъект-субъектного взаимодействия, порождающего смыслы и ценности будущей профессиональной деятельности.

В традиционных технологиях содержание подготовки студента к будущей профессиональной деятельности в контексте овладения учебным предметом отражено в стандарте высшего образования (ГСВО), что является основным документом построения учебных программ курса и планирования учебной работы в ВУЗе. В своем исследовании мы исходим из положения, что приоритетом в формировании облика будущего специалиста в условиях вузовского обучения является его субъектная

Одним із перших методистів Д. Зарін наголошував на свідомому ставленні до занять співом, яке необхідно формувати на уроках музики у початковій школі, з цією метою рекомендував підтримувати зацікавленість предметом і прагнути, щоб заняття співом принесли дітям задоволення. Поради Д. Заріна набули вагомого значення у сучасній початковій школі, яка мала на меті розвиток творчих здібностей дитини, зокрема музичних. При вивченні музичних творів слід враховувати поради методистів О. Карасьова, О. Маслова, С. Миропольського, які звертали увагу на добір співацького репертуару відповідно до вікових та фізіологічних здібностей дитини. Актуальним сьогодні є визначення основних співацьких знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти учень молодшого шкільного віку, зокрема вокально-хоровими уміннями та навичками. Переосмислення та подальшого творчого використання у музичному навчанні і вихованні молодших школярів потребує запропонована О. Карасьовим система проведення уроків зі співу, спрямована на свідоме засвоєння музики. А саме: поступовий перехід від простих одноголосих співів до виконання творів для багатоголосого хору; від читання нот до написання музичних диригентів, невеликих музичних творів.

Важливе значення для музичного виховання молодших школярів має педагогічно цінний підхід С. Миропольського до музичної освіти як до складової естетичного виховання молоді. Педагог наголошував на тому, що спів сприяє загальному розвитку особистості учнів, що знайшло своє відображення у концепції Д. Кабалецького (1982 р.).

Ідеї навчання співу, накопиченні у другій половині XIX – на початку XX ст., частково були реалізовані у програмі навчання співу Д. Кабалецького. Видатний педагог Д. Кабалецький підкреслював: для того, щоб музика виконувала свою виховну роль, потрібно вже у ранньому віці навчити дитину сприймати і переживати життєвий зміст музики. Педагог розробив програму на нових принципах навчання. Передусім, це стосується конкретизації трьох основних сфер музики “трьох китів” – пісні, танцю і маршу, які є найпоширенішими жанрами музики. Завдяки знанням, які сформовані на основі трьох сфер музики, у школярів формується певне орієнтування у музиці. Д. Кабалецький зазначав: “Так, будучи не тільки трьома найпростішими і найдоступнішими для дітей жанрами музики, а й трьома корінними основами музики взагалі, пісня, танець, марш дають можливість об’єднати велике музичне мистецтво з музичними заняттями у школі, забезпечити їхній тісний зв’язок з життям” [2, с. 7].

На підставі творчого аналізу історико-педагогічного досвіду минулого Д. Кабалецький розробив принципи, методи і прийоми навчання співу, які розкрив у книзі “Про трьох китів та багато іншого”, а згодом вони були положені до основи програми музичних занять у загальноосвітній школі. Він прагнув реалізувати головний принцип – зв’язок музики (музичного виховання) з життям, також відтворити можливість міжпредметних зв’язків – зв’язок між уроками музики, літератури, образотворчого мистецтва, історії. “Музика виступає як могутній засіб не тільки пізнання, але й перетворює будь-який логічний факт у емоційно

ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НАВЧАННЯ СПІВУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА МУЗИКИ

*Рудічева Наталія Костянтинівна
аспірантка 3 року навчання*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх вчителів музики до музично-естетичної діяльності, а саме до навчання співу, пов'язана зі змінами життєвих цінностей, з підвищенням вимог до професійної майстерності вчителів.

У цій статті ми вважаємо за доцільне розкрити теоретичні питання та методичні прийоми використання історико-педагогічного досвіду навчання співу педагогів-методистів другої половини XIX – початку XX ст. у підготовці майбутніх вчителів музики.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу. Для досягнення певного рівня у викладанні музики, вчені-теоретики наголошували на необхідності широкого використання на практиці наробок педагогів-методистів другої половини XIX – початку XX ст. На творчому використанні історико-педагогічного досвіду наголошували вчені-педагоги О. Апраксина, О. Рудницька, Г. Падалка та інші.

Осмилення проблеми музичної освіти у сучасній школі неможливе без звернення до історії педагогіки, історії музичної педагогіки як джерела досвіду музичного навчання і виховання людини. Аналіз історико-педагогічної літератури, архівних джерел, періодичних видань з питань народної освіти дозволив виділити ідеї педагогів-музикантів, які є провідними, потребують подальшої розробки і упровадження у практичну діяльність сучасних початкових шкіл. Провідними ідеями педагогів-музикантів другої половини XIX - початку XX ст. були: опора на народнописанні традиції; звернення до виховних аспектів церковної музики, свого часу вилученої зі змісту шкільної освіти; активізація творчого потенціалу особистості; гуманізація освіти тощо.

Зазначені ідеї навчання співу вимагають подальшої теоретичної розробки, і можуть бути творчо використані в сучасній початковій школі. Так, наукового осмилення і подальшого вивчення потребують праці С. Миропольського щодо мети та завдань навчання співу, змісту музичної освіти. Зокрема, не втратили своєї актуальності рекомендації автора стосовно побудови процесу викладання співу, з урахуванням музичної еволюції, ступеня розвитку інтелектуальної сфери дитини засобами музики, виховання музичного смаку й естетичних навичок. До завдань навчання співу учнів початкових шкіл, які й сьогодні актуальні, але з роками зникли із поля зору науковців, можна віднести: відповідність професійної підготовки вчителів співу змісту та специфіці викладання музики і співу у початковій школі (С. Миропольський); створення в школі такої атмосфери, яка б допомагала не тільки музичному розвитку учнів, а й максимальному прояву нахилів і здібностей школярів.

педагогическая позиция, выражающаяся в направленности на ребенка, развитом педагогическом сознании и рефлексии. Одним из ведущих теоретических курсов в системе профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования является курс дошкольной педагогики.

Особенностью построения содержания данного курса, с нашей точки зрения, является концентрация внимания на средствах педагогического взаимодействия основных субъектов педагогического процесса, т.е. педагогические технологии в подготовке специалиста по дошкольному воспитанию рассматриваются как системный способ организации учебного процесса, который ориентирован не только на личностно-деятельностный подход, но и, в первую очередь, на субъектный, в котором теоретические знания выступают с разноректорной направленностью – и как результат познавательной деятельности, и как средство организации продуктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса на практике. Большое значение в формировании целостного педагогического сознания придается интеграции курса дошкольной педагогики. Обозначенная направленность данного учебного предмета делает особенно значимыми межпредметные связи дошкольной педагогики, прежде всего с философией и психологией. Интеграция знаний, связь между науками и научными направлениями, связь между педагогической теорией и психологическими концепциями личности позволит будущим педагогам находить наиболее целесообразные способы организации жизнедеятельности ребенка-дошкольника, учитывая психологические особенности личности ребенка и контекст ситуации. Эта межпредметная связь должна быть осознанно скорректирована, управляема педагогом, что непосредственно зависит от уровня развития рефлексии будущего педагога. Таким образом, моделирующая деятельность играет определяющую роль в построении практических занятий. Это позволяет придать аудиторным занятиям и самостоятельной работе студентов профессиональную направленность, целостность, системность, повысить эффективность освоения курса дошкольной педагогики. В настоящее время психологи и педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки педагогических ситуаций, наблюдаемых в жизни ребенка. В силу этого и требуется заполнить создавшийся вакуум новыми положениями в целях дальнейшего совершенствования деятельности педагога, т.е. умение видеть перспективу в организации учебно-воспитательной деятельности ребенка-дошкольника.

Одной из целей изучения курса «Дошкольная педагогика» является формирование педагогической направленности мышления будущего специалиста, его педагогического сознания. Иными словами, педагог становится стратегом воспитания, если хорошо владеет целеполаганием, глубоко осознает содержание и целевые установки будущей профессиональной деятельности. Освоение педагогической теории и практики в аудиторной и самостоятельной учебной работе, в процессе педагогической практики осуществляется как последовательное восхождение от копирования лучших образцов педагогической

деятельности до моделирования собственного профессионального видения.

Репродуктивный уровень характеризуется: умением воспроизводить учебный материал без проявления самостоятельности мышления; умением использовать алгоритм выполнения задания, приведенного преподавателем в качестве примера; опорой на личный эмпирический опыт.

Реконструктивный уровень предполагает: умение сравнивать и обобщать факты, педагогические явления; наличие у студента исследовательского интереса к педагогическим явлениям; личностное отношение к проблемной ситуации; умение четко формулировать как проблему, так и пути ее решения, оперируя научными понятиями.

Творческий уровень: системный характер знаний по учебной дисциплине; умение интегрировать знания из различных учебных дисциплин; сформированность прогностических и проектировочных умений; стремление к поиску оригинального, нестандартного решения; личностно-творческое отношение к решению ситуаций; сформированность навыков исследовательской работы и профессиональной рефлексии (самооценки).

В курсе дошкольной педагогики традиционно выделяют три раздела: «Общие основы дошкольной педагогики», «Дошкольная дидактика», «Теория и практика дошкольного воспитания».

Оставляя традиционную структуру курса, мы наполняем ее новым содержанием в соответствии с субъектным подходом к процессу профессиональной подготовки, делая акцент на формировании педагогической рефлексии, профессионального сознания, смыслов и отношений будущего педагога через контекст профессиональной деятельности, центрацию на ребенка.

Раздел дошкольной дидактики направлен на осмысление роли и места образования в теории дошкольной педагогики, становления личности ребенка в педагогическом процессе детского дошкольного учреждения.

Раздел «Теория и практика дошкольного воспитания» основан на теоретических положениях, базовых концепциях воспитания в Украине, анализе прогрессивного опыта воспитания в отечественной и зарубежной педагогике и предусматривает формирование у студентов технологических умений. В практический блок включены задания разного уровня сложности, предусматривающие возможность выбора. Прежде всего, это педагогические задачи, направленные на моделирование будущей профессиональной деятельности, что способствует приобретению студентами опыта в решении нестандартных задач; они учат видеть индивидуальные особенности ребенка, находить оптимальное решение в трудных ситуациях. Формированию профессиональных посвящено и содержание модуля самостоятельной работы, предполагающее моделирование общепедагогических, методических и управленческих задач.

Темы практикума разработаны как содержательные модули. Каждый модуль начинается с отработки понятийного аппарата темы, в нем представлена также литература к занятию и опорная схема

студентских научных дебатов де реализаторами научных идей выступают преподаватели, аспиранты, магистранты та студенти, які творчо працюють у визначеній науковій проблемі.

Результатом такої роботи виступає підготовка наукових статей, наукових робіт, курсових та магістерських робіт, участь у конференціях, олімпіадах.

Одна при цьому важливим питанням виступає не тільки кількісний, а й якісний рівень такої діяльності на підставі підвищення вимог до робіт такого рівня.

Висновки. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання може бути значно підвищена на підставі використання інформаційних технологій, а також використання мультимедіа як навчального засобу.

Всі вище окреслені шляхи сприяють підвищенню інтересу й активності студентів у самостійному вивченні проблем теорії і методики фізичного виховання, а також виконання науково-дослідної роботи.

У плані перспектив подальшого розвитку можна зазначити, що така організація фахової підготовки де нові інформаційні технології використовуються як засіб управління навчальною діяльністю, надасть можливість сформулювати високий рівень професійних знань та умінь стосовно високоякісного проведення уроків фізичної культури для школярів різних вікових груп, опанування новітніми оздоровчими технологіями фізичного виховання.

Резюме. У статті "Модернізація процесу підготовки спеціалістів з фізичного виховання у контексті Болонського процесу" Т.Т.Ротерс вказує шляхи підвищення ефективності викладання курсу теорії і методики фізичного виховання для студентів у педагогічних вузів факультетів та Інститутів фізичного виховання і спорту.

Ключові слова: опорні конспекти курсу лекцій, мультимедійні технології, науково-дослідна робота, студентські наукові ярмарки, студентські наукові дебати.

Резюме. Автор определяет пути повышения эффективности преподавания курса теории и методики физического воспитания для студентов педагогических вузов, факультетов и Институтов физического воспитания.

Ключевые слова: опорные конспекты курса лекций, мультимедийные технологии, научно-исследовательская работа, студенческие научные ярмарки, студенческие научные дебаты.

Summary. In the article "Modernization of the process of preparation of specialists from physical education in the context of Bolkonskiy process" by T.T. Roters the ways of increasing of efficiency of teaching of course of theory and method of physical education for students of pedagogical institutes, faculties and Institutes of physical education are determined.

Keywords: the supporting synopses of course of lectures, multimedia technologies, research work, students scientific fairs, students scientific debates.

Подано до редакції 17.06.2006

чи спортивних змагань, чи різних видів аеробіки зараз же на лекційному занятті аналізуються, пояснюються, а також спонукають студентів до пошуку нових шляхів, методів вирішення задачі.

Разом із зоровою наочністю сприйняття навчального матеріалу педагог може використовувати слухову наочність на підставі підкріплення лекційних теоретичних положень музичними прикладами. Саме такі приклади дають можливість студентів не тільки проаналізувати навчальний матеріал, а ще й відчувати внутрішні почуття за допомогою музики, підвищити емоційний фон занять, зняти нервову напругу. Наприклад, при опрацюванні різних функцій музики на уроці ритмічної гімнастики схема підкріплюється відповідною музикою. При цьому викладач повинен коментувати цю схему у відповідності з часом звучання музики.

Великі можливості у викладанні лекційного матеріалу має відеопрезентер. Тобто для створення проблемної ситуації лектор може давати декілька варіантів, наголошуючи на позитивних та негативних моментах кожного. Студент повинен на підставі аналізу обрати один якийсь та обґрунтувати, чому саме. При цьому розумова діяльність стимулюється постановкою питань. Питання на лекції повинні бути складними настільки, щоб викликати утруднення студентів, й у той же час можливими для розв'язання проблеми при самостійному знаходженні відповіді.

Окрім того саме використання відеопрезентера дає можливість викладачеві доповнити свою думку додатковою науковою інформацією, розширити коло наукового пізнання на підставі формування пізнавальної самодіяльності студентів на лекції.

Важливим шляхом модернізації процесу підготовки спеціалістів з фізичного виховання у контексті Болонського процесу виступає взаємозв'язок навчальної діяльності студентів з науково-дослідною роботою. Тільки таким шляхом можна підвищити інтерес студентів до своєї фахової підготовки.

Саме дослідницька діяльність студентів повинна складати стрижень професійної підготовки й надавати можливість студенту визначити свій науковий імідж. Але як можна позитивно вирішити цю проблему та сфокусувати інтерес студентів до наукової роботи.

Першим стратегічним напрямком може бути взаємодія навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи студентів. У цьому аспекті на перший план виходить особистість викладача тому, що творчість може розвиватись поряд з творчістю. Активна наукова діяльність викладача ініціює активну роботу студента.

Другий напрямок – це створення творчих груп, творчих лабораторій студентів, робота в малих групах, яких об'єднує одна дослідницька ідея. Систематизація цієї роботи через розклад занять, коли поряд з навчальною роботою передбачається й наукова у вигляді часу науки, дня науки та викладач записує цю роботу собі у навантаження.

Третій напрямок – це проведення студентських наукових ярмарок,

соответствующей лекции. Готовясь к следующему занятию, студент должен выполнить приведенные в этом разделе задания. Следующий этап работы по модулю – выполнение задания для самостоятельной работы по изучаемой теме. Эти задания дифференцированы по уровню своей сложности.

Каждая учебная тема предполагает блок контроля знаний и умений студентов. В процессе контроля и самоконтроля оценивается уровень профессиональной готовности, сформированности профессионально-значимых личностных качеств, педагогической рефлексии.

Модуль «Методология дошкольной педагогики. Методы педагогического исследования» раскрывает современные методы и методики проведения научного педагогического исследования, обосновываются пути их внедрения в педагогическую практику, приводятся стандарты по оформлению курсовых и дипломных работ.

Изучение материала курса «Дошкольная педагогика» заканчивается экзаменом, который проводится в форме защиты педагогических проектов.

Анализ общих подходов относительно содержательных и процессуальных характеристик образовательных технологий подтверждает, что открываются большие возможности для совершенствования образовательных стандартов и технологий обучения в системе профессиональной подготовки. Это мы и попытались показать, анализируя технологические возможности курса дошкольной педагогики.

Резюме. Предпринята попытка исследования возможностей применения образовательных технологий в сфере профессиональной подготовки. Предложен один из вариантов изучения курса «Дошкольная педагогика». В основе разработанного курса лежит моделирование студентами контекста профессиональной деятельности, что способствует формированию педагогической рефлексии и профессионального сознания будущих педагогов.

Ключевые слова: технология обучения, педагогическое взаимодействие, субъектный подход, педагогическое сознание, рефлексия.

Резюме. Намагалися дослідити проблему «технології навчання» у сфері професійної підготовки. Запропоновано один із варіантів вивчення курсу «Дошкільна педагогіка». В основі пропонованого курсу лежить моделювання студентами контексту професійної діяльності, що сприяє формуванню професійно-значущих рис майбутнього педагога.

Ключові слова: технологія навчання, педагогічна взаємодія, педагогічна свідомість, рефлексія.

Summary. The attempt to investigate the analysis of demands of the problem “Technologies of studying” in the field of education was undertaken. One of the variants of studying the course “Pre-school pedagogics ” was suggested. The projection of the students’ educational activity and the administrative activity of teachers is in the basis of the development of this course. The role of the methodological base in a psychological-pedagogical way of the suggested lessons for students is underlined.

Keywords: technology of studying, pedagogical interaction,

methodological comprehension.

Литература

1. Артемова Л.В., Косенко Ю.М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнарод. наук.-теорет. конф. До 80-ї річниці НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 84-86.
2. Безпалько В.П. Педагогіка і прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001.
4. Концепция педагогической освіти Украины. – К.: Либідь, 1991. – 28 с.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 371.28

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦКУРСА «ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА» УЧАЩИМСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ЛИЦЕЕВ

Лукьянова Елена Юрьевна

*Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский гуманитарный университет», г.Ялта*

Постановка проблемы. В настоящее время все более заметным становится ускорение темпа обучения в специализированных старших классах средних общеобразовательных школ и лицеев.

В программах изучения дисциплин, наряду с привычными уже «Основами экономической теории» («Экономикой»), появляются вариативные предметы, которые ранее встречались в основном в техникумах, колледжах, институтах, университетах: «Основы предпринимательской деятельности», «Основы менеджмента», «Экономика предприятия», «Информационные системы в менеджменте», «Основы учета» и некоторые другие.

Это предложение на рынке образовательных услуг связано со спросом, который формируется интересом учащихся, а особенно их родителей (влияющих в большинстве случаев на принятие решений) к новым знаниям: быстрее овладеть современной информацией, ускорить процесс образования, вовлечь учащихся в специализированное, ориентированное на практические результаты обучение еще до поступления в вузы.

Следует подчеркнуть: предметы, перечисленные выше, как правило, ранее читались подготовленным студентам, проходившим в течение двух-трех лет различные серьезные экономические курсы. Было неоднократно отмечено, что у учащихся вузов часто возникали проблемы восприятия, понимания, запоминания материала лекций, обработки его на семинарских и практических занятиях, почти всегда была необходима дополнительная самостоятельная работа, консультации преподавателей, работа в кружках студенческого научного общества.

В связи с этим возникают две основные проблемы: как удовлетворить возникший спрос в довузовском обучении и при этом предоставить достаточный уровень знаний; как обучить выбранным предметам так, чтобы они были полезны, интересны, понятны учащимся и, главное, в будущем применимы ими при повышении образовательного уровня и в практической деятельности.

еще не нашли решения питання використання мультимедійних технологій у процесі фахової підготовки студентів Інституту фізичного виховання і спорту.

Мета статті полягає у експериментальному обґрунтуванні шляхів викладання змісту фахової навчальної дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання" у мультимедійному варіанті.

Виклад основного матеріалу. Курс "Теорії і методики фізичного виховання" вивчається студентами, які отримують кваліфікацію вчителя фізичного виховання, тренера з обраного виду спорту та реабілітолога на II, III, IV та V курсах. Характерними рисами цього курсу є інтегративність, фахова спрямованість та особистісно-орієнтований характер.

Курс теорії і методики фізичного виховання має дві основні мети: дидактичну та розвивальну.

Дидактична мета – ознайомити студентів із широким спектром напрацьованих наукою і практикою знань у галузі фізичного виховання і спорту, а також педагогічних технологій, які використовуються у процесі фізичного виховання різних груп населення і зокрема учнів загальноосвітніх шкіл.

Розвивальна мета – сформулювати умови щодо набуття майбутніми вчителями фізичного виховання умінь та досвіду здійснювати педагогічну діяльність у різних сферах фізичного виховання, оздоровчої фізичної культури і спорту, фізичної реабілітації.

З цього приводу весь лекційний матеріал було перероблено у мультимедійному варіанті на підставі презентації кожної окремої теми.

Основна перевага використання мультимедіа в процесі читання лекцій у тому, що викладач може дати великий обсяг навчального матеріалу у схематичному та текстовому варіанті.

Лекційний матеріал складається з трьох частин: загальної теорії фізичного виховання, методики фізичного виховання різних груп населення, та спорту і спортивної підготовки.

Особливістю викладання цього матеріалу є його орієнтація на проблемний діалог, розвиток мислення студентів, їх творчих здібностей, аналітичних якостей. Для цього було розроблено опорні конспекти курсу лекцій з теорії і методики фізичного виховання для студентів II, III, IV курсів, а також опорні конспекти оглядових лекцій на рівні робочого зошиту студентів.

Студенти не конспектують лекційний матеріал, бо він в них вже є, а працюють над ним шляхом сприйняття пояснення педагога у умовах проблемної ситуації, самостійного аналізу проблемних ситуацій. Тобто на перший план виходить не тільки засвоєння системи знань, результатів наукового пізнання, а саме формування навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка обумовлює початок мислення у процесі постановки і розв'язання проблеми.

Для підвищення зацікавленості студентів, а також для стимулювання їх професійного мислення текстовий варіант лекційного матеріалу можна доповнити відео матеріалами. Відео фрагменти уроку фізичної культури,

першому плані в отриманні знань були педагог та навчальний посібник.

Професійні уміння викладачів повинні спрямовуватися не просто на контроль знань та умінь студентів, а на діагностику їх діяльності з тим, щоб своєчасно надати допомогу у пізнанні нового матеріалу та в застосуванні цих знань. А це значно складніше, ніж традиційна освіта.

Інтегрування української педагогічної освіти у загальноуніверситетський та світовий освітній простір вимагає усвідомлення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки вчителя. Цьому сприяють дослідження проблем підготовки вчителя до упровадження педагогічних технологій [1, с.4].

Розвиток педагогічних технологій сприяє збагаченню професійно-педагогічної і зокрема професійно-методичної підготовки студентів, наповнюючи їх новим змістом, формами, методами та прийомами навчання, створюючи нові засоби навчання та вдосконалюючи діючі. Технологічна грамотність майбутнього вчителя фізичного виховання дозволяє йому усвідомлювати своє істинне покликання, більш реально оцінити потенційні можливості, подивитися на педагогічний процес із позицій кінцевого результату.

Підготовка такого вчителя актуалізує розробку науково-педагогічних теорій формування особистості майбутнього вчителя.

Орієнтація сучасної системи освіти на особистість, яка розвивається сама, свідомо враховує індивідуальні особистості, потреби, можливості студентів, а також їх право вибору освітніх траєкторій, способів і форм організації навчання, що є неможливими в рамках традиційної освіти.

У цьому аспекті на перше місце дедалі виходять нові інформаційні технології як у наукових дослідженнях, так і у навчальному процесі. Як зазначає О.М. Пехота [2, с. 163], що ми існуємо у стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Комп'ютерні і комунікативні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленістю, що виявляють до комп'ютера студенти і викладачі.

Комп'ютер дає нові можливості для творчого розвитку, дозволяє звільнитися від наукового традиційного навчання і розробити нові ідеї, дає можливість вирішувати цікавіші і складніші проблеми.

Як наголошують Ю.Д. Железняк, П.К.Петров [3, 86-137] у галузі фізичного виховання і спорту для забезпечення наукової і методичної діяльності використовуються Інтернет-технології з метою пошуку та обміну інформацією, телеконференції, електронні таблиці у процесі обробки та оцінки результатів дослідження, створення комплексних текстових документів за допомогою процесора Microsoft Word і таке інше. Одним з основних напрямків інформаційних технологій є широке використання у процесі вивчення навчальних дисциплін комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання [4,141].

Незважаючи на значну увагу до розглядувальної проблематики, все ж ряд її кардинальних питань потребують свого розв'язання. А саме у практиці професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання

Анализ последних исследований и публикаций. Исследованиями в области методики преподавания, изучением дидактических систем занимались Г.О. Балл, В.Г. Кремень, И.П. Подласый, М.Д. Ярмаченко; в сфере информатизации образования известны работы М.И. Жалдака, А.Ф. Верляня; педагогические технологии изучали М.В. Кларина, О.Е. Коваленко, О.М. Пехота.

Достаточного внимания применению и использованию характерных методик педагогики для выделенных спецкурсов экономического направления, однако, не было уделено, что и сформировало направление исследований, отображенных в данной статье.

Цель данной статьи – выявление и систематизация особенностей преподавания специализированного курса «Основы менеджмента» учащимися старших классов лицеев.

Изложение основного материала. Специализированный курс «Основы менеджмента» начал вводиться в программы обучения учащихся старших классов лицеев сравнительно недавно.

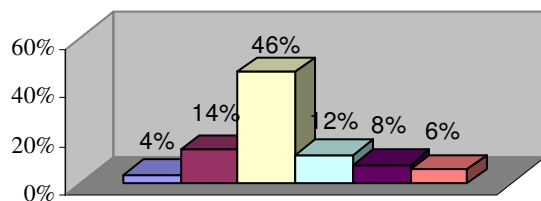
Как известно, в традиционном преподавании такая дисциплина изучается на третьем курсе вузов студентами экономических и управленческих специальностей после того, как пройдены «Основы экономической теории», «Макроэкономика», «Микроэкономика», «Экономика предприятия» и другие предметы, которые формируют в сознании студентов общую картину предприятия, его структуры, внутренней и внешней среды, а лишь после этого дается механизм влияния на фирму, посредством системы принципов и методов, функций воздействия управляющей системы на управляемую для достижения целей организации, используя совокупность имеющихся ресурсов для получения прибыли и максимального удовлетворения потребностей клиентов.

Естественно у лицеистов старших классов эта комплексная система знаний еще не сформирована: они только начинают изучать курс «Экономика» для 10-11 классов, владеют пройденным материалом предметов «Правоведение», «Человек и общество».

На первые уроки дисциплины «Основы менеджмента» учащиеся приходят интуитивно: «посмотреть», «узнать» и часто «если не понравится – уйти».

Влет их к занятиям западное название предмета (содержание которого пока недоступно) и неограниченная свобода, скрывающаяся за всем «не нашим» – зарубежным.

Проведя трехлетний опрос среди 110 учащихся Гуманитарного лицея (г. Ялта) с целью узнать «Каковы мотивы посещения специализированного курса «Основы менеджмента»?» мы выявили основную систему ведущих интересов и побуждений: желание родителей – 4%; интерес – 14%; узнать нечто новое, необычное, полезное для практики – 46%; получение теоретических подготовительных знаний – 12%; пришли составить компанию друзьям – 8%; не определились – 6%, что графически может быть представлено на рис.1.



- Мотив "Желание родителей"
- Мотив "Интерес"
- Мотив "Узнать нечто новое, необычное, полезное для практики"
- Мотив "Получение теоретических подготовительных знаний"

Рис.1. Мотивы посещения специализированного курса «Основы менеджмента» учащимися Гуманитарного лицея

Согласно проведенному опросу, практический выход от занятий лицеисты видят (рис.2) в расширении кругозора – 32%; подготовке к получению будущей специальности – 38%; послушании перед родителями – 2%; как основу практической деятельности – 28%.

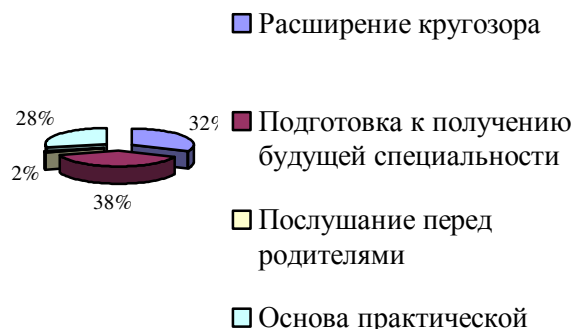


Рис.2. Видение практического выхода от знаний, полученных при посещении специализированного курса «Основы менеджмента» учащимися Гуманитарного лицея

Исходя из рыночного подхода к преподаванию курса «Основы

Резюме. Життя ставить перед педагогікою найскладніше завдання підготовки нового покоління до життя у умовах сучасного світу. Психологічна компетентність педагога свідчить про розширення його світогляду й підвищення рівня його психологічної культури. Розуміння педагогами механізмів міжособистої взаємодії та їхнього психологічного тлумачення, а також використання на практиці психологічних принципів значно підвищує їх педагогічної майстерності.

Ключові слова: психологічна педагогіка, шкільна взаємодія, психологічний захист, психичне здоров'я, компетентностний підхід.

Література

- 1.Бассин Ф.В. О некоторых современных тенденциях развития "бессознательного": установка и значимость (заключительная статья). Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – Т.4. – С.429-455.
- 2.Киришбаум Э.И, Еремеева А.И. Психологическая защита. 2-ое изд. – М.: Смысл, 2000. – 181 с.
- 3.Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – С.13-41.
- 4.Фигдор Г. Психологическая педагогика. – М.: Изд-во Инст-та Психотерапии, 2000. – 288 с.
- 5.Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

Подано до редакції 07.08.2006

УДК 796.011.3: 378

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У КОНЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Ротерс Тетяна Тихонівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання

Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка

Постановка проблеми. Процес Європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і підготовки фахівців у галузі фізичного виховання і спорту. У цьому аспекті одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти є забезпечення якості фахової підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Нагальною потребою є підвищення зацікавленості студентів у якості навчання, припущення кожного студента до активної пізнавальної діяльності на підставі самостійної роботи, посилення ролі навчально-дослідної та науково-дослідної роботи з чітким уявленням де і яким чином отримані знання та уміння можна застосувати на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій наводить нас на думку, що у сучасних умовах змінюється парадигма освіти. Головний стратегічний напрямком розвитку світової і вітчизняної системи освіти лежить у площині вирішення проблеми розвитку особистості студента. В умовах цієї парадигми освіти педагог все більше виступає у ролі організатора самостійної активної пізнавальної діяльності студентів, компетентного консультанта та помічника, на відміну від традиційної системи, де на

подобное трудно. Ведь не даром же говорится, что встреча с самим собой – одна из самых неприятных в этом мире...

Выводы. Возрождение психоаналитической педагогики в Европе с 80-х годов прошлого столетия свидетельствует о назревшей необходимости внедрения психоаналитических познаний в педагогическую практику. Приведенные сведения о бессознательном пласте человеческой психики, о принципах психоаналитической педагогики, о психологии развития ребёнка в первые годы его жизни, а также о механизмах психологической защиты призваны привлечь внимание педагогов к неиспользованным ресурсам в развитии их профессионализма и в укреплении психологического и физического здоровья как их самих, так и их питомцев. Хочется надеяться, что психоаналитические подходы, успешно развивавшиеся в советской педагогике до запрещения психоанализа как чуждого нашей идеологии учения, дадут новые победы на нашей украинской педагогической ниве. Информированность родителей о возможности роковых последствий психоаналитически безграмотного воспитания в раннем детстве будет способствовать улучшению здоровья нового поколения, а это, в сочетании с овладением ими социальной компетентности, хотелось бы верить, обеспечит, хотя бы гипотетически, всем нам светлое и безопасное экологическое будущее.

В заключение хочу привести позаимствованный из статьи академика Ф.В. Бассина созвучный нашей теме “изящный поэтический образ Д.Д. Самойлова: “Люблю обычные слова как неизведанные страны. Они понятны лишь сперва, потом значенья их туманны. Их протирают как стекло, и в этом наше ремесло” [1, с.430].

Summary. The most complicated task which the life set pedagogies is preparation of the younger generation for life under modern world conditions. The psychoanalytical competence of a teacher is evidence of the constant broadening of his world outlook and a high level of his psychological proficiency. A great help to improve teachers' pedagogic skills is teacher's understanding of mechanisms of interaction between individuals and their psychoanalytical interpretation, use of psychoanalytical principles in practice as well.

Keywords: psychoanalytical pedagogics, school interaction, psychological protection, mental health, competence prудential.

Резюме. Жизнь ставит перед педагогикой сложнейшую задачу подготовки нового поколения к жизни в условиях современного мира. Психоаналитическая компетентность педагога свидетельствует о расширении его мировидения и о повышении уровня его психологической культуры. Понимание педагогами механизмов межличностного взаимодействия и их психоаналитической трактовки, а также использование на практике психоаналитических принципов является значимым подспорьем роста их психологического профессионализма.

Ключевые слова: психоаналитическая педагогика, школьное взаимодействие, психологическая защита, психическое здоровье, компетентностный подход.

менеджмента», можно сказать, что наиболее значимым мотивом для большинства опрошенных было получение реальных, полезных для практики знаний, результатом – расширение кругозора, подготовка к получению будущей специальности, формирование основ практической деятельности. Следовательно, именно эти мотив и ожидания, лежащие в основе потребности получения знаний, становятся ведущими, именно их надо в первую очередь удовлетворить.

Основываясь на вышеперечисленном, преподнесение материала должно проходить в такой последовательности: привлечь внимание учащихся к предмету; заинтересовать их в продуктивной познавательно-творческой деятельности; объяснить доступно, просто, но без потери значимости и качества сложный экономический материал; обогатить курс практическими примерами; вовлечь учащихся в активное обучение посредством введения их в имитационные проекты создания виртуальных предприятий в любой понравившейся им отрасли экономики, учитывая интересы рынка.

Единых приемов подачи материала специализированных экономических курсов для старшеклассников лицеев не существует, однако можно попытаться сформулировать некоторые особенности преподавания таких дисциплин.

Следует отметить, что традиционная дидактическая модель [10] с пояснительно-иллюстративным видом обучения и последовательностью его этапов «ясность – ассоциация – система – метод» здесь не будет эффективной.

Рационально использовать в теоретическом и практическом обучении элементы иных концептуальных моделей: прогрессивистской (реформаторской) (активное обучение), программированной концепции обучения (управление учащимися, учебно-познавательными действиями с помощью учебных программ, разделения учебного материала на «порции» блокового обучения) [5]; активизации деятельности учащихся путем четких указаний, что и как делать, используя моментальную оценку, порезультатную и сквозную коррекцию, индивидуализацию темпа и содержания обучения); теории поэтапного формирования разумных действий (предварительное ознакомление с целью обучения и его условиями, формирование мотиваций учебно-познавательской деятельности – выход «Основ менеджмента» в практику создания собственного бизнеса, составление схемы ориентировочной основы учебных действий должно быть в полном виде для конкретного вида деятельности по созданию «виртуального предприятия»).

Проблемное обучение наиболее эффективно использовать на практике имитационного задания, путем вовлечения учащихся в решение проблемной ситуации или выявление причин ее формирования; нахождения проблемной ситуации; ответов на вопросы, формулирование проблемы; решения проблемы субъектами обучения в малых группах (3 – 6 человек); верификации полученной информации; выхода в практическую деятельность.

Построение проблемной ситуации можно выполнять основываясь на «Шести правилах» А.М.Матюшкина [6]: перед субъектом обучения следует ставить такое теоретическое или практическое задание, выполнение которого требует усвоения новых знаний и овладение новыми навыками и умениями (например, в теме «Организация предпринимательской деятельности» следует дать последовательность этапов лицензирования и регистрации субъекта предпринимательской деятельности, затем предложить систематизировать полученный материал посредством превращения его в основу имитационного проекта создания виртуальной фирмы, лицензирования видов ее деятельности, и регистрации в качестве хозяйствующего субъекта); задание должно отвечать интеллектуальным способностям субъектов обучения (материал и термины в описываемом курсе «Основы менеджмента» при преподавании должны быть изначально упрощены, затем постепенно усложняться); проблемные задания должны даваться для пояснения изучаемого материала; проблемные задания могут быть посвящены: а) усвоению учебного материала; б) формулированию вопросов, гипотезы; в) работе над практическим заданием; одна и та же проблема может быть создана различными типами заданий; решению очень сложных проблем субъект преподавания способствует путем показа субъекту обучения причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения тех или иных фактов.

Во время обучения можно использовать такие уровни проблемного обучения: постановка проблемы и ее решение педагогом; создание проблемы педагогом и ее решение совместно с учащимися; решение учащимися проблемных заданий, которые возникают в процессе обучения; учащиеся вместе с педагогом выделяют проблему и самостоятельно ее решают.

Исходя из опыта ведения занятий курса «Основы менеджмента» следует разделить роли преподавателя для теоретических и практических занятий: в первом случае – это преподаватель в традиционном видении, во втором (наиболее важном) – консультант по практическим вопросам в имитационном обучении, тренер интеллектуальной команды.

Следует также активно использовать в процессе преподавания дисциплины элементы развивающего обучения [3; 11], способствующие достижению более эффективного развития познавательных возможностей учащихся (восприятия, мышления) так, чтобы они представляли себе реально существующие предприятия и процессы внутри них; формировали самостоятельность; проявляли интерес к обучению, умели проектировать выход на практическую деятельность, согласно связи «цель-контроль», то есть, чтобы субъект обучения усваивал не только конкретные знания, навыки и умения, но и способы, методы действия.

Необходимо включить в процесс преподавания такие элементы технологии обучения: диагностическое целеполагание и результативность; алгоритмизированность и проектируемость; целостность и управляемость; корректируемость [4].

В процессе ведения дисциплины «Основы менеджмента» важно

педагога, который скрывается за красивым и пышным фасадом... Педагог, вымещающий, выкрикивающий своего несчастного ребёнка на несчастных учениках, и подросток, продолжающий эту цепь вымещения и крушащий всё и вся на своём пути, – фигуры, взаимодополняющие друг друга. Обои нужны собственные «мальчики для битья». Оба, и педагог, и подросток, преумножают агрессию. Но один продолжает (закачивает) свою ситуацию со своим детством (педагог), а другой начинает (подросток). Появление агрессии у подростка скорее всего произойдёт не сейчас, а в другой ситуации, на своих более слабых сверстниках, на безгласных вещах (разбитые стёкла, разрушенные двери) и животных (повешенные кошки, побитые собаки). Чтобы прервать эту цепочку агрессии, начать нужно не с подростков, а с педагогов. Требуется изобрести от механизма вымещения загнанное внутрь «дитя» педагогов, которым досталась соответствующая порция агрессии в их реальном детстве и которых до сих пор загоняют в угол глупыми инструкциями, беспределом директоров-самодуров, вечными проверками и т.д., и т.п. Зафиксируем пока необходимость избавления от переноса не последующего звена, а предыдущего. В паре «педагог – побитый подросток» начинать нужно лечить от вымещения не подростка, а педагога, так же как в паре «подросток – побитая собака» предметом санации является отнюдь не собака, а подросток. Собаку лишь следует изолировать от вымещающего на ней свою злобу и обиду подростка, изолировать и утешить. Так же как в паре «педагог – побитый ученик» спрятать от педагога нужно ребёнка» [2, с.70-71].

И последний пример. Вид психозащиты – идентификация. «Учитель обвинил ученика в списывании. Задано начало идентификации, авторитарный учитель задал ситуацию: ученику нужно согласиться с этим. Попутно заметим, что авторитарный учитель прогнозирует в поведении учеников чаще худшее, чем лучшее, тем самым он создаёт для себя поле авторитарной инвазии (хочу – казнь, хочу – помиловать), к тому же удовлетворяется нарциссическая тенденция (я самый умный, добрый, самый честный, а ученики глупы, не хотят работать, злы, нечестны). Предположим, что ученик отрицает факт списывания, и он вполне искренен, он действительно этого не делал. Но учитель не верит ему («разве можно им доверять?»). Сейчас у него появилась возможность обвинить ученика не только в том, что он списывает, но и, к тому же, в том, что лжёт. Дополнительность, асимметрия ситуации возрастает, возрастает и вероятность ужесточения наказания. Теперь ученик уже не отделается выговором или двойкой за списывание. Ситуация лично расширяется. В психотерроре могут принять участие вызванные на подмогу другие педагогические силы: директор, родители. С большой долей вероятности можно предположить, что этот ученик в будущем, столкнувшись с аналогичной ситуацией, молча, безропотно «проглотит» замечание учителя» [2, с.135]. С другой стороны, ученик усваивает поведенческий стереотип учителя – «тирана, деспота, палача, тем более что он на своей шкуре чувствует эту тиранью. В буду щем он отыграется на своих детях, учениках, подчиненных, на новых «мальчиках для битья» [2, с.134]. Читать

участников школьного взаимодействия, и это во многом можно объяснить указанной выше социальной недееспособностью.

Предлагаю далее ознакомиться с некоторыми типичными школьными ситуациями в их психоаналитической трактовке, прекрасно осознаю, что, как утверждает Г. Фигдор, собственное бессознательное конкретного учителя бессознательно сопротивляется внедрению таких знаний в педагогику. Ведь психоаналитически грамотному педагогу пришлось бы признаться, что ему гораздо легче работать с группой подчинённых, безынициативных детей, чем с тремя десятками ярко проявляющих себя характеров. Психологам хорошо известно, что часто так называемые “трудные” дети, в общем, здоровее тех, кто являет собой пример послушания. Эти заблуждения педагогов связаны не только с дефицитом необходимой информации. Они также помогают учителям удерживать неприятные или вовсе невыносимые мысли и чувства от проникновения в их сознание. Предвижу, что у части педагогов приводимые примеры школьного взаимодействия в их психоаналитической интерпретации включают психологическую защиту и смысл изложенного будет отторгнут вместе с его носителем – автором статьи. Поэтому привожу их в форме цитирования.

Пример первый. “В моей Я-концепции записано, что я добрый отзывчивый педагог. Меня любят дети, уважают коллеги. Но я совершенно не замечаю, что я могу часами злословить по поводу своих коллег, устраивать психотеррор в аудитории. Я этого не вижу, я этого не слышу. Даже когда мне об этом открыто говорят, я считаю, что это незаслуженно, что это относится не ко мне... Вытеснение нелицеприятной информации из сознания позволяет мне и дальше считать себя добрым, и не надо тратиться на анализ своего поведения, на усилия по саморазвитию и совершенствованию процессов саморегуляции. Использование психозащиты в форме «вытеснения нелицеприятного» приносит облегчение в актуальной ситуации, но лимитирует развитие личности во многих сферах, в том числе профессиональной” [2, с.56-57].

Пример второй, иллюстрирующий психозащитный механизм – перенос в форме вымещения. “Если на меня в детстве кричали учителя или отец: “Лентяй! Бездарь! Наглец! Ты ничего не умеешь делать! Не огрызайся!” и т.д., то я, став учителем, взаимодействую не с одним ребёнком (своим воспитанником, всем классом), но и со своим собственным внутренним ребёнком. Если “в детстве я сполна испытал на своём теле империализм взрослых..., то теперь я буду внушать страх, теперь я буду кошмаром для другого, теперь я буду осуществлять интеллектуальный (“с кем ты споришь?!”) и не интеллектуальный (“унасекомлю, дам волчью характеристику!”) психотеррор против тех, кто по своим социально-ролевым и психическим характеристикам интеллектуально незрел и находится в самом низу иерархической лестницы. В такой ситуации, постоянно воспроизводимой в учебном хронотопе, реальный воспитанник общается не со зрелым Я своего педагога, а он имеет дело с голодным, беспомощным, запущенным “дитя”

уделить внимание элементам педагогики сотрудничества (развитие интеллектуальных способностей, формирование интересов, мотивов учащегося, их научного мировоззрения); дать им почувствовать радость творчества, чувство интеллектуального обогащения, совершенствования; предоставить возможность вести совместную деятельность с педагогом, участвовать в поиске, эвристической беседе, сотрудничестве; обучить выбору оптимальных вариантов решения проблемы, преимуществам коллективной и индивидуальной работы перед фронтальной) и личностно ориентированного обучения, которые должны быть основными.

По информационной наполняемости курс должен быть интегративным, включать дополнительные поясняющие сведения из других экономических дисциплин, дополняющих традиционное содержание основ менеджмента.

Предмет «Основы менеджмента» может быть разделен на два блока. Теоретический: а) заимствование материала из других дисциплин (что такое предприятие, каковы его связи с внешней средой, отношения с поставщиками, конкурентами, маркетинговая стратегия и т.д.); б) непосредственно основы менеджмента; в) психология управления и управление персоналом. Практический: а) проба самостоятельного систематизирования полученного теоретического материала с консультативной тренерской помощью преподавателя; б) теоретико-практические последовательно дополняемые задания; в) практически ориентированные последовательно развивающиеся имитационные проекты.

Обязательно следует включать персональную диагностику и экспертизу данного педагогического проекта для контроля и своевременного корректирования курса и особенностей его преподавания, постоянной ориентации на новые запросы учащегося и его интересы, выполнения задачи нарастающей сложности подачи материала и поддержания высокого качества знания.

Выводы. Внедрение данной системы особенностей преподавания спецкурса «Основы менеджмента» учащимся старших классов лицеев позволит подходить к процессу преподавания и обучения лиценстов творчески, подавая интересно и доступно сложный материал, используя последовательно развивающиеся имитационные проекты виртуальных предприятий, удовлетворяя основные потребности учащегося, предлагая возможность перехода от теории к практике.

Описываемый опыт с некоторыми корректировками может быть использован для преподавания подобных дисциплин в старших классах лицеев и специализированных школ.

Резюме. Статья посвящена выявлению и систематизации особенностей преподавания специализированного курса «Основы менеджмента» учащимся старших классов лицеев в условиях рыночного спроса на эту дисциплину и клиентоцентристской экономики в сфере образования.

Резюме. Статтю присвячено виявленню і систематизації

особливостей викладання спеціалізованого курсу «Основи менеджменту» учням старших класів ліцеїв в умовах ринкового попиту на цю дисципліну і клієнтоцентристської економіки у сфері освіти.

Summary. This article is devoted to the exposure and systematization of specialized course «Basis of management» teaching features to lyceums higher forms students in the conditions of this discipline market demand and client-centric economics in educational area.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества. – К., 1991.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. – М., 1986.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта). – М., 1989.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику/ Пер. с польск. Л.Г.Кашкуевича, Н.Г.Горина. – М., 1990.
7. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології//Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи/За ред. І.Я.Зязюна. – К., 2000.
8. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навч.посіб. – К., 1998.
9. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: в 2 кн. – М., 1999.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
11. Kupisiewicz Cz. Podstavy dydaktyki ogolnej. – Warsawa, 1988.

Подано до редакції 12.07.2006

УДК 3718.09.99

ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В УКРАИНСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ РУССКО-УКРАИНСКОГО БИЛИНГВИЗМА

Обухова Валентина Николаевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических
дисциплин и методик их преподавания
Евпаторийского педагогического факультета
Республиканского высшего учебного заведения «Крымский
гуманитарный университет»

Постановка проблемы. Крым является специфическим в языковом отношении регионом Украины. Одним из факторов, определяющих эту специфику, можно считать русско-украинский и украинско-русский билингвизм (первым в каждом случае является родной язык). Хотя предметом нашего рассмотрения является русско-украинское двуязычие, сначала необходимо дать определение билингвизма в целом, а также пояснить термины, связанные с этим явлением.

"Билингвизм, определяемый на основе исходного термина "языковая система",... представляет собой психический механизм (знания, умения, навыки), позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам" [1, с. 134].

При этом на практике двуязычие не бывает симметричным (как в

пользоваться психологической защитой.

Психологическая защита в различных её проявлениях вступает в силу, когда у человека возникает угроза потерять свое психическое лицо. Для ясности сравним психологическую защиту с защитой физиологической, которая срабатывает в условиях угрозы телесного повреждения. Например, когда мы неожиданно прикасаемся к очень горячему предмету, мы тут же отрываем от него руку, даже не осознав, что произошло, то есть мы делаем это бессознательно. Психологическая защита так же бессознательно вступает в силу в так называемых эксквизитных ситуациях, представляющих "серьезное испытание для человека, которые в некоторой степени превышают его внутренние ресурсы, выходят за рамки его актуального развития" [2, с.42]. Другими словами, психозащитное поведение включается, когда исход ситуации не ясен, а налицо значительное негативное эмоциональное напряжение, проявляющееся психологическим дискомфортом, тревогой или страхом, и при этом личность не обладает ресурсами для преодоления данной ситуации.

Психологическая защита смягчает испытываемый психический дискомфорт. Однако, несмотря на кажущуюся привлекательность "благородной" задачи, психологическая защита подлежит преодолению. Чтобы пояснить парадоксальность этого высказывания, скажу сразу, что помощь, оказываемая психозащитой, сиюминутна, она направлена не на истинное решение проблемы, а только лишь на паллиативное, временное, усечённое разрешение ситуации "сейчас", "этот успех мнимый, краткосрочный и облегчение иллюзорное" [2, с.167]. "Психозащитное разрешение ситуации выдаётся обманутому сознанию как действительное решение проблемы, как единственно возможный выход из эксквизитной ситуации" [2, с.173]. В дальнейшем, в других сложных ситуациях у человека закрепляется как навык поведения, как привычка решать свои проблемы психозащитным способом. Получается, что за сиюминутное облегчение человек расплачивается пожизненными сложностями и трудностями. Пользуясь психозащитным поведением, человек перестаёт быть творцом собственной биографии, идя на поводу у своих бессознательных влечений и запретов. Чем слабее и меньше инстанция Я, тем больше защита, тем дальше человек от описанной выше зрелой личности, тем хуже его психологическое здоровье и социальная адаптация.

Школа является для детей источником хронического эмоционального, информационного, сенсомоторного и психогенного стресса, а многочисленные личностно значимые и эмоционально насыщенные ситуации толкают бессознательные защитные механизмы учащихся и педагогов на то, чтобы поддерживать самооценку на достаточно высоком уровне. Здесь следует отметить, что "защитный вариант регуляции поведения направлен на маскировку актуальной социальной недееспособности (в том числе и маскировку перед самим собой), на купирование тревоги, на вытеснение информации, которая противоречит Я-концепции" [2, с.36]. Общеизвестно ужасающее состояние здоровья всех

персоны, его функции как учителя, а воспринимается им как олицетворение школьного принуждения. Из этого можно сделать вывод, что нарушения дисциплины – проблема не только ученика, но и учителя. Иными словами, ребёнок становится носителем симптома "авторитарного конфликта" учителя, а в качестве симптома учителя нарушение поведения несёт в себе уже все признаки невротического компромисса. От способа решения педагогом этого внутреннего конфликта зависит, прибавится ли у него душевных сил или, наоборот, последуют весьма опасные для его здоровья последствия. Осознание нашими педагогами механизмов возникновения собственных затруднений в школьном взаимодействии может явиться мощным подспорьем в повышении их профессионализма. Кроме того, у педагогов появляется возможность так строить свои отношения и вне школы, чтобы они были в большей степени освобождены от проблем, перенесённых в детстве.

Использование психоаналитических познаний в педагогических буднях может пролить свет на всё школьное взаимодействие, постоянно наполненное условиями для проявления механизмов психологических защит. Рассмотрение этого одного из основных понятий психоанализа, от которого зависит как успешность образовательного процесса, так и личное здоровье педагога, приводится далее. Для понимания излагаемого ниже материала следует сформулировать основной смысл психоаналитической теории и практики: "Развитие личности определяется индивидуальной судьбой его влечений" [2, с.45].

Часть влечений, например, сексуальных или агрессивных, должна быть удовлетворена напрямую – на сексуальных объектах или на объектах агрессии. "Другая часть влечений находит своё удовлетворение на замещающих объектах", например, ученик может с остервенением рвать учебник по предмету, который преподаёт ненавистный ему педагог. Третья судьба влечений – сублимация, то есть изменение направления энергии влечений. "Благодаря сублимации и происходит становление человека как социального и духовного существа... Сублимация – это личностно созидательный акт, он необходим для личности и полезен для социума" [2, с. 45]. Последняя, четвёртая судьба влечений – это вытеснение, то есть включение психологической защиты. Именно она станет предметом дальнейшего рассмотрения.

Выше уже говорилось о взаимоотношениях ОНО, Я И СВЕРХ-Я. "Действия Я энергетически обеспечиваются инстанцией ОНО, контролируются запретами и разрешениями СВЕРХ-Я и блокируются или освобождаются реальностью. Сильное и творческое Я умеет создавать гармонию между этими тремя инстанциями. Человек осуществляет свой личностный рост, сохраняя душевную гармонию и согласие с собой и миром. Такой человек, когда на его жизненном пути возникают проблемы или кризисы, в состоянии справиться с ними сам, умеет принять помощь от других в их решении и выйти из ситуации ещё более обогащённым и мудрым. Для сильной личности такие ситуации даже благо, стимул и условие личностного роста" [2, с.48]. Такой личности ни к чему

обществе, так и в речевой деятельности каждого индивидуума), поскольку языки никогда не бывают абсолютно идентичными по объёму выполняемых функций, по социальному престижу и по ряду других аспектов. Массовый билингвизм – явление, принципиально отличное от индивидуального двуязычия. Билингвизм как личность является посредником между своей и чужой культурами. Когда же билингвизм становится массовым, или тотальным, он может размывать фундамент национальной культуры, способствовать исчезновению родного языка. Такой билингвизм, активируя процессы смешивания русской и украинской языковых норм на территории Украины, является одной из причин интерференции в речи билингвов.

При постоянном контакте двух языков один из них стремится стать доминирующим. Л. Масенко, в частности, высказывает мнение, что сосуществование двух языков в одной стране всегда представляет состояние неустойчивого равновесия, которое даёт возможность реализации двух тенденций: первая из них – переход к одноязычию, вторая – разделение государства на части по языковому признаку [4, с. 32].

В значительной степени сказанное выше определяет взаимоотношения украинского и русского языков в поликультурном пространстве Крыма.

На протяжении многих лет разговаривать по-украински, выписывать украинские газеты и журналы, петь украинские песни в русскоязычном Крыму значило выделяться из общей массы со знаком "минус". Это привело к резкому снижению уровня владения языком даже в среде этнических украинцев, родным языком которых является украинский.

Что же касается людей, родным языком которых является русский, у них не было никакой мотивации изучать второй (украинский) язык, поскольку сфера его функционирования была искусственно сужена.

После 1991 года, когда украинский язык стал функционировать во многих сферах общественной жизни, увеличилось количество людей, владеющих двумя языками – русским и украинским. Однако даже в речи студентов – будущих преподавателей украинского языка и литературы – нередки ошибки, вызванные влиянием первого (русского) языка.

Одно из интереснейших и нуждающихся в дальнейшем исследовании явлений, которые сопутствуют билингвизму, – это явление интерференции.

"В результате взаимодействия, взаимовлияния структур и структурных элементов двух основных компонентов билингвизма в процессе речевой деятельности билингвов возникает межъязыковая интерференция" [2, с. 28].

Вслед за У. Вайнрайхом и рядом других исследователей межъязыковая интерференция определяется как отклонения от норм обоих языков, встречающиеся в речи билингвов в результате того, что они владеют более чем одним языком, то есть в результате контакта двух языков в сознании говорящего.

Возникновение и степень проявления интерференции родного языка в речи билингва зависят от ряда как лингвистических, так и

экстралингвистических факторов.

Реализуя естественное стремление человеческой психики к отождествлению либо дифференциации, билингв либо отождествляет, либо дифференцирует элементы второго языка с соответствующими элементами родного, причем эти процессы осуществляются на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом и грамматическом.

Научно обоснованным является положение, согласно которому структурно-типологические расхождения двух языков мешают, вызывая интерференцию, а их структурно-типологические схождения, напротив, помогают овладеть вторым языком.

Внутренним, стимулирующим условием интерференции является семантическое опосредствование, отождествление плана содержания родного языка с неродным, в силу чего интерференция является результатом неполной коррекции плана содержания и, как следствие этого, плана выражения первичного родного языка при переходе на вторичный неродной. Таким образом, интерференция является результатом неправильного программирования речевого высказывания, проявляющегося в речи на неродном языке.

В исследованиях, посвященных межъязыковой интерференции, высказывается мнение о том, что чем меньше этническая дистанция (например, украинцы и русские), тем более существенными являются семантические различия между сравниваемыми лексемами, и, наоборот, чем больше этническая дистанция, тем более значимыми являются совпадения [7, с. 13].

Иными словами, интерференция сильнее и опаснее там, где говорящие находятся в плену внешнего сходства форм и значений, а это в полной мере относится к сфере функционирования украинского и русского языков.

В условиях сложившегося в Крыму поликультурного пространства проблемы, связанные с русско-украинской и украинско-русской интерференцией, которая является следствием развивающегося билингвизма, приобретают первоочередное значение. Это определяется тем, что языковые проблемы в Украине выходят далеко за границы лингвистики, поскольку украинский язык является фактором формирования национальной культуры и национального самосознания.

Вытеснение украинского языка из многих сфер общественной жизни, бывшее государственной политикой на протяжении десятилетий, привело к искажениям речевой нормы на всех уровнях языковой системы. Массовое проникновение в украинскую речь русских калек, иноязычных слов загрязняет не только разговорно-бытовой стиль украинского языка, оно проявляется и в публицистическом, и в научном, и даже в художественном стилях.

В связи с названными процессами находится вопрос об оценке такого специфически украинского языкового явления, как "суржик". Некоторые лингвисты считают его формой украинского просторечия [7, с. 16; 9, с. 38]. Однако В. Труб, в частности, оговаривает: "... Суржик выступает как

это может легко исказить свободу его действий. За фасадом отстаивания им педагогических идеалов и целей или за "воспитательным стилем" часто скрывается бессознательно обусловленный образец действий. Но если учитель откажется от этого образца защиты, то будет постоянно чувствовать себя неуверенным и перегруженным" [4, с.123];

- коррекция описанной выше проблемы остаётся недостижимой по причине отсутствия специальных психоаналитических знаний у педагогов, которые хотели бы добиться улучшения в школьном взаимодействии и в собственном физическом и психическом здоровье, при этом ничего в себе не меняя. Этим и объясняется "страх соприкосновения" педагога с самим собой, а кто не распознал своих собственных бессознательных позиций, тот вряд ли в состоянии понять их в других. К тому же школа не видит своего собственного пагубного участия в порождении проблем, а значит, от неё скрыты и шансы их преодоления. Из-за того, что внутренняя школьная система устойчиво противостоит всякому критическому анализу, надежды даже психологически ориентированных педагогов нацелены только на повышение собственной квалификации как учителя-предметника. Причины школьных трудностей продолжают действовать на них, усугубляя при этом проблемы со здоровьем и социальной адаптацией. Поэтому самопознание учителей стоит в центре психоаналитической педагогики;

- для целей повышения мотивированности учащихся к обучению огромное значение психоаналитическая педагогика придаёт личным отношениям между учителем и учащимися. Эти отношения рассматриваются как "привнесённое извне созидательное воздействие". Оно заключается в том, чтобы говорить по душам с учащимися и не только понимать их, но и дать им обратную связь о своём понимании их. Следует работать вместе с учащимися, а не требовать от них работу, заинтересовать их ценностью и личной значимостью для них учебного материала, давать им возможность проявлять спонтанность и самостоятельность, а также приобретать навыки совместного решения проблем. В таком взаимодействии осуществляется как сугубо педагогическое влияние, так и направленное на личностный рост и развитие учащихся, а также на их внутреннее представление о себе самом, о персонах своего мира и о мире вообще.

Другими словами, речь идёт о построении личной модели мира учащихся. Полезным для профессионализма учителя является взгляд психоаналитической педагогики на взаимосвязь между нарушением дисциплины учащимся и самочувствием учителя. Нарушение дисциплины рассматривается всего лишь как внешнее проявление, свидетельствующее о поведенческом саботаже, то есть о том, что ребёнок не подчиняется принудительной системе школьных занятий, сопротивляется ей. При этом учитель попадает в ситуацию внутреннего конфликта: идентифицировать ли себя с нормами преподавания или с нарушающим дисциплину школьником. Если он пытается понять ребёнка, то невольно идентифицирует себя с ним. Однако это ведёт к отказу от собственной власти, и власть не признаётся им больше как часть его собственной

страдания. С 80-х годов прошлого века психоаналитическая педагогика приобрела второе дыхание. "Если прежде бессознательным поступкам родителей и воспитателей по отношению к детям придавалось сравнительно небольшое значение и основные требования относились к просвещению воспитываемых персон, то теперь движение направляется в сторону понимания "посланий", закодированных в поступках детей (и воспитателей)" [4, с.1]. Родители, учителя и дети должны знать, что именно из того, что они делают, противоречит шансам благополучного развития ребёнка и что предотвращает шансы его будущего невротического страдания. Детские неврозы опасны не имеющимися при этом страданиями из-за жизненных неурядиц, а нарушениями способности ребёнка к дальнейшему развитию. Угрозу развитию ребёнка представляют взрослые, если они постоянно чувствуют себя перегруженными, испытывают разочарование детьми или бессознательный страх перед ними. Из психоаналитической педагогики приходит к нам понимание того, что уверенность, будто всегда можно оставаться добрым, это всего лишь иллюзия. Сама жизнь устроена так, что она не оставляет нам другой возможности, мы просто вынуждены постоянно чего-то требовать от детей, запрещать и предписывать, потому что у нас нет другого выхода.

Г. Фигдор даёт ценное понимание школьных проблем и видение путей их разрешения. На пути успешного образования стоит проблема взаимодействия между психоаналитическим пониманием ученика и педагогическими действиями. Чтобы научиться претворять понимание в педагогическое действие, педагогам необходимо осознать свои чувства. В этом – основные постулаты психоаналитической педагогики:

- природа особой трудности детей, такой как отставание в успеваемости, недисциплинированность, агрессивность, лень, страх перед экзаменами, является выражением бессознательных конфликтов или проявлениями невротических образований. При этом сама школа является источником душевных проблем как учащихся, так и педагогов. "Учащиеся рассматриваются не как отдельные личности, а оцениваются в зависимости от их соответствия представлениям о нормах поведения. Нормы эти весьма односторонни. Это, прежде всего, дисциплина, рациональность и успеваемость. В то же время, влечения, эмоции (доверие, привязанность, радость и т.д.), личные переживания и потребности либо остаются без внимания, либо просто подавляются. Но и учитель кажется близким носителем функций, не имеющим собственных интересов. На первом месте ставится хорошая память, репродуктивное и теоретическая компетентность – в противовес фантазии, изобретательности, самостоятельности и аффективной коммуникации" [4, с.122];

- душевные нагрузки, неизбежные в профессии учителя, во многом зависят от его собственных переживаний детства, особенно с учителями, как и вообще с носителями авторитета. Являясь авторитетом для учащихся и в то же время будучи зависимым от школьного начальства и родителей, учитель попадает в ту ситуацию, которая как нельзя лучше предрасполагает к оживлению его собственных детских конфликтов. "Все

"третий язык". Функционально он соотносится с украинским просторечием. При нормальных обстоятельствах украинское просторечие должно быть одной из подсистем украинского языка..., однако суржик не является такой подсистемой, поскольку в его состав входят элементы, которые не могут быть зарегистрированы ни в одном нормативном словаре украинского языка" [9, с. 39].

Нестандартную оценку "суржика" дает М. Флаер: "В битве за языковое первенство выбор определяется двумя языковыми стандартами – украинского и русского языка. Однако пока они борются за роль высокого языка в Украине, роль низкого выполняет украинско-русский суржик..." [10, с. 36].

М. Стриха определяет "суржик" как "промежуточный субязык, который выполняет роль переходного этапа в ассимиляционном процессе вытеснения украинского языка русским" [8, с. 637].

Нам кажется, что суржик вряд ли можно считать формой просторечия прежде всего потому, что он присутствует в речи не только людей с недостаточным уровнем образования, но и в речи политиков, журналистов, учителей. Суржик является результатом хаотического заполнения разрушенных звеньев структуры украинского языка (в сознании говорящего) элементами русского языка. Это касается тех, у кого родной язык – украинский. У носителей русского языка – обратная ситуация.

То, что это явление имеет не только лингвистическую, но и психологическую природу, подтверждают результаты опросов носителей "суржика" в разных регионах Украины. Те, кто говорит на "суржике" в Киеве, идентифицируют свою речь с украинским языком, в Донецкой же области информанты, которые общаются на "суржике", отождествляют его с русским языком [3, с. 50].

Эти данные подчеркивают тот факт, что появление "суржика" обусловлено "наложением" в речи билингва норм родного языка на нормы второго: украинские слова произносятся с русским акцентом либо русские – с украинским (фонетический уровень); украинским словам приписываются несвойственные им значения, с детства усвоенные говорящим как значения сходных по звучанию и написанию русских слов (лексический уровень); украинские слова получают в речи билингва падежные окончания, являющиеся нормой в русском языке и нарушением нормы в украинском (морфологический уровень).

При этом говорящий не осознает, что говорит на суржике, ему кажется, что он говорит по-украински (если его родной язык русский). Именно некритичное, необъективное восприятие собственной речи говорящим затрудняет искоренение интерференционных явлений и вызванных ими ошибок.

Для жителей Крыма вообще и для студентов, изучающих украинский язык в высших учебных заведениях АРК, типичными являются интерференцы в украинской речи, вызванные влиянием русского языка. Далее предлагается анализ именно такого фактического материала.

На фонетическом уровне наиболее распространенными ошибками,

вызванными влиянием русского языка, в украинской речи студентов являются следующие:

1) оглушение согласных в конце слова или слога (как известно, в украинском языке нормой считается отсутствие такого оглушения): хлі[п], любо[ф], наро[т], ка[с]ка;

2) "аканье", характерное для русского языка и являющееся ненормативным в украинском: "наша [молать]" (наша молодь).

Следует заметить, что эти нарушения языковой нормы прослеживаются в выступлениях по украинскому телевидению даже тех политических деятелей, которые считают, что хорошо владеют украинским языком. Так, Ю. Тимошенко в одном из выступлений дважды повторила фразу "Депутати [галасували] за цей документ" (вместо нормативного украинского "голосували" мы фактически слышим украинский глагол, эквивалентом которого в русском языке является глагол "орали, шумели"). Этот пример интересен тем, что в нем фонетическая интерференция на практике приводит к коммуникативной неудаче либо к юмористическому эффекту, которого сам говорящий даже не замечает.

Для фонетической интерференции характерно то, что студенты, отмечая ошибки в речи товарищей, не замечают собственных, что приводит к их закреплению. Из этого следует, что одним из путей преодоления негативного влияния интерференции является работа в студенческой группе с четко поставленной целью и с наличием осознанной кооперативной стратегии.

Интерферентами на лексическом уровне часто становятся простые заимствования из русского языка, что в значительной степени определяется бедным украинским лексическим запасом конкретного билингва: конфети (вместо украинского "цукерки"), кип'яток (вместо "окріп"). Как правило, такие заимствования более часты, когда соответствующее слово второго языка не является однокоренным русскому слову.

С такими неуместными заимствованиями следует бороться с помощью увеличения количества текстов художественного и публицистического стиля, которые должны читать студенты.

Интерференционные явления другого плана более интересны, так как вызваны многозначностью слова в русском языке и – соответственно – так называемым "семантическим расщеплением" значения слова в украинском языке.

Достаточно много примеров того, как одному русскому слову соответствует несколько украинских, каждое из которых реализует одно из значений русского полисемичного слова. Такое явление приводит к неправильному переводу с русского на украинский язык и к неправильному словоупотреблению.

Даже в репортажах из исконно "украиноговорящих" регионов можно услышать: "Я рахую, що це рішення...", когда слово "считаю" переведено абсолютно неправильно. Нормативным в этом контексте было бы слово "вважаю" или "гадаю".

Неправильное словоупотребление вызвано тем, что говорящий

пяти до восьми лет ребёнок проходит стадию задач, в это время его надо стимулировать к ответственности за свои задачи. Приход в школу на фоне уже пережитого к этому времени является для ребёнка источником массивного стресса.

Фрейд принадлежит идея использования психоаналитических принципов в педагогике. В тридцать четвёртой лекции по введению в психоанализ он говорит следующее: "А между тем это так чрезвычайно важно, так много обещает в будущем и, может быть, является самым важным из всего, чем занимается психоанализ. Я имею в виду использование психоанализа в педагогике, в воспитании будущего поколения. Рад, по крайней мере, сообщить, что моя дочь, Анна Фрейд, видит в этой работе свою жизненную задачу... Мы поняли, что трудность детства состоит в том, что за короткий период времени ребёнок должен овладеть результатами культурного развития, которое длилось тысячелетия, овладеть влечениями и социально приспособиться, по крайней мере, сделать первые шаги в этом направлении. Своим собственным развитием он лишь частично добивается изменения в эту сторону, многое приходится навязывать ему воспитанием. Нас не удивляет, что ребёнок часто не вполне справляется с этой задачей. В этот ранний период многие дети – и уж, конечно, все те, кто позже открыто заболевает, переживают состояние, которое можно приравнять к неврозам. У некоторых детей болезнь не дожидается периода зрелости, она начинается уже в детстве и доставляет много хлопот родителям и врачам" [5, с. 392-303].

Психоаналитическая педагогика, которая начала развиваться в начале прошлого века, своей задачей ставила профилактику неврозов в социальном масштабе. Но этой глобальной цели психоаналитикам не суждено было достичь. Обнаружилось, что не только в социальных масштабах, но даже в отдельных случаях предупредить невроз невозможно по причине невозможности предотвращения внутриспсихических конфликтов ребёнка на ранних стадиях его развития. По словам Анны Фрейд, "подверженность невротическим конфликтам кажется ценой, которую следует уплатить за комплексность человеческой личности" [4, с.183]. Влечения невозможно удовлетворить полностью, да и амбивалентность чувств ребёнка по отношению к первичным любовным аспектам просто неизбежна. В то же время профилактика неврозов имеет в виду не что иное, как психическое здоровье, которое, в свою очередь, является основной целью психоаналитических устремлений.

"Хорошее самочувствие воспитателей – залог хорошего самочувствия детей". Этот девиз, злободневный и для нашей современной украинской школы, был высказан австрийским психоаналитиком психотерапевтом Гельмутом Фигдором, книга которого "Психоаналитическая педагогика" была издана на русском языке в 2000 году. Заданием педагогики, называющей себя психоаналитической, вполне может и должна остаться "инициация" таких шагов развития, которые, если и не могут предупредить, то хотя бы уменьшают опасность будущего невротического

влечений и руководствующееся принципом удовольствия: желания и влечения должны быть немедленно удовлетворены независимо от социальной реальности и социальной оценки условий и последствий. Оно глухо к чувству безопасности и ради своего удовлетворения может даже "идти на погибель своего носителя". Вторая инстанция – СВЕРХ-Я развивается из бессознательного ОНО уже в первые после рождения недели. "Ребёнок усваивает нормы поведения через реакцию одобрения или осуждения первых взрослых, которые его окружают – отца и матери. Позднее в СВЕРХ-Я сосредотачиваются уже осознаваемые ценности и моральные представления значимого для ребёнка окружения (семья, школа, друзья, общество). Третья инстанция – Я – формируется для того, чтобы преобразовать энергию ОНО в социально приемлемое поведение, то есть в то поведение, которое диктует СВЕРХ-Я и РЕАЛЬНОСТЬ. Эта инстанция включает эмоционально-мыслительный процесс между притязаниями инстинкта и его поведенческой реализацией. Инстанция Я находится в самом трудном положении. Ей необходимо принять и осуществить решение (учитывая притязания влечения, его силу), категорические императивы СВЕРХ-Я, условия и требования реальности [2, с.47-48].

Применительно к образовательным целям особое значение приобретают знания педагогов о том, что прежде, чем придти в школу, ребёнок уже прошёл определённые стадии своего развития и то, как он это осуществил, зависит от того, каким было его окружение. От этого зависит его успешность и продуктивность не только в школе, но и во всей его дальнейшей жизни. Большие внешние угрозы в самом раннем периоде жизни тормозят психологическое развитие личности, а теплые, доброжелательные взаимоотношения действуют благоприятным образом. Если человек в детстве не получил любви, он не способен дать её в зрелом состоянии.

На самой ранней стадии – беспомощности и зависимости (до годовалого возраста) – огорчения ребёнка не должны быть слишком многочисленными, слишком ранними и слишком неожиданными. Если это условие не соблюдено, ребёнок "застревает" на этой стадии и его жизненными трудностями в дальнейшем будут оральные проблемы – курение, алкоголь, наркотики, объедание, повышенный аппетит. Именно в этой стадии формируется доверие-недоверие, любовь-зависимость.

На второй стадии (от 2-х до 3-х лет) – стадии независимости – беспомощность сменяется чувством автономии. Ребёнок начинает ходить, взрослые перечат ему на каждом шагу, вызывая ответную агрессию и контроль над ней. Эту агрессию следует направлять в конструктивное русло, иначе вырастет так называемая анальная личность, теряющая контроль над агрессией и гневом. Это стадия взаимоотношений, в это время развивается совесть, то есть представление о дурном и хорошем.

На третьей стадии (от 3-4-х до 6 лет) – стадии усвоения ролей – усваиваются сексуальные симпатии, возникают конфликты: сталкиваются интересы ребёнка и авторитет родителей, идёт борьба за свободу. Если ребёнок потерпел поражение, он становится неуверенным и покорным. С

конструирует фразу на русском языке, переводя поэментно каждое слово на украинский. В русско-украинском словаре приведены такие аналоги слова "читать": 1. лічити, рахувати; 2. вважати (ким, чим, за кого тощо), визнавати і, нарешті, 3. (полагати) уважати (вважати). Ссылка на словарь вовсе не означает, что говорящий к нему обращался. Просто память автоматически подсказывает ему в момент речи наиболее часто встречающийся вариант перевода русского слова на украинский язык.

Показателен для возникновения лексической интерференции случай с существительным "отношение", которому в украинском языке в разных контекстах и разных значениях отвечают слова "відносини", "відношення", "взаємини", "стосунки", "ставлення". Это показывает простое сравнение примеров: "Це не має ніякого відношення до мене" (Это не имеет никакого отношения ко мне); "Між нами склалися добрі відносини (стосунки, взаємини)" (Между нами сложились хорошие отношения); "У мене є своє ставлення до цього" (У меня есть свое отношение к этому).

Приведенное ранее слово "гадати" употребляется в украинском языке в значении "думать", "мыслить". В русском же языке созвучное и явно родственное слово "гадать" имеет значение "ворожить" либо "сомневаться". Однако наличие слова "загадка" и выражения "думали-гадали" показывает, что раньше в русском языке было и то значение слова "гадать", которое стало доминирующим в украинском языке.

Как видно из этого примера, интерференции на лексическом уровне способствует такое явление, как межъязыковая омонимия. Видимо, к этой сфере следует отнести следующие случаи: русск. рожа – морда, укр. рожа – мальва; русск. неделя – семь дней, укр. неділя – воскресенье; русск. пыльный – покрытый пылью, укр. пильний – внимательный; русск. мешкать – медлить, укр. мешкати – проживать.

Поскольку, как уже было сказано ранее, интерференционные явления вызваны неумением говорящего осознанно перестроиться, перейти в "систему координат" другого языка, необъективной оценкой собственного уровня владения языком, неправильное употребление таких межъязыковых омонимов приводит к затруднению коммуникации и – в результате – к непониманию коммуникантами друг друга. Человек, плохо знающий украинский язык, может абсолютно неверно понять фразу: "Це дуже корисна для нас людина" (Это очень полезный для нас человек), так как в его сознании русское прилагательное "корыстный" имеет совершенно определенную негативную маркировку.

Сравните также межъязыковые омонимы с антонимическим значением: русск. уродливый – некрасивый, укр. уродливий – красивый; русск. запомнить – забыть, укр. запам'ятати – запомнить.

К сожалению, случаи лексической интерференции часто встречаются в телевизионных и радиопередачах, что поддерживает речевые ошибки рядовых носителей языка.

Например, И. Плющ, родным языком которого является украинский, ответил на вопрос телеведущей: "Я просто не зміг йому відказати". Конечно, в нормативной украинской фразе следовало сказать "відмовити",

тем более, что в украинском языке есть слово "відказати" в значении "ответить". Ошибка вызвана интерферирующим влиянием русского глагола "отказать", переведенного "поморфемно".

Еще несколько примеров, услышанных на украинском телевидении, теперь уже от журналистов и дикторов:

- "Він був декілька стриманий у висловлюваннях". Русскому слову "несколько" в украинском языке соответствуют варианты "декілька" и "дещо". В контексте приведенного предложения, безусловно, был необходим вариант "дещо".

- "Швидше, це роблять українські синоптики". При переводе с русского языка выбирается эквивалент, "лежащий на поверхности": скорее – швидше. Однако не принято во внимание, что в данном случае слово "скорее" выполняет функцию вводного слова и должно быть переведено украинскими словами "точніше, вірніше" или "скоріше".

- "Ввечері відмикають електричний струм" (неправильное употребление глагола под влиянием русского "отключают", нормативный вариант – "вимикають").

Для устранения ошибок, вызванных явлением полисемии слова в одном языке и наличием нескольких лексем, соответствующих разным значениям этого слова, в другом языке, необходима кропотливая работа с толковыми и русско-украинскими словарями, выполнение заданий, когда студенты должны вставить пропущенное слово в зависимости от контекста.

Опыт показывает, что студенты допускают ошибки, связанные с нарушением морфологических норм украинского языка. Это неправильная родовая принадлежность существительных ("посуда" вместо "посуд", "ярмарка" вместо "ярмарок"), образование действительных причастий по модели русского языка ("перемігший", "наступивший"), неправильное управление глаголов ("подякувати вчителя" – сравните "поблагодарить учителя").

Интерференция на морфологическом уровне в условиях русско-украинского билингвизма проявляется не так часто, как интерференционные явления на фонетическом и лексическом уровнях. Однако нарушения норм здесь являются очень стойкими и плохо поддаются корректировке.

В качестве типичных интерференционных ошибок на этом уровне можно отметить неправильное образование степеней сравнения прилагательных ("самий вищий" вместо "найвищий"); ошибки при склонении сложных числительных ("п'ятидесяти" вместо "п'ятдесяти"); образование форм деепричастий по российской модели ("виходя" вместо "виходячи") и нарушения, названные ранее.

Как видим, интерференции в украинской речи билингвов, родным языком которых является русский, встречаются довольно часто. Распространенность этого явления приводит, по крайней мере, к двум выводам.

С одной стороны, задачи формирования украинской речевой нормы стоят очень остро, особенно в плане подготовки будущих учителей-

содействовать повышению их психологической культуры, а также гуманизации образовательного процесса.

Изложение основного материала. Хорошо осознавая всю рискованность интерпретации чужих мыслей, я позволил себе, тем не менее, проанализировать соблазнительную, но так и не осуществившуюся идею З. Фрейда о возможностях психоанализа в воспитании [5], размышления о психоаналитической педагогике австрийского психоаналитика и психотерапевта Г. Фигдора, которому принадлежит заслуга возрождения "классической" психоаналитической педагогике в наше время [4], а также мысли о психологической защите вообще и в школьном взаимодействии в частности российского психолога Э. Киршбаума, защитившего в 1986 году кандидатскую диссертацию по психолого-педагогическому анализу конфликтных ситуаций в педагогическом процессе [2]. Я также руководствовался высказыванием гениального Галилея: "Мы никого и ничему не можем научить – мы только можем помочь познать самого себя".

Чтобы определиться с понятиями и получить наглядное представление о природе бессознательного, воспользуюсь приведенным Ф.В. Бассиным высказыванием известного французского психиатра Анри Эй, который так охарактеризовал положение бессознательного в системе психики человека: "Бессознательное – это нечто, таящееся в скрытых глубинах психики человека, нечто, противостоящее сознанию и живущее по своим особым, своеобразным, не характерным для сознания законам... Бессознательное – это глубина существа, это то, что не выступает на поверхность не только потому, что оно не находится на поверхности, но потому, что оно не должно там находиться... Существование этого бессознательного часто отрицают, потому что не знают, куда его поместить. Бессознательное не может быть простым отрицанием, простым отсутствием "сознания"... Бессознательное не подчиняется закономерностям сознания... Отсюда вытекает его вытеснение... Бессознательное вынуждено скрываться, оно заключено под стражу и, если так можно выразиться, приговорено к тому, чтобы не появляться и не манифестировать, если только не возникает толерантность и ослабление законов сознания... Ему дозволено появляться только как иероглифу, который нуждается в расшифровке... Только психоанализ позволяет ему обнаруживаться" [1, с. 448]. Здесь речь идет о "заточенном обитателе глубин души". Сам Ф.В. Бассин характеризует бессознательное так: "Бессознательное для нас – это не "обитатель глубин", а только обобщение, к которому мы прибегаем, чтобы отразить способность человека к целенаправленному регулированию поведения и его соматических коррелятов без непосредственного участия феномена сознания" [1, с. 448-449].

Чтобы дальнейшее изложение было более понятным, сделаем небольшую "пробежку" по принятой в психоанализе схеме психического аппарата личности. Этот аппарат структурирован тремя инстанциями. Первая инстанция – это бессознательное ОНО, являющееся вместилищем

томе материалов в 1985 году [1]. В дальнейшем эту проблему изучали у детей и взрослых Р.М. Грановская (1997 г.), Ф.Е. Василюк (1984 г.), Э. Киршбаум (1986 г.), а в последнее время - Т.М. Домнич в Киевском Национальном Университете им. Т.Г. Шевченко. Ею в журнале "Практична психологія та соціальна робота" опубликованы 2 статьи: "Наукові методи оцінки психологічного захисту (№1, 2002), а также в №6, 2001 – "Опитувальник на визначення механізмів захисту", пользуясь которым можно самостоятельно определить виды своих психологических защит и увидеть частоту их бессознательного использования. Автор обещает методическую поддержку лицам, обратившимся к ней по поводу обследования.

Интерес к проблеме психологической защиты вполне понятен, учитывая её вездесущность, – от каждого человека и, как мы предположили, до масштабов всего человечества в условиях угрозы крушения цивилизации. Надежды на то, что школьное образование сможет успешно сформировать экологическое сознание наших современников, упираются в тупик, так как вопрос о создании новой философии образования, адекватной требованиям XXI века, ещё только ставится. Учителя, похоже, пока что больше стремятся сделать всех своих учеников отличниками, чем научить их жить за пределами школы.

В соответствии со "Стратегією реформування освіти в Україні", найден ключ к обновлению содержания образования. Это – компетентностный подход, ориентированный на приобретение учащимися ключевых компетентностей. Одной из трёх категорий ключевых компетентностей как концептуальной базы является социальная компетентность. Она включает в себя способность успешно взаимодействовать с другими, способность сотрудничать, способность решать и нести ответственность за социальную среду [3, с.13-41]. Эту задачу педагог сможет успешно решать только при условии хорошей развитости у него самого социальных умений с учётом его психологического здоровья, его личной мудрости, его профессионализма, сформированности его психогигиенических позиций. Во всём этом звучит необходимость понимания природы человека вообще, своей и своих питомцев в частности. К учителю предъявляют совершенно непомерные требования, и в то же время при подготовке к педагогической деятельности совершенно не оснащают необходимыми психологическими знаниями и навыками, чтобы он мог соответствовать этим требованиям.

Ознакомление наших педагогов с некоторыми сторонами бессознательного пласта человеческой психики способствовало бы, вероятно, повышению их человековедческой подготовки и их педагогического мастерства. **Целью статьи** является попытка заострить внимание педагогов на неиспользованных ими ресурсах и на прояснении конкретных проявлений бессознательных факторов в школьном взаимодействии, а не рассмотрение механизмов психологической защиты как специфического психоаналитического феномена. Приведенные материалы могут способствовать расширению мировидения педагогов,

филологов.

Как известно, речевая норма вырабатывается воспитанием и образованием. Роль учителя-словесника в дальнейшем укреплении норм украинского литературного языка неопределима. Нормативность речи – это не только соблюдение общепринятых стандартов и правил. Это еще и способность оптимального отбора речевых средств в соответствии с целью коммуникации и особенностями коммуникативной ситуации.

С другой стороны, нельзя заведомо критически оценивать все новообразования и / или ненормативное словоупотребление в украинской речи билингвов, презрительно называя эти явления "суржиком". Как свидетельствует опыт, норма не является неизменной на протяжении десятилетий.

Более конструктивной, учитывающей динамику языка в конкретных социальных условиях, является позиция М. Флаера, который считает так называемый "суржик" самостоятельным "низким" стилем, имеющим определенную систему и логику. [10, с. 34-38]

Важно не только установить конкретные виды ошибок и способы их устранения, но и выявить общие закономерности проявления интерференции при контакте украинского и русского языков и выдвинуть соответствующие методические рекомендации принципиального характера.

Такой подход особенно важен при подготовке учителей-филологов, поскольку он, решая задачи формирования их индивидуальной украинской речевой нормы, одновременно дает возможность наглядно продемонстрировать будущим специалистам возможности научного анализа проблемы, что, несомненно, повысит уровень их лингвистической компетенции.

Резюме. В статье рассматривается вопрос о путях преодоления ошибок в украинской речи, вызванных влиянием русского языка, который является родным для большинства студентов крымских вузов. Дается определение межъязыковой интерференции в условиях русско-украинского билингвизма, приводятся примеры типичных ошибок, причиной которых является интерференция.

Резюме. У статті розглянуто питання про шляхи подолання помилок в українському мовленні, які викликані впливом російської мови, що є рідною для більшості студентів кримських ВНЗ. Дается визначення міжмовної інтерференції в умовах російсько-українського білінгвізму, наводяться приклади типових помилок, причиною яких є інтерференція.

Summary. In the article is examined a question about the ways of overcoming the errors in Ukrainian speech, caused by the influence of the Russian language, which is native for the majority of the students of Crimean Institutes of Higher Education. In the article is given determination of interlanguage interference under the conditions of Russian-Ukrainian bilingvism, are specified examples of typical errors, which are caused by the interference.

Литература

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., Издательство Московского университета, 1969. – 224 с.

2. Дешериев Ю.Д. Основные тенденции функционирования и развития национально-русского двуязычия. // РЯвНШ. – 1978. – № 2. – С. 26-32.
3. Задорожний В. Кому куди? Наша мовна оригінальність. // Дивослово. – 2005. – № 6. – С. 50-53.
4. Масенко Л. Мова і політика. – К.: Соняшник, 1999. – 101 с.
5. Наимова Е.А. Почему мы так говорим? Особенности обучения родственному языку: к вопросу о "снятии" межязыковой омонимии. // Гуманитарные науки. – 2003. – № 1. – С. 130-133.
6. Пономарів О. Культура слова. Мовностилістичні поради. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
7. Ставицька Л. Українсько-російська двомовність: соціопсихологічні та лексикографічні аспекти. // Дивослово. – 2001. – № 11. – С. 13-16.
8. Стріха М. Суржик та літературна мова. // Нариси української популярної культури. – К., 1998. – С. 637-640.
9. Труб В. Явище "суржику" як форма просторіччя в ситуації двомовності. // Мовознавство. – 2000. – № 1. – С. 36-40.
10. Флаер М. Суржик: правила утворення безладу. // Критика. – 2000 г. – № 6. – с. 34-38.

Подано до редакції 03.06.2006

УДК 376.98.345

РОЛЬ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

*Первун О.Е.
соискатель*

*Республиканское высшее учебное заведение
«Крымский гуманитарный университет», г. Ялта*

Постановка проблемы. Программа по математике (IX–X классы) для школ (классов) с углубленным теоретическим и практическим изучением математики охватывает весь материал, содержащийся в программе для средней общеобразовательной школы. При этом подразумевается, что учащиеся должны не только достичь результатов обучения, указанных в программе, но и овладеть соответствующими знаниями, умениями и навыками на более высоком уровне, характеризующемся в первую очередь способностью решать более сложные, нестандартные задачи.

Решение учебных поисково-исследовательских задач – это тот вид деятельности, который по своему характеру отвечает возрастным особенностям старшеклассников. Именно у учащихся старшей школы целесообразно формировать исследовательские умения, поскольку к этому возрасту сформированы необходимые структурные компоненты математических способностей.

Анализ последних публикаций. Проблеме обучения математике и развития учащихся через задачи посвящены работы В.А. Гусева, А.Ю. Карлашук, Ю.М. Колягина, Л.М. Коротковой, В.И. Крупича, В.А. Оганесяна, Г.И. Саранцева, О.С. Чашечниковой, Л.М. Фридмана, П.М. Эрдниева и др.

Э.Г. Готман, Э.Э. Жумаев, З.А. Скопец, А.В. Фарков, А.А. Хамракулов и др. рассматривают решение геометрических задач несколькими способами как важнейшее средство развития творческого потенциала учащихся.

В работах В.И. Андреева, Н.Д. Волковой, Ю.М. Галатюка, Е.Е. Жумаева, И.А. Кравцовой, Л.С. Левченко, О.С. Максимова, С.Г.

УДК 378.02.372.8

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПОДСПОРЬЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*Прус Юрий Алексеевич
директор консультативного центра*

Постановка проблемы. Современная ситуация обострения глобальных проблем, которые становятся всё большей угрозой для человечества, усугубляется тем, что психологические и поведенческие характеристики этого самого человечества, как это ни печально признать, самым открытым образом сами же и приближают, вероятно бессознательно, непоправимую катастрофу. Напршивается прямая аналогия между бессознательными механизмами психологической защиты у отдельного индивидуума и у человечества в целом. Версия о том, что люди знают, что планета гибнет, но они отстраняются от проблемы из-за страха столкнуться с ужасным ощущением безвыходности, то есть находятся под влиянием психологической защиты, которую включает эта информация, сейчас не кажется такой уж безумной. Людей следует научить адекватно воспринимать и осмысливать эту информацию, научить мужественно смотреть в глаза вероятной опасности и упорно искать и искать пути её преодоления. Поэтому первоочередной задачей в деле “самоспасения” человечества, если это вообще возможно хотя бы гипотетически, видится безотлагательное обучение всех членов общества навыкам неантагонистического разрешения тех острейших противоречий, которые возникли во взаимодействии человека с природой, другими людьми и с самим собой. Сделать это может только школа, вооружённая знаниями о бессознательном пласте нашей психики, но она сама пребывает в кризисе, по своим масштабам сопоставимым с экологическим.

Анализ последних достижений и публикаций. Величайшая заслуга Зигмунда Фрейда состоит в том, что он привлёк внимание человечества к проблеме бессознательного, сформулировал механизмы его функционирования, а также возможность влияния на него в процессе психоаналитического лечения. Он впервые описал и ввёл в обиход одно из основных понятий психоанализа – психологическую защиту, без понимания которой все разговоры о личностном росте не могут считаться сегодня научно обоснованными. В дальнейшем эту проблему успешно развивала его дочь Анна Фрейд, посвятившая свою жизнь детскому психоанализу и стоявшая у истоков психоаналитической педагогики. В отечественной психологии проблемой психологической защиты даже в условиях строжайшего запрета на учение Фрейда упорно занимался академик Ф.В.Бассин. Во втором номере журнала “Вопросы философии” он опубликовал в 1969 году статью с примечательным названием “О “силе Я” и “психологической защите”. Он был одним из инициаторов и организаторов Всемирного конгресса по бессознательному в Тбилиси в 1979 году и ему же принадлежит заключительная статья “О некоторых современных тенденциях развития теории “бессознательного”: установка и значимость” по материалам этого конгресса, опубликованная в четвёртом

дошкольного образования; управление дошкольным образованием; модель содержания подготовки менеджеров дошкольного образования в контексте культуры; дидактичный менеджмент.

Резюме. Визначається актуальність формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Досліджуються підходи до розробки моделі змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти в контексті культури. Окреслюються основні напрями формування культури управління і перелік дисциплін, інтеграція змісту яких визначається як основа для розробки нових спецкурсів, спецсеминарів. Освітлюють особливості дидактичного менеджменту як ефективного засобу формування управлінської культури майбутніх менеджерів дошкільної освіти.

Ключові слова: управлінська культура керівників дошкільної освіти; культуровідповідність управління дошкільною освітою; модель змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти у контексті культури; дидактичний менеджмент.

Summary. The urgency of forming culture of a pre-school education manager is defined. The article focuses on the approaches to the elaboration of the model of the contest and also training pre-school education managers in the context of culture. The main trends in the management culture and also the list of subjects, integrated contest of which serve as a basis for new special courses and seminars, are under the discussion in the article. The peculiarities of the didactic management as an effective means of forming preschool education management are discussed.

Keywords: administrative culture of leaders of preschool education; management preschool education; a model of maintenance of preparation of managers of preschool education is in the context of culture; didactics management.

Література

1. Гамаюнов В.Г. Становлення дидактичного менеджменту в системі управління освітою // Збірник наукових праць Дон ДАУ: „Інноваційний менеджмент”: серія „Державне управління”. – Т. 3, вип. 12. – Донецьк: Дон ДАУ, 2002. – С. 155 – 163.
2. Закорченняя Г.М. Подготовка студентов к педагогическому менеджменту в дошкольном образовании: Автореф.дисс. ... канд. пед. наук. – Одесса, 2000. – 17 с.
3. Карашук Л.Н. Дидактическое обоснование содержания подготовки менеджеров образования (в системе последилового образования): Дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – теория и история педагогики. – К., 1995. – 232 с. – Библиогр.: – с. 175 – 194.
4. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. - 286 с. – Библиогр.: с. 260 – 283.
5. Новоселов В.И. Элементы культуры управления. – М., «Экономика», 1971. – 104 с.
6. Палеха Ю.І. Ключі до успіху або організаційна та управлінська культури. – Навч. посібник. – 2-ге вид. доп. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 337 с.
7. Сорочан Т.М. Методичні рекомендації щодо розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти. – Луганськ: Знання, 2005. – 68 с.
8. Управление дошкольным образованием // Дошкольное воспитание. – 2004. - №4. – С. 109 – 115.
9. Чумичева Р.М. Управление качеством дошкольного образования. – Ростов-н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 342 с.

Подано до редакції 04.06.2006

Мустафаева, Т.О. Олейник, Т.Б. Раджабова, Г.В. Токмазова, А.В. Усовой, В.П. Ушачева и др. были рассмотрены вопросы создания дидактических условий формирования у учеников интереса к учебно-исследовательской деятельности, организации исследовательского подхода в обучении, организации формирования исследовательских умений в процессе решения математических задач.

Целью статьи является определение роли поисково-исследовательских задач в развитии математических способностей в процессе обучения алгебре и геометрии.

Изложение основного материала. Одним из важнейших средств развития математических способностей является эффективная организация и управление поисково-исследовательской деятельностью школьников в процессе решения математических задач.

Поисковая задача – это любая нестандартная задача, при предъявлении которой учащиеся не знают заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение [3]. Учащиеся в ходе решения таких (поисковых) задач должны провести поиск плана решения задачи, установить, какой теоретический материал дает ключ к тому или иному решению.

Ю.М. Колягин [3] отмечает, что поисковые задачи могут использоваться для введения изучения новой темы, для самостоятельного установления школьниками какого-либо факта, подлежащего изучению, для иллюстрации этого факта, для более глубокого усвоения теоретического материала, для выработки некоторых необходимых умений и навыков в целях контроля и самоконтроля, для возбуждения и развития интереса к математике, для приобщения учащихся к деятельности творческого характера, для развития у школьников математического мышления, а также в целях воспитания.

Информация различного рода, получаемая учащимися в процессе решения задач, должна быть критически оценена не только учителем, но и учащимися. Из нее следует выделить наиболее важное и полезное. Такие (особые) умения формируются при решении поисково-исследовательских задач.

В таблице показано, каким образом на каждом из этапов исследования можно организовать формирование компонентов математических способностей.

Формирование компонентов математических способностей на этапах исследования поисково-исследовательских задач

Этапы исследования	Формирование компонентов математических способностей
Мотивационная деятельность	Видение противоречий.
Постановка проблемы	Способность формулировать проблему, диалектичность мышления. Обобщение.

Сбор фактического материала	Находит нужную информацию и переносит ее, применяет в условиях задачи, гибкость мышления, Способность генерировать идеи.
Систематизация и анализ полученных результатов	Критичность мышления, способность оценочных суждений, анализ, классификация, обобщение.
Выдвижение гипотезы	Способность выдвигать гипотезы.
Проверка гипотезы	Интеллектуально-логические способности.
Доказательство истинности гипотезы	Умение находить нужную информацию и переносить ее, применять в условиях задачи, гибкость мышления, Способность генерировать идеи.
Вывод	Способность к оценочным суждениям, анализу, классификации, обобщению.

В связи с этим при подборе и составлении поисково-исследовательских задач необходимо учитывать, что в процессе решения этих задач можно создать условия для формирования свойств математических способностей: гибкости, оригинальности, самостоятельности, переноса знаний, беглости др.

Поисково-исследовательская задача это, как правило, серия частных задач, первая из которых поисковая и одна или две общего вида (исследовательского характера).

Рассмотрим прием обучения решению поисково-исследовательских задач, в основе решения которых лежит индуктивный метод.

Пример 1. Доказать неравенство (мотивационная задача)

$$\frac{4k^2}{9} \left(1 - \frac{9(xy + xz + yz)}{k^2} \right) \geq \left(x - \frac{k}{3} \right)^2 \quad (1)$$

если $x+y+z=k$, $k \in N$,

а затем доказать неравенство более общего вида.

1. Проанализировав условие мотивационной задачи, учащиеся определяют, что неравенство (1) можно доказать, используя синтетический метод.

2. Учащиеся формулируют условие задачи более общего вида: «Найти зависимость между параметрами c , b и d , при которой неравенство

$$c \left(1 - \frac{x_1x_2 + x_1x_3 + K + x_2x_3 + x_2x_4 + K + x_{n-1}x_n}{b} \right) \geq (x_1 - d)^2 \quad (2)$$

справедливо, если $x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n = k$, $k \in N$.

Формулируя задачу более общего вида, учащиеся изменяют формулировку мотивационной задачи, числовые коэффициенты заменяют параметрами, количество слагаемых увеличивают до n , где $n \in N$. Учитывая эти изменения, учащиеся должны при исследовании в итоге выразить параметры c , b и d , через n и k и доказать неравенство (2) методом полной математической индукции (так как любой другой метод не позволит доказать истинность неравенства (2) для всех натуральных чисел).

3. Сбор фактического материала. Учащиеся решают «частные» задачи, используя синтетический метод доказательства неравенства.

процесі нашої пошукової експериментально-педагогічної роботи ґрунтувалося на реалізації принципів дидактичного менеджменту, тобто не стільки на передачі знань, умінь, навичок, організації педагогічного процесу, скільки на управлінні цим процесом, яке складалося з циклічного повторювання його функцій (планування, організація, мотивація, контроль, комунікації, прийняття рішень).

Використовуючи дидактичний менеджмент як засіб формування управлінської культури майбутніх керівників дошкільної освіти ми ґрунтувалися на положенні про те (В.Г. Гамаюнов), що управління навчальною діяльністю в традиційному педагогічному процесі на практиці часто підміняється його організацією, що залишає осторонь, нереалізованими інші функції менеджменту. Процес навчання, як правило, організується, а не підлягає управлінню. Зведення управління лише до однієї з його функцій призводить до зниження результативності навчання.

В процесі формування культури управління на основі використання дидактичного менеджменту нами досліджувалися закономірності сумісної діяльності викладача і студента в навчальному процесі, особливості управлінських відносин в навчанні, механізмів перетворення стимулів до навчання в мотиви творчої діяльності студента і викладача, особливості прийняття і реалізації рішень учасниками навчального процесу.

У процесі пошукового експерименту ми переконалися, що експериментально-педагогічна робота у контексті дидактичного менеджменту у порівнянні з традиційним викладанням більш активно формує якість ефективного, успішного менеджера дошкільної освіти. Управлінське рішення і його реалізація поставало перед студентами як навчальна проблема, вирішуючи яку, майбутні управлінці вчилися реалізовувати цілі навчальної діяльності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, аналіз педагогічної теорії і практики свідчить, що система підготовки менеджерів дошкільного виховання не забезпечує необхідний рівень знань, умінь та навичок для їх подальшої успішної діяльності. Тож постає необхідність вивчення формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є розробка моделі змісту підготовки менеджерів для дошкільної освітньої галузі, що є перспективним напрямком дослідницької роботи і потребує подальшого нагального і глибокого вивчення.

Резюме. Определяется актуальность формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования. Исследуются подходы к разработке модели содержания подготовки менеджеров дошкольного образования в контексте культуры. Очерчиваются основные направления формирования культуры управления и перечень дисциплин, интеграция содержания которых определяется как основа для разработки новых спецкурсов, спецсеминаров. Освещаются особенности дидактического менеджмента как эффективного средства формирования управленческой культуры будущих менеджеров дошкольного образования.

Ключевые слова: управленческая культура руководителей

окреслилась необхідність вивчення основ такої дисципліни як „Етика бізнесу”, що вивчає застосування моральних принципів у ділових ситуаціях, сприяє розвитку етичної сприйнятливості, високої чутливості щодо моральних факторів, допомагає формуванню знань щодо універсальної і професійної етики, взаємовідношень між ними, уміння морально оцінювати, розпізнавати етичні сторони проблеми, приймати відповідні їм рішення тощо.

Виявилася потреба й введення до навчального плану такої дисципліни як „Соціологія управління”, що вивчає типологічні закономірності управління людьми, групами людей, суспільством в цілому. Тобто вивчає принципи, закономірності, методи управління на макро-, мезо-, мікрорівнях.

З метою отримання високої кваліфікації в галузі управлінської діяльності ми запропонували для засвоєння студентами основ змісту таких дисциплін, які не вивчаються і ніколи не вивчалися управлінцями дошкільної освіти, а саме: „Основи менеджменту”; „Менеджмент в освіті”; „Менеджмент організацій”; „Стратегічний менеджмент”; „Інноваційний менеджмент”; „Фінансовий менеджмент”; „Маркетинг в освіті”; „Управління персоналом”; „Культура організацій” тощо.

Для психологічного забезпечення ефективної діяльності дошкільних навчальних закладів, педагогічних колективів, самих управлінців в ринкових умовах ми, враховуючи точку зору вчених (Я.Л. Коломінський, Т.М. Сорочан та ін.) запропонували вивчення основ таких курсів як „Соціальна психологія”, „Диференціальна психологія”, „Психологія менеджменту”, „Психологія особистості”, „Психологія творчості”, „Екопсихологія”, „Етнопсихологія”, „Конфліктологія”, „Психологія спілкування”, „Організаційна психологія”, „Основи девіантології” тощо.

Необхідність засвоєння управлінцями дошкільної освіти технологій навчання дорослих людей обумовлює, на наш погляд, вивчення ними предметного блоку спеціальності „Андрогогіка”, який складає цілий перелік дисциплін: „Уведення в андрагогіку”, яка містить основні поняття щодо навчання дорослих людей; „Історія розвитку андрагогічних концепцій і ідей” висвітлює короткий екскурс в історію розвитку навчання дорослих; „Основи андрагогіки” - окреслюються модель діяльності викладача-андрагога, зміст, принципи, методи, форми, перспективи розвитку теорії і практики навчання дорослих.

Потребують, на нашу думку, вивчення також основи таких курсів як „Психологія розвитку дорослої людини”, „Філософія і соціологія освіти дорослих”, „Психологічні основи навчання дорослих”, „Основи психолого-андрагогічної діагностики” тощо.

Набування управлінцями кваліфікації в галузі наукового управління передбачає оволодіння методиками експертної оцінки, психолого-педагогічної експертизи, моніторингу дошкільної освіти, бо прийняття будь-якого адекватного управлінського рішення ґрунтується на кваліфікованій експертній оцінці.

Формування управлінської культури керівників дошкільної освіти в

4. Систематизація, аналіз фактичного матеріалу. Виведення гіпотези. Учасники аналізують рішення «частних» задач, знаходять залежність між параметрами c, b, u, d , виводять гіпотезу.

5. Доказательство істинності гіпотези. Учасники доводять істинність гіпотези методом повної математическої індукції.

6. Висновок. Учасники записують результати дослідження і роблять деякі узагальнення:

Рівність

$$c \left(1 - \frac{x_1 x_2 + x_1 x_3 + K + x_2 x_3 + x_2 x_4 + K + x_{n-1} x_n}{b} \right) \geq (x_1 - d)^2$$

істинно, якщо

$$c = \left(k - \frac{k}{n} \right), \quad b = \frac{n^2 - n}{2} * \left(\frac{k}{n} \right)^2, \quad d = \frac{k}{n}, \quad x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n = k,$$

$$n \geq 3, n \in N, k \in N$$

Неважко побачити залежність між параметрами c, b, u, d ;

$$c = k - d, \quad b = \frac{n^2 - n}{2} * (d)^2, \quad b = \frac{n^2 - n}{2} * (k - c)^2$$

Необхідно зауважити, що якщо у учасників на етапах дослідження виникають труднощі, то вчителю необхідно задати наводячі питання або запропонувати рішення допоміжної задачі. Це допоможе розв'язати проблему. Необхідно формувати у учасників навички прогнозування; почати слід з простих завдань, поступово переходячи до більш складних завдань. В самому початку дослідження слід навчити учасників думати про те, яким методом (способом) буде розв'язана загальна задача.

Важку роль в навчальному процесі грають внутріпредметні зв'язки, які, як показав педагогічний експеримент, безпосередньо впливають на розвиток математических здібностей учасників, скорочують витрати навчального часу, покращують засвоєння матеріалу і закріплення максимальної кількості навичок і умінь.

Проілюструємо реалізацію внутріпредметних зв'язків на прикладі рішення геометричної пошуково-дослідницької задачі.

Приклад 1.

Задача. Дан трикутник ABC ,

$$\frac{AD}{CD} = p, D \in AC, \frac{BF}{FE} = \frac{q}{d}; \frac{FE}{CE} = \frac{d}{l}; (F, E) \in BC$$

; BD і AF перетинаються в точці O , BD і AF перетинаються в точці Q .

$$\frac{BO}{DQ}$$

Знайти

Частинні задачі:

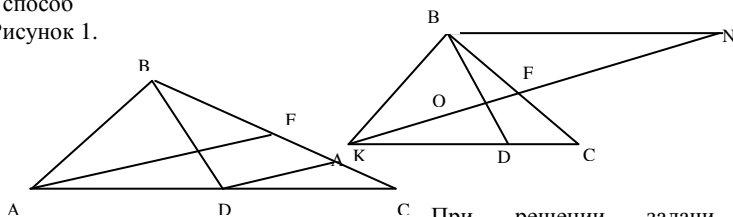
$$\frac{AD}{CD} = 2, \quad \frac{BF}{CF} = 3$$

Задача 1. Дан трикутник ABC ; $D \in AC$; $F \in BC$; BD

и AF пересекаются в точке O , BD и AE пересекаются в точке Q . Найти:

$$\frac{BO}{DO}$$

I способ
Рисунок 1.



При решении задачи учащиеся выполняют дополнительные построения ($BN \parallel AC$, $FN \in AN$), затем, используя подобие треугольников BFN и CFA , а также подобие

$$\frac{BO}{DO} = \frac{9}{2}$$

треугольников BON и DOA находят отношение

II способ
Рисунок 2.

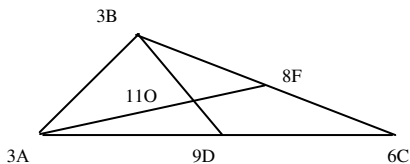
При решении задачи учащиеся выполняют дополнительные построения ($DK \parallel AF$, $K \in AC$), затем, используя теорему о

$$\frac{AD}{DC} = \frac{FK}{KC} \quad \text{и} \quad \frac{BF}{FK} = \frac{BO}{DO},$$

пропорциональности отрезков (если $DK \parallel AF$, то

$$\frac{BO}{DO} = \frac{9}{2}$$

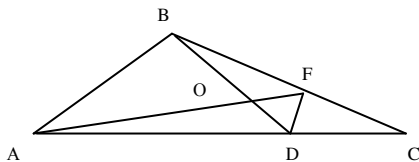
находят отношение



III способ
Рисунок 3.

При решении задачи учащиеся используют метод «центра масс»

$$\frac{m_3 C}{m_2 B} = \frac{BF}{FC}; \quad \frac{m_1 A}{m_3 B} = \frac{CD}{AD}; \quad \frac{m_4 D}{m_2 B} = \frac{BO}{DO} \quad \text{находят отношение} \quad \frac{BO}{DO} = \frac{9}{2}$$



IV способ

Т.Г. Шевченка щодо підготовки магістрів педагогічної освіти, організаторів дошкільної освіти включає дисципліну „Організація та управління дошкільними закладами”. Програма цієї дисципліни складається із декількох модулів: „Теоретичні основи управлінської діяльності керівника дошкільного освітнього закладу”, „Шляхи удосконалення управлінської діяльності керівника ДОЗ”, „Концептуальна основа діяльності ДОЗ як дитячого центру розвитку (ДЦР)”.

Таким чином, аналіз наукових досліджень, навчальних планів, програм дозволяє констатувати, що вирішенню проблеми розробки моделі змісту підготовки менеджерів освіти приділяється певна увага. Проте більшість моделей призначена для підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Розробці змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти приділяється значно менше уваги. Проблема не знайшла достатнього вивчення у спеціальних сучасних вітчизняних роботах. Моделі, які пропонуються для використання у сьогоднішній час, частіше за все не відповідають вимогам сучасності.

З огляду на вищезазначене ми визначили основні напрямки формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Ми виходили з того, що у процесі формування культури управління на всіх рівнях навчання керівник дошкільної освіти повинен набувати: - стійкий світогляд, суттєвою частиною якого буде виступати система і диспозиція цінностей особистості, позитивна соціальна орієнтація, духовна культура, моральні якості; - професіоналізм управління, отримання високої кваліфікації в галузі управлінської діяльності, що буде забезпечувати успіх у розвитку дошкільної освіти на основі поєднання інтересів замовників, власників, при пріоритеті замовників; - психологізм управління, що передбачає уміння здійснювати психологічне забезпечення ефективної діяльності організації (закладу), персоналу, самого управлінця в ринкових умовах, бути фахівцем психологічного управління; - правову компетентність, яка обумовлює оволодіння сукупністю обов'язкових для всіх соціальних норм, встановлених або санкціонованих державою для здійснення правомірного управління організацією; - андрагогічну компетентність у галузі освіти персоналу, його постійного виховання, навчання, розвитку, що обумовлює інноваційну діяльність педагогічного колективу, конкурентоспроможність дошкільного навчального закладу; - науковість управління, що дозволить досліджувати якості і особливості об'єкту вивчення, визначати його суттєві якості, зв'язки, використовувати фактори, що обумовлюють розвиток; знання щодо сучасних інформаційних систем і технологій, їх раціонального використання, а також практичні навички ефективного використання сучасних інформаційних технологій у процесі здійснення управлінської діяльності в організації.

Окреслення напрямків формування управлінської культури керівників дошкільної освіти обумовило визначення сукупності дисциплін, вивчення яких сприятиме ефективності вирішення досліджуваної проблеми.

Так, для розвитку світоглядної позиції майбутнього управлінця

Важливою складовою навчального плану є педагогічна практика, яка дає можливість керівникам ознайомитися з кращим досвідом управління школою.

Аналіз спеціальної літератури дозволив констатувати, що для студентів дошкільного відділення розроблені програми спеціалізації „Управління дошкільною освітою” у Башкирському, Московському, Ульяновському державних педагогічних університетах. В програмах пропонуються перелік і змістовна характеристика дисциплін спеціалізації.

Так, у програмі, яку підготувала А.Г. Абсалямова (Інститут педагогіки Башкирського державного педагогічного університету) змістовна характеристика дисциплін спеціалізації включає наступні розділи: уведення в управлінську діяльність; основи менеджменту; економіка дошкільної освіти; основи трудового і адміністративного права; психологія управління; інформаційне забезпечення управління освітою; управління муніципальною освітою; управління дошкільним закладом; діловодство в дошкільному освітньому закладі; управління дошкільним освітнім закладом.

Автор зазначає, що зміст дисциплін є основою для складання програм профільованих кафедр.

У дослідженні Г.М. Закорченної вивчалися особливості процесу вивчення дисципліни „Організація та керівництво дошкільним вихованням” для забезпечення повноцінного оволодіння студентами теорією та технологією педагогічного менеджменту на рівні реалізації основних функцій управлінської діяльності керівника дошкільного виховного закладу.

Студенти були задіяні у п'яти групах в умови різних технологій активного навчання, що передбачало концентрацію їх пізнавальної активності: на розуміння особистісного смислу і соціальної значущості професійної ролі нового типу керівника – менеджера дошкільної освіти, стимулювання потреби у неперервному самовдосконаленні; на засвоєння найбільш повної інформаційної основи педагогічного менеджменту в дошкільній освіті через пізнання специфіки дошкільного виховного закладу як системного об'єкту управління; на розкриття сутності і засобів здійснення управлінської діяльності суб'єкта як керівника дошкільного закладу сучасного типу, через опанування алгоритмами вирішення ним основного блоку завдань, що утворюють її функціональну структуру; на оволодіння змістовим, операційним та ціннісним аспектами педагогічного менеджменту в дошкільній освіті в їх нерозривній єдності на рівні керівництва дошкільним закладом; на засвоєння традиційного змісту курсу навчальної дисципліни „Організація та керівництво дошкільним вихованням”.

Аналіз результатів засвідчив, що оптимальною для підготовки студентів до освітнього менеджменту виявилася технологія, що реалізувалася в четвертій експериментальній групі.

Навчальний план розроблений на кафедрі дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету ім.

Рисунок 4.

При решении задачи учащиеся, используя метод «отношения

площадей»

$$\left(\frac{S_{\Delta BOA}}{S_{\Delta AOD}} = \frac{S_{\Delta BOF}}{S_{\Delta FOD}} = \frac{BO}{DO}; \quad \frac{S_{\Delta BDF}}{S_{\Delta CDF}} = \frac{S_{\Delta ABF}}{S_{\Delta AFC}} = \frac{BF}{CF}; \right.$$

$$\left. \frac{S_{\Delta BDA}}{S_{\Delta BDC}} = \frac{S_{\Delta AFD}}{S_{\Delta CDF}} = \frac{AD}{DC} \right) \text{ находят отношение } \frac{BO}{DO} = \frac{9}{2}.$$

Задача 2.

Дан треугольник ABC : $\frac{AD}{CD} = 3$, $D \in AC$; $\frac{BF}{CF} = \frac{1}{2}$; $\frac{FE}{CE} = \frac{2}{3}$, $(F, E) \in BC$; BD и AF пересекаются в точке O ; BD и AE пересекаются в точке Q .

Найти: $\frac{BO}{DQ}$.

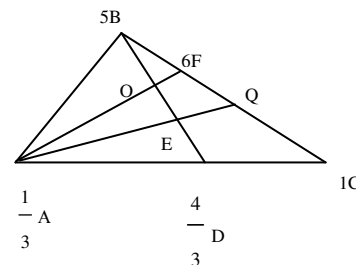
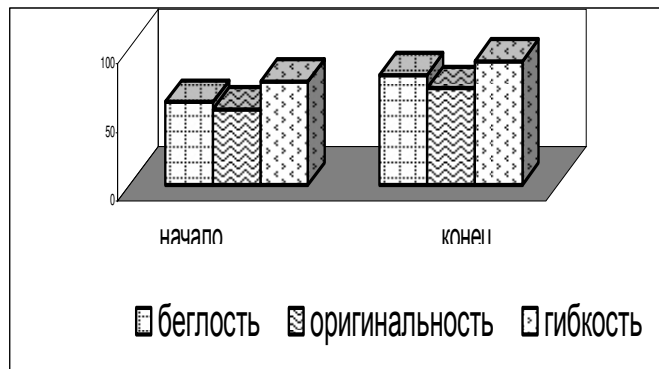


Рисунок 5.

Проанализировав все способы решения задачи 1, учащиеся решают задачу 2 наиболее рациональным способом – методом «центра масс».

Педагогический эксперимент показал, что все это способствует экономии времени, интенсификации учебного процесса, лучшему усвоению материала, закреплению максимального числа навыков и умений, а в конечном результате развитию математических способностей учащихся.

Тестирование уровня умственного развития учащихся математического класса проводилось по методике АСТУР (рис.).



Динамика развития качества математического мышления

Полученные в результате эксперимента данные свидетельствуют о том, что уровень знаний учащихся, изучавших материал с систематическим использованием заданий на решение поисково-исследовательских задач несколькими способами, а также на составление задач, развивающих темы исходных задач, выше уровня знаний учащихся, изучавших данный раздел курса математики по традиционной методике.

Выводы. Предложенная нами методика использования поисково-исследовательских задач в учебном процессе оказывает значимое влияние на развитие математических способностей учащихся старшей школы.

Однако, как показывает анализ методических публикаций, дидактических пособий, изучение опыта работы учителей, развивающий потенциал поисково-исследовательских заданий по алгебре и геометрии используется в повседневной школьной практике недостаточно, что определяет целесообразность проведения дальнейшей работы в этом направлении.

Резюме. В предлагаемой статье рассмотрена роль поисково-исследовательских задач в развитии математических способностей учащихся старшей школы, а также предложена методика использования поисково-исследовательских задач в учебном процессе.

Ключевые слова: математические способности, поисково-исследовательская задача.

Резюме. У запропонованому матеріалі відображена роль пошуково-дослідних задач у розвитку математичних здібностей старшокласників. А також запропонована методика використання пошуково-дослідницьких задач в учбовому процесі.

Ключові слова: математичні здібності, пошуково-дослідницька задача.

Summary. In the offered article the role of searching-research tasks is considered in development of mathematical capabilities of student senior school. And also the method of the use of searching-research tasks is offered in an

складання програм і навчально-тематичних планів підготовки менеджерів освіти.

У дослідженні Т.М. Сорочан зміст підготовки керівників шкіл відзеркалює сутність управлінських компетенцій (функціональної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, інноваційної, фасилітативної), тобто охоплює знання та вміння, які є необхідними для здійснення управлінської діяльності.

Проте автор зазначає, що усталене в педагогіці розуміння змісту освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду спонукає до того, щоб не обмежувати підготовку керівників тільки управлінськими аспектами, а й створити умови для цілісного розвитку професіоналізму, важливими складовими якого є культура та самосвідомість.

Дослідниця вказує, що на курсах підвищення кваліфікації слід приділяти увагу темам, які мають світоглядний, культурознавчий, теоретико-методологічний характер, дозволяють опанувати професійне управління, інформаційні технології.

Навчальний план курсів підвищення кваліфікації керівників шкіл, розроблений у дослідженні Т.М. Сорочан, складається з п'яти розділів: гуманітарна підготовка; функціональна підготовка; фахова підготовка; індивідуально-творча робота; контроль-оціночні заняття.

До розділів „Гуманітарна підготовка” та „Функціональна підготовка” включено теми, які впливають на розвиток професійної культури та професійної самосвідомості. У розділі „Функціональна підготовка” розкрито зміст основних напрямків модернізації освіти. Пропонується обговорення філософсько-методологічних основ сучасної української педагогіки, особистісної орієнтації навчально-виховного процесу, концепцій розвитку школи та профілізації старшої школи. Передбачається вивчення психології управління.

Важливим розділом навчального плану є фахова підготовка, яка складається з науково-теоретичного, методичного блоків та спецкурсів і практикумів за вибором. На думку Т.М. Сорочан, цей розділ найбільшою мірою відповідає завданню підготовки керівників до професійного управління сучасною школою.

До науково-теоретичного блоку ввійшли наступні модулі відповідно до компетенцій керівника загальноосвітнього навчального закладу, які зумовлюють високий рівень його професіоналізму: „Менеджмент в освіті”, „Менеджмент організацій”, „Стратегічний менеджмент”, „Маркетинг в освіті”, „Фінансовий менеджмент”, „Управління персоналом”, „Культура організації”, „Менеджмент інновацій”, „Науково-методичний супровід розвитку школи”.

Методичний блок спрямований на висвітлення особливостей викладання навчальних предметів з урахуванням вимог Державних стандартів, комп'ютеризації навчально-виховного процесу, профілізації старшої школи.

Спецкурси та практикуми за вибором дають можливість врахувати особливості навчальної групи слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Логічно виправданими, на думку Л.Н. Карашук, є розділи „Інформатика і управління”, „Основи маркетингу”, „Правове забезпечення у галузі освіти” тощо. В програму входять такі важливі структурні елементи як загальні основи теорії менеджменту, психологія управління, управління персоналом, фінансування тощо.

Навчально-тематичний план підготовки і підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх шкіл при Київському державному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова складається із десяти розділів. Так, висвітлюються теорія і технологія педагогічного менеджменту у керівництві школою, проблеми управління навчально-виховним процесом в загальноосвітній школі, актуальні питання психології управління, питання юридичних основ управління, фінансово-господарської діяльності, економіки освіти, використання комп'ютерів в управлінні тощо.

Базовий компонент навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації директорів опорних шкіл щодо проблеми „Підвищення ефективності управління навчально-виховним процесом у сучасних умовах”, які проводилися в Українському інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти у (1994 р.), складається із двох розділів. У першому розділі „Національне відродження України і освіти ” розглядаються філософські основи розбудови національної школи, питання соціології освіти і управління освітою у вітчизняних і зарубіжних теорії і практиці, визначається національний компонент змісту освіти.

Другий розділ „Зміст, організація і технологія управлінської діяльності керівника сучасної школи” передбачає розгляд пріоритетних практичних завдань реалізації в школах Державної національної програми „Освіта: Україна ХХІ століття”, методологічних основ і технологій управління школою в умовах демократизації суспільства, питань організації виконання основних управлінських функцій керівником тощо.

Передбачені спецкурси „Питання психології педагогічного менеджменту” і „Актуальні проблеми удосконалення навчально-виховного процесу”.

Аналіз програм підготовки менеджерів освіти у дослідженні Л.Н. Карашук для нашої наукової роботи виявився виключно важливим, бо продемонстрував не тільки певні переваги, але й істотні недоліки у вирішенні досліджуваної проблеми.

Найбільш істотними недоліками визначаються: фрагментарність, відсутність системного підходу у науковому обґрунтуванні змісту програм; педагогічна необґрунтованість поєднання загальнотеоретичного та специфічного компонентів, а також загальної тематичної спрямованості; необґрунтованість збільшення для вивчення об'єму обов'язкових одиниць, на шкоду якості їх засвоєння, що не дозволяє на практиці комплексно і на необхідному рівні організувати процес навчання.

Таким чином, наявність вищезазначених недоліків обумовлює необхідність дидактичного обґрунтування конструювання змісту підготовки менеджерів освіти, яке слід використовувати як основу для

educational process.

Keywords: mathematical capabilities, searching-research task.

Література

1. Готман Э.Г., Скопец З.А. Задача одна – решения разные. – К.: Рад. шк., 1988. – 175 с.
2. Жумаев Э.Э. Развитие творческого мышления учащихся в процессе решения геометрических задач: Дис.... канд. пед. наук: – К., 1997. – 162 с.
3. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математике. Ч.1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.

Подано до редакції 14.09.2006

УДК 37.013.74

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

*Плєчко Наталія Володимирівна
аспірантка кафедри педагогіки*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постанова проблеми. Державні документи з питань освіти (Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепція педагогічної освіти, Державна програма “Вчитель” та інші), обґрунтовуючи головні цілі і принципи реформування української системи освіти, найважливішим стратегічним завданням визначають її інтеграцію в світовий і європейський культурно-освітній простір, що актуалізує дослідження, аналіз та вивчення світового й європейського передового педагогічного досвіду щодо реформування національних систем освіти розвинених країн Європи і світу, їх забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами та підвищення конкурентоспроможності країн на світовому ринку завдяки поліпшенню якості освітніх послуг. У цьому процесі в країнах Європи (Німеччина, Велика Британія, Франція, країни Скандинавії та інші) провідну роль відіграють як учителі загальноосвітніх шкіл, так і викладачі вищих навчальних закладів, до оптимізації професійної підготовки яких з великою увагою ставляться державні й урядові установи й організації, про що свідчать чисельні міжнародні конференції і форуми (Сорбонська, Болонська, Лісабонська та багато інших), присвячені питанням забезпечення молодого покоління можливостями здобуття якісної освіти.

До скарбниці передової педагогічної теорії і практики увійшли філософсько-педагогічні, теоретичні і методичні ідеї, концепції, міркування чисельних представників філософії та педагогіки Великої Британії, таких як Ансельм Кентерберійський, Уільям Оккам, Іоанн Дунс Скот, Р. Ашам, Т. Еліот, У. Гросін, Т. Лінакр, Дж. Колет, Т. Мор, Ф. Бекон, Дж. Беллерс, Дж. Локк, Г. Болінброк, А. Шефтсбері, А. Поуп, Т. Пейн, Дж. Толанд, Ф. Хатчинсон, Дж. Мільтон, Е. Гіббон, Д. Едісон, Дж. Мессі, Ф. Честерфілд, Д. Прістлі, Д. Гартлі, А. Коллінз, Т. Арнолд, С. Редді, Ф. Фаррар, Дж. С. Мілль, Г. Спенсер, Р. Оуен, О. Бейн, Дж. Адамс, Ф. Барглет, Г. Армстронг, К. Корбан, Д. Томсон, Б. Саймон, Р. Колтон, Х. Арчер, Г. Еліот, Д. Харвей, М. Нейш, Д. Уокер, З. Купер, В. Тегг, Б. Перрі, В. Стівенс, Дж. Блендфорд, П. Еббс, Р. Скратон, А. Арнольд, Л. Рейд, Р. Гібсон, Д. Бест, У. Тейлор та

ін. Педагогічні ідеї та практична діяльність британських освітян С. Маклюра, М. Нейша, У. Тейлора, Дж. Сайта, Т. Аткинсона, А. Мура, С. Гейфорда, Е. Уїлсона, М. Хоуллі, С. Маклафліна та багатьох інших суттєво впливає на модернізацію системи освіти не тільки у Великій Британії, але й в інших країнах Європи і світу, і в Україні у тому числі. Протягом тривалої історії розвитку освітньої системи Великої Британії вона неодноразово переживала бурхливі періоди реформування, щоразу виходячи на якісно новий ступінь функціонування, що забезпечило державі ведучі позиції у Європейській співдружності в багатьох галузях соціально - економічного життя, у чому значну роль відіграв учительський корпус країни, досвід підготовки якого заслуговує на увагу і вивчення. Про це свідчить і визнання дипломів вищих навчальних закладів Великої Британії практично в усіх країнах світу.

Професор В. Андрущенко стверджує, що “лейтмотивом поточного десятиліття розвитку освіти загалом і вищої освіти зокрема визначають Болонські декларації, підписані Україною навесні 2005 року. Актуальними для наукового пошуку в цьому контексті є вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, формування єдиної нормативно-правової бази, яка б урегульовувала освітні процеси в європейському культурному просторі, роз’яснення одне одному власних національних освітніх традицій, забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємодоповнення. Потребують глибшого дослідження й такі сюжети, як запровадження кредитно-модульної системи навчання, академічна мобільність викладачів і студентів, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, освіта протягом життя, взаємозв’язок системи “освіта – наука – практика – виробництво” та ін.” [1, с.5-6].

Таким чином, зміни, що постійно відбуваються в освітній галузі європейських країн взагалі, і Британії зокрема мають привертати увагу науковців та освітян, оскільки освіта Великої Британії, як й інших країн, на наш погляд, достатньо вдало поєднує свою традиційність із гнучкістю та швидкою адаптованістю до постійних соціокультурних змін, що варто детально вивчати для запозичення передового педагогічного досвіду, особливо в галузі вищої педагогічної освіти. Отже, саме вище зазначеним і обумовлюється вибір тематики нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є аналіз результатів здійснених раніше досліджень становлення і розвитку різноманітних аспектів системи освіти Великої Британії взагалі й педагогічної освіти зокрема, а також визначення перспективних напрямків власного дослідження означеної проблематики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню проблем розвитку, тенденцій становлення і сучасного стану освітніх систем і педагогіки зарубіжних країн, і Великої Британії зокрема, присвятили роботи відомі вітчизняні і російські науковці: К. Салімова, Б. Вульфсон, В. Кларін, О. Джуринський, В. Лапчинська, О. Сухомлинська, Л. Пуховська, С. Сисоєва, І. Соколова, Г. Алексевич, І. Костицька, М. Лещенко, О. Локшина, І. Панченко, Г. Терешук, А. Барбаріга, Е. Куликова, В. Кумарін,

Л.Н. Карашук констатувати, що зміст підготовки менеджерів освіти є складною інформаційною системою і об’єднує велику кількість як автономних, так і взаємозалежних елементів. Складністю системи і взаємозв’язком усередині неї обумовлена необхідність побудови її моделі, яка складається із трьох рівнів і об’єднує 171 елемент. Змістовні компоненти, які входять у модель, є базовими, що дає можливість побудови на їх основі варіативних навчальних планів і програм щодо курсу менеджменту освіти.

Дослідниця зазначає, що модель змісту підготовки менеджерів освіти повинна бути максимально адаптованою до умов менеджменту освіти і враховувати останні досягнення науки менеджменту за кордоном.

У своїй роботі щодо визначення змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти у контексті культуровідповідності ми ґрунтувалися на виключно важливих положеннях вищезначеного дослідження:

- витоками змісту підготовки менеджерів освіти є: соціальний досвід як сума усіх відомих суспільству знань; педагогіка як вид діяльності; менеджмент освіти як подальша конкретизація педагогічної діяльності; знання щодо закономірностей засвоєння різних елементів змісту; методи, засоби, організаційні форми і реальні умови реалізації змісту;

- системний підхід до формування змісту дозволяє виділити декілька його рівнів: загальні уявлення щодо менеджменту; менеджмент як навчальна дисципліна; навчальний матеріал; реалізація змісту підготовки менеджерів освіти; засвоєння особистістю зазначеного змісту;

- факторами визначення змісту підготовки менеджерів освіти є: потреби суспільства і цілі, які воно ставить перед системою підготовки менеджерів; ступінь доступності навчального матеріалу як теоретичного рівня, так і практичної реалізації проекту;

- до головних принципів формування змісту підготовки менеджерів освіти відносяться: відповідність змісту потребам суспільства; діалектична єдність змістовної і процесуальної сторін навчання; структурна єдність змісту підготовки менеджерів освіти на різних рівнях його формування.

У дослідженні Л.Н. Карашук особливої уваги заслуговує аналіз програм підготовки менеджерів освіти. Відмічаються деякі тенденції у розробці їх місту.

Так, у програмі „Психологічні основи менеджменту освіти” (під ред. Н.Л. Коломінського) здійснюється спроба комплексного підходу до конструювання змісту підготовки менеджерів освіти. Достатньо глибоко розкривається психологічний компонент їх підготовки. Програма має вузьку спрямованість, бо розглядає підготовку менеджерів тільки з позицій психології.

Програма підготовки менеджерів освіти (автори – викладачі Київського державного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова: В.І. Бондар, В.І. Маслов, П.М. Лисянська та ін.), у якій беруться до уваги усі функції, які виконуються менеджером освіти, включає вісім основних розділів і спецкурсів, які вміщують достатньо об’ємний теоретичний матеріал, структурно розміщений автономними функціональними блоками.

підготовки менеджерів освіти приділяється певна увага. Проте більшість моделей призначені для керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти. Розробці змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти приділяється значно менше уваги. Проблема не знайшла достатнього вивчення у спеціальних сучасних вітчизняних роботах. Моделі, які пропонуються для використання у сьогоденні, частіше за все не відповідають вимогам сучасності, що й спонукало до її вивчення.

Загальновідомо, що зміст підготовки менеджерів освіти визначається особливостями соціально-економічного, науково-технічного розвитку суспільства. Доведено, що він зумовлюється (Л.Н. Карашук) загальними та специфічними вимогами до системи знань, умінь та навичок, що забезпечують розвиток спеціальних здібностей в галузі управління закладами освіти і формування особистості спеціаліста згідно його професійної діяльності.

Дослідниця вказує, що загальні вимоги до змісту підготовки менеджерів потребують вивчення таких наукових теорій і концепцій: менеджменту, психологічних основ управління, управління персоналом, економіки, права, маркетингу, психології особистості і міжособистісних відношень, теорій потреб і мотивації особистості, культури організації, наукової організації праці, процесного, системного і ситуаційного підходів до управління і їх удосконалення, прийомів ділового управлінського спілкування, ділової етики тощо.

Специфічними вимогами до підготовки менеджерів освіти визначаються: знання специфіки керованого процесу (педагогіка, психологія, методика виховання і навчання, фізіологія тощо); оперативний розвиток закладів освіти; уміння забезпечити політику децентралізації і демократизації організаційної діяльності; економіка освіти; законодавчі та нормативні положення в системі освіти; висока педагогічна майстерність; творчий підхід до вирішення управлінських і педагогічних завдань тощо.

Л.Н. Карашук пропонує три рівні моделі структури змісту підготовки менеджерів освіти. Перший рівень моделі містить сім елементів: загальна теорія менеджменту; управління персоналом; специфіка процесу, яким управляють; загальнонаукові знання; економіка освіти; правові основи управління; маркетинг.

На другому рівні моделі здійснюється конкретизація елементів першого рівня, наприклад: загальна теорія менеджменту на другому рівні включає наступне: формулювання цілей; визначення вихідних передумов і прогнозів; планування і координація діяльності; організація діяльності; мотивація; контроль; комунікації і прийняття рішень; системний підхід до управління.

На третьому рівні здійснюється більш детальний розгляд елементів другого рівня. Наприклад, „формулювання цілей” конкретизується на третьому рівні наступним чином: місія організації; ціннісні орієнтації; вимоги до цілей; види цілей.

Таким чином, результати дослідження щодо дидактичного обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти дозволили

З. Малькова, Н. Шкарбан, А. Парінов, Я. Полякова, Г. Марченко та ін.

Історико-педагогічним аспектам педагогічної теорії і практики Великої Британії присвячені дослідження М.І. Тадеєвої (етнопедагогічні традиції виховання у Великій Британії), О.І. Демченко (теорія і практика сімейного виховання), О.О. Романовської (Фостерно сім'я як соціально-педагогічне середовище підтримки особистості дитини), В.І. Миценко (індивідуальний підхід до виховання дітей у педагогічній спадщині Г.Спенсера (1820-1903 рр.), О.Л. Скринської (дисциплінуюче виховання в педагогічній спадщині Джона Локка), Т.О. Кравцової (вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ - початку ХХ століття), О.А. Барило (ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ - першої третини ХХ століття), Л.Ц. Ваховського (філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва).

Особливості розвитку і функціонування початкової школи Великої Британії висвітлюються в працях Л.М. Заблоцької (дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах другої половини ХХ ст. – поч. ХХІ ст.), О.В. Кареліної (художнє виховання молодших школярів).

Окремі аспекти шкільного навчання і виховання старшокласників розкриваються у дисертаціях Л.О. Бойченко (формування естетичної культури старшокласників), М.О. Душек (громадянське виховання), С.І. Тюпи (навчання іноземної мови з використанням засобів всесвітньої комп'ютерної мережі), Н.І. Ковтонюк (організація профільного навчання), Н.І. Балацької (професійна орієнтація учнів).

Загальним питанням функціонування системи середньої освіти Великої Британії присвячені наукові праці К.В. Гарашук (структурні інновації в системі середньої освіти), А.В. Постапенко (організація педагогічного процесу), Н.М. Ремезовської (стандартизація змісту загальної середньої освіти в Англії та Уельсі в умовах Європейських інтеграційних процесів), О.К. Мілютіної (полікультурна освіта), Ж.Ю. Лістарової (інтернаціоналізація освітнього простору старшої школи), Г.В. Марченко (розвиток екологічної освіти у другій половині ХХ століття), Р.Л. Сойчук (реформування змісту трудового навчання в 70-90-ті роки ХХ ст.).

У дисертаційних дослідженнях І.В. Петрової, Л.А. Романенкової, А.О. Розказова, Л.О. Гордієнко, О.П. Пічкара, А.М. Дробницької аналізуються різноманітні аспекти соціально-педагогічної роботи у Великій Британії та Західній Європі (культурно-дозвілєва діяльність клубів, зміст, форми і методи організації вільного часу тейнджерів, особливостю соціалізації молоді в студентських об'єднаннях, соціалізація молоді у діяльності молодіжних організацій, підготовка фахівців соціальної роботи, педагогічні засади корекції девіантної поведінки підлітків).

О.Ю. Кузнецова простежує розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст., визначаючи особливості та тенденції означеного процесу.

Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії протягом останньої чверті ХХ – на початку ХХІ століття характеризує С.М. Коваленко.

Особливості формування системи вищої освіти Великої Британії у ХХ – на початку ХХІ століття досліджує А.Л. Саргсян, Н.В. Шульга аналізує розвиток полікультурної освіти у вищих навчальних закладах країни, Л.О. Бородавкіна висвітлює управлінські аспекти діяльності державних університетів Англії в умовах європейської інтеграції.

Професійній підготовці та післядипломній освіті у Великій Британії присвячені дисертації Г.С. Воронки (гуманітаризація післядипломної економічної освіти в університетах), О.М. Ельбрехт (підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США), В.В. Сасімової (підготовка адвокатів бакалаврського і магістерського рівнів в університетах), Н.М. Бідюк (розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах), О.В. Головки (підготовка соціальних працівників до роботи з сім'ями у вищих навчальних закладах Великої Британії).

Значна кількість науково-педагогічних досліджень знайомить з теоретико-методичними та практичними аспектами професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії. Так І.П. Задорожна розкриває особливості методичної підготовки вчителів англійської мови, Ю.В. Кищенко аналізує процес формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу, О.Ю. Леонтьєва систематизує теорію і практику навчання студентів у педагогічних коледжах Англії у 70-80 рр. ХХ століття, М.П. Лещенко розкриває технології підготовки вчителів до естетичного виховання (на матеріалах Великобританії, Канади, США), А.В. Парінов визначає основні напрямки реформи вищої педагогічної освіти в Англії, її передумови і тенденції розвитку наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття, Н.П. Яцишин досліджує особливості професійно - педагогічної підготовки вчителів у 90-і роки ХХ століття, Л.П. Пуховська аналізує професійну підготовку вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття з точки зору наявних спільностей і розбіжностей, характеризуючи наявні і прогнозує наступні тенденції подальшого розвитку системи підготовки вчителів у західноєвропейських країнах у світлі інтеграційних процесів, що розгортаються в світі й Європі.

Л.П. Пуховська, розглядаючи педагогічну освіту Західної Європи в контексті соціального розвитку, детально зупиняється на характеристиці системи ціннісних орієнтацій професійної підготовки вчителів та особливостей педагогічної освіти в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. Так, на основі аналізу численних документів Ради Європи та Європейського Союзу, авторка робить висновок про те, що “поєднання двох орієнтацій – прийняття відмінностей і прагнення до спільності – становить одну з найхарактерніших особливостей європейського суспільного розвитку і прогресу на порозі нового тисячоліття”, і далі продовжує, що “розвиток ... педагогічної освіти в країнах Західної, Центральної та Східної Європи має багато спільного в утвердженні певних цінностей”. Базовими цінностями Л.П. Пуховська визначає “визнання прав людини, автономію особистості та її свободу, відповідальність, солідарність, прийняття різноманітності,

перегляду ролі управлінця в дошкільній освіті, теоретичного обґрунтування, якісного оновлення змісту підготовки керівників дошкільної освіти.

„Сучасний менеджер освіти повинен бути не просто педагогом, який виконує функції керівника, а професіоналом в галузі управління, що володіє знаннями управлінських функцій, методів роботи з персоналом, питань права, бухгалтерського обліку і фінансування, а також достатніми психолого-педагогічними знаннями” [3, 5].

Проте аналіз теорії, масової та передової практики дошкільного виховання вказує на існування протиріччя між існуючим соціальним замовленням на підвищення ефективності управління дошкільною освітою та рівнем управлінської підготовки керівників, необхідним для його ефективної реалізації.

Тож потребують перегляду основні напрямки і пріоритети у підготовці менеджерів дошкільної освіти в умовах переходу держави до якісно нових соціально-економічних відносин, реформування системи освіти в Україні.

Спеціалісти відмічають, що сучасний стан суспільства, реформа системи освіти потребує переходу управлінської діяльності у нову культуровідповідну модель. В найбільш загальному вигляді культура управління визначається (К.А. Абульханова-Славська, Є.М. Воронова, В.І. Новосолов, Ю.І. Палеха, Р.М. Чумічова та ін.) як інтегроване, складне за змістом, соціально обумовлене поняття, що синтезує значну кількість вимог до професійних та особистісних якостей управлінця, управлінської діяльності, призначених для актуалізації в практиці управління з метою підвищення його ефективності.

Р.М. Чумічова зазначає, що сутність сучасної управлінської культури полягає в її діалогічному характері, в запобіганні відчуження між суб'єктами управлінської системи, в підпорядкованості їх зусиль, цінностей і відповідальності у досягненні цілей, орієнтованих на одержання якості освіти.

Отже, **мета нашого дослідження** полягає у розробці методологічних, теоретико-методичних засад формування культури управління і вивчення процесу становлення управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Мета статті: вивчення одного з виключно важливих аспектів досліджуваної проблеми - окреслення підходів до розробки моделі змісту підготовки менеджерів дошкільної освіти у контексті культури.

Таким чином, аналіз педагогічної теорії і практики свідчить, що система підготовки менеджерів дошкільного виховання не забезпечує необхідний рівень знань, умінь та навичок для їх подальшої успішної діяльності. Тож постає необхідність вивчення формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є розробка моделі змісту підготовки менеджерів для дошкільної галузі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що вирішенню проблеми розробки моделі змісту

музикальність майбутнього вчителя як необхідна складова професійних якостей.

Висновки. Для формування професійних якостей майбутнього спеціаліста потрібно усвідомлення всієї сукупності психологічних характеристик особистості вчителя. Критерієм професійних якостей педагога виступають провідні функції педагогічної діяльності. На нашу думку, при відповідному вихованні та самовихованні можна визначити наступні основні професійні якості майбутнього вчителя музики: громадянськість; ставлення до професійної музично-педагогічної праці; дієздатність; спеціальні музичні здібності; особистісні якості; виконавські навички, музичні знання, музично-педагогічний досвід.

Резюме. У статті, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та проведеному дослідженні, розкриваються основні професійні якості та педагогічні функції майбутніх вчителів музики: взаємозв'язок професійних якостей та педагогічних функцій.

Ключові слова: професійні якості, педагогічні функції, музикальність.

Резюме. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и проведенного исследования, раскрываются основные профессиональные качества и педагогические функции будущего учителя музыки; взаимосвязь профессиональных и педагогических функций.

Ключевые слова: профессиональные качества, педагогические функции, музыкальность.

Summary. In article, on base of the analysis psychology-pedagogical literature and the called on study, open the main professional quality and pedagogical functions of the future teacher of the music; correlation professional and pedagogical function.

Keywords: professional quality, pedagogical functions, musical.

Література

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Избр. пед. соч. – М: Просвещение, 1982 – 562 с.
2. Пономарьова Г.Ф. Професіоналізм як інтегративна якість учителя-вихователя //Збірник матеріалів засідання міжвузівського проблемного столу викладачів пед. вузів Східного регіону.- Харків: Константа, 2005.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т.- т.3 – К.:Рад.шк.,1977. – 670 с.

Подано до редакції 24.06.2006

УДК 371.34

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

Пономаренко Тетяна Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології

Краматорського економіко-гуманітарного інституту, докторант

Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка

Постановка проблеми. Динамізм розвитку сучасного вітчизняного суспільства, його гуманізація і демократизація, підвищення соціальної значущості особистості, деідеологізація і деполітизація освіти, реорганізація вертикальної структури управління освітою потребують

активну толерантність тощо”, зауважуючи, що утвердженню означених цінностей “сприяють активні процеси демократизації та інтеграції на Європейському континенті” [5, с.26]. Водночас реалії життя свідчать про те, що загальноєвропейському соціуму, з його внутрішніми суперечностями, бракує гнучкості, оскільки від школи та вчителів вимагають формування у учнів толерантного ставлення до розмаїтості культур, а суспільство “раз у раз демонструє національну нетерпимість, жорстокість і насильство” [5, с.23]. Ще одним фактом на підтвердження означеного висновку слугують нещодавні соціальні зіткнення у Франції між державною владою та мігрантами з країн Близького Сходу, що призвели до людських жертв та значних матеріальних збитків. Тому не випадково саме у країнах Європи виникла і набуває поширення ідея полікультурної освіти, в контексті якої великого значення надається “підготовці вчителя до педагогічної діяльності в різномірному учнівському середовищі з урахуванням різнопланових індивідуальних особливостей розвитку учнів, пов'язаних не тільки з психо-фізичними та інтелектуальними параметрами, а й з так званими контекстними чинниками – різним етнічним, соціальним, релігійним контекстом учнівського колективу і кожного учня зокрема” [5, с.24]. Спираючись на результати ґрунтовного аналізу особливостей розвитку педагогічної освіти в країнах Європи, здійсненого професором Л.П. Пуховською, можна зробити висновок про те, що на початку ХХІ століття суттєво змінюються роль і функції вчителя у середній школі та у суспільстві у цілому. По-перше, вчитель вже не має морального права залишатися тільки передавачем знань, він має стати організатором самостійної активної пізнавальної діяльності учня, формуючи у нього механізми самостійного пізнання світу і себе у світі та механізми культуротворення, творчої діяльності. По-друге, інформаційні технології, все активніше включаючись у навчальний процес, спонукають сучасного вчителя до безперервної самоосвітньої діяльності, до підвищення рівня своєї професійної компетентності і майстерності, що мають реалізовуватися запровадженням у навчально-виховний процес все нових і нових освітніх технологій.

Визначаючи головні напрямки розвитку теорії професійної підготовки вчителів у західноєвропейських країнах, Л.П. Пуховська аналізує три види парадигм, що характеризують три рівні історико-педагогічного процесу у конкретній динаміці, і підкреслює, що “тільки дослідницько-орієнтований напрямок у педагогічній освіті орієнтується на підготовку вчителя, у якому гармонійно поєднуються критичне і творче мислення як основа професійної діяльності”, а це “стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі, соціальному середовищі” [5, с.59].

Аналізуючи англійську модель професійної підготовки вчителів, що базується на школі, професор Л.П. Пуховська робить висновок про те, що освітні реформи кінця 1980 – початку 1990 тих років, які, в першу чергу, торкалися середньої школи, спричинили й модернізацію педагогічної освіти, як підсистеми освітньої галузі країни. Процес оновлення педагогічної освіти Великої Британії значною мірою залежить від

загальноєвропейських інтеграційних процесів та характеризується, за висновком А.В. Парінова [4], тенденцією до стандартизації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Структурні зміни педагогічної освіти позначилися на традиційних національних моделях підготовки вчителів і призвели до висунення на перший план двох найголовніших напрямків здобуття педагогічної освіти: перший передбачає чотирирічну інститутську підготовку зі здобуттям ступеня бакалавра освіти та другий, що полягає в однорічній педагогічній підготовці на базі університетської освіти з наданням сертифікату у галузі освіти. Крім того, завдяки реформам посилюється партнерство і взаємодія середньої і вищої ланок системи освіти, коли до професійної підготовки вчителів долучається корпус досвідчених шкільних учителів, що веде до більш тісного поєднання теоретичної і практичної професійної підготовки майбутнього вчителя, чому сприяє й взаємодія науки й освіти.

Надзвичайно корисною й цінною в плані вивчення зарубіжного досвіду модернізації освітніх систем видається монографія О.В. Матвієнко, присвячена аналізу стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу взагалі, і Великої Британії зокрема [3]. Заслугує на увагу і ретельне вивчення науковцями-початківцями ґрунтовне дослідження розвитку систем університетської педагогічної освіти за рубежем протягом останнього тридцятиріччя, здійснене О.В. Глузманом [2].

Але суттєві зміни в педагогічній освіті Великої Британії, що мають місце у зв'язку з прийняттям Ліссабонської, Сорбонської, Болонської декларацій протягом останнього десятиліття, ще не знайшли свого відображення у вітчизняній науковій літературі, де відсутнє цілісне комплексне дослідження розвитку педагогічної освіти з урахуванням усіх її структурних компонентів та зовнішніх соціокультурних чинників. Отже, сьогодні, коли перед національною системою освіти постало питання приєднання до Болонського процесу, виникає потреба у системно-структурному аналізі виникнення, становлення, розвитку та модернізації педагогічної освіти у Великій Британії з позицій врахування сучасних соціокультурних тенденцій розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом, з огляду на інтеграційні процеси в Європі, що набувають сили. На нашу думку, було б доцільно відслідкувати процес історичного розвитку педагогічної освіти Британії на більш широкому за часом соціокультурному ґрунті, визначити історичні зміни і трансформації змісту педагогічної освіти, проаналізувавши конкретні навчальні плани, програми, підручники; здійснити конкретно-історичний та системно-структурний аналіз змісту та організації педагогічної практики майбутніх британських учителів; проаналізувати зміни в законодавчій та управлінській сферах системи педагогічної освіти, визначити шляхи інтеграції педагогічної науки та педагогічної освіти, школи та університетів, системи педагогічної освіти та суспільства і державних інституцій в цілому.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На підставі здійсненого аналізу наукових

Організаційно-структурні функції: конструктивна, організаційна, комунікативна, гностична.

Конструктивна функція пов'язана з проектуванням структури педагогічних дій і дій учнів по засвоєнню ними музичних знань і виконавської техніки. Це відбір вчителем навчально-виховного матеріалу, планування навчально-виховної роботи.

Організаційна функція – це здатність вчителя організувати різні форми навчальної роботи та музичної діяльності учнів, організувати особисті дії та дії дітей; використовувати різноманітні методи, прийоми, форми організації музичної діяльності у школі. Організаційна функція «відповідає» за організацію інформації й різних видів діяльності учнів й вчителя в ході педагогічної взаємодії. Вчитель повинен при реалізації цієї функції використовувати технічні засоби навчання, наочності, вміти оформити клас та приміщення при підготовці занять та свят, заходів та торжеств. Вчитель повинен вміти скласти перспективні та календарні плани уроків музики, план естетичного виховання школярів, план роботи з батьками, план індивідуальної роботи з вихованцями, план гурткової роботи. Для виконання цієї функції вчитель має бути організованим та ініціативним.

Комунікативна функція пов'язана з встановленням добрих стосунків зі шкільним колективом, школярами та батьками. Треба вміти знайти підхід до кожного учня, враховуючи його музичні здібності, інтереси. Доброзичливість, турботливість та почуття гумору, здатність до безконфліктних відносин.

Гностична функція – зорієнтована на дослідження аспектів об'єктивної інформації, а також інформації, що йде від суб'єктів. Реалізація цієї функції передбачає високий рівень розвитку гностичних здібностей. Гностичні здібності ставлять у центр системи педагогічних здібностей людини. Вчитель-майстер володіє здатністю реалізувати гностичні вміння за трьома напрямками: вчитель-майстер має можливість рефлексії специфічних особливостей певної аудиторії, з огляду на це одну й ту саму лекцію в різних аудиторіях він може читати по-різному; вчитель-майстер виділяє й аналізує індивідуально-психологічну інформацію, яка надходить від кожного окремого учня як об'єкта навчання, й активно використовує такі знання; вчитель-майстер уміє працювати з аутопсихологічною інформацією: тут мається на увазі здатність педагога як суб'єкта пізнання стати для себе об'єктом (враховувати при проектуванні педагогічного процесу тип, до якого він себе відносить, стиль викладання, особливості впливу на аудиторію, подавання окремої інформації).

Серед викладачів музично-педагогічного відділення Харківського гуманітарно-педагогічного інституту ми провели опитування, метою якого було виявлення основних професійних якостей вчителя музики. В опитуванні приймали участь 61 викладач та концертмейстер музично-педагогічного відділення. На думку опитуваних, **основні професійні якості майбутнього вчителя є: любов до дітей, доброзичливість, людяність, милосердя, терпимість та толерантність.** Далі названа

науково-пізнавальні.

Успіх навчально-виховної діяльності вчителя музики залежить від готовності виконувати педагогічні функції, треба розкрити їх суть.

Цілепокладальні функції співвідносяться з академічними, дидактичними, комунікативними й лідерськими здібностями педагога й передбачають формування на їхній основі відповідних умінь.

Інформаційна – важлива функція для вчителя музики, вона спрямована на формування у дітей основ музичного мистецтва, на передачу музичної інформації. Музична інформація подається тільки за допомогою виконавця. Професійне виконання творів музичного мистецтва є важливим у педагогічній діяльності вчителя музики. Не менш важливим є пояснення дітям змісту музичних творів, що виконуються. Треба звернути увагу вчителю музики на те, що велике значення на музичне виховання учнів має якість репертуару, доступність. Це мають бути високохудожні твори класичної, сучасної, народної музики. Виконуючи цю функцію, вчитель повинен володіти методикою проведення бесіди за обраним музичним твором; повинен постійно підвищувати музичну культуру; повинен удосконалювати виконавські навички; повинен красиво співати та красиво рухатись.

Реалізація розвиваючої функції залежить від спроможності вчителя організувати навчально-виховний процес так, щоб розвивати творчі здібності своїх вихованців, інтелект дітей, любов до музичної культури, стимулювати дитячу творчість та самостійне мислення. Під час виконання творів, вчитель спонукає учнів порівнювати, висловлювати свої думки, своє ставлення до музики; розвивається образне мислення дітей, сприяючи естетичному, моральному, розумовому розвитку. Вчитель повинен застосовувати індивідуальний підхід до учнів, враховувати їх психологічні особливості та якості, нахили, здібності. З цією метою повинен використовувати на уроках завдання з різним ступенем складності; повинен застосовувати усі форми організації музичної діяльності дітей у школі (тематичні лекції-концерти, бесіди, круглі столи, музичні вікторини, святкові заходи, музично-розважальні вечори).

Стимулююча функція здійснюється при умові вміння вчителя викликати інтерес та зацікавленість до музичного мистецтва. Стимулювати учнів на активне слухання музики, на аналіз музичного матеріалу, на активну самостійну роботу по закріпленню знань, стимулювати учнів до виконавчої діяльності. Для виконання цієї функції вчитель має володіти певним артистизмом, творчо ставитися до проведення уроків.

Орієнтувальна функція передбачає формування у учнів позиції світогляду засобами музичного мистецтва; розвинутого художнього смаку; всебічно розвинутої особистості. Виникає орієнтація дитини на музичні цінності тільки в результаті позитивної емоційної оцінки. Завдання, яке ставить вчителю для виконання цієї функції полягає в тому, щоб вчитель зміг зацікавити учня музикою, зміг пробудити естетичні почуття, зміг навчити розуміти музику, тоді дитина зможе самостійно орієнтуватися у музичному розмаїтті.

праць провідних вітчизняних науковців Л.П. Пуховської, О.В. Матвієнко, О.В. Глузмана, А.В. Парінова та інших можна зробити наступні висновки.

По-перше, питанням розвитку й оновлення системи педагогічної освіти Великої Британії присвячена достатньо велика кількість дисертаційних і монографічних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.

По-друге, переважна більшість наукових праць висвітлює особливості розвитку педагогічної освіти великої Британії протягом другої половини ХХ століття або останньої його третини та початку ХХІ століття, але комплексне історико-педагогічне дослідження виникнення, становлення і розвитку системи педагогічної освіти Британії з урахуванням внутрішніх і зовнішніх аспектів і чинників відсутнє у вітчизняній історико-педагогічній літературі, що і спонукає нас до визначення тематики нашого майбутнього дослідження як “Розвиток педагогічної освіти у Великій Британії у ХХ столітті”.

По-третє, у нашому подальшому науковому пошуку ми плануємо зосередити нашу увагу на вирішенні наступних завдань: проаналізувати ступінь дослідженості процесу становлення педагогічної освіти у Великій Британії у вітчизняній науково-педагогічній літературі; охарактеризувати суспільно-політичні та соціокультурні умови становлення системи педагогічної освіти та визначити етапи її розвитку; узагальнити філософсько-світоглядні засади розвитку педагогічної освіти в країні, розкрити у працях представників британської філософсько-педагогічної думки; висвітлити сучасні підходи британських освітян до розбудови системи педагогічної освіти та основні тенденції її подальшого розвитку; проаналізувати зміст і методи реалізації завдань професійної підготовки вчителів країни в досліджуваній період; визначити актуальні для запозичення вітчизняною вищою педагогічною школою прогресивні ідеї та педагогічні технології професійної підготовки вчителя – професіонала.

Резюме. Автор аналізує ступінь дослідженості розвитку системи педагогічної освіти у Великій Британії, виокремлює невирішені раніше аспекти даної проблеми та окреслює завдання майбутнього дослідницького пошуку в означеному напрямку.

Ключові слова: педагогічна освіта, інтеграція, розвиток освітньої системи, загальні цінності.

Резюме. Автор анализирует степень исследованности развития системы педагогического образования в Великобритании, выделяет нерешенные ранее аспекты данной проблемы и очерчивает задачи будущего исследовательского поиска в рамках заявленной проблематики.

Ключевые слова: педагогическое образование, интеграция, развитие системы образования, общие ценности.

Summary. The author analyses the investigation's degree of the development of pedagogical education in Great Britain, stresses the undecided questions and formulates problems for future research solving.

Keywords: pedagogical education, integration, development of educational system, common values.

Література

1. Андрущенко В.П. Філософія освіти в постболонському просторі //Вища освіта України. – 2006. - № 1. – С.5-6.
 2. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К.: Видавничий центр "Просвіта", 1996. – 312 с.
 3. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
 4. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ століття).: Автореф. дис...канд. пед. наук. – К., 1995. – 24 с.
- Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

Подано до редакції 07.06.2006

УДК 378.141.

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ФУНКЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*Полубоярина Ірина Іванівна
завкафедрою обов'язкового фортепіано
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут*

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх вчителів музики у системі педагогічної освіти є органічною частиною розвитку суспільства, головною ланкою системи освіти та виховання. Вона є важливим фактором підвищення рівня виробництва, науки, культури, прискорення їх розвитку, що забезпечить духовний розквіт суспільства.

Музика є одним із засобів виховання, який надає естетичного забарвлення духовному життю суспільства. В.Сухомлинський писав, що «без музики важко перекопати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [3, с.553]. Музичне виховання є першоосновою у вихованні людини.

Видатний музикант-педагог ХХ століття Д.Кабалевський зазначав, що уроки музики у загальноосвітній школі є не тільки навчання музиці, а вплив через музику на духовний світ учнів, на їх моральність. Музика є, на його думку, джерелом людських почуттів і переживань; музика відкриває учням світ добра й краси. **Мета вчителя музики загальноосвітньої школи є формування у дітей музичної культури як невід'ємної частини духовної культури особистості.**

Ускладнення завдань і змісту виховання молоді зумовлюють підвищення вимог до особистості та професійної підготовки вчителя музики. Ці вимоги передбачають: необхідність розуміти особливості соціально-економічного та духовного розвитку країни; ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, вивчення кращого та передового музично-педагогічного досвіду, його втілення у практику; спрямованість на інтеграцію освіти, науки і виробництва; орієнтацію на особистість, на формування всебічно розвиненої гармонійної особистості вчителя [2. с.53].

Зв'язок з попередніми дослідженнями. У праці «Дидактические очерки. Теория образования» [1, с. 562] П.Ф.Каптерев відзначив «спеціальні педагогічні властивості», до яких відніс «наукову підготовку»

й «особистий талант вчителя». Поряд зі «спеціальними» педагогічними властивостями, які були віднесені до «розумових», П.Ф.Каптерев визначив власне «особистісні властивості»: об'єктивність, чуйність, сумлінність, стійкість, витримка, самокритичність, любов до дітей, прагнення до самовдосконалення.

Аналізуючи різні наукові підходи до визначення професійних якостей, можна констатувати недотримання єдиного підходу, розпливчатість критеріїв, оцінювання професійних якостей у цілому.

Мета статті полягає в тому, щоб на аналізі психолого-педагогічних підходів визначити педагогічні функції як критерій професійних якостей майбутнього вчителя музики.

Основний текст. Проблемою пошуку нової парадигми педагогічної освіти України займалися Г.Ващенко, А.Макаренко, С.Русова, Я.Ряпро, М.Скрипник, Я.Чепіга. Перед українською освітою ставилося завдання давати те, що важливе для всіх і кожного як природна духовна потреба розвитку людської індивідуальності. Виховання розглядалося як допомога природному розвитку дитини.

Гуманізація українського сучасного освітнього простору детермінує створення умов для всебічного розвитку студентів, майбутніх вчителів музики. Система загально- та музично-спеціальних – наукових знань, умінь і навичок майбутнього вчителя музики є теоретично обґрунтованою і реалізується шляхом упровадження єдиного комплексу навчальних дисциплін, відображених у державній програмі підготовки, то проблему формування у студентів професійних якостей не розв'язано.

На думку Є.Клімова, професійні якості входять у систему особистих якостей людини. Але особиста якість в одному випадку виявиться професійно цінною, а в іншому – буде протидіяти успішній роботі. У цьому випадку виникає невідповідність особистих якостей людини вимогам професії – факт професійної непридатності.

Фундаментом для сучасних психолого-педагогічних досліджень особистості вчителя стала концепція професійних якостей Н.Кузьміної. Структура професійних якостей вчителя містить: тип спрямованості; рівень здібностей; компетентність (спеціально-педагогічна, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна, аутопсихологічна компетентність).

Згідно з концепцією В.Сластьоніна щодо особливостей особистості вчителя, основними вимогами до нього, що є наслідком особливих професійних і суспільних функцій його спеціальної діяльності, виступають наявність педагогічних здібностей. Власне вимоги до педагога називаються вченим системою професійних якостей, що визначають успішність педагогічної діяльності. Педагогічні здібності визначаються автором також як професійні якості особистості вчителя, які інтегровано виражаються в: схильностях до роботи з дітьми; любові до дітей; одержанню задоволення від спілкування з ними.

Професійні якості педагога В.О.Сластьонін відносить до наступних груп: організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні,