

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і
психологія. Випуск шістнадцятий. Частина 2.

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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.

ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск шістнадцятий
Частина 2

Здано до набору 14.08.07. Підписано до друку 21.08.07.
Формат 60х90х16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

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

Ялта
2007

УДК 37
ББК 74.04 М43
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 30 серпня 2007 року (протокол № 1)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія.
– 36. статей: Вип.16.– Ялта: РВВ КГУ, 2007. – Ч.2. – 248 с.

Редакційна колегія:

- О.В. Глузман** - професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України;
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 11.04.2001 р.)

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

© РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта), 2007 р.

| | | |
|---|--|-----|
| <i>Богинская Ю. В.</i> | ТЮТОРСТВО КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ | 185 |
| <i>Приходько Т. П.</i> | ОРГАНИЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ | 193 |
| <i>Каменський О. І.</i> | КОМП'ЮТЕРНИЙ КУРС АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ | 197 |
| <i>Черток Л. П.</i> | ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ГУМАНІТАРНІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ | 203 |
| <i>Авдеева И. Н., Закирьянова И. А.</i> | ИНФОРМАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 210 |
| <i>Омельченко С. О.</i> | ВИСНОВКИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ | 221 |
| <i>Восвода А. Л.</i> | МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 228 |
| <i>Болкунов И. А., Селимова Е. В.</i> | ВОЗМОЖНОСТИ ОПИСАТЕЛЬНОЙ СТАТИСТИКИ В ИЗУЧЕНИИ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ И ВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ В КРЫМСКОЙ АССР В ПЕРИОД 1930-1934 ГГ. | 234 |

УДК: 37.032

ПОЗИЦІЙНИЙ ТРЕНІНГ У СИСТЕМІ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Донченко Ірина Анатоліївна
старший викладач кафедри практичної психології
Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)*

Постановка проблеми. Перед системою освіти у нових соціально-економічних умовах постають нові завдання, серед яких значним є пошук нових освітніх програм та методів формування професіонала як суб'єкта професійної діяльності. Метою традиційної системи освіти є формування професійних знань, вмінь та навичок у майбутнього професіонала. Але наявність лише цих конструктивів не забезпечує ефективної підготовки фахівця. Для успішної подальшої професійної самореалізації необхідним є формування професійної самосвідомості, яке неможливе в рамках використання традиційних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні положення щодо концептуального визначення професійної самосвідомості, її структури, особливостей її формування і розвитку у процесі навчання у вищій школі, а також трансформації системи професійної підготовки саме педагогів вищої школи, розкриваються у наукових пошуках В.Ю. Бикова, О.І. Гури, З.І. Іванової, В.М. Казієва, Н.В. Кузьміної, Б.Г. Паригіна, В.А. Семиченко, В.О. Слатьоніна, В.І. Тесленко, Н.В. Чепелевої, Ю.М. Шваба та ін.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Але все ж залишаються остаточно невизначеними питання особливостей підготовки педагога вищої школи та організаційно-методичного забезпечення формування та розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Мета та завдання статті. Метою даної роботи є визначення особливостей позиційного тренінгу як методу формування та розвитку професійної самосвідомості майбутнього викладача вищого навчального закладу. Завдання:

- розкрити поняття та структуру професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу;
- визначити методи формування та розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ;
- визначити особливості позиційного тренінгу як методу формування і розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У структурі самосвідомості особистості виділяють окрему інстанцію, яка відповідає за реалізацію професійного шляху особистості, яку Н.В. Чепелева назвала професійною самосвідомістю [2, с. 193].

Професійна самосвідомість пов'язана з усвідомленням особистістю власної професійної діяльності та «Я» як суб'єкта цієї професійної

діяльності. Структуру професійної діяльності складає сукупність наступних компонентів: усвідомлення професійної моралі; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення та оцінка професійних стосунків; усвідомлення власного професійного розвитку у часовому просторі [1, с. 275], рефлексивний аналіз особливостей власної професійної діяльності. В результаті розвитку кожного з цих структурних елементів у особистості формується професійна ідентичність стержневим новоутворенням якої є Я-концепція.

Змістовна сутність професійної самосвідомості має свої особливості в залежності від специфіки професійної діяльності. У викладача вищого навчального закладу на етапі підготовки до професійної діяльності повинні бути сформовані основні компоненти структури професійної самосвідомості, зазначені вище.

Отже, результатом розвитку професійної самосвідомості викладача ВНЗ є його професійна ідентичність – усвідомлення себе представником науково-педагогічної професії та професійного співтовариства педагогів вищої школи; певний рівень ототожнення/диференціації себе з професією та професійним середовищем, колегами, який виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових образах «Я» [1, с. 254].

Аналіз сучасної системи підготовки педагога вищої школи свідчить про те, що в змістовому та організаційно-педагогічному аспектах професійна підготовка не відповідає вимогам щодо створення сприятливих умов для повноцінного становлення та розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, не забезпечує формування її професійної самосвідомості як базового компонента особистості викладача вищого навчального закладу.

Для вирішення цього завдання необхідним є підбір специфічних педагогічних технологій як системи методів розвитку професійної самосвідомості.

На думку С.М. Ніколаєнка найсучаснішими методами організації навчального процесу у вищій школі, які забезпечують запровадження особистісно-орієнтованого підходу, технологій саморегульованого навчання та розвивальних технологій професійної освіти є: особистісно-орієнтовані технології (інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика); когнітивно-орієнтовані технології (діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії); діяльнісно-орієнтовані технології (проектувальні методи, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання тощо).

Наша експериментальна діяльність в межах Лабораторії експериментальної педагогіки і психології КПУ підтвердила ефективність та провідне місце серед методів формування та розвитку професійної самосвідомості саме тренінгів, психобіографічних методів та організаційно-діяльнісних ігор. Предметом нашого дослідження є позиційний тренінг, тому розглянемо більш детально даний метод.

| | | |
|---|---|------------|
| <i>Чуносів М. А.</i> | ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА ПРИ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ | 120 |
| <i>Шевченко А. М.</i> | КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ | 131 |
| <i>Шилова Л. И.</i> | МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ | 136 |
| <i>Мазін В. М.</i> | УЗАГАЛЬНЕННЯ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ | 145 |
| <i>Михайлюк Г. В.</i> | НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ АСПЕКТІВ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ МОВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЯПОНСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО МЕНТАЛІТЕТУ | 152 |
| <i>Житкевич Г. Я., Коктыш Г. И.</i> | ЗАРУБЕЖНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БСЛАРУСЬ | 159 |
| <i>Костюкевич С. А.</i> | ВНЕДРЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА | 165 |
| <i>Овчинникова М. В.</i> | ВАРИАТИВНОСТЬ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ | 170 |
| <i>Луначек В. Е.</i> | ЯКІСТЬ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ДЕРЖАВНОЇ КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ | 177 |

| | | |
|-------------------------|---|------------|
| <i>Погребняк Н. Н.</i> | ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 54 |
| <i>Подольн Э. Ф.</i> | В ПОИСКАХ ПРАВДЫ И КРАСОТЫ (ОБ ОБЩНОСТИ ХАРАКТЕРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ М.И.ГЛИНКИ И Н.В.ЛЫСЕНКО) | 62 |
| <i>Рижков В. В.</i> | КОМП'ЮТЕР ЯК КОМПОНЕНТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ | 70 |
| <i>Рыкова Л. Л.</i> | СПЕЦИФИКА МОДЕЛЕЙ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН | 75 |
| <i>Сапожников С. В.</i> | ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ТУРЕЧЧИНИ У СВІТОВОМУ Й НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ | 82 |
| <i>Сізов В. В.</i> | ПРО ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНУ ПРОЦЕСУ ПОВЕДІНКОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ | 88 |
| <i>Грибанов В. В.</i> | ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ БОЛЬШОЙ ЯЛТЫ) | 93 |
| <i>Умрик М. А.</i> | ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ | 99 |
| <i>Фоміна О. О.</i> | ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛ В КРИМУ | 106 |
| <i>Чорна С. С.</i> | КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | 114 |

Тренінг – це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою організації професійного та особистісного буття людини. У контексті професійної підготовки викладача вищого навчального закладу значне місце займають позиційні тренінги.

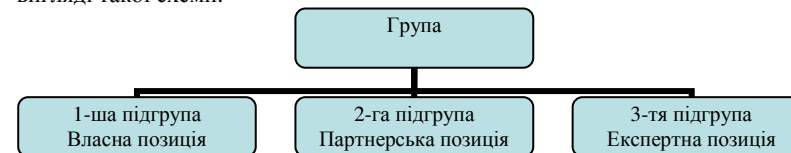
Позиційний тренінг це активний метод формування професійних компетенцій педагога вищого навчального закладу, який полягає у створенні простору мислення та діяльності майбутнього викладача, структурований його позицією як суб'єкта освітнього процесу (Ю.М. Швалб).

Основна мета позиційного тренінгу - сформувати здатність студентів до чіткого розмежування та усвідомлення своєї власної позиції та позиції інших учасників, від яких залежить вирішення певної проблеми [3].

Завдання позиційного тренінгу: актуалізація власної позиції та позицій інших учасників; усвідомлення та вербалізація цих позицій; об'єктивізація засобів діяльності ("як я буду вирішувати проблему"); організація особистісної та професійної рефлексії ("чому я буду діяти саме так").

Основними позиціями, які мають усвідомити учасники позиційного тренінгу, є такі: власна позиція; партнерська позиція; експертна позиція.

Відповідно до цього, структуру тренінгової групи можемо подати у вигляді такої схеми:



Засвоєння матеріалу та вирішення навчальних завдань здійснюється шляхом послідовного переходу з позиції в позицію кожним учасником тренінгу. Цей прийом має діагностичний характер, оскільки дає змогу з'ясувати рівень сформованості розуміння змісту діяльності представників кожної позиції.

Процес засвоєння матеріалу має певні цикли, які є, у свою чергу, циклами позиційного тренінгу.

Позиційний тренінг складається з трьох циклів, які полягають у послідовному переході кожного з учасників з позиції в позицію. Кожен цикл складається з дев'яти етапів.

На першому етапі відбувається формування мети, завдань, роз'яснення та введення правил групової роботи. Вже на цьому етапі відбувається групова робота з приводу самовизначення. Тобто, з одного боку, кожен учасник сам визначає власну мету та завдання, а з іншого боку, їх необхідно узгодити з метою та завданнями інших членів групи.

На другому етапі відбувається формування мікрогруп. Цей процес може відбуватися декількома засобами: або через самовизначення студентів, за допомогою чого формується активна позиція кожного з

учасників тренінгу, а також особиста відповідальність кожного за здійснений вибір; або розподіл здійснюється викладачем.

Але перший спосіб є найбільш ефективним, тому що знову ж таки містить елемент самовизначення.

Наступним етапом є постановка завдань на групову роботу - презентація проблемного завдання та конкретизація загальних завдань.

Далі починається робота в мікрогрупах, вибір форм комунікації. Робота спрямована на вирішення проблеми або навчального завдання та на прийняття групового рішення.

На наступному етапі відбувається презентація групового рішення. Важливим є те, кого обрала група для презентації групового рішення. Тому необхідно з'ясувати, як група працювала і чому обрала саме цього члена групи. Це рефлексія на форми організації, яка є єдиним способом фіксації процесу за змістом форм прийняття групового рішення.

Після проведення презентації починається групова дискусія. У процесі групової дискусії обговорюється запропоноване вирішення даної проблеми. Обговорення відбувається у вигляді запитань. Ці запитання повинні мати характер запитань, які роз'яснюють зміст доповіді, тобто запитання на розуміння. Доповідь є засобом артикуляції логічної структури змісту. Якщо в доповіді існує нерозуміння, то це означає, що не вистачає аргументації. А дискусія, запитання є засобами усвідомлення змісту доповіді. Дискусія завершується тільки тоді, коли є модель вирішення проблеми або завдання. Тому після свого виступу кожна група малює схему свого доповіді.

Наступним етапом групової роботи є виступ експертів. Доповідь групи експертів здійснюється на основі критеріїв, які вони самі виробили у процесі групової роботи. Група експертів повинна обґрунтувати вибір критеріїв. Закінчується виступ експертів постановкою запитання, чи зможуть ці різні позиції домовитися. Для цього необхідно розглянути запропоновані групами схеми з точки зору критеріїв, які виробили експерти.

Далі студенти повертаються до мікрогруп для здійснення групової рефлексії. Як правило, студентам здійснити цю рефлексію дуже складно. Тому, як варіант, можна запропонувати студентам перелік запитань, на які студенти повинні дати відповідь. Наприклад, чи реалізовувала група професійну позицію; чи був прийнятий іншими позиціонерами варіант рішення даної групи; що відбудеться в результаті реалізації запропонованої програми; що раціонального було у програмах інших груп; чи згодна мікрогрупа з експертною оцінкою; що тепер би запропонувала група як варіант вирішення проблеми тощо.

Заключним етапом першого циклу групової роботи є оформлення письмового тексту прийнятого рішення або запропонованої програми дій.

Результатами роботи є аналіз ситуації з погляду різних позицій, розробка програм вирішення даної проблеми, узгодженість точок зору з різних позицій, рефлексія недоліків своєї роботи, оформлення результатів.

Після проходження зазначених вище дев'яти етапів починається

ЗМІСТ

| | | |
|---------------------------------------|--|-----------|
| <i>Донченко І. А.</i> | ПОЗИЦІЙНИЙ ТРЕНІНГ У СИСТЕМІ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ | 3 |
| <i>Ковтонюк М. М.</i> | АКТИВНЕ ВИВЧЕННЯ КУРСУ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ | 8 |
| <i>Койкова Е. І.</i> | СТРУКТУРА ТА ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ | 17 |
| <i>Кокнова Т. А.</i> | НАВЧАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ | 23 |
| <i>Крилова Т. В., Тіхонцова Н. І.</i> | ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДІВ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ | 28 |
| <i>Москальова Л. Ю.</i> | СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЕТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА КОРДОНОМ | 34 |
| <i>Муковніна Н. Б.</i> | КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ | 42 |
| <i>Панасюк І. В.</i> | ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ | 46 |
| <i>Парховнюк Г. О.</i> | ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ | 49 |

Выводы: Использование приемов описательной статистики позволяет сделать следующие выводы:

1. В 1930-1934 годах миграционные потоки в Крымской АССР были значительны и составляли величину в среднем 4,5% в год от численности населения Крымской АССР в 1930 году.

2. Несмотря на существенный уровень миграции, возрастная структура населения Крымской АССР практически не изменилась за период времени 1930-1934 гг.

3. Использование приемов описательной статистики в изучении миграционных процессов и возрастной структуры населения позволяет математическим образом раскрыть отдельные «невидимые» глазу «рядового» исследователя исторические факты и явления. Несомненным преимуществом использования данного метода в педагогической науке является применение наглядной, графической информации, которая, как известно, значительным образом увеличивает эффективность восприятия информации.

Резюме. В работе анализируются миграционные потоки в Крымской АССР и возрастная структура населения в 1930-1934 гг. с использованием методов описательной статистики.

Ключевые слова. Демография, миграция, описательная статистика, процентиль, регрессионный анализ, структура населения.

Резюме. У роботі аналізуються міграційні потоки в Кримській АРСР і вікова структура населення в 1930-1934 рр. з використанням методів описової статистики.

Ключові слова. Демографія, міграція, описова статистика, процентиль, регресійний аналіз, структура населення.

Summary. In this work the migration currents and structure of population in the age parameters in the Crimean ASSR in 1930-1934 years are analyzed. The analysis is done with the usage of descriptive statistical methods.

Keywords. Demography, migration, descriptive statistics, percentile, regressive analysis, structure of population.

Литература

1. ГААРК. Ф. Р-137. Государственная плановая комиссия при совете народных комиссаров Крымской АССР. – Оп. 7. – Д. 17. Количество гражданского населения по возрастным группам. – Л. 56.

2. Водарский Я.Е., Елисеева О.И., Кабузан В.М. Население Крыма в конце XVIII – конце XX веков: (Численность, размещение, этнический состав) / Рос. Акад. Наук, Ин-т рос. Истории. – М.: ИРИ РАН, 2003. – 159 с.

3. Теория статистики: Учебник / Под ред. проф. Шмойловой Р.А. – 3-е изд., перераб. – М.: Финансы и статистика, 2001. – 560 с.

Подано до редакції 11.07.2007

другий цикл. У другому циклі відбуваються вирішення тієї самої проблеми, але групи обмінюються позиціями і знову проходять ті самі дев'ять етапів, але вже з іншої позиції.

Займаючи певну позицію студенти вирішують навчальні завдання, які, у свою чергу, є завданнями на розвиток студентів.

Таким чином, позиційний тренінг дає змогу, по-перше, практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння; по-друге, отримати досвід, який після відповідної трансформації може бути використаний в інших ситуаціях майбутньої професійної діяльності; по-третє, сформувати власну професійну позицію щодо різноманітних педагогічних ситуацій та отримати досвід переживання та усвідомлення позицій інших учасників професійної діяльності; по-четверте, усвідомити особливості позиційної (рольової) взаємодії. Це в свою чергу забезпечує усвідомлення педагогічної моралі та усвідомлення і оцінку професійних стосунків, які є компонентами професійної самосвідомості педагога вищої школи.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, в результаті проведеного аналізу можемо зробити наступні висновки.

Професійна самосвідомість є усвідомленням особистістю власної професійної діяльності та «Я» як суб'єкта цієї професійної діяльності. Структуру професійної діяльності складає сукупність наступних компонентів: усвідомлення професійної моралі; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення та оцінка професійних стосунків; усвідомлення власного професійного розвитку у часовому просторі; рефлексивний аналіз особливостей власної професійної діяльності.

Найбільш інтенсивно процес формування та розвитку професійної самосвідомості відбувається на етапі професійного навчання, яке полягає у створенні спеціально організованої системи підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, у межах якої можливо б було забезпечити умови формування та розвитку професіонала як суб'єкта професійної діяльності. Одним з компонентів цієї системи є позиційний тренінг.

Позиційний тренінг це активний метод формування професійних компетенцій педагога вищого навчального закладу, який полягає у створенні простору мислення та діяльності майбутнього викладача, структурований його позицією як суб'єкта освітнього процесу. Даний метод забезпечує усвідомлення педагогічної моралі та усвідомлення і оцінку професійних стосунків, які є компонентами професійної самосвідомості педагога вищої школи.

Наші подальші наукові пошуки будуть спрямовані на методичне забезпечення організації навчального процесу підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на основі інших вищезазначених методів.

Summary. Essence of concept and structure of professional consciousness of teacher of higher school is exposed in the article. The system of methods of

forming and development of professional consciousness of teacher of higher educational establishment is certain. And also the features of the position training are certain as a method of forming and development of professional consciousness of teacher of higher school.

Keywords: professional consciousness, professional identity, position training, professional reflection.

Резюме. В статті розкрито сутність поняття та структура професійної самосвідомості педагога вищої школи. Визначено методи формування та розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу. Також визначено особливості позиційного тренінгу як одного з методів формування і розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональная идентичность, позиционный тренинг, профессиональная рефлексия.

Резюме. У статті розкрито сутність поняття та структура професійної самосвідомості педагога вищої школи. Визначено методи формування та розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу. Також визначено особливості позиційного тренінгу як одного з методів формування і розвитку професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна самосвідомість, професійна ідентичність, позиційний тренінг, професійна рефлексія.

Література

1. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. - Запоріжжя: ГУ «ЗДМУ», 2006. - 332 с.

2. Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності психолога // Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка – К.: Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. - 286 с.

3. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стило, 1997. – 240 с.

Подано до редакції 14.06.2007

УДК 378.14

АКТИВНЕ ВИВЧЕННЯ КУРСУ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.

Ковтонюк М.М.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри математики
Вінницького державного педагогічного університету імені
Михайла Коцюбинського*

Постановка проблеми. Соціальні реформи в Україні зумовлюють значні зміни в житті народу, переоцінку й оновлення всіх сфер його діяльності, в тому числі науки, освіти й культури. Першочерговою метою такого оновлення є пошук нових підходів до підготовки кваліфікованих фахівців для соціальної і виробничої галузей, зокрема вчителів математичних дисциплін. Тому на сучасному етапі вищі навчальні заклади (ВНЗ), які готують учителів математики, розв'язують актуальні завдання щодо поліпшення їх професійної підготовки, зосереджують свої зусилля на удосконаленні змісту освіти, впроваджують в навчальний процес нові, ефективні методи, форми і засоби організації навчання, розвитку в

Одним из полезных и эффективных способов описания группы наблюдений, представленных в виде рядов распределения является описание с помощью процентилей. В нашем случае процентиль (P) представляет собой возраст, младше которого P % жителей Крымской АССР.

Такой анализ группового распределения численности населения Крымской АССР в 1930-1934 гг. представлен на рисунке 4.

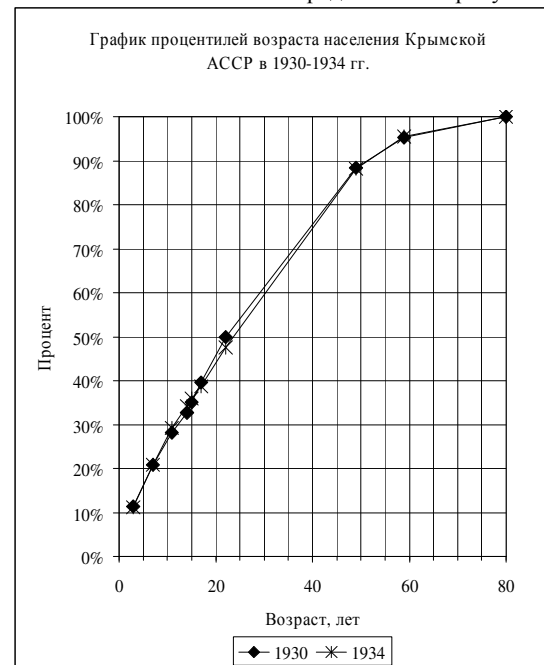


Рис. 4. График процентилей возраста населения Крымской АССР в 1930-1934 годах.

Максимальные структурные изменения наблюдаются между 1930 и 1934 годом в диапазоне возрастов от 10 до 50 лет. Они могут быть описаны следующим образом:

В 1934 году 30% населения Крымской АССР – это люди моложе 11,5 лет, тогда как в 1930 году 30% населения были моложе 12,5 лет.

В 1930 году 50% населения Крымской АССР были моложе 22 лет, тогда как в 1934 – 50% населения Крымской АССР были моложе 24 лет.

Существенных структурных изменений возрастной структуры населения Крымской АССР в 1934 году по сравнению с 1930 годом не произошло. Отмеченные изменения в возрастной структуре населения следует считать незначительными.

воздействием миграций трансформируется возрастная структура населения. В районах, где выезд превышает въезд, обычно увеличивается доля представителей старшего возраста, в центрах же притяжения мигрантов население зачастую более молодое.

Изменение возрастной структуры населения, т.е. удельного веса каждой возрастной группы населения, с течением времени может помочь выявить причины миграции. Выполним анализ возрастной структуры населения Крымской АССР и изменения возрастной структуры за период 1930-1934 гг. Анализ выполним с использованием данных, приведенных в таблице 1.

В таблице 2 приведена численность населения по возрастным группам, рассчитана возрастная структура населения Крымской АССР в 1930 году и в 1934 году и соответствующие изменения абсолютной численности населения, изменения численности населения по возрастным группам и структурные изменения по каждой возрастной группе населения.

Таблица 2

Возрастная структура населения Крымской АССР в 1930 году и в 1934 году и изменения абсолютной численности населения по возрастным группам и структурные изменения в возрастных группах

| Возрастные группы населения | 1930 год | | 1934 год | | Изменения | |
|-----------------------------|----------|--------|----------|--------|-----------|-------|
| | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| до 3-х лет | 88009 | 11,36 | 104260 | 11,16 | 16251 | -0,20 |
| 4 - 7 | 73525 | 9,49 | 91374 | 9,78 | 17849 | 0,29 |
| 8 - 11 | 56686 | 7,32 | 78490 | 8,40 | 21804 | 1,09 |
| 12 -14 | 34363 | 4,44 | 45095 | 4,83 | 10732 | 0,39 |
| 15 | 18767 | 2,42 | 15872 | 1,70 | -2895 | -0,72 |
| 16 - 17 | 35185 | 4,54 | 25710 | 2,75 | -9475 | -1,79 |
| 18 - 22 | 79489 | 10,26 | 83603 | 8,95 | 4114 | -1,31 |
| 23 - 49 | 299112 | 38,61 | 379849 | 40,67 | 80737 | 2,07 |
| 50 - 59 | 52443 | 6,77 | 67147 | 7,19 | 14704 | 0,42 |
| старше 60 | 37171 | 4,80 | 42500 | 4,55 | 5329 | -0,25 |
| Всего | 774750 | 100,00 | 933900 | 100,00 | 159150 | 0,00 |

Анализ таблицы показывает, что существенных структурных сдвигов в возрастной структуре населения Крымской АССР в 1934 году по сравнению с 1930 годом не произошло. Наибольшие структурные изменения произошли в возрастной группе от 23 до 49 лет. Удельный вес этой группы вырос на 2,07 процентных пункта. Возможно, это свидетельство того, что в Крымскую АССР этого периода мигрировали преимущественно лица этого возраста. В значительной степени прирост численности населения республики за рассматриваемый период определялся миграционными процессами.

майбутніх фахівців творчого мислення, активного оволодіння основами своєї майбутньої професії.

В Національній доктрині розвитку освіти пріоритетним напрямом у галузі модернізації системи орієнтованої освіти, оскільки така технологія сприятиме “розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України”, внутрішніх можливостей, прагнень, потреб, інтересів студента, реалізації його інтелектуального, творчого та духовного потенціалу. Очевидним є те, що надати студентам необхідні знання можна лише за умови активної співпраці студента і викладача, адже навчання, орієнтоване на „середнього” студента, не відповідає сучасним високим вимогам до якості підготовки фахівців. В умовах особистісно орієнтованого навчання особистість студента – у центрі уваги педагога, а провідною є активна пізнавальна діяльність студента. Одним з пріоритетних напрямів вдосконалення освіти є творчий, дослідницький підхід, який широко використовується сьогодні в багатьох розвинених країнах світу.

Аналіз останніх досліджень. У 70–90-і роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О.Сухомлинського, І.С.Кона, А.В.Петровського, Б.О.Федоришина, І. Д. Беха та інших.

В останній час значно зріс інтерес до виявлення та навчання талановитих і обдарованих дітей. Таким дітям особливо потрібна педагогічна підтримка, що може бути реалізована через *індивідуалізацію та диференціацію* навчання. Цьому сприяє створення мережі спеціалізованих навчальних закладів (ліцеїв, гімназій, коледжів тощо), а також відповідних навчальних програм, які можуть бути успішно реалізовані завдяки адекватному вибору форм, методів та засобів навчання, створення атмосфери “свободи учіння”, умов самореалізації особистості.

Концепції особистісно орієнтованого навчання закладені І.С.Якиманською, В.В.Сериковим, І.Д.Бехом, В.В.Рибалкою та ін. Дослідження І.С.Якиманської ґрунтуються на можливості створення та дії внутрішніх механізмів розвитку особистості. Пропонована концепція розкриває природу та умови реалізації особистісно розвивальних функцій в процесі навчання і по суті є альтернативною традиційній освіті [7].

В.В.Сериковим в основу особистісно орієнтованої моделі освіти покладено теорію особистості С.Л.Рубінштейна. На противагу традиційно авторитарній системі освіти в моделі В.В.Серикова пропонується ідея повноцінного розвитку особистісних якостей учня та учителя.

Закладені в концепціях особистісно орієнтованої освіти ідеї, спрямовані на самореалізацію, рефлексію, активні форми спілкування, самостійність, мають особливо значний ступінь дієвості в процесі фахової математичної підготовки.

Дослідження, пов’язані з формуванням основ професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя математики в умовах особистісно орієнтованого навчання, знайшли відображення в докторських дисертаціях А.Г.Мордковича, Г.С.Пастушок, І.О.Новик,

О.В.Співаковського, С.А.Ракова, І.М.Богданової, Г.О.Михаліна.

Значний вклад у розробку різних аспектів методології і методики викладання математики внесли відомі математики Н.Я.Віленкін, Б.В.Гнеденко, А.М.Колмогоров, Л.Д.Кудрявцев, Г.М.Фіхтенгольц, М.І.Шкіль та багато інших вітчизняних вчених – математиків.

Однак в сучасних умовах проблема активного, творчого вивчення математичних дисциплін в процесі професійної підготовки потребує нового осмислення і пошуку її розв'язання.

Метою дослідження є удосконалення методів і засобів навчання математичного аналізу на фізико-математичних факультетах вищих педагогічних закладів освіти, які забезпечують найбільш ефективну підготовку студентів у відповідності із стандартами освіти та сприяють реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ століття на передній план виходить завдання розвитку саме особистісних якостей студентів і учнів. Поворот освіти до особистості викликаний глобальними процесами гуманізації й демократизації суспільства, кризами у сфері економіки, екології, енергетики, соціальними вимогами, потребами науково-технічного прогресу.

При орієнтації на „середнього” студента виникають проблеми з студентами інших категорій: студент, який має високі математичні здібності, не може повністю реалізувати свої можливості, натомість студент з низьким рівнем знань навчається лише з метою „аби якось здати і отримати диплом”. Така ситуація зумовлена також тим, що в переважній більшості ВНЗ, зокрема периферійних, в кожній групі навчаються випускники як міських так і сільських шкіл, які мають різні рівні підготовленості, що ускладнює їх адаптацію до нових вузівських вимог навчання.

Значний обсяг і складність навчального матеріалу у ВНЗ потребує сформованості у студентів стійких навчальних мотивів для подолання всіх труднощів. Дослідження радянських і зарубіжних психологів (А.І. Леонтьєв, Л.М. Божович, П.М. Якобсон) показали, що без стійких позитивних мотивів неможливо досягти значних результатів в розвитку особистості та навчанні зокрема.

В умовах кредитно-модульного навчання значна частка навчальної діяльності студента припадає на самостійну роботу (40–50%). Саме тому формуванню мотиваційної сфери студентів, на нашу думку, має бути приділена особлива увага.

Метою впливу на мотиваційну сферу студента є зміна її структури, збільшення частки внутрішніх мотивів щодо зовнішніх. Вважаємо за важливе, щоб самостійна робота, яку повинен виконувати студент, не була для нього обтяжливою. Однак, це не означає, що вона не повинна бути складною. Пізнання – важка і наполеглива праця. Але завдання повинні бути посилюючими, дозованими, з чіткою структурою вимог та оцінки досягнень, нарешті цікавими і не занадто об'ємними. Адже потрібно враховувати і особливості фізичного та психічного розвитку в період, який

Численность населения этой возрастной группы увеличивалась в среднем на 1,4 тыс. чел. в год при стандартном отклонении 0,4 тыс. чел. Прирост численности лиц старше 60 лет может быть связан со снижением показателей смертности и за счет миграции, т.е. прибытия граждан пожилого возраста из-за пределов Крымской АССР.

Таким образом, чистое сальдо миграции (с двойным учетом миграции детей до 3-х лет и лиц старше 60 лет) составит $36,5 - 1,4 = 35,1 \pm 2,6$ тыс. чел.

Увеличение численности населения Крымской АССР в значительной степени связано с положительным сальдо чистой миграции, т.е. приездом в республику жителей из-за ее пределов.

Такие миграционные потоки значительны по величине, так как их удельный вес миграционного прироста в численности населения 1930 года составляет $4,5 \pm 0,3\%$. За несколько лет такие миграционные потоки должны были оказать существенное влияние на возрастную структуру населения Крымской АССР. Прирост численности населения Крымской АССР за период с 1930 года по 1934 год вследствие миграционных процессов составлял величину $35,1 * 4 = 140,4$ тыс. чел.

Можно с уверенностью сказать, что миграции начала 30-х годов были неорганизованными (поскольку никакого содействия со стороны государственных или общественных органов они не получали, что противоречило бы политике коллективизации, политике фактического «прикрепления» к земле) и добровольными.

Более того, велась борьба с бесконтрольной нелегальной миграцией. Когда в конце 1932 г. участились случаи голодной смерти в целом по стране, а также в связи с массовым выездом крестьян за пределы республик, ЦИК и СНК СССР 27 декабря 1932 г. издали постановление, согласно которому в СССР вводилась система внутренних паспортов (отменённая после революции) и обязательная прописка. А 22 января 1933 года правительство разослало директиву ЦК ВКП(б) и СНК, подписанную Сталиным и Молотовым, в которой органам ОГПУ предписывалось не допускать массового выезда крестьян в другие районы. Применение общего паспортного режима, в соответствии с которым милиция получала право выселять из городов крестьян, у которых не было договоров о найме с промышленным предприятием, а также препятствовать самовольному уходу из деревни, распространялось и на внутриреспубликанские миграции в города.

Законы от 13 сентября 1932 г и от 17 марта 1933 года запрещали крестьянам оставлять свои колхозы в поисках другой работы иначе чем с разрешения колхозного руководства.

При анализе миграционных процессов важное место занимает изучение состава мигрантов – по полу и возрасту, социальной принадлежности, национальности и т. д., поскольку миграционная подвижность разных групп населения бывает весьма различной. Особенности состава мигрантов могут приводить к существенным сдвигам в структуре населения и в местах выбытия, и в районах прибытия. Под

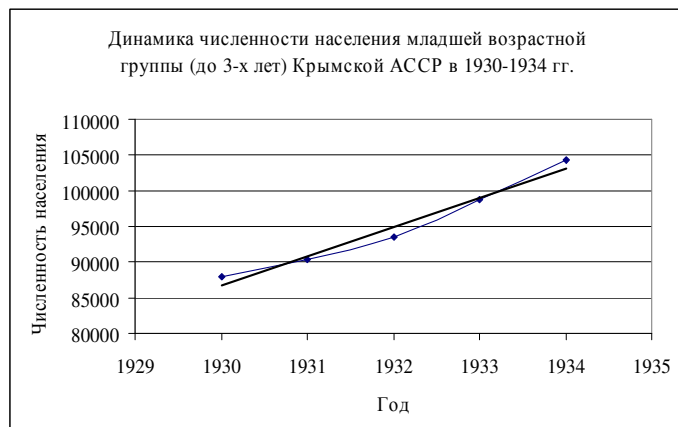


Рис. 2. Динамика численности младшей возрастной группы населения (до 3-х лет) Крымской АССР в 1930-1934 гг.

Таким образом, разницу в $40,6 - 4,1 = 36,5 \pm 2,2$ тыс. чел. можно приписать следующим факторам:

- снижению смертности;
- превышению количества прибывающих в Крымскую АССР над выезжающими за ее пределы (чистое сальдо миграции без детей до 3-х лет).

Динамика численности населения Крымской АССР старше 60 лет за рассматриваемый период приведена на рисунке 3. На рисунке приведено полученное уравнение линейной регрессии.



Рис. 3. Динамика численности населения старше 60 лет в Крымской АССР в 1930-1934 гг.

припадає на перший-другий курси навчання, і адаптаційний період студента до навчання у вищому навчальному закладі.

Ми погоджуємось з думкою Ракова С.А. про те, що “набуття математичних компетентностей сприяє дослідницький підхід у навчанні – підхід, при якому ідеями досліджень просякнуті всі форми навчальної роботи: лекції, практичні, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота, курсові та дипломні проекти” [3]. У цьому зв’язку одним із засобів покращення самостійної роботи студента за рахунок підвищення його внутрішньої мотивації, на нашу думку, є створення “Робочого зошита студента”, огляд структури та особливостей якого пропонуємо нижче. Студенти мають чітко знати вимоги, які висуваються до них, критерії отримання заліку, екзамену. “Робочий зошит студента” з математичного аналізу складається на кожний семестр на основі навчальної програми, затвердженої Вченою радою університету.

На першій сторінці зошита міститься посновальна записка, а також перелік тем, які будуть вивчатися протягом всього курсу. Основну його частину складає робочий план студента. Цей план, згідно кредитно-модульної системи навчання, складений на основі навчального плану для спеціальності “математика” педагогічних ВНЗ і авторської навчальної програми з математичного аналізу. Загальний обсяг матеріалу в семестрі поділено на два загальні і 4 змістові модулі, наведено розрахунки рейтингових балів за видами поточного контролю, а також за модулями. Кожен модуль складається з розширеного плану лекцій з вказівкою літератури, практичних занять – з добірки типових і нестандартних задач (де це можливо) для аудиторного і самостійного опрацювання. Студент бачить реальну картину вимог, знає, яку інформацію і в якому обсязі він має осягнути на лекції, на практичному занятті і самостійно.

Після кожного модуля подано текст контрольної роботи в кількості 30 варіантів. Це дає змогу студенту ознайомитись із завданнями задовго до проведення контрольної роботи, полегшити організацію контролю знань викладачеві та дозволить уникнути такого явища, як користування чужими результатами праці. Для допомоги у виконанні самостійної роботи в зошиті подано список рекомендованої літератури і шкалу оцінювання знань згідно з ECTS. Досвід переконує, що така структура та форма зошита зручні у використанні як студентами, так і викладачем.

Враховуючи складність адаптаційного періоду студентів на першому курсі, це набирає неабиякого значення, оскільки при вивченні математики у школі учень має книгу, інколи навіть зошит на друкованій основі, у відповідності з якими вивчаються всі теми: спочатку короткий теоретичний матеріал, а потім (з тієї ж книги) розв’язування практичних завдань. Вступивши на перший курс ВНЗ, студент вивчає дисципліну, лише віддалено схожу на шкільну, причому викладання ведеться за іншими формами та методами, на порядок складніший матеріал подається великими порціями, потрібно встигати все почути і записати. Все це викликає стан тривожності та певне відчуження студентів до вивчення нового матеріалу, яке вони мотивують переважно незрозумілістю, великим

об'ємом інформації та багатьма іншими несправжніми причинами. Навчання за такими "Робочими зошитами" враховує не лише індивідуальний темп навчання, а й особистісні потреби студентів, а це складає необхідні компоненти так званого індивідуально-інструктивного навчання [4, с.138].

Разом із зростанням дослідницьких умінь студентів нами практикується і деяка зміна методів роботи. Спочатку студентам, пропонується підготовка невеликих виступів на практичних заняттях; поступово завдання ускладнюються. Наприклад, на практичних заняттях з математичного аналізу студентам при розв'язуванні задач на подвійні інтеграли пропонується індивідуальна навчально-дослідна робота (ИДР): "Знайти об'єм тіла, обмеженого поверхнями, попередньо зобразивши їх в одному з графічних редакторів".

Нині в зарубіжній педагогіці практикується створення різних груп студентів з метою забезпечення умов для врахування їхніх індивідуальних особливостей. З позицій диференціації навчання досить ефективною є робота студентів у малих групах, оскільки лише в них можна створити вільну неформальну атмосферу співробітництва, враховувати індивідуальні особливості студентів. Така технологія диференційованого навчання варта особливої уваги [4, с.136].

Для студентів 2 – 4 курсів пропонуємо ИДР на тему: "Розв'язування прикладних задач" (в розділах: "Інтегральне числення функції однієї змінної", "Диференціальні рівняння"). Тут пропонується домашня індивідуальна робота, в якій студент розглядає прикладні задачі, наприклад, з фізики, біології, економіки тощо, переводить їх в фізичну, біологічну чи економічну модель (з використанням комп'ютерних технологій), потім створює математичну модель, розв'язує математичну задачу і інтерпретує її відповідь з точки зору реальної прикладної задачі. В цьому випадку студент працює в групі з 4 – 5 студентів. По закінченню відбувається захист власних проектів.

На старших курсах студенти можуть керувати навчально-дослідними роботами учнів в ЗОШ, в Палацах дітей та юнацтва, при підготовці учнів до навчально-практичних конференцій. Збільшується частка самостійної роботи студентів, відбувається зміна індивідуальної і колективної діяльності студентів, процес навчання носить науково-пошуковий, творчий характер.

Ми виходимо з того, що у розв'язанні проблеми формування пізнавальних інтересів студентів при вивченні математики провідну роль відіграє їхня аналітико-синтетична діяльність, оскільки лише за таких умов можливе формування системи знань і набуття навичок математичного моделювання при розв'язуванні задач. А тому організація самостійної пізнавальної діяльності студентів є невід'ємною складовою частиною мистецтва навчання математики [1, с.136], [2, с.288-289], оскільки "творча (евристична), наближена до наукового осмислення та узагальнення, робота можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання та його досягнення за

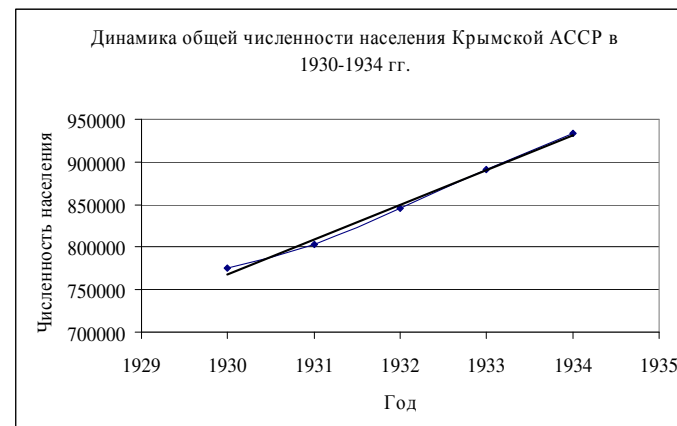


Рис. 1. Динамика общей численности населения Крымской АССР в 1930-1934 гг.

Для оценки показателя общей миграции необходимо оценить естественное движение населения, которое заключается в естественном приросте за счет рождаемости и в естественной убыли за счет смертности. Напомним, что архивных материалов по естественному движению населения в Крымской АССР этого периода найти не удалось.

Естественный прирост населения определяется двумя демографическими процессами: изменением уровня рождаемости и изменением уровня смертности.

Анализируя нижнюю возрастную группу (до 3-х лет) жителей Крымской АССР в 1930-1934 гг. получаем, что увеличение численности этой группы составляет 4,1 тыс. чел. в год. При этом стандартная ошибка показателя прироста численности этой группы составит 0,4 тыс. чел. Этот прирост связан с изменением уровня рождаемости и приростом за счет миграции в Крымскую АССР в 1930-1934 гг. родителей с детьми до 3-х лет. Проведенные расчеты иллюстрируются рисунком 2, на котором приведен график численности младшей возрастной группы населения Крымской АССР в 1930-1934 гг. и показан график полученного уравнения линейной регрессии.

| | | | | | |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|
| старше 60 | 37171 | 38705 | 42129 | 42077 | 42500 |
| Всего | 774750 | 802850 | 845900 | 890604 | 933900 |

Рассмотрим вопрос об интенсивности миграции более подробно. В архивном исследовании не удалось получить информацию о миграции населения за пределы и в пределы Крымской АССР в период 1930-1934 гг., хотя они представляют большое значение для понимания истории этого периода. Также не удалось получить полную архивную информацию о рождаемости и смертности в Крымской АССР за этот же период.

Баланс населения региона за какой-либо период может быть представлен как

$$N_{\text{кп}} = N_{\text{нп}} + \Delta\Pi + \Delta M$$

где $N_{\text{кп}}$ – общая численность населения на конец периода,

$N_{\text{нп}}$ – общая численность населения на начало периода,

$\Delta\Pi$ – изменение численности населения вследствие естественного движения (рождаемость, смертность),

ΔM – изменение численности населения вследствие механического движения (территориального перемещения).

Прирост численности населения определяется двумя факторами – естественным и механическим движением.

Очевидно, что оценкой показателя общей миграции за период может служить разница между изменением общей численности населения за период и прироста, в результате естественного движения.

Выполним анализ динамики общей численности населения Крымской АССР за этот период. Для этого используем функции линейного регрессионного анализа, предоставляемые программой Microsoft Excel. Линейный регрессионный анализ позволяет получить аналитическую линейную функцию (линию) наилучшего соответствия измеренным дискретным данным. Критерием соответствия выступает минимум суммы квадратов отклонений функции от реальных измеренных значений. Применяя функцию «=линейн()» к исходной информации можно получить, что население Крымской АССР за рассматриваемый период увеличилось примерно на 40,6 тыс.чел в год. При этом стандартная ошибка этого параметра составит 1,8 тыс. чел. или 4,4% от величины прироста численности населения. Такая величина стандартной ошибки свидетельствует о хорошей оценке параметра прироста численности населения Крымской АССР за рассматриваемый период. Проведенные расчеты иллюстрируются рисунком 1, на котором приведен график общей численности населения Крымской АССР в 1930-1934 гг. и показан график полученного линейного уравнения регрессии.

допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Крім того, така робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих здібностей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо, тому для оптимізації самостійної роботи студентів потрібні нові її форми” [5].

Студент має знати: методи наукового пізнання і вміти вибрати найбільш ефективні в даному випадку і вміти застосовувати їх; 2) правила оформлення самостійних робіт; 3) перелік дослідницьких умінь, необхідних учителю і розвивати відповідні уміння в себе; 4) рівень розвитку дослідницьких умінь у себе. Для цього варто створювати на заняттях доброзичливу атмосферу і ситуацію успіху для кожного студента. Необхідно добиватися засвоєння всією групою студентів обов'язкового мінімуму знань. На кожному практичному занятті повинна бути принаймні одна задача, розв'язування якої вимагає великих зусиль з боку студентів. На лекційних заняттях окремі приклади і доведення теорем пропонуються для самостійного дослідження.

На запитання, чому треба навчати у математиці, в [1, с.144] знаходимо відповідь “навчати треба тому, що потрібне і чому важко навчитись”. Звичайно, у терміни “потрібне” і “важко навчитись” кожен викладач вкладає своє бачення, яке залежить від багатьох чинників (найважливіший – професійний рівень викладача). Однак серед розмаїття потрібного можна виділити те, що знайде повну підтримку як з боку викладачів, так і з боку студентів. Мова йде про вміння творити математику, через яке вважають, у першу чергу, математики-професіонали Д.Пойа і Г.Фройденталь, нею можна оволодіти [2,с.290]. Адже без такого вміння майбутній вчитель математики не буде спроможним усвідомити всі тонкощі навчального матеріалу (мова йде про старші класи), тим більше вести навчання за програмою, яка кардинально відрізняється від тієї, за якою він сам навчався. Останнє є одним з критеріїв, що визначає його наукову підготовку [6, с.98].

Те, що одним з найбільш надійних способів оволодіння математикою є активна участь студентів у науково-дослідній роботі, загальноновизнано [1, с.147]. Однак зазвичай, до такої праці залучаються тільки студенти старших курсів, причому далеко не всі. Разом з тим відповідним чином організована і методично забезпечена навчально-дослідницька діяльність студентів під девізом “Створи сам” може у значній мірі залучити до справді творчого пошуку і студентів молодших курсів.

Нами розроблена і впроваджена система навчально-дослідницької роботи студентів молодших курсів, мета якої – організація продуктивної співпраці викладача і студента, зорієнтованої на творче розуміння предмету вивчення, а, отже, професійне становлення. Система передбачає набуття навичок таких видів діяльності (максимально наближених до наукової за своєю оснасткою) :

- формулювання математичної задачі і на основі цього формування банку задач;
- вміння будувати для прикладних задач їх прикладну і математичну

модель, розв'язувати математичну задачу, і тлумачити результати для конкретної прикладної задачі (можливо, з використанням комп'ютера);

- конструювання нових математичних об'єктів і побудова фрагментів теорії.

Система визначає:

- основні принципи подачі навчального матеріалу під час аудиторних занять;

- форми засвоєння теоретичного матеріалу і задач;

- форми контролю і самоконтролю.

Так, вивчення всіх розділів математичного аналізу пов'язується з його основним об'єктом (функцією) та основним методом її дослідження (граничним переходом). Проблематика кожної теми формується на основі основних глобальних задач теорії функцій, а саме її конструювання, знаходження значення функції для відповідного значення аргумента, обернена задача (знаходження значення аргумента за значенням функції), вивчення властивостей функції, знаходження функції за її властивостями і, нарешті, використання методів математичного аналізу для розв'язування задач з інших розділів математики і прикладних задач. Серед форм засвоєння теоретичного матеріалу: конкретизація об'єктів дослідження, конкретизація структурних схем навчального матеріалу, систематизація методів розв'язування задач, складання тематичних циклів задач. Контроль і самоконтроль здійснюється через самостійні роботи, серед яких особливе місце посідають математичні твори. Якраз за допомогою них реалізується дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою, набуваються дослідницькі навички.

Подібно до того, як у техніці під конструюванням розуміють створення оригінальної комбінації різних елементів, при якій виникають нові функціональні властивості машин і механізмів, під конструюванням математичних понять можна розуміти створення оригінальних понять, моделей, методів, необхідних для розв'язування певних задач власне математики або ж задач, пов'язаних з моделюванням реальних явищ. Звичайно створення таких понять і методів – це новий вищий рівень математичної творчості, зразки якої треба шукати у класиків математичної науки, однак навчатись такому творенню можна і потрібно на добре знайомих студенту математичних об'єктах, використовуючи методи, знайомі йому ще з школи.

С.А.Раков вважає, що “дослідницькі підходи у навчанні мусять якомога повніше відбивати методологію відповідної галузі науки. Отже діалектика розвитку методології навчання є рухом від передавання системи знань від викладача до студента до самостійного конструювання студентом особистої системи знань у навчальному процесі на основі дослідницьких підходів у навчанні” [3, с.3].

Прекрасною можливістю розвитку навичок дослідницької діяльності студентів є курсові і дипломні роботи. Правильний вибір проблеми і визначення мети дослідження, вміння працювати з літературою, аналіз отриманих результатів вимагають пильної уваги, напруженої роботи а

Изложение основного материала. Изучение статистических данных, посвященных демографической ситуации в Крымской АССР в период 1930-1934 гг., связано со значительными трудностями. Прежде всего, отсутствуют систематизированные сведения о численности сельского и городского населения Крымской АССР в изучаемый период. Так, в распоряжении исследователей находятся лишь общие статистические данные о численности населения Крымской АССР, известные главным образом по Всесоюзным переписям и местным переписям городского и сельского населения. Архивные документы, которые содержат более полную статистическую информацию о демографических процессах в изучаемый период, либо недоступны широкому кругу лиц, либо находятся в плохой сохранности, что значительно усложняет работу с ними. Кроме того, некоторые документы неоднократно переписывались и перепечатывались, содержат многочисленные ошибки, описки и исправления, что свидетельствует об их относительной достоверности. Отсутствует статистическая информация о рождаемости и смертности населения Крымской АССР в изучаемый период, как в документах фондов Государственного архива Автономной Республики Крым, так и в уже опубликованных материалах. Сложно или почти невозможно проследить пространственные перемещения, или миграции населения в изучаемый период, что не позволяет сделать глубоких выводов об интенсивности миграции населения из одних районов страны в другие в исследуемый период.

Однако, приемы описательной статистики позволяют получить некоторые заключения об интенсивности миграции и возрастной структуре населения в Крымской АССР этого периода.

Исходной информацией исследования являются архивные материалы о количестве гражданского населения в Крымской АССР. Архивные данные [1] приводятся по годам и в сгруппированном виде по возрастным группам (таблица 1).

Таблица 1
Количество гражданского населения по возрастным группам в Крымской АССР на начало года (человек)

| Возрастные группы населения | 1930 г. | 1931 г. | 1932 г. | 1933 г. | 1934 г. |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| до 3-х лет | 88009 | 90416 | 93448 | 98806 | 104260 |
| 4 - 7 | 73525 | 81853 | 85241 | 87618 | 91374 |
| 8 - 11 | 56686 | 56188 | 65455 | 73804 | 78490 |
| 12 - 14 | 34363 | 37977 | 40469 | 44600 | 45095 |
| 15 | 18767 | 11779 | 12915 | 10933 | 15872 |
| 16 - 17 | 35185 | 36457 | 32009 | 26308 | 25710 |
| 18 - 22 | 79489 | 83459 | 83948 | 88913 | 83603 |
| 23 - 49 | 299112 | 311314 | 331368 | 354816 | 379849 |
| 50 - 59 | 52443 | 54702 | 58918 | 62729 | 67147 |

ВОЗМОЖНОСТИ ОПИСАТЕЛЬНОЙ СТАТИСТИКИ В ИЗУЧЕНИИ МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ И ВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ В КРЫМСКОЙ АССР В ПЕРИОД 1930-1934 ГГ.

Болжунов Игорь Алексеевич
кандидат физико-математических наук, старший преподаватель,
Евпаторийский педагогический факультет
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет (г. Ялта)
Селимова Екатерина Валерьевна,
магистр исторических наук, учитель истории ЕОШ №13
г. Евпатория

Постановка проблемы. Информатизация общественной жизни и образования приводит к необходимости использовать те или иные способы обработки информации. В свою очередь математическая обработка позволяет получить новую, ранее «невидимую» информацию. Актуальность данного исследования обусловлена общественной, исторической и политической значимостью проблемы голода 1932-1933 годов в Украине. Для воссоздания полной исторической картины важно изучить положение в Крымской АССР в это время, и, в частности, миграционные процессы и возрастную структуру населения на региональном уровне.

Цель статьи – раскрыть возможности, которые могут предоставлять приемы описательной статистики при изучении отдельных проблем демографического положения региона в случае ограниченного количества архивного материала в историческом исследовании; показать несомненные преимущества использования приемов описательной статистики в освещении данной и аналогичных данной тем в педагогической науке. К проблемам настоящего исследования относятся региональные миграционные процессы, возрастная структура населения и ее изменение в период 1930-1934 гг. в Крымской АССР.

Анализ исследований и публикаций. Вопросам применения математических методов для обработки материалов исторического исследования посвящены работы Бородкина Л.И., Ковальченко И.Д., Миронова Б.Н., Степанова З.В. и т.д. Использование математических методов позволяет с одной стороны расширить границы исследования, а с другой стороны, повысить и обосновать достоверность результатов. В нашем случае используются типичные приемы статистического исследования: регрессионный анализ, структурный анализ [3].

Отдельных работ и монографий по миграционным процессам и возрастной структуре населения в Крымской АССР в период 1930-1934 гг. не существует. Демографические сведения по данной тематике содержатся главным образом в статистических справочниках, материалах переписей СССР, а также в региональных переписях населения. Наиболее полной и цельной в этом отношении является работа коллектива авторов «Население Крыма в конце XVIII – конце XX веков: (Численность, размещение, этнический состав)» [2].

часто і нестандартності підходу дослідника. На нашу думку, в дипломні роботи необхідно включати фрагменти дослідницької роботи шкільної тематики або молодших курсів ВНЗ. При написанні дипломних робіт заслуговує уваги об'єднання студентів в проблемні групи. Цей метод роботи не позбавляє студента можливості висловлювати власну точку зору стосовно розв'язування конкретної проблеми і разом з тим формує навички прийняття колективних рішень.

Основне завдання педагога полягає в тому, щоб, не змінюючи стилю діяльності кожного студента, об'єднати їх роботу для одержання оптимального результату: перші моделюють варіанти розв'язування проблеми, інші – пропонують оптимальний варіант розв'язку [4].

Саме робота з групою студентів-дипломників, що володіють сучасними мовами програмування, дала можливість автору втілити в життя ідею створення електронного посібника з математичного аналізу (Вступ в математичний аналіз, диференціальне і інтегральне числення функції однієї змінної. Ряди). Так, у 2006 році було розроблено авторську програму "Et Book", написану мовою Visual Basic 6.0. Сучасна основа програми, використовує дуже популярну мову програмування C#, також широко використовується мова HTML, JavaScript та XML. Анімації, які зустрічаються в програмі, виконані в Macromedia Flash 8. Вся комп'ютерна підтримка електронного посібника виконана студентами під керівництвом автора.

Участь студентів в науково-практичних конференціях і олімпіадах – ще одна можливість формування дослідницьких та професійних умінь. В процесі підготовки доповіді або усного повідомлення студенти вивчають літературу з теми дослідження, самостійно переробляють інформацію, будують гіпотези, проводять дослідження за планом, аналізують результати. Крім цього, студенти вчаться виступати перед аудиторією, вести наукову дискусію, відстоювати свою точку зору, давати відповіді на поставлені запитання, усвідомлюють цінність наукових досліджень, що підвищує їх інтерес до даної області знань.

Таким чином, пошуки можливих шляхів вирішення проблеми забезпечення активного вивчення математичного аналізу у ВНЗ дозволяють зробити такі висновки:

1) Якість формування умінь дослідницької діяльності у майбутніх учителів залежить від цілеспрямованої взаємодії викладача і студента.

2) В основі підготовки студентів до формування дослідницької діяльності школярів лежить систематична, цілеспрямована, самостійна дослідницька діяльність майбутнього вчителя.

3) Організована за пропонуваннями методиками навчально-дослідницька діяльність дає можливість студентам із середніми математичними здібностями брати участь і у творенні нових знань, і, що найголовніше, набувати умінь імпровізації у межах шкільного і навіть вузівського курсу математики та інтересу до активного вивчення курсу математичного аналізу.

Резюме. У статті розглянуті проблеми професійної підготовки

учителів математики. Запропоновані можливі шляхи забезпечення активного вивчення математичного аналізу студентами фізико-математичних спеціальностей. Показано, що ефективними методами активізації процесу математичної підготовки є: посилення внутрішніх мотивів навчання студентів, створення необхідних дидактичних засобів для проведення самостійної роботи зп кредитно-модульною системою, організація індивідуальної навчально-дослідної роботи студентів та роботи їх в групах. Пропоновані методи ґрунтуються на особистісно орієнтованих технологіях навчання.

Резюме. В статье рассмотрены проблемы профессиональной подготовки учителей математики. Предложены возможные пути активного изучения математического анализа студентами физико-математических специальностей. Показано, что эффективными методами активизации процесса математической подготовки являются: усиление внутренних мотивов обучения студентов, создание необходимых дидактических средств для проведения самостоятельной работы по кредитно-модульной системе, организация индивидуальной учебно-исследовательской работы студентов и работы их в группах. Предлагаемые методы базируются на личностно ориентированных технологиях обучения.

Summary. The article deals with the problems of professional training of the teachers of mathematics. It brings forward the possible ways of ensuring the active study of mathematical analysis by the students of physical and mathematical specialities. As it was shown, the most effective methods of activation of the process of training in mathematics are: the intensification of student's inner motives to study; working out the necessary didactic means for carrying out student's self-done work according to the credit – module system; organisation of student's individual research work and their work in the groups. Suggested methods are based on the personal – oriented technologies of teaching.

Література

1. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М.: Наука, 1985. – 170 с.
2. Пойа Д. Математическое открытие. – М.: Наука, 1970. – 452 с.
3. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій. Автореф. ...докт. пед. наук: 13.00.02. – Харків, 2005. – 47 с.
4. Співаковський О.В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій. Дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – 534 с.
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
7. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. Ч.1. – М.: Просвещение, 1982. – 208с.
8. Якиманская И.С. Разработка технологий и личностно ориентированное обучение // Вопросы психологии. – 1995. – №2 – С.31–41.

Подано до редакції 11.06.2007

Резюме. В статті характеризуються основні компоненти методичної системи розвитку пізнавальної активності студентів, зокрема майбутніх вчителів математики, з урахуванням ідей оновлення навчально-виховного процесу у педагогічних ВНЗ.

Визначені умови, які, слід враховувати при побудові методичної системи формування та розвитку пізнавальної активності студентів у процесі фахової підготовки.

Резюме. В статье охарактеризованы основные компоненты методической системы развития познавательной активности студентов, в частности будущих учителей математики, с учётом идей обновления учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах.

Определены условия, необходимые при построении методической системы формирования и развития познавательной активности студентов в процессе специальной подготовки.

The conditions, which should be taken into consideration while elaboration methodical system of forming and development of student's cognitive activity, are defined in this article.

The main components of methodical system of development of student's cognitive activity in particular future teachers of Mathematics taking into account the ideas of renewal of teaching and educational process in pedagogical high educational institutions are described in this article.

Ключові слова:

“Пізнавальна активність”, “методична система”, “методи, прийоми засоби розвитку пізнавальної активності”.

“Познавательная активность”, “методическая система”, “методы, приемы, средства развития познавательной активности”

“Cognitive activity”, “methodical system”.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Вища шк., 1991. – 204с.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища шк., 1985. – 176с.
3. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.:, 1999. – 398с.
4. Професійна освіта. Словник. За ред. Нікало Н.Г. – К.: Вища шк., 2000. – 380с.
5. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высш. шк. – 1982. – 223с.
6. Хинчин А.Я. Педагогические статьи. – М.: И-во АПН РСФСР, 1963. – 203с.

Подано до редакції 12.06.2007

На занятті утвореним групам студентів роздаються інформаційні пакети, які містять картки-завдання, додаткові картки, розроблені студентами-консультантами під керівництвом викладача. Викладач виступає в ролі експерта.

Кожна група отримує картку виду:

| Система | Ранг матриці системи | Висновок про сумісність і визначеність системи |
|--|----------------------|--|
| $\begin{cases} 9x_1 - 3x_2 + 5x_3 + 6x_4 = 4, \\ 6x_1 - 2x_2 + 3x_3 + x_4 = 5, \\ 3x_1 - x_2 + 3x_3 + 14x_4 = -8. \end{cases}$ | | |
| $\begin{cases} 2x_1 + 5x_2 - 8x_3 = 8, \\ 4x_1 + 3x_2 - 9x_3 = 9, \\ 2x_1 + 3x_2 - 5x_3 = 7, \\ x_1 + 8x_2 - 7x_3 = 12. \end{cases}$ | | |
| $\begin{cases} 2x_1 + x_2 + x_3 + x_4 = 1, \\ 3x_1 + 4x_2 - x_3 - x_4 = 0, \\ x_1 + 3x_2 - x_3 + x_4 = 2, \\ 5x_1 - 3x_2 + 6x_3 + 3x_4 = 3; \end{cases}$ | | |
| $\begin{cases} 2x_1 - 4x_2 + 5x_3 + 3x_4 = 0, \\ 3x_1 - 6x_2 + 4x_3 + 2x_4 = 0, \\ 4x_1 - 8x_2 + 17x_3 + 11x_4 = 0. \end{cases}$ | | |

На заповнення таблиці групам відводиться 5 хв.

По закінченню відведеного часу, представник від кожної групи характеризує одну з систем, поданих в таблиці, за вказівкою викладача. Таблиця, спроектована на дошку, заповнюється в процесі обговорення.

Інші групи при потребі виправляють і доповнюють відповіді.

Такі завдання допомагають проводити систематизацію знань, розвивати у студентів прийоми аналізу, порівняння, синтезу, стимулюють до активної пізнавальної діяльності.

Висновки. На нашу думку, створення методичної системи розвитку пізнавальної активності студентів у навчанні може забезпечити реалізацію принципу активного та свідомого засвоєння, коли на зміну запам'ятовуванню та відтворенню матеріалу з підручника або слів викладача мають прийти поглиблене розуміння і навички оптимального розв'язання виникаючих проблем.

Вважаємо, що формуванню фахової компетентності майбутніх учителів математики сприяє методична система активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з врахуванням їх професійних потреб та інтересів при вивченні фахових дисциплін.

УДК 37

СТРУКТУРА ТА ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

*Койкова Ельзара Імдатівна
аспірант*

*Республіканського вищого навчального закладу «Кримський
гуманітарний університет», м. Ялта*

Світ складається з великої кількості культур, які знаходяться в певних відносинах, обумовлених історично і залежних від багатьох чинників. Це диктує необхідність кожній людині взаємодіяти з представниками інших культур. Проблема існування в полікультурному соціумі є проблемою кожної окремої особистості, групи людей та цілих країн і цивілізацій. Її стрижньовим моментом є толерантність як універсальний принцип людської життєдіяльності. Особливо важливе питання навчання і дотримання толерантності в житті дітей молодшого шкільного віку від яких залежить майбутнє.

Аналіз публікацій і досліджень. Сучасна проблематика толерантності різноманітна. Низкою науковців толерантність розглядається як принцип правового, соціально-політичного аспекту (М.Мчедлов) [4], як деяка філософія (В.Лекторський), категорія відносин (О.Клепцова, В.Маралов, В.Ситаров) [3; 5], культура толерантної свідомості (А.Асмолов, А.Кондаков та ін.) [1], пізнавальна стратегія (А.Коржуєв, Н.Кудзієва, В.Попков). Науковці визначають толерантність як основу свободи, поваги до прав іншої людини, терпимість, ненасильство, культуру компромісу, діалог, тобто діалогічну форму спілкування; особистісну або суспільну характеристику, що припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатомірні (В.Тишков). Отже, аналіз наукових робіт з проблеми толерантності дозволив нам зробити структуру толерантності та визначити принципи виховання толерантності.

Мета статті – охарактеризувати структуру толерантності та принципи виховання толерантності.

Основний зміст статті. Науковці виділяють різні форми толерантності – особистісна; суспільна, що виявляється в моралі, вдачах, менталітеті, свідомості; державна, відображена в законодавстві, політичній практиці (А.Мчедлов) [4]. Основою толерантності є визнання права на відмінність, що виявляється в ухваленні іншої людини такою, якою вона є, пошані іншої точки зору, стриманості до того, що не розділяєш, розумінні й ухваленні традицій, цінності і культури представників іншої національності та віри.

На підставі ґрунтовного аналізу різних наукових позицій щодо визначення поняття „толерантність” нами було розроблено структуру ключового поняття дослідження, що відображено у схемі 1.

Охарактеризуємо її більш детально. Толерантність - особлива особистісна якість, що відображає активну соціальну позицію і психологічну готовність до позитивної взаємодії з людьми. На сьогоднішній день толерантність розглядається в контексті таких понять як визнання, прийняття, розуміння. Визнання - це здатність бачити в іншому

саме іншого, як носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки. Прийняття - це позитивне ставлення до таких відмінностей. Розуміння - це вміння бачити іншого з середини, здатність поглянути на його світ одночасно з двох точок зору: своєї та його. Найближчим поняттям «толерантність» є термін «терпимість», що в повсякденній свідомості означає здатність і вміння терпіти, бути терплячим миритися з чужою думкою. Негативне значення даного поняття чітко простежується в його семантичному полі (терпіти поразку, терпіти потребу, нахабство, ганьбу тощо).

Толерантність – це миролюбність, терпимість до етнічних, релігійних, політичних, конфесійних, міжособистісних розбіжностей, визнання можливості рівноправного існування «іншого».

Структура толерантності

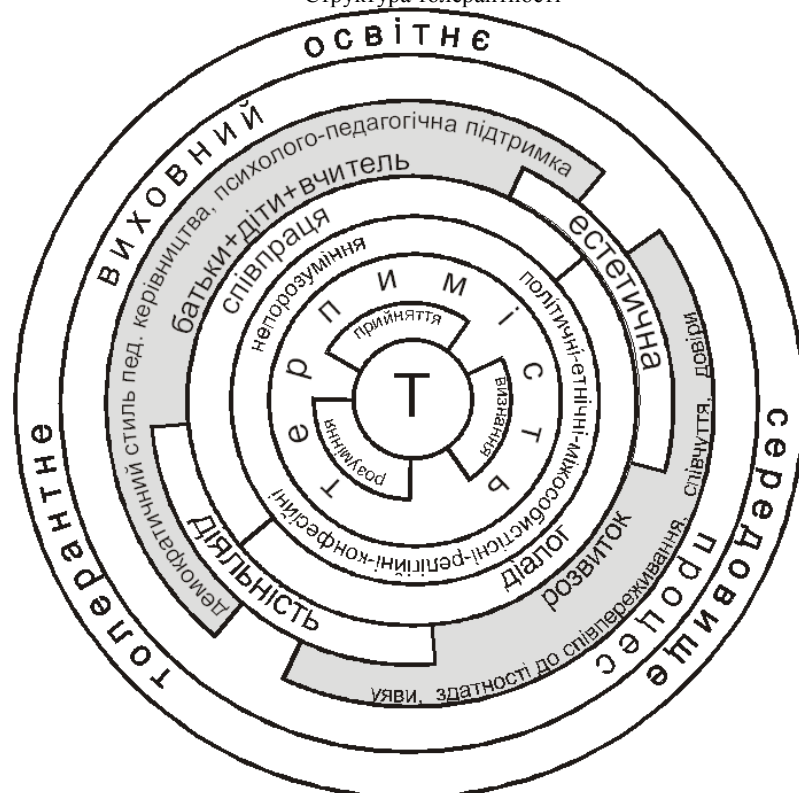


Схема 1

Вихованню толерантності сприяють такі типи взаємодії, як діалог і співпраця (Л.Байбородова). Діалогізація освітнього простору й опора на співпрацю як провідний тип взаємодії є обов'язковими умовами виховання

методів, прийомів та засобів розвитку пізнавальної активності у навчанні, дає змогу стверджувати, що не існує чіткого розмежування між поняттями “метод активізації навчання” та “прийом активізації навчання”, часто ці поняття ототожнюються та взаємозамінюються.

В педагогічній літературі ми знайшли описання методу раптових заборон, методу нових варіантів (пошук альтернатив), методу інформаційної насиченості або недостатності, методу гіпотез, методу прогнозування, як методів активізації навчання [1, с.35; 2, с.104; 3 с.226]. На нашу думку, названі вище методи є скоріше прийомами активізації навчання. Оскільки кожен з них є окремою операцією розумової діяльності студентів, які доповнюють способи засвоєння матеріалу, що виражають певний метод, який ми назвемо *методом утруднюючих ситуацій*.

До методів розвитку пізнавальної активності можна віднести, також метод інверсії, метод морфологічного ящика або метод багатомірних матриць, метод Делфі та ін [3, с. 228; 4, с.165].

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо досвіду використання засобів підвищення пізнавальної активності, дозволив нам умовно розділити їх на три групи: - навчальна та додаткова література;

- якості особистості викладача;
- допоміжні засоби (технічні, комп'ютерні, графічні та ін.)

Очевидно, мова йде про єдиний комплекс засобів, спрямованих на підвищення пізнавальної активності студентів у навчанні.

Вибір методів, прийомів та засобів розвитку пізнавальної активності студента залежить також від організаційних форм.

До організаційних форм розвитку пізнавальної активності студентів віднесемо, наприклад, пізнавальні бесіди (бесіди, в яких формується нове знання), навчально-дослідні завдання, колективні та групові стратегії навчання, ділові та дидактичні ігри, метод проектів та ін.

Між методами, прийомами і засобами розвитку пізнавальної активності студентів існує як прямий, так і зворотній зв'язок. Методи та прийоми визначають засоби якими можна досягнути розвитку пізнавальної активності, і навпаки, засіб визначає той чи інший прийом або метод розвитку пізнавальної активності.

Багато перспектив для активного залучення студентів у навчальну діяльність міститься у колективних стратегіях навчання. Навчаючись разом з однолітками у груповій діяльності, ретельно підготовленій і спланованій викладачем, студент має змогу опанувати зміст програми і, разом з тим, набути навичок, необхідних для його подальшої професійної діяльності.

Для прикладу розглянемо фрагмент практичного заняття, яке проводиться перед контрольним зрізом змістового модуля “Арифметичний векторний простір. Метод Гаусса розв'язування систем лінійних рівнянь” у процесі вивчення курсу “Лінійна алгебра”.

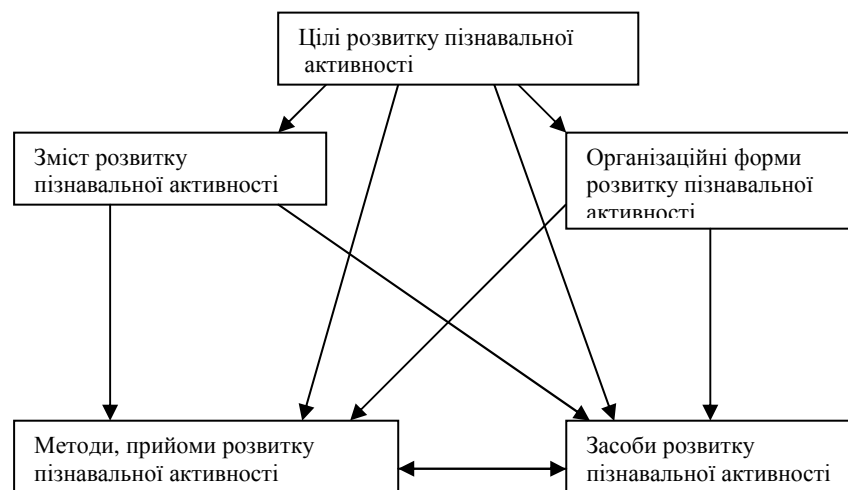
Напередодні заняття створюються групи по 6 студентів, в кожній з яких викладач визначає студентів-консультантів і працює з ними індивідуально при підготовці до заняття.

повторювати і не замінювати підручник, а давати принципові установки та ідейне висвітлення того матеріалу, який студент самостійно вивчає...»[6, с.21]. Свого часу ця думка піддавалась критиці, але сьогодні, в контексті Болонського процесу, вона набуває актуальності.

По-четверте, характер майбутньої професійної діяльності задає мету та зміст навчання. Тобто, важливим є пошук шляхів, форм і засобів узгодження фундаментальної і психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Традиційно під методичною системою розуміють єдність компонентів: мета, зміст, методи, форми і засоби навчання конкретному предмету [4, с.183].

Ми створюємо методичну систему розвитку пізнавальної активності студентів у процесі навчання. Відповідно будемо говорити про мету, зміст, організаційні форми, методи і засоби розвитку пізнавальної активності студентів у процесі фахової підготовки. Наше бачення структури створеної методичної системи можна подати у вигляді схеми:



Цілі розвитку пізнавальної активності – найважливіший компонент структури методичної системи, які визначають зміст та організаційні форми і безпосередньо впливають на методи, прийоми та засоби розвитку пізнавальної активності студента.

Ми вбачаємо цілі розвитку пізнавальної активності студентів у формуванні висококваліфікованого фахівця, здатного до саморозвитку та самовдосконалення.

Зміст розвитку пізнавальної активності, в свою чергу, впливає на вибір методів, прийомів та засобів її розвитку. Аналіз сучасних наукових праць та публікацій у педагогічній пресі, дисертаційних досліджень щодо

толерантності. У діалозі виявляється індивідуальність і своєрідність особистості, оскільки саме діалогова взаємодія має на увазі рівність позицій у спілкуванні. Своєрідність діалогової взаємодії виявлена ще стародавнім філософом Платоном. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, відчуття партнера, вміння прийняти його таким, який він є, відсутність стереотипності в сприйнятті інших, гнучкість мислення; а також через вміння «бачити» свою індивідуальність, вміння адекватно «приймати» (оцінювати) свою особистість. Подібна характеристика діалогової взаємодії є фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань. Другий тип взаємодії – співпраця – має на увазі сумісне визначення мети діяльності, сумісне її планування, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного.

Виховання культури толерантності має здійснюватися за формулою: "батьки + діти + вчитель". Заходи, в яких беруть участь батьки, є прикладом взаємодії двох найважливіших чинників у житті дитини - школи і сім'ї, які об'єднали свої зусилля в навчальному процесі, спрямованому на виховання відкритого, неупередженого ставлення до людей. Саме на першому етапі, коли батьки легко йдуть на контакт, необхідно підтримати їх бажання, надати можливість зв'язати всіх в єдине ціле, щоб разом ділити радощі і засмучення, долати труднощі і святкувати перемоги. Завдання освітнього процесу полягає не тільки в тому, щоб навчити, виховати, але і в тому, щоб створити умови співпраці і взаємодії. У педагогічній літературі поняття «взаємодія» визначається як універсальна форма розвитку.

Однією з умов виховання толерантності є освоєння вчителем певних демократичних механізмів організації навчального процесу і спілкування учнів один із одним і з учителем. Виховуючи відчуття толерантності у молодших школярів, доцільно розвивати увагу, здібність до співпереживання і співчуття, довіру, гідність і самопізнання як особливості толерантної особистості.

Естетична діяльність – провідний засіб виховання толерантності молодших школярів на уроках музики, яка позитивно впливає на співпрацю та взаємовідносини учнів і вчителів, розвиток здібностей та здатність до співпереживання і довіри; діяльність людини в її загальнолюдській значущості. Винцем естетичної діяльності є мистецтво. Естетична діяльність потребує творчої активності молодших школярів на всіх етапах виховного процесу. У межах нашого дослідження ми розглядаємо такі аспекти як музична діяльність, знайомство з культурними традиціями різних народів

Виховний процес - це організований та керований процес формування людини, який здійснюється педагогами в навчально-виховних закладах та спрямований на розвиток особистості. Процес виховання - свідомо організована взаємодія педагогів та вихованців, організація і стимулювання активної діяльності учнів по оволодінню ними соціальним та духовним досвідом, цінностями, відносинами (І.Харламов) [6].

Умови виховання в різних регіонах України мають свої особливості.

В Автономній Республіці Крим такими особливостями є: автономія в адміністративній структурі України; геополітичне перехрестя епох і народів; прикордонна зона; багатонаціональний і багатоконфесійний склад населення; багата історико-культурна спадщина; багаті традиції патріотизму; унікальна природа. Виховання толерантності можливе тільки в умовах толерантного освітнього середовища. При цьому зусилля педагога мають бути спрямовані на створення атмосфери ненасильства і безпечної взаємодії в колективі педагогів, в дитячому колективі, у відносинах учителя й учнів; використання демократичного стилю педагогічного керівництва; організацію діалогу і співпраці в колективі; організацію психолого-педагогічної підтримки і психологічної захищеності членів колективу.



Виховання толерантності у молодших школярів може ефективно здійснюватися в моделі полікультурного освітнього простору, що припускає множинність етнічних культур, а отже, палітру і взаємодію особистісних значень, їх неспівпадання і взаємовиключення або, навпаки, взаємне зближення. Проектуючи і реалізуючи освітній процес, необхідно мати на увазі загальну закономірність: виховання толерантної свідомості сприяє становленню толерантної культури, а та, в свою чергу, - становленню толерантної особистості.

Розглядаючи структуру толерантності молодших школярів також необхідно розкрити принципи виховання толерантності. Отже, надамо характеристику сутності принципів виховання толерантності.

першочергові вимоги до знань, умінь, навичок, але й мають відображати більш широкі завдання компетентної діяльності випускника ВНЗ.

Одним із засобів впливу на формування фахової компетентності майбутніх учителів математики є розвиток їх пізнавальної активності.

Ми пізнавальну активність розглядаємо, як якість особистості, яка виявляється в направленості і стійкості пізнавальних інтересів, потязі до оволодіння знаннями і способами діяльності на високому рівні, у мобілізації вольових зусиль, спрямованих на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Хоча у вітчизняній та зарубіжній літературі є немало наукових праць, в яких в тій чи іншій мірі розглядалися питання активізації навчання і розвитку пізнавальної активності учнів та студентів – однак, в практиці роботи більшості вищих педагогічних навчальних закладів відсутня чітка методична система формування фахової компетентності, і, як наслідок, методична система розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів математики.

Мета даної статті – охарактеризувати основні компоненти методичної системи розвитку пізнавальної активності студентів, з урахуванням ідей оновлення навчально-виховного процесу у педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти України, мета педагогічного процесу та його зміст відповідно видозмінюються. Вони розвиваються у зв'язку із змінами, які відбуваються в суспільстві. Відповідно до сучасних освітніх тенденцій визначимо умови, які, на нашу думку, слід враховувати при побудові методичної системи формування та розвитку пізнавальної активності студентів.

По-перше, якісне оволодіння фундаментальними знаннями – необхідна, проте не достатня умова успішності майбутньої професійної діяльності педагога. Серед інших чинників, які впливають на професійну компетентність вчителя математики: методична грамотність, знання психології, вікових особливостей учнів, вміння розподіляти увагу та ін. Слід зазначити, що одне з головних умінь, необхідних вчителю – вміння бути хорошим організатором і компетентним керівником навчального процесу.

По-друге, будемо розглядати студента, як зрілу і в повній мірі відповідальну особистість, за успіх якої в першу чергу відповідає вона сама.

Необхідно привчити студента до думки, що організатором своєї навчальної діяльності повинен бути він сам, а викладач, читаючи лекцію, не лише дає готові знання, а й може допомогти студенту самостійно їх здобувати. Це не означає, що викладач знімає з себе відповідальність за результати навчальної діяльності і покладає її цілковито на плечі студента. Мова йде про пошук таких методів і форм навчання, які б спонукали студента до активності та самостійності.

По-третє, має відбутися переміщення акцентів з процесу викладання на процес учіння майбутніх спеціалістів, їх активності у навчанні.

Відомий вчений-математик О.Я. Хінчін, в статті “О преподавании математики”, написаній ще в 1939 році відзначав: “...Лекції повинні не

**МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В
УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Восвода Аліна Леонідівна
магістр, асистент кафедри алгебри та методик викладання
математики,*

*Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла
Коцюбинського*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, виховання самостійності, відповідальності, формування їхньої активної життєвої позиції.

В рамках перебудови всього суспільства провідне місце зайняла ідея переорієнтації навчання і виховання на особистість людини, перехід від авторитарних форм і методів навчання і виховання до демократичних. Сутнісними ознаками цих змін є навчання і виховання особистості на засадах диференціації та індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самовизначення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей.

Для студента – майбутнього фахівця, зокрема вчителя математики – важливо не лише осмислити і засвоїти нову інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень.

У зв'язку з цим зусилля багатьох перетворень у вищих педагогічних закладах спрямовані на вироблення й усвідомлення нових теоретичних і методичних засад функціонування системи фахової підготовки майбутніх учителів математики, інтенсифікацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових пошуках вітчизняні і зарубіжні вчені звертались до проблематики професійної підготовки вчителя: В.А. Адольф, І.М. Богданова, Л.В. Виноградова, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенко, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, І.П. Підласий, Л.І. Рувинський, Г.І. Саранцев, В.О. Сластьонін, М.І. Сметанський, Н. Д. Хмель, П. Мітчел, Б. Скіннер, Р. Харст та ін, зокрема вчителя математики: Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, М.І. Бурда, М.І. Жалдак, Г.О. Михалін, В.М. Монахов, О.Г. Мордкович, В. Г. Моторіна, І.Ф. Тесленко, З.І. Слєпкань, Л.М. Фрідман, М.І. Шкіль та ін.

Активізації пізнавальної діяльності студентів приділена увага в роботах А.А. Вербицького, В.М. Вергасова, Е.Ф. Зеєр, А.Ф. Есаулова, М.І. Крилової, А.М. Матюшкіна, Р.А. Нізамова, Н.Д. Никандрова, В. Оконя та ін.

Закономірним процесом у вищій школі, що відображає вимоги часу, є переміщення акцентів з набуття знань, умінь та навичок майбутнім фахівцем на формування його компетенцій, які включають не тільки

1. *Принцип цілеспрямованості* - виховання толерантності вимагає чіткого усвідомлення доцільності педагогічних дій, чіткого визначення мети педагогом. Проте формування даної якості, основою якої є активна соціальна позиція і психологічна готовність, можливе тільки за наявності мотивації й усвідомленні дитиною того, навіщо саме її необхідна ця якість (особиста мета) й усвідомлення значущості для суспільства (соціальна мета). Єдність цілей педагога і дитини є одним із чинників успішності виховання толерантності. При цьому педагог повинен реалізовувати персоніфіковану мету (розвиток конкретної дитини). Звідси необхідність дотримання наступного принципу - обліку індивідуальних і статевовікових особливостей.

2. *Врахування індивідуальних та статевовікових особливостей* - виховання будь-якої етичної якості (толерантності у тому числі) багато в чому залежить від індивідуальних особливостей вихованця: моральних засад поведінки, етичних установок, розвинутих інтелектуальної та емоційно-вольової сфер, рівня розвитку психічних процесів, характерологічних рис, особистісного досвіду взаємостосунків, наявності і розвитку природних і духовних здібностей тощо. При формуванні толерантності слід урахувувати так само гендерні особливості і, перш за все, відмінності в рисах особистості і соціальній поведінці. До таких відмінностей відносять: форми вияву агресивності (хлопчики фізично агресивніше за дівчат, які частіше проявляють агресію в іншій формі, намагаючись зіпсувати відносини інших дітей з однолітками), ступінь емоційної чутливості, здатність до впливу інших людей і переконанню себе іншими (дівчатка цьому більш схильні). При цьому необхідно пам'ятати і про вікову динаміку розвитку етичних якостей і спиратися на неї при вихованні толерантності. В шкільний період: закладати толерантність як одну з основ особистості дитини, демонструвати і пояснювати значення позитивного спілкування, співпраці, підкреслювати значення інших дітей і людей, не схожих на саму дитину, толерантних міжособистісних відносин (відбувається заставлення толерантних настанов). У молодшому шкільному віці: продовження розвитку морального світогляду, трансформація толерантності в один з етичних законів усередині особистості.

3. *Принцип культуровідповідності* - у процесі виховання толерантності необхідно враховувати культурне й етнічне середовище виховання дитини. Цій принцип відображається в інтеграції виховання в культуру народу, сім'ї, світу. Виховання толерантності безпосередньо пов'язано з формуванням в дитини вміння будувати своє життя відповідно до правил, звичаїв і традицій свого народу, світовою культури в цілому, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності.

4. *Принципи зв'язку виховання толерантності з життям* - виховання толерантності багато в чому залежить від того, наскільки дитина усвідомлює значущість цієї категорії і зв'язок її з життям, бачить її результати або наслідки інтолерантності в світі. При цьому необхідно орієнтуватися не тільки на ситуації в суспільстві взагалі, але і й на життєві ситуації, пов'язані з толерантною (інтолерантною) взаємодією у

спілкуванні дитини з близькими, друзями, педагогами. Принцип полягає в єдності соціально організованого виховного процесу та реального життєвого досвіду, відсутності розбіжності слова зі справою.

5. *Принцип поважного ставлення до особистості* - незалежно від позиції дитини, її світогляду, поважне ставлення до неї є необхідним принципом виховного процесу. При формуванні толерантності цей принцип набуває подвійної значущості. Поважаючи і приймаючи (не обов'язково погоджуючись) позицію та думку дитини, але при необхідності коректуючи їх, ми показуємо їй приклад толерантного ставлення до людини з іншими поглядами.

6. *Принцип опори на позитивне в дитині* - виховуючи дану етичну якість, ми повинні підтримувати розвиток, бачити в дитині особистість, готову до змін і самореалізації. При цьому основою успішності процесу виховання толерантності у дітей стає актуалізація позитивних рис, позитивного соціального досвіду, розвинутих конструктивних умінь взаємодії з людьми.

7. *Принцип соціальної обумовленості процесу виховання толерантності* - виховання толерантності багато в чому обумовлено впливом соціального середовища. Чим менш толерантне середовище в оточенні дитини, тим складніше процес її формування. Тому необхідно вивчити соціальне середовище і переносити в нього ідеї толерантності, обираючи для цього відповідні форми, методи і прийоми роботи. З даним принципом тісно пов'язаний наступний принцип виховання толерантності.

8. *Принцип завуальованості педагогічних дій та опори на активність дитини* - специфіка етичного виховання полягає в тому, що дії дорослих щодо формування основ поведінки дітьми сприймаються як моралізаторство і, тому вони часто чинять опір діям. Для того, щоб уникнути подібної ситуації, слід спиратися на непрямі методи і прийоми роботи. Проте толерантність не може бути засвоєна під чисто зовнішнім впливом, вона базується на персональній автономії та є принципом життя самої людини.

9. *Принцип єдності знання і поведінки* - цей принцип вимагає побудови виховного процесу щодо формування толерантності на двох взаємозв'язаних рівнях: інформаційному (надає знання про толерантність, її складові, її вияви, про багатовимірність людського буття, формування установки на толерантності) і на поведінковому (озброєння вміннями й навиками толерантної взаємодії). Основним критерієм сформованості толерантності повинне стати вміння конструктивно, толерантно взаємодіяти з людьми і групами, які мають певні відмінності.

10. *Принцип створення толерантного середовища в освітніх закладах* - виховання толерантності можливе тільки в умовах толерантного освітнього середовища.

11. *Принцип діалогічності та співпраці* - діалогізація освітнього простору й опора на співпрацю як провідний тип взаємодії є обов'язковими для дотримання принципів виховання толерантності. При цьому діалог та співпраця повинні бути пріоритетами взаємодії в структурі: учень-учень,

здорового способу життя учнів. Ефективність досягається через використання моніторингу здоров'я, профілактичних програм, методик, технологій; корекційних та реабілітаційних програм, методик і технологій; масових фізкультурно-оздоровчих заходів та традицій; спортивно-оздоровчих свят; тематичних свят здоров'я; походів; екскурсій; здоров'ярозвиваючих технологій навчання, виховання та розвитку дітей і підлітків в умовах інноваційного навчально-виховного закладу „школа-родина”; сучасних інформаційних та комунікаційних технологій пропаганди здорового способу життя людини.

The author of publication give the results of forming experiment and conclusions of introduction of co-operation of social institute in forming of healthy way of life of schoolboys. The socially-psychological portrait of students of different age-oldcategory. Essence and maintenance of conceptual model opens up.

Key words: healthy way of life, co-operation of social institutes, technological and conceptual to the model, socially-psychological portrait, students of general establishments.

Автором публікації представлені формуючого експеримента і виводи впровадження взаємодії соціальних інститутів в формуванні здорового образу життя школярів. Характеризується соціально-психологічний портрет учеників категорії. Розкривається сутність і содержание концептуальної моделі.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, взаимодействие социальных институтов, технологические и концептуальные модели, социально-психологический портрет, ученики общеобразовательных заведений.

Автором публікації подаються результати формувального експерименту та висновки впровадження взаємодії соціальних інститутів у формуванні здорового способу життя школярів. Характеризується соціально-психологічний портрет учнів різної вікової категорії. Розкривається сутність та зміст концептуальної моделі.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, взаємодія соціальних інститутів, технологічні та концептуальна моделі, соціально-психологічний портрет, учні загальноосвітніх закладів.

Література

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 192 с.
2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. – К.: Здоров'я, 1998. – 248 с.
3. Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Наука, 1982. – 270 с.
4. Волков А. и др. Деятельность: Структура и регуляция: Психологический анализ. – М., 1987. – 216 с.
5. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 416 с.
6. <http://lib.ru/NLP/nlpizdorovie.txt>.
7. Maslow A.H. (1987) Motivation and personality [3 rd ed]. – New York: Harper and Row.

єдності, утворюючи комплементарну педагогічну систему, в яку ввійшли загальнопедагогічні (принципи систематичності, послідовності, свідомості, активності, наочності, доступності, наступності, індивідуального підходу і т. інш.) та специфічні принципи (принципи функціонування відкритої педагогічної системи, багатокладності та поліваріативності педагогічних факторів, комплексного міждисциплінарного підходу, партнерства, інтеграції, взаємодії, єдності загальнолюдських та національних цінностей у сфері формування здорового способу життя). Система означених принципів моделювання та експериментального впровадження інноваційної педагогічної структури в освітнє середовище є комплексом теоретичних, організаційно-педагогічних та соціально-психологічних положень, які у повному обсязі відображають базові закономірності ефективної взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх закладів.

У процесі експериментального навчання відповідно до цілей інноваційної педагогічної системи потрібно сформувати в учнів спеціальні знання, мотиви, потреби, навички, уміння самоконтролю в галузі збереження та розвитку психічного та соматичного їх здоров'я, гностичні, мотиваційно-потребнісні, аксіологічні, праксіологічні і афективні компоненти здорового способу життя людини. Такий науково-методичний підхід забезпечує оптимальність визначення педагогічних, соціологічних і психологічних чинників формування здорового способу життя на рівні взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на вирішення означеної соціально-педагогічної проблеми.

Етапно-циклічна форма експериментального впровадження концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на ефективне формування здорового способу життя в учнів, дозволила індивідуалізувати вплив педагогічних, соціальних, психологічних і лікарняно-біологічних факторів розвитку в них мотиваційно-потребнісних, гностичних, аксіологічних, праксіологічних і афективних компонентів здорового способу життя, які на основі виховання свідомості інтегрувалися у сталу особистісну систему здорового способу життя кожної дитини, підлітка. Етапно-циклічна форма практичного використання вищеназваної системи (мотиваційно-підготовчий, мотиваційно-пізнавальний, мотиваційно-рефлексивний етапи) вирішує дуже актуальну соціально-педагогічну та лікарняну проблему індивідуалізованого допуску кожного учня загальноосвітньої школи до інтенсивної навчально-виховної та психо-фізичної діяльності в експериментальній системі взаємодії соціальних інститутів суспільства по збереженню та розвитку здоров'я, формуванню здорового способу життя підростаючого покоління.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що етапно-циклічно форма реалізації означеної педагогічної системи забезпечує організаційно-педагогічні механізми комплексної взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування

учень-учитель, учень-учитель-середовище, учень-учитель-культура.

12. *Принцип виховної рефлексії* - формуючи толерантні настанови та поведінку, необхідно створювати умови для рефлексії вихованцям змін і аналізу відносин, що складаються, що відбулися з ними у колективі, сім'ї, суспільстві.

Надаючи характеристику принципам виховання толерантності та аналізуючи структуру толерантності, можна зробити висновок про те, що толерантність необхідно розглядати як цілісний вияв особистості; стійкий особистісний стан, визначальний особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, що характеризується наявністю в свідомості суб'єкта успішного, особистісно-значущого зразка терпимої поведінки і домінантною спрямованістю свідомості на її виконання.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології виховання толерантності молодших школярів.

Резюме. У статті розглядаються структура толерантності та принципи виховання толерантності молодших школярів; надається характеристика основних компонентів толерантності та розглядається їх взаємозв'язок.

Резюме. В данной статье рассматриваются структура толерантности и принципы воспитания толерантности младших школьников; даны характеристики основных компонентов толерантности и рассматривается их взаимосвязь

Summary. In the given article the structure of tolerance and principles of education of tolerance of junior schoolboys are considered; descriptions of basic components of tolerance are given and is indicated their intercommunication.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. - 2001. - №24. - С. 61-63.
2. Грива О.Л. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. - К.: ПАРАПАН, 2005. - 228 с.
3. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: Академический Проект, 2004. - 176 с.
4. Мчедлов М. Терпимость – свойство культуры, путь к гражданскому согласию // Свободная мысль. – 1994. - №5. - С.59-69.
5. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. - М.: Академия, 2000. - 240 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.пособие - 4-е изд., перераб. и допол. -М.: Гардарики, 2004. - 520 с.

Подано до редакції 24.06.2007

УДК 378:81253

НАВЧАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Кокнова Тетяна Анатоліївна
аспірантка Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Визначальною рисою всіх програмних документів нашої держави в галузі освіти є орієнтація вищої школи на особистість студентів. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується на створенні умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості, формування покоління

здатного навчатися протягом життя.

Формування цілей статті. Реалії сьогодення вимагають від викладачів вищої школи пошуку ефективних форм і методів навчання, які були б адекватними новій парадигмі освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Формування перекладачів нового типу - ініціативних, упевнених у собі, мислячих, самокритичних, емоційно стабільних - можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності. Одним із найперспективніших шляхів удосконалення процесу формування професійних якостей у майбутніх перекладачів є впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання. Активні методи навчання, серед яких провідну роль відіграє навчально-ігрова діяльність, дають змогу формувати професійні якості шляхом залучення майбутніх перекладачів до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Гра є багатогранний соціокультурний феномен, якому присвячено багато філософських, психологічних, культурологічних і педагогічних досліджень [2, 3, 4, 5, 6 та ін.]. Сучасна педагогіка не даремно звертається до ігрових форм навчання, справедливо убачаючи в них можливість ефективної організації взаємодії тих, хто вчиться і тих, хто навчає. Актуальність використання ігрових форм навчання в даний час підвищується і із-за перенасиченості сучасного студента інформацією. У зв'язку з цим важливим стає розвиток самостійної оцінки і відбору одержуваної інформації. Гра є однією з тих форм навчання, яка сприяє практичному використанню знань, одержаних на практичних та індивідуальних заняттях.

Останнім часом з'явилася низька праць, які переконливо обґрунтовують доцільність застосування в навчальному процесі навчально-ігрової діяльності, і які пропонують ігровий матеріал з розв'язання професійних задач та ситуацій, наближених до реальних, що, по-перше, свідчить про цінність гри як методу підготовки майбутніх фахівців, а, по-друге, підтверджує тенденцію зближення процесу навчання з життям, потребу озброєння студентів саме тими якостями, які стануть їм у пригоді у майбутній професійній діяльності. Включення гри в навчальний процес помітно підвищує інтерес до предмету, створює ситуації, наповнені емоційними переживаннями, стимулює активну діяльність студентів. У грі здійснюється особове становлення майбутніх фахівців. Інтелектуальна робота над матеріалом, власне активність студентів призводять до запам'ятовування матеріалу навіть тоді, коли не стоїть спеціальне завдання запам'ятати. Істинну силу навчання має лише в тому випадку, якщо пізнавальна діяльність на занятті викликає у студентів радість, задоволення, захопленість пізнанням. Активне навчання має на меті залучити кожного студента в навчальний процес не як пасивного об'єкта, а як безпосереднього учасника, який самостійно, по-творчому виробляє рішення і одночасно з цим розвину особистість шляхом включення її в процес сумісної колективної діяльності. Сприятливі умови для формування

світоглядних позицій відносно здоров'я, здорового способу життя, які входили до змісту і завдань концептуальної моделі організаційно-педагогічної взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх шкіл.

На основі системно утворюючої функції мети та завдань діяльності системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів, їх соціального, психологічного та соматичного здоров'я, на основі науково обґрунтованого соціально-психологічного портрету школярів у контексті здорового способу життя, діагностики рівня здоров'я та комплексної функціональної підготовленості дітей і підлітків, а також на підставі спеціальних методологічних принципів щодо трактування та проєктивної розробки педагогічної системи інноваційного типу була отримана можливість побудувати означену модель концептуального рівня та певної сукупності ієрархічно підпорядкованих їй технологічних структурно-функціональних моделей освітнього середовища. У зв'язку з цим загальноосвітня школа повинна виконати соціально-педагогічну функцію інтеграції соціальних інститутів суспільства на рівні структурно-функціональної взаємодії, спрямованої на ефективне формування здорового способу життя учнів, розвиток та збереження соціального, психічного та соматичного їх здоров'я.

- Концептуальна модель взаємодії соціальних інститутів суспільства організована як багатокомпонентна педагогічна система відкритого типу, в якій технологічні моделі комплементарно взаємопов'язані між собою як лінійно, так і вертикально з різними формами інерційних структурно-функціональних зв'язків. Ця особливість концептуальної моделі визначає можливість досить повного відображення в ній суттєво важливих залежностей взаємодії функціональних зв'язків між технологічними моделями суб'єктів відкритої педагогічної системи формування здорового способу життя учнів. Таким чином, розроблена концептуальна модель формування здоров'я та здорового способу життя учнів забезпечує на організаційно-педагогічному та соціально-психологічному рівні оптимально погоджені дії між учнями, педагогами, психологами, лікарями, працівниками культури і науки, державних і громадських організацій і установ процеси взаємообумовлених індивідуальних і групових дій, пов'язаних причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників інноваційного проєкту виступає одночасно стимулом і адекватною реакцією на поведінку інших в межах оптимальної взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на ефективне формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх шкіл.

- Результати проєктивного дослідження та формулюючого експерименту дозволили встановити, що науково-методичною основою впровадження системи взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх закладів у освітнє середовище є комплекс спеціально розроблених принципів моделювання та практичного використання означеної педагогічної та соціальної системи. У цьому комплексі принципи виступали в органічній

Визначений комплекс доміантних рис соціально-психологічного портрету учнів загальноосвітніх закладів є індивідуалізованою основою формування особистості школярів, розвитку у них світогляду, знань, умінь і навичок в контексті здорового способу життя, розвитку та збереження соціального, психічного і соматичного їх здоров'я. У зв'язку з цим концептуальна та технологічні моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування у учнів здорового способу життя повинні забезпечувати ефективне виховання переконань, свідомості, ціннісних орієнтацій, мотивації, активної життєвої позиції у соціально-педагогічній сфері формування здорового способу життя дітей і підлітків, розвитку та збереження соціально-психологічного і соматичного їх здоров'я.

Формування, розвиток, корекція доміантних рис соціально-психологічного портрету сучасного учня загальноосвітнього закладу у контексті особистісно-соціальної цінності його здоров'я, здорового способу життя є одним із важливих педагогічних факторів, що обумовлює актуальність проєктивної розробки інноваційної системи відкритого типу, спрямованої на реалізацію ефективної взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей і підлітків.

- Результати педагогічної діагностики стану здоров'я учнів загальноосвітніх шкіл свідчать про те, що суспільство має справу із негативною та кризовою тенденцією погіршення здоров'я дітей у всіх вікових групах. Інформаційні параметри вікової динаміки показників здоров'я у означених учнів, функціональних можливостей їх організму, соціально-психологічного портрету дітей і підлітків є факторною основою ефективної розробки інноваційної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя у підростаючого покоління нашої держави.

Інформаційна причинність негативної динаміки показників здоров'я в учнів загальноосвітньої школи обумовила науково-педагогічні аспекти проєктування структурно-функціональних параметрів технологічних моделей суб'єктів освітньо-виховного середовища у цілісній концептуальній моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства, спрямованої на ефективне формування здоров'я та здорового способу життя означених учнів.

Результати педагогічної діагностики дозволили визначити структуру здорового способу життя та науково-методичні закономірності його формування в учнів загальноосвітньої школи. Високий рівень кореляції компонентів свідомого ставлення учнів загальноосвітньої школи до мотиваторів поведінки дітей і підлітків у контексті збереження та розвитку фізичного здоров'я, формування здорового способу життя дозволив систематизувати його базові структурні компоненти: мотиваційно-потребнісний компонент; когнітивний компонент; аксіологічний компонент; практиологічний компонент; афективний компонент. Механізм інтеграції означених структурно-функціональних компонентів здійснювався на основі формування у учнів ціннісних орієнтацій та

знань, умінь і навичок та важливих якостей майбутнього спеціаліста шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності в грі як одному з методів активного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Навчально-ігрові дії завжди відображають точку зору гравця, вони завжди суб'єкти. При рішенні тієї або іншої задачі відбувається відбір серед різноманітних варіантів розвитку ігрової ситуації, що формує гнучкість мислення. Обмеження в часі при ухваленні рішень в ігровій ситуації сприяють розвитку мобільності мислення. У свою чергу ігрове моделювання різноманітних варіантів рішення ігрової проблеми приводить до розвитку здібностей, рефлексії: аналізу, порівняння, зіставлення і ін., тобто до ретельнішого самоконтролю і самооцінки. Феномен ухвалення ролі (можливість поглянути на себе із сторони, вивчити, зрозуміти і прийняти позицію іншої людини) також виконує важливу роль при формуванні у студента самооцінки.

Ухвалення ігрової ролі, ролевих завдань забезпечує природну мотивацію і мимовільний характер засвоєння. У грі необхідно зрозуміти різні механізми гри, організувати отримання інформації, переробити її, робити узагальнення, теоретизувати, готувати необхідні матеріали. Відбувається трансформація учасника гри з пасивного спостерігача в того, хто вимагає знання.

Як спосіб навчання гра універсальна. Вона поєднує різні джерела і способи передачі знань (словесний, наочний, практичний). Залежно від дидактичного завдання в грі можна передати нові знання, і сформувати уміння їх застосовувати, закріпити, узагальнити і проконтролювати їх засвоєння. У грі дидактичні завдання розв'язуються їх в комплексі. Крім того, при необхідності будь-яка з них може розв'язуватися скрито від тих, хто навчається, які не підозрюють (принаймні, явно), що їх навчають або контролюють.

За певних умов гра може давати нові якості, впливати на зміну системи цінностей, не обмежуючись формуванням у людини умінь і навичок, як це було прийнято вважати в традиційній педагогіці. При кваліфікованій підготовці можливо змоделювати ситуацію «наукового відкриття» і непомітно для гравця підвести його до «відкриття». Одержане таким чином знання надзвичайно жорстке закріплюється за рахунок дії психологічної установки «я знайшов це сам!». Ще одна позитивна сторона такого роду навчання в тому, що студенти запам'ятовують не тільки одержану інформацію як таку, але і загальний позитивний емоційний стан «відкриття», унаслідок чого у них формується установка на привабливість творчої, дослідницької роботи. Оскільки в ході навчальної гри учасники опановують досвідом діяльності, схожим з тим, якого вони одержали б насправді, навчально-ігрова діяльність володіє потенційно вищою можливістю перенесення знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну. В ході правильно підготовленої навчальної гри відбувається розвиток теоретичного і практичного мислення студентів: розвиваються

якості котрі допомагають аналізувати складні умови реальної життєвої ситуації, імітовані в грі; розвиваються якості котрі допомагають ставити і вирішувати нові для студента пізнавальні задачі або завдання, що пов'язані з контекстом гри і стосуються ігрової взаємодії.

На нашу думку, навчально-ігрова діяльність якнайповніше реалізує ті завдання, які ставляться перед студентами при оволодінні професійними якостями. При цьому ми ґрунтуємося на аналізі загальної і спеціальної літератури по використанню навчально-ігрової діяльності в процесі навчання [1,2, 3, 4, 5 та ін.], на власному досвіді застосування навчально-ігрової діяльності при формуванні професійних якостей у майбутніх перекладачів. Приведемо деякі аргументи на користь даного твердження:

1. Специфіка перекладацької діяльності - звернена до комунікативної природи, різноманітні ігрові технології дозволяють досягти глибшого проникнення в професійний світ, що вивчається, розуміти етичні норми, допомагаю відчувати специфіку тієї або іншої професійної ситуації. Порівняно невелика кількість (10-15) студентів в мовній групі в порівнянні з цілою групою (25 і більше) дає гарну можливість залучати кожного при організації гри.

2. Психолого-педагогічні особливості юнацького віку, а саме: постійне порівняння себе з іншими приводить до перебудови образу свого «Я», збільшення числа описових категорій при сприйнятті людей, «зростанні гнучкості і визначеності цих категорій, підвищення вибірковості, послідовності, системності цієї інформації, використання все більш тонких оцінок і зв'язків, зростання здатності аналізувати і пояснювати поведінку людини...» [1, с. 61], приводять до висновку про те, юнацьке «Я» може бути розпливчато, не зовсім визначено; дає відчуття внутрішній стурбованості, яка приводить до потреби в спілкуванні. Ігрова діяльність дозволяє реалізувати потребу в спілкуванні, спроектувати і випробувати різні варіанти міжособових відносин в найбільш значущих сферах життєдіяльності. Вказані психічні особливості в сприйнятті людей в юнацькому віці (в період студентства), дають підставу припустити, що цей період найбільш сприятливий для формування психологічної готовності до сприйняття професійних якостей, а навчально-ігрова діяльність найкращим чином активізує всі психічні процеси в грі, створює сприятливі умови [2, 4, 6].

3. Гра може виступати в ролі своєрідного аналога експерименту, це спосіб навчання дією. У ній студенти можуть емпіричним шляхом перевірити свої знання. Гра як модель реальної дійсності дозволяє задати *наочний* контекст професійної діяльності і тим самим змодельовати автентичні професійні умови. Дякуючи тому, що в основі навчально-ігрової діяльності лежать активні дії, вона як не можна краще вписується в теорію навчальної діяльності, коли студент не просто суб'єкт навчальної діяльності і, більш того, суб'єкт реальної професійної діяльності.

Ми розглядали ігровий процес, направлений на формування професійних якостей, ґрунтуючись в числі інших теоретичних джерел на теорію контекстного навчання, розроблену А. А. Вербіцким. На думку

виховних закладів, фізкультурно-оздоровчих, лікувальних та реабілітаційних установ, громадських організацій. Для ефективного впливу на соціально-психологічну структуру особистості корекційних, розвиваючих та профілактичних програм, методик, технологій, спрямованих на формування здорового способу життя та всіх складових психічного і соматичного здоров'я, доцільно використовувати мотивовано-диференційований підхід, який забезпечує:

- 1) визначення індивідуальних психолого-емоційних особливостей поведінки учнів у процесі навчання, виховання, формування здорового способу життя та здоров'я в умовах дозвільної діяльності, спілкування з однолітками, дорослими, батьками;
- 2) діагностувати у учнів стан фізичного та психічного здоров'я;
- 3) виявити в учнів наявність шкідливих звичок;
- 4) визначити у школярів індивідуальні нахили, здібності, обдарування;
- 5) встановити оптимальний рівень впливу соціальних, педагогічних, психологічних факторів формування в учнів здоров'я, здорового способу життя.

Аналіз структури соціально-психологічного портрету учнів загальноосвітньої школи у віковому аспекті дозволив систематизувати його домінуючі риси у контексті формування здорового способу життя:

- 1) початок шкільного життя для дитини співпадає з етапом формування світогляду і моралі, у процесі навчально-пізнавальної діяльності, спілкування з однолітками і дорослими закладається моральне та фізичне здоров'я особистості, формуються особистісно-соціальні цінності в аспекті здорового способу життя;
- 2) шкільний вік характеризується удосконаленням і диференціацією емоційних реакцій, формуванням характеру, інтенсивним розвитком інтелекту, які дозволяють учням свідомо самовизначитися відносно здоров'я і здорового способу життя як особистісно-соціальної цінності;
- 3) базального значення у розвитку соціально-психологічного портрету учнів загальноосвітньої школи набуває формування у них мотиваційно-потребнової сфери, на основі якої дитина визначає гностичні, аксіологічні, практиологічні та афективні напрями здорового способу життя;
- 4) в умовах навчально-виховного впливу освітнього середовища школи в учнів простежується стабілізація і визначеність соціально-психологічних якостей особистості, формуються риси характеру, спрямованість особистості, інтенсивно розвивається сфера моральної свідомості, складаються відносності і моральні погляди, оцінки, судження, цінності, формується самосвідомість (самооцінка, рефлексія), які є соціально-психологічною передумовою ефективного формування у школярів здорового способу життя та соматичного здоров'я, здібності до безперервної освіти у галузі фізкультурно-оздоровчої діяльності людини протягом життя.

Такі вчені як В.Бобрицька, М.Болотова, І.Брехман, Є.Булич, Е.Белік, М.Гончаренко, М.Гриньова, І.Муравов – присвятили свої праці валеології – науці про здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Результати експериментальної розробки та перевірки системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів дозволяють сформулювати низку важливих науково-методичних висновків, які мають принципове значення для педагогічної практики.

Ці висновки стосуються, по-перше, результатів дослідження соціально-педагогічного портрету сучасного школяра у контексті здорового способу життя та формування здоров'я як особистісно-соціальної цінності; по-друге, результатів діагностики рівнів здоров'я та здорового способу життя учнів загальноосвітніх шкіл; по-третє, результатів дослідження структури базових компонентів здорового способу життя означених учнів та науково-методичного обґрунтування й експериментальної розробки концептуальної моделі системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх шкіл:

- В умовах сучасного суспільства формування оптимального здоров'я та здорового способу життя учнів загальноосвітніх закладів виступає не тільки в якості противаги негативним наслідкам цивілізації і екологічної ситуації, а й компонентом освіти, виховання та соціалізації особистості означених учнів. І перш ніж розпочати проєктивне дослідження з експериментальної розробки системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здоров'я та здорового способу життя дітей, необхідно глибоко та детально вивчити особистісний портрет сучасного школяра, причому ґрунтовно розглянути його соціально-психологічну природу, соціальний аспект концептуальної та технологічних моделей формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх шкіл є актуальним та системоутворюючим фактором тому, що саме соціальні інститути суспільства покликані ефективно здійснювати процес соціалізації особистості, адаптації школяра до умов сучасного життя.

У структурі концептуальної та структурно-функціональних моделей формування здорового способу життя учнів психологічний аспект має надзвичайно велике значення, бо починати формування компонентів, а потім і системи здорового способу життя школярів необхідно з природи мотивів, що спонукають до вибору форм діяльності із задоволення гностичних, аксіологічних, праксіологічних, афективних оздоровчих потреб особистості.

Інформаційна структура соціально-психологічного портрету школяра у контексті формування здоров'я та здорового способу життя дозволяє визначити соціально-педагогічні умови становлення людської особистості від молодшого учня до юнацтва, які ефективно реалізуються на основі структурно-функціональних моделей сім'ї, дошкільних навчально-виховних закладів, загально-освітньої школи, позашкільних навчально-

ученого, ігровий процес за своїм змістом є «ланцюжок» проблемних ситуацій, зв'язаних єдиним «сверхзавданням». «Надзадача» при підготовці майбутніх перекладачів полягає у формуванні у них професійних якостей за допомогою ігрових дій, в результаті дозволу ігрової ситуації.

Формування професійних якостей припускає створення такої ситуації на основі ігрової взаємодії тих, хто навчається, яка сприяє придбанню особового досвіду в ігрових діях. «Особовий досвід - це осмислений суб'єктом досвіду поведінки в життєвій ситуації, яка зажадала додатки особового потенціалу індивіда, його прояви як особистості» [2, с. 91]. Усвідомлення себе як суб'єкта перекладацької діяльності, здатність реагувати на зміни життєвої ситуації, входження в світ професії, інтерес до неї, необхідність ухвалення професійних рішень, знаходження свого місця вимагає формуванню нового досвіду взаємодії, нової моделі поведінки. Ці процеси супроводжуються психологічними змінами в структурі особистість, вимагають певної відмови від власної «Я», від незмінності особової ідентичності, від усвідомлення початкової переваги однієї (рідної) культури над всіма іншими, пристосування до іншого бачення світу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вивчення літератури, присвяченій даній проблемі [1, 2, 3, та ін.], дозволило нам дійти висновку, що нам підійде лише той вид ігрової діяльності, в процесі якої навчається не просто заучує матеріал, але аналізує ситуацію, що приводить його до створення власного бачення проблеми. Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що для процесу формування професійних якостей майбутніх перекладачів оптимальною буде навчально-ігрова діяльність, що забезпечує породження професійних якостей, шляхом моделювання професійної діяльності у компоненті фахової освіти.

Література

1. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1998.- 342 с.
2. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. - М.: Просвещение, 1980. - 175 с.
3. Сериков, В. В. Образование и личность. - Волгоград, 1998.-254 с.
4. Берлянд, И. Е. Игра как феномен сознания. - Кемерово: Алеф, 1992. -96 с.
5. Блонский, П. П. Педология: книга для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина / П. П. Блонский. -М.: Владос, 1999. - 148 с.
6. Хейзинга, И. Homo Ludens: Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры / И. Хейзинга, - М.: «Прогресс-Академия», 1992. – 376 с.

Подано до редакції 14.06.2007

ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДІВ АКТИВІЗАЦІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Крилова Тетяна Вячеславівна
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри вищої математики,
Тіхонцова Надія Іванівна
старший викладач кафедри вищої математики,
Дніпродзержинський державний технічний університет

Час вимагає від освіти ХХІ століття навчати навчатися, навчати працювати, навчати бути, навчати жити.

Реалізувати ці вимоги часу викладач зможе лише тоді, коли в першу чергу активізує свою власну діяльність. «Важливою умовою стимуляції активності учнів у навчанні є активна позиція вчителя у процесі викладання математики, ..., його вміння захоплювати учнів процесом пізнання...» [1, с.60-61]. Сучасний студент змінився. З одного боку він добре "напиханий" різними відомостями, а з другого - в нього недостатньо розвинута відповідальність, дисципліна, поведінка, здібність самостійно працювати з навчальним матеріалом. Коли падає навчально-пізнавальна активність студента, то з'являються втомленість, невпевненість і навіть страх при вивченні предмета, а звідси і незацікавленість в навчанні. Проведене анкетування серед студентів перших та других курсів нашого ВУЗу виявило, що основною причиною падіння учбової активності є нецікаві форми проведення занять.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання вищої математики була, є і буде актуальною. Традиційні форми навчання вже мало забезпечують їх навчально-пізнавальну активність і не відповідають потребам часу. «При традиційному навчанні математики рівень пізнавальної активності учнів залишається низьким» [1, с.8]. А тому актуальним є пошук нових, більш активних форм навчання, збагачення та поживлення традиційних форм і методів нестандартними та нетрадиційними прийомами та засобами, які б сприяли підвищенню мотивації учіння та бажанню вчитися, зацікавленості та активності в навчанні, умінню зрозуміти, запам'ятати, бажанню виконати, вивчити, розібратися, самостійно відтворити та оперувати одержаними знаннями, набутими вміннями та навичками.

Важливою та невідмінною умовою застосування нетрадиційних методів та прийомів є творчість та ініціатива самого викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять, вдалий вибір методів викладання.

Розглянемо впроваджені нами такі нестандартні методи, прийоми, нетрадиційні форми та засоби навчання, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів технічних вузів в процесі вивчення вищої математики.

Умовою для приділення уваги та виникнення інтересу з боку

Література

1. Авдєєва І.М. Інтерактивне навчання як спосіб проектування творчо орієнтованого освітнього процесу // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36.статей: Вип.6. Ч.1. - Ялта: РВВ КДГУ, 2004. – С.64-70.
2. Авдєєва І.М. Модель організації особистісно-орієнтованої педагогічної освіти // Горизонти образования. - №1(19). – 2007. – С.12-15.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К. – Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172с.
4. Заир-Бек С. Технология развития критического мышления посредством чтения и письма // Библиотека школы.- 2001.- №12.- С. 10-15.
5. Закирьянова И.А. Формирование социокультурной компетентности у будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки. – Дис...канд. пед. наук. – К., 2006. – 214 с.
6. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180с.
7. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – №7. – С.12-18.
8. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой.- М.: Новая школа, 1997. – 64с.
9. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, МПСИ, 1998. – 200с.
10. Пометун О.Л., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А.С.К., 2004. – 192с.
12. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
- 11.Суворова Н. Интерактивное обучение // Учитель. – 2000. – №1. – С.25-27.

Подано до редакції 21.06.2007

УДК 613

ВИСНОВКИ ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ

Омельченко Світлана Олександрівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету
докторант Луганського національного
педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні здоров'я людини визначається як найвища людська цінність і потребує пропаганди здорового способу життя підрастаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема здоров'я активно розроблялася відомими філософами, культурологами, психологами Казначєєвим В., Клімовою В., Скуміним В., Спірним Є., Фроловим І., Леві В., Маслоу А.

Не можна залишити поза увагою роботи М.Амосова, Г.Апанасенка, І.Аршавського, В.Волкова, Т.Данилюк, Л.Звняжковського, М.Саричева, що присвячені медико-біологічним особливостям укріплення здоров'я підрастаючого покоління.

Приложение 2

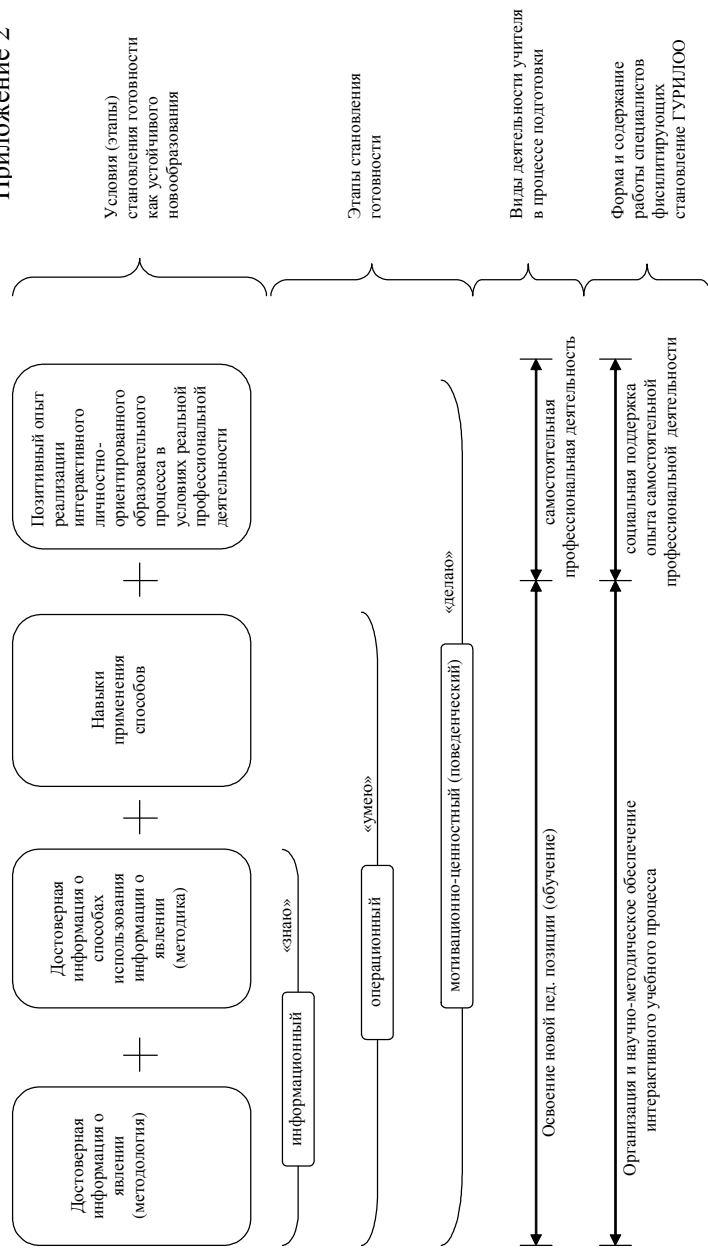


Рис. 1. Модель формирования готовности учителя к реализации интерактивного личностно-ориентированного образовательного процесса (GURILOO)

студентів може бути нетрадиційний початок заняття. З самого початку заняття необхідно задати студенту енергію, бадьорість, впевненість в собі, діловитість. Цьому сприятиме емоційно забарвлене вітання, чи гумористичний початок заняття, чи якийсь поетичний рядок, чи просто посмішка або жарт.

Як показує досвід, ефективними формами контролю засвоєних знань та набутих навичок і вмій є математичний диктант, математичний твір, тести з пропусками. При цьому практикується оцінка самих студентів виконаної роботи, що сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Активізують роботу студентів та допомагають засвоєнню знань на початку заняття також вправи на уважність, різного роду розминки, наприклад гра в "зіпсований телефон" з вивченим матеріалом.

Зацікавленості студента до вивчення вищої математики спонукають такі форми, як підбір епітетів, прислів'їв, висловлювань вчених про математику, історичного матеріалу, написання своїх віршів. Так, наприклад вірш студентки гр. ЕМ-06-1д Гроо Наталії:

Её зовут царицею наук, Она
родоначальница открытий,
Но сколько перетерпит мук,-
Студент, что учит алгебру событий.

Чтоб разобраться, чтоб понять,
Каким является событие,
На парах надо меньше спать,
Иначе как потом ты совершишь открытие?

Запомнить нужно теоремы
Сложения и умножения.
С их помощью решим задачи все мы,
Чем преумножим наши достижения.

Но для того, чтобы усвоить знания
Подход нам нужен нестандартный.
Такой, чтоб быстро всем активизировал сознание
И к общей бы работе подключался самый безучастный.

Суть метода проста и ясна:
Чем проще объяснение задачи –
Тем больше уровень отдачи,
И весь материал усвоится прекрасно.

Такой вот метод применён был к нам,
Всю группу он повергнул в удивленье -
Ведь весь материал запомнился как будто сам,
Всё потому, что в форме игровой преподносилось обучение.

Цим самим активізуються як попередні знання, так і творчі здібності студентів, з'являється постійна зацікавленість в навчанні.

Одним з основних факторів, які активізують заняття є їх ігровий характер. "Ділові ігри заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи" [2, с.353]. Проведення занять з ігровими елементами закріплюють та поглиблюють знання. Те, що в звичайній ситуації може здатися важким і нецікавим, у грі стає легким та захоплюючим.

Так, наприклад проведення серед двох груп конкурсу КВК показало неабияку активність та ентузіазм, кмітливість, інтерес до знань, бажання проводити такі заняття частіше.

Важливу роль для активізації пізнавальної діяльності студентів, кращого засвоєння та запам'ятовування ними навчального матеріалу в ході модульно-рейтингового контролю відіграють такого роду завдання: скласти та розгадати кросворди, коловорди, ключворди та інші види головоломок за темами модулів.

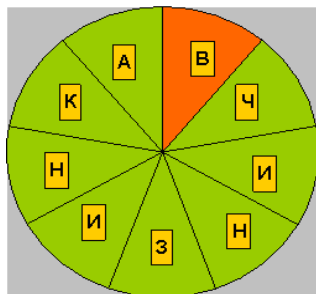


Рис.1.

Наприклад, студентка гр.ЕМ-07-1д М'ячикова Марина склала коловорд (рис.1), в якому, починаючи з виділеної букви в певній послідовності, рухаючись по колу, потрібно розшифрувати слово – одне з основних понять лінійної алгебри.

(Відповідь: визначник)

Такі ж завдання є в тестах, контрольних, домашніх та індивідуальних роботах. Наприклад під час контрольної роботи студент отримує завдання не написати, а зашифрувати в ключворді теорему або яке-небудь означення. Не запам'ятати зашифрований текст теореми неможливо. Наведемо приклад ключворда (рис.2) студентки гр. ЕМ-07-1д Санаєвої Ольги.

інтерактивного учебного процесса, а также специальные мероприятия по методическому сопровождению самостоятельной профессиональной деятельности учителей.

Вывод. Таким образом, подготовка учителя к личностно-ориентированному интерактивному обучению должна включать обязательное информирование педагогов о закономерностях формирования личного субъективного опыта, о его роли в поведенческом программировании, об условиях и педагогических приемах его актуализации в сознании учеников и обеспечения его развивающего функционирования в межличностном учебном взаимодействии.

Приложение 1.

Вопросы анкеты для выявления базовой информированности педагогов об интерактивном образовании

1. Что такое интерактив?
2. Какие приемы педагогической техники относятся к интерактиву?
3. Какие приемы интерактивного образования вы используете в своей практике?

Резюме. В статье представлен анализ категории интерактивного обучения в контексте сущности и задач личностно-ориентированного подхода к образованию. Рассмотрены уровень и качество представлений педагогов о личностно ориентированном интерактивном педагогическом процессе.

Ключевые слова: фасилитативная педагогическая технология, интерактивное образование, личный субъективный опыт, рефлексия.

Резюме. В статті представлено аналіз категорії інтерактивного навчання в контексті сущності і завдань особистісно орієнтованого підходу до освіти. Розглянуті рівень і якість уявлень педагогів щодо особистісно орієнтованого інтерактивного педагогічного процесу.

Ключові слова: фасилітаційна педагогічна освіта, особистий суб'єктивний досвід, рефлексія.

Summary. Analysis of interactive teaching category in the context of essence and tasks of personally oriented approaching to learning is presented in the article. The level and the quality of teachers' notions about personally oriented process are considered.

Keywords: facilitative pedagogical technology, interactive education, personal subjective experience, reflection.

деятельности и формы организации учебной работы. На наш взгляд, такое непонимание не позволяет учителям в полной мере осознать специфику личностно-ориентированного интерактивного обучения.

Часть учителей (менее половины опрошенных) продемонстрировала адекватное понимание интерактива как способа организации познавательной деятельности, о чем свидетельствуют названные ими приемы педагогической техники, относящиеся к интерактиву, а именно: «мозговой штурм» (35%), дискуссия, диспут (30%), ролевые игры (27,5%), диалог (20%).

Свое незнание приемов педагогической техники, относящихся к интерактиву, и, как следствие, непонимание сути интерактива, обнаружили 62,5% учителей.

Отсутствие какого-либо представления об интерактиве выявлено у 7,5% респондентов.

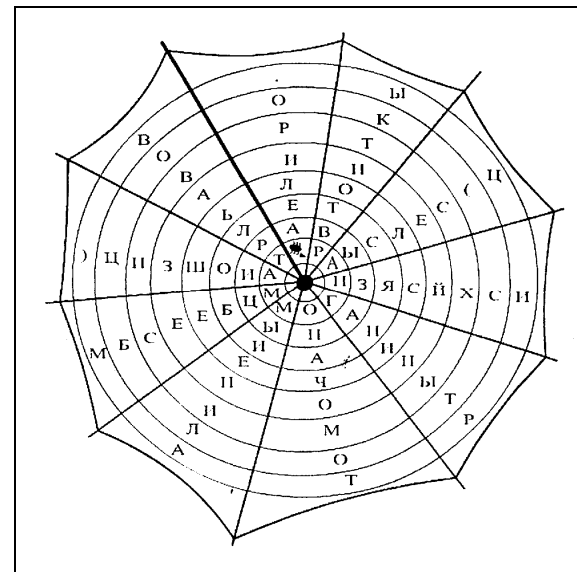
Таким образом, несмотря на достаточно длительное обсуждение проблем интерактивного обучения в психолого-педагогической научной и методической литературе, большинство учителей не имеют четких представлений о содержании и формах интерактива и, соответственно, не могут адекватно обеспечить его роль в личностно-ориентированном образовании.

Несформированность базовых представлений (когнитивных структур) о явлении (в данном случае о личностно-ориентированном интерактивном образовании) делает невозможным становление соответствующих личностных новообразований (в данном случае готовности к реализации личностно-ориентированного образования).

С целью обеспечения необходимого уровня информированности, мотивации педагогов к профессиональному совершенствованию, к прогрессивному изменению стереотипов профессионального поведения, затрудняющих реализацию личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию, нами был разработан спецкурс «Фасилитативные технологии образования». В его основу была положена идея о личном субъективном опыте ученика и учителя, как об источнике и детерминирующем факторе личностного развития в условиях гуманистического педагогического процесса.

При этом подчеркнём, что личный субъективный опыт может отражать как адекватные представления об изучаемом явлении, так и представления объективно не относящиеся ко множеству понятий, характеризующих изучаемое явление. Но и в том, и в другом случае этот опыт может и должен быть использован в качестве основы для рефлексивной отработки (субъективного опосредования) изучаемой информации – как при помощи ассоциаций сходства (совпадения), так и ассоциаций контраста (несовпадения).

Данная программа является модульной частью Комплексной программы подготовки педагогов к реализации образовательного процесса как фасилитативного взаимодействия с учащимися. Программа включает, помимо информирования, трениговую отработку навыков организации



(Відповідь: рангом матриці називається найбільше число лінійно незалежних строк (столбців) матриці)

Після проведення таких занять ми проводимо анкетування, де студенти вносять свої пропозиції, побажання по активізації методів навчання.

Результатом зростання активності, ефективності нетрадиційних, нестандартних і вдосконалених традиційних форм проведення занять з математики є:

1. Виникнення інтересу і в деяких випадках любові до предмета. Свою любов до математики студентка групи ЕМ-07-1д Алексеєнко Ганна виразила в ключоворді (рис.3).

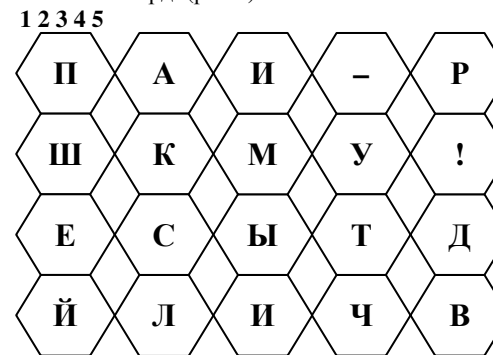


Рис.3.

1

2

3

4

Шифр: 2.3; 1.2; 3.4; 3.1; 2.3; 1.2; 3.4; 1.3; 2.2; 1.2; 1.4; 3.2; 1.2;
2.3; 3.3; 4.1; 4.2; 2.4; 4.4; 2.1; 1.3; 4.1; 1.1; 1.5; 3.1; 3.5;
2.3; 3.1; 3.4; 4.5; 2.3; 1.3; 4.5; 3.1; 2.5

(Відповідь: математика – самый лучший предмет в мире!)

2. Виникнення уявлення про практичні можливості виконання розділів математики.

3. На заняттях панує творча, довірлива, домашня атмосфера пізнання.

4. Встановлення контакту взаєморозуміння, поваги, бажання разом працювати.

Як приклад цього з'явився ключворд (рис.4) студентки групи ЕМ-07-1д (рис.4) Фоменко Вікторії. Відгадати зашифровану фразу П. Буаста за кодом:

2.2; 4.2; 3.4; 5.4; 6.1; 1.1; 3.2; 1.2; 2.3; 3.5; 4.1; 4.3; 1.3; 2.1; 4.4;
5.1; 6.2; 1.4; 1.5; 5.2; 6.3; 2.4; 3.1; 5.3; 2.5; 4.5; 3.3; 6.4; 6.5; 5.5.

Перша цифра коду букви означає номер рядка, а друга – номер стовпчика, де знаходиться буква.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| А | С | ; | Я | – |
| П | О | К | Ю | О |
| Ч | – | Ь | В | А |
| Р | С | Б | Р | Н |
| А | К | Д | І | О |
| Т | Ц | Л | О | Г |

Рис.4.

(Відповідь: Освіта – скарб; праця – ключ до нього)

5. Виникнення бажання та необхідності мислити, творити, самостійно розв'язувати. Студентка гр. ЕМ-07-1д Голенко Яна склала кросворд (рис.5).

(в % соотношении количеству опрошенных)

| № п/п | Формулировки ответов (в авторской редакции респондентов) | % | Трактовка ответов |
|-------|--|------|--|
| 1. | Работа в парах | 62,5 | Непонимание специфики методов познавательной |
| 2. | Работа в группах | 55 | деятельности и форм организации учебной работы |
| 3. | «Мозговой штурм» | 35 | Наличие оформленных представлений об интерактиве |
| 4. | Дискуссия, диспут | 30 | |
| 5. | Рольевые игры | 27,5 | |
| 6. | Диалог | 20 | |
| 7. | Исследования | 5 | Отсутствие четких представлений об интерактиве |
| 8. | Дидактическая игра | 5 | |
| 9. | Проектная деятельность | 5 | |
| 10. | Коммуникативные игры | 5 | |
| 11. | Эвристическое обучение | 5 | |
| 12. | Инсценировки | 2,5 | |
| 13. | Игры | 7,5 | Непонимание сути интерактива (62,5%) |
| 14. | Разрешение проблемных ситуаций | 7,5 | |
| 15. | Рефлексия | 5 | |
| 16. | Поиск | 5 | |
| 17. | Энергизаторы | 5 | |
| 18. | Новые технологии | 2,5 | |
| 19. | Решение задач разными способами | 2,5 | |
| 20. | Приемы запоминания | 2,5 | |
| 21. | Коллективная работа на уроках ИЗО, труда | 2,5 | |
| 22. | Коллективная работа | 2,5 | |
| 23. | Дифференцированное домашнее задание | 2,5 | |
| 24. | Монолог | 2,5 | |
| 25. | Ситуационные задачи | 2,5 | |
| 26. | Урок-интервью | 2,5 | |
| 27. | Урок-фантазия | 2,5 | |
| 28. | Затрудняюсь ответить | 7,5 | |

Анализ ответов на второй вопрос анкеты показал, что большая часть респондентов (62,5%) не умеют различать методы познавательной

(в % соотношении к числу участников)

| № п/п | Формулировки ответов (в авторской редакции респондентов) | % | Трактовка ответов |
|-------|---|--------|---|
| 1. | Активное взаимодействие с ребенком | 12,5 % | Понимание субъект-субъектного, соучастного характера взаимодействия |
| 2. | Совместный поиск | | |
| 3. | Проблемное, поисковое обучение | | |
| 4. | Работа в форме «субъект-субъект» | | |
| 5. | Урок-поиск | 45 % | Недостаточный уровень обобщения понятия |
| 6. | Активная форма работы на уроках | 35 % | Формальное понимание |
| 7. | Новые технологии | | |
| 8. | Методы, которые дают результативность | 35% | Непонимание |
| 9. | Обратная связь | | |
| 10. | Групповые виды работы, работа в парах | | |
| 11. | Урок-игра | | |
| 12. | Затрудняюсь ответить | 15% | Отсутствие мнения |

Как видно из таблицы, у 12,5 % респондентов представления об интерактиве оформлены в субъективном личном опыте в виде адекватных по содержанию и иерархии существенных признаков понятий.

У 2,5 % отмечен недостаточный уровень обобщения понятия «интерактив». Их понятие исчерпывается представлением о некоторых существенных признаках интерактивного обучения.

Большая часть респондентов (85%) продемонстрировала недостаточный для осознанной работы в режиме личностно-ориентированного интерактивного образования уровень понимания категории интерактива. Так, у 35% респондентов обсуждаемое понятие вербально оформлено, но не наполнено конкретным содержанием. У 35% участников опроса когнитивные структуры личного опыта актуализированы, но не отражают содержания понятия.

У 15% опрошенных вообще в личном опыте нет когнитивных структур, сопряженных с понятием интерактивного образования.

Таким образом, уровень «знаю» как базовый этап формирования готовности к реализации личностно-ориентированного интерактивного образования практически не представлен в ответах (а следовательно, и в когнитивных структурах сознания) большинства опрошенных учителей.

Анализ и распределение ответов на второй вопрос анкеты («Какие приемы педагогической техники относятся к интерактиву?») представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Какие приемы педагогической техники относятся к интерактиву»

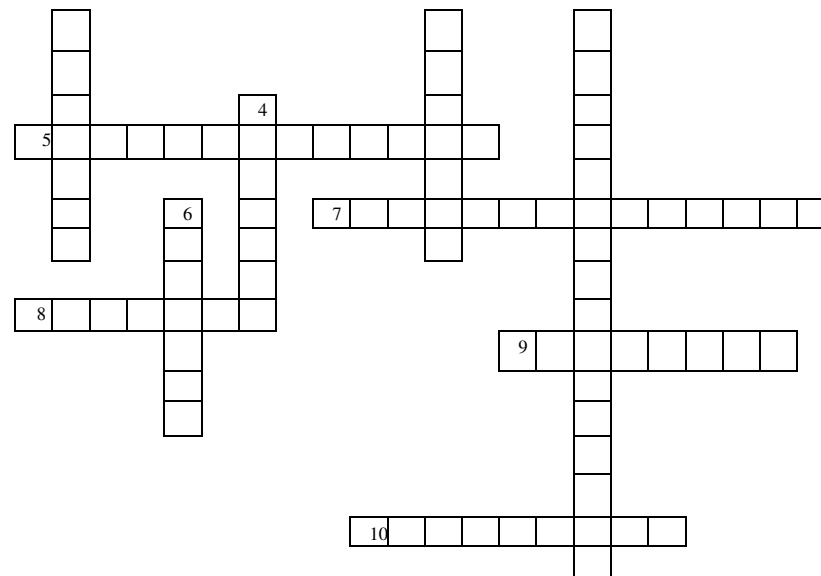


Рис.5.

По горизонтали: 5. Як називається матриця, у якій замінені строки стовпцями? 7. Одна із властивостей операції множення матриць. 8. Як називається матриця, у якій всі елементи дорівнюють нулю? 9. Як називається матриця, у якій всі елементи на головній діагоналі та над нею не дорівнюють нулю одночасно, а решта елементів дорівнює нулю? 10. У якій матриці число строк дорівнює числу стовпців?

По вертикалі: 1. Як називається прямокутна таблиця, яка складається з m рядків та n стовпців? 2. Які елементи знаходяться на головній діагоналі одиничної матриці? 3. Властивість, яка пов'язує операції множення та додавання матриць. 4. Як називається діагональ, яка має вигляд (a_{1n}, \dots, a_{m1}) ? 6. Як називається діагональ, яка має вигляд $(a_{11}, a_{22}, \dots, a_{nn})$?

6. Студентам стає цікаво вчитися, а викладачу цікаво їх навчати.

Використання вже опробованих активних методів дозволяє освоювати та вести подальші пошуки їх удосконалення. Таким чином, за допомогою саме такої нетрадиційної та нестандартної системи активних методів викладач активізує, спрямовує навчально-пізнавальну активність студентів.

Отже, "...Органічне поєднання класичних традиційних і нових засобів навчання сприятимуть формуванню соціально-особистісної, комунікативної, загально-галузевої, предметної, практичної, загальнокультурної компетентнос-ті" [3, с.23].

Резюме. В статті розглянуто шляхи вдосконалення традиційних та пошук нових нетрадиційних, нестандартних форм, методів та засобів

активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів нематематичних спеціальностей з вищої математики, які сприяють бажанню учіння та активності в навчанні.

Ключові слова: активізація навчально-пізнавальної діяльності, нетрадиційні, нестандартні методи навчання.

Резюме. В статті розглянуті шляхи удосконалення традиційних і пошук нових нетрадиційних, нестандартних форм, методів і способів активізації учебно-пізнавальної діяльності студентів нематематичних спеціальностей по вищій математиці, які сприяють бажанню навчатися і активності в навчанні.

Ключевые слова: активизация учебно-познавательной деятельности, нетрадиционные, нестандартные методы обучения.

Summary. The ways of improvement of traditional and search of new non-traditional and non-conventional forms, techniques and means of activation, of teaching and learning students activity of non-mathematical specialties on higher mathematics which promote the learning desire and activity in studying have been considered.

Keywords: activation of teaching and learning activity; non-traditional, non-conventional methods of learning.

Література

1. Ігнатенко М.Я. Методологічні та методичні основи активізації навчально пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики: Дис... д-ра педагог. наук: 13.00.02. – К., 1997: - 335с.

2. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. - К.: Либідь, 2002. - 560 С.

3. Крилова Т.В. Концепція математичної підготовки студентів нематематичних спеціальностей вищої технічної школи // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнародний збірник наукових робіт. – Вип. 25. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2006. - С. 21-24.

Подано до редакції 24.06.2007

УДК 378.137

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЕТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА КОРДОНОМ

*Москальова Людмила Юрївна
доцент кафедри соціальної педагогіки та
дошкільної освіти МДПУ (м. Мелітополь)*

Постановка проблеми. Сьогодні проблема виховання молоді в широкому розумінні науковою спільнотою відноситься до кола глобальних. Серед причин кризового стану виділяють соціально-економічні труднощі, застарілі методи виховання й значні недоліки у системі освітніх закладів. Незаперечним є той факт, що майбутнє кожної держави, її культурний розвиток та економічний прогрес залежать від того, наскільки вона піклується про виховання підрастаючого покоління, створює сприятливі умови для морального розвитку майбутніх вчителів, оскільки саме вони повинні стати для наступних поколінь взірцями моральної поведінки. Так, Я. Болубаш вказує, що необхідними умовами професійного успіху учителів є розвиток високих моральних якостей, доброти, справедливості, оскільки добро, посіяне вчителем, примножується у наступних поколіннях, стає вічною істиною, переростає у мудрість народу: «Кожна людина у своєму житті проходить кризу душу вчителя. І кожній доводиться

методикою особисто-орієнтованого інтерактива. Однак, на цьому рівні придбані вміння реалізуються переважно тільки в сприятливих (наприклад, спеціально організованих) ситуаціях, коли нове поведіння обов'язково винагороджується (улучшає роботу, поощряється кураторами і т. п.) і, в широкому розумінні, вважається психологічно безпечним. На цьому рівні свого становлення виникло новообразование (в частині, готовність к реалізації особисто-орієнтованого інтерактивного освітнього процесу) ще не виступає як пріоритетний вівідний регулятор професійного поведіння вчителя.

Третій рівень («делаю всегда») – це рівень ціннісних переваг відносно використання в особистій життєдіяльності отриманих знань і опрацьованих умінь, рівень самостійного ціннісного вибору визначеного поведіння, навіть в неоднозначних або несприятливих (психологічно небезпечних, напружених, проблемних) ситуаціях. Ключовим умовою для стійкої модифікації поведіння (т. е. «поступаю таким образом не под давлением внешних обстоятельств, а исходя из личных убеждений») вважається загальний позитивний характер досвіду самостійної реалізації висловлених ціннісних установок і обумовлених ними поведінчих стратегій (професійних в тому числі) в реальній життєдіяльності. Ітоговий позитивний досвід – це обобщення досвіду проживання як успіху, так і неуспеху нового поведіння, «позитивний остаток» порівняльного аналізу оснований/аргументованого повного особистого вибору. Таким образом, готовність учителів к использованию интерактива как способа реализации лично-ориентированного педагогического процесса предполагает наличие в сознании педагогов оформленных представлений о сущности и взаимосвязи категорий «интерактив» и «лично-ориентированное образование».

С целью изучения означенных представлений нами было проведено анкетирование педагогов. В исследовании приняли участие учителя средних общеобразовательных школ г. Севастополя – 80 человек. Стаж педагогической деятельности респондентов варьировал от 9 до 40 лет. Корреляции между стажем работы и качеством информированности о сущности интерактивного образования не установлено. Вопросы анкеты касались представлений участников о содержании, формах интерактивного обучения, а также личном опыте образовательной деятельности в интерактивном режиме (Текст анкеты приведен в приложении 1).

Первый вопрос анкеты позволил определить уровень понимания интерактива как способа реализации лично-ориентированного образования, как способа организации субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Анализ ответов на первый вопрос предоставлен в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов педагогов на вопрос: «Что такое интерактив?»

предполагает умение быстро ориентироваться в динамичной обстановке учебного процесса, т. е. в зависимости от особенностей ситуации взаимодействия использовать адекватные приемы стимулирования учеников к высказыванию и обмену мнениями, к совместной выработке решений, к осознанному принятию решений;

- ассертивностью форм самовыражения, что подразумевает умение свободно выражать свое мнение, не подавляя окружающих; убеждать других участников, не настаивая на своей точке зрения во что бы то ни стало;

- открытостью восприятия, что означает терпеливое выслушивание ученика, заинтересованное внимание и стремление понять иную точку зрения, толерантное отношение к возможным фактическим ошибкам, позитивное отношение к неожиданным индивидуальным проявлениям личности ученика;

- изначальной убежденностью в ценности личностного опыта учащегося как существенного базового образовательного ресурса.

Перечисленные характеристики составляют основу профессионально-личностной готовности учителя к эффективной реализации интерактивного обучения как личностно-ориентированного педагогического процесса. Рассматривая категорию профессионально-личностной готовности как стойкое личностное новообразование [2, 5, 9 и др.] следует подчеркнуть, что становление такого новообразования подчиняется четким психологическим закономерностям.

Наше видение структуры и этапов становления психологической готовности к реализации интерактивного личностно-ориентированного образовательного процесса представлено на схеме в приложении 2 (рис. 1).

С психологической точки зрения необходимо различать как минимум три уровня(этапа) становления устойчивых личностных новообразований как детерминант типичного для данного человека стиля поведения (профессионального в том числе).

Первый уровень (понятийным маркером которого может служить слово «знаю») – это уровень информированности, усвоения знаний о том или ином явлении, уровень общей мотивации к изменению определенных стереотипов профессионального поведения. В контексте рассматриваемой нами проблемы, это - уровень восприятия и осмысления информации о сущности личностно-ориентированного образования и о методологических основах интрактива как педагогического процесса, нацеленного на актуализацию и использование личного субъективного опыта участников. Это – этап актуализации наличного субъективного опыта, актуализации тех контекстных взаимосвязей в системе предоставлений и отношений человека, с которыми, возможно, будет сопряжена новая информация. Это – этап конкретизации и опредмечивания потребности в новом опыте жизнедеятельности.

Второй уровень («умею») – это уровень обретения опыта практического умения использовать усвоенную информацию. В плане личностно-профессионального роста учителя – это уровень овладения

співставляти у пам'яті епізоди шкільного життя аналізувати справедливі дії вчителя, захоплюватися його глибокими знаннями і високими моральними якостями і брати собі за приклад» [2, 1].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури підтверджує, що останнім часом підготовка майбутніх учителів включає не тільки розвиток професійної компетентності з навчальних предметів, а й виховання морально-етичної культури. Вагомим внеском з цього напрямку наукових пошуків є праці таких вчених, як І.Бех, С.Бреус, Я. Болюбаш, М.Боришевський, Б.Гершунський, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, В.Маслов, В.Мельник, Н.Ничкало, О.Савченко, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, П.Щербань, М.Д.Ярмаченко та ін.

Різні аспекти формування морально-етичної культури особистості майбутніх учителів розглядаються у наукових працях Г.В. Блазія, Г.П. Васяновича, О.І. Яція, Л.В. Бабенка, Т.В. Климчика, І.В. Кравченка, Л.Д. Кузьмінської, Л.С. Сидоренка, Є.І. Фаворової, К.І. Шовкалюка та ін.

Отже, сьогодні проблемі формування морально-етичної культури в Україні приділяється значна увага. Але, на нашу думку, питанням розвитку моральних якостей за кордоном приділено не так багато уваги (праці О.В. Алексеевої, О.С. Каур, М.Б.Красовицького, В.М. Жуковського, О.М. Зарви, О.М. Захарчука та ін.). Вважаємо, що для розв'язання нагальних завдань виховання морально-етичної культури майбутніх учителів української держави доцільним є ознайомлення із накопиченим моральним досвідом закордонних мислителів, педагогів, вчених та висвітлення основних позицій трактування культури поведінки, етики спілкування та взаємин крізь призму загальнолюдських цінностей, що і є метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Питань моральності торкаються майже всі видатні філософи та педагоги. Дослідження розвитку етики у багатовіковій історії людства допомагає простежити зростання моральної досконалості на кожному етапі людської цивілізації. Зазначимо, що морально-етична культура завжди зумовлювалася специфікою релігійних вірувань, системою ціннісних орієнтацій, особливостями соціальної структури суспільства, умовами соціального спілкування. Тобто етичні норми зазнавали впливу ідеології та релігії, які формували моральні ідеали. Наприклад, моральні норми давнього Єгипту були зведені у книгу звичаїв, написану ще у 3000 рр. до н.е., у давній літературі та збірниках прислів'їв (наприклад: «Син, що слухає батька, буде жити до доброго золотого віку», «Добре слово сяє краще, ніж діамант у руці раба, знайдений у болоті»), інших писемних творах [1, 46-47]. Моральні принципи і закони пропагувалися через різні види мистецтва: оповідання, міфи, божественні музичні гімни. Все це у Давньому Єгипті було засобами виховання любові до держави, рідної землі, природи.

Різні аспекти виховання морально-етичної культури базуються на релігійних індійських текстах, в яких поняття «дхарма» об'єднує питання права, законів, моральних вимог та релігійності. Аналізуючи Бхавад-Гіту

(пісню Бога), знаходимо заклики щирої любові до братів, близьких людей, землі. У Давній Індії щирі моральні почуття протиставлялись багатству: «Коли Арджуна побачив разом рідних, що зійшлися, він сповнився жалю і сказав, журячись: „... Навіщо нам царство насолоди і навіть життя, якщо ті, заради кого ми шукаємо царства насолоди і щастя, зійшлися до битви, ризикуючи життям і багатством? ... Хоча вони прагнуть убити мене, Мадхусудана, я не хочу їх убивати, навіть заради влади над трьома світами, а тим більше заради влади земної” [12, 7– 8]. Зауважимо, що в санскритських текстах представлені бажані моральні якості особистості – слухняність, смиренність, любов до людей, милосердя, хоробрість, мужність, наполегливість, активність, нетерпимість до ледарства, накопичення, злості, ненависті: «Хто любить людей, той володіє всесвітом...» [9, 305]. Але, на відміну від інших релігійних повчань, моральний закон не був єдиним для всіх. Порушення з боку представників вищих каст, на відміну від нижчих, не підлягали осуду та прокляттям: «Парікшит для нас – і закон, і захист. Нехай грубість його буде забута... Пробачати ми повинні ... царів, що охороняють людські селища» [9, 304].

У давньокитайській філософії етичні повчання представлені у творах Лао-цзи, Конфуція, Мо-цзи, Хань Фей, які були провідниками гуманістичних ідей. Деякі вислови та думки є актуальними і в наш час, наприклад: «На ненависть потрібно відповідати добром», «Будьте обережними у своїх думках – з них починаються вчинки» (Лао-цзи) [10, 9-10]; «Благородний муж розмірковує про дев'ять речей: про те, щоб бачити ясно; про те, щоб чути чітко; про те, щоб його обличчя було приязним; про те, щоб його вчинки були ввічливими; про те, щоб мова його була широкою; про те, щоб дії його були обережними; про необхідність радитись, коли з'являються сумніви; про необхідність пам'ятати про наслідки свого гніву; про необхідність пам'ятати про справедливість, коли є можливість скористатися вигодою» (Конфуцій) [10, 140]. Давні китайські філософи виховували почуття любові до рідної землі, держави, сім'ї, предків: «Молодь повинна виявляти шанобливість до батьків, крім того – повагу до старших, безмежно любити народ, – йдеться у відомому китайському творі «Лунь юй», – якщо хто-небудь замість любові до прекрасного віддає усі свої сили служінню батькам, не шкодує свого життя, заради держави, я обов'язково назву його вченою людиною» [6, 141].

Давні греки формування громадянина пов'язували з розвитком у ньому раціонального зерна, під моральними цінностями особистості вбачали її розумові якості, етичні міркування, здатність давати естетичну оцінку явищам дійсності. Серед визначних грецьких філософів, що займались проблемами виховання – Сократ, Аристотель, Платон та ін. На їх думку, процес морального виховання повинен спрямовуватися на досягнення, передусім, громадянських, і вже потім – моральних чеснот. Релігійні танці призначені для виховання таких моральних рис, як терпіння, витривалість, мужність, відданість, стриманість; заняття музикою – для виховання доброти, гідності і шляхетності. Засобом морального виховання стала література стародавніх греків: у ній описувались моральні ідеали

личного опыта субъекта на структуру и содержание формирующегося знания, не раскрывает психотехнические приемы актуализации личного опыта как факторы, детерминирующие становление нового индивидуального знания.

Целью данной статьи является рассмотрение именно психологических аспектов интерактива в контексте личностно-ориентированного подхода, прежде всего, связанных с опорой на личный субъективный опыт участников образовательного процесса.

Мы считаем целесообразным в структуре индивидуального знания выделять эрудиционное и личное знание. Эрудиционное знание представляет собой более или менее структурированный комплекс сведений, не подвергшихся активному переформулированию в собственном контексте субъекта. Эти сведения субъект может применять, но в режиме информационного дополнения проблемной ситуации, при наличии детальных когнитивных алгоритмов применения и точных критериев опознания ситуации.

Личное знание – это информация, вошедшая в личный субъективный опыт жизнедеятельности человека, то есть – опосредованная его преморбидными отношениями и представлениями. Это информация, изменившая прежний субъективный опыт, апробированная в субъектной активности обучающегося не только в когнитивном, но и в эмоциональном аспектах, обретшая индивидуальный личностный субъективный контекст. Такое знание может использоваться не только в первоначально обозначенных учебных ситуациях, но и в других ситуациях жизнедеятельности, индивидуально идентифицированных субъектом как адекватных в плане применения усвоенных сведений. Реализация субъектом по собственному выбору своих расширенных возможностей может рассматриваться как реализация его личностного потенциала.

На наш взгляд, без отчетливого понимания важности работы с личным субъективным опытом теряется личностно-ориентированный смысл интерактивного обучения. Иными словами, интерактив продолжает быть эффективным способом интенсификации обучения, концентрирования внимания обучаемых на учебном материале, но не реализует своих возможностей как способ фасилитации полноценного раскрытия индивидуального личностного потенциала обучающихся.

Такой личностно-ориентированный подход к интерактивному обучению требует соответствующей подготовки учителей, поскольку сущность личностно-ориентированного интерактивного обучения определяется не только и не столько специфическими формами работы с группой (классом, учебным сообществом и т.п.), но и, в первую очередь, особыми профессионально-личностными качествами педагога-фасилитатора.

На наш взгляд, учитель, организующий личностно-ориентированное интерактивное образование, должен обладать следующими личностными характеристиками:

- гибкостью поведенческого и эмоционального реагирования, что

презентуючий во вне свой личный опыт и рефлексирующий его через призму оценочных суждений соучастников учебного взаимодействия.

В настоящее время проблемы интерактивного обучения широко и продуктивно исследуются.

Так, Н. Суворова [12], С. Заир-Бек [4], под интерактивным обучением понимают диалоговое обучение, в ходе которого учащиеся учатся критически мыслить, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная, групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие задания. В процессе такого обучения создаются комфортные условия, когда учащийся чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивнее сам процесс обучения.

Близок к такому пониманию интерактива М.В. Кларин [6, 7], который подчеркивает необходимость всеми средствами стимулировать познавательную деятельность учащихся, используя с этой целью различные виды учебного диалога, опору на воображение, аналоги и метафоры, работу с концептуальными моделями и т. д. М.В. Кларин отмечает, что, поскольку учебный процесс связан не только с рациональным познанием, но и с интуитивной, часто неосознаваемой, эмоционально-личностной сферой, нельзя пренебрегать личным субъективным опытом учащегося.

О. Пометун [10], говоря об организации интерактивного обучения, считает, что оно предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуаций. Рассматривая интерактив как наиболее современную форму активных методов образования, О. Пометун отмечает, что в отличие от активных, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом, а также на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Представленные точки зрения отражают типичные интерпретации интерактива, существующие в современной психолого-педагогической литературе. Проведенный анализ литературы позволяет сделать заключение о том, что большинство исследователей рассматривают интерактив преимущественно в организационном аспекте, акцентируя внимание на формах и методах увеличения межличностных контактов в процессе обучения. Интенсивное взаимодействие членов учебного сообщества является, безусловно, значимым фактором эффективности обучения. Однако, личностно-ориентированное образование требует, в первую очередь, актуализации и рефлексии личного субъективного опыта участников обучения. Но именно данный аспект остается вне зоны целенаправленного продуктивного рассмотрения ученых и практиков, исследующих и внедряющих интерактив. Так, М.В. Кларин [7], хотя и подчеркивает, что опыт учащегося служит важнейшим источником учебного познания, не анализирует психологических механизмов влияния

народу, до яких прагнув кожен.

У давніх євреїв, на відміну від інших народів, моральні норми ґрунтувалися на Десятьох заповідях [Ісх. 20:1], дотримання яких забезпечувало стабільність життя суспільства і кожної людини. Зокрема, крім релігійних настанов, йдеться про моральні якості – життя у мирі та злагоді, повага до батьків, учителів, наставників та начальників, любов та взаємна вірність чоловіка та жінки, дотримання слова тощо.

Давні римляни прагнули до практичного здійснення своїх ідеалів. Пов'язуючи будь-яку діяльність, у тому числі і моральну, з доцільністю, римлянин цінував лише те, що приносить практичну користь. Ідеально вихованим у римському дусі юнак повинен наслідувати приклад предків та римських героїв, бути благочестивим, серйозним, шанобливим, хоробрим, мужнім, розважливим, чесним. Серед творів славнозвісних мислителів Давнього Риму, присвячених морально-етичним проблемам, виділяються «Листи Луціллію» (Сенека) та «Наодинці із собою» (Марк Аврелій). Моральні повчання, пронизані ідеєю любові до людей, і досі необхідні для виховання особистості: «...Сильний гнів закінчується божевіллям, тому слід уникати його не тільки в ім'я стриманості, а й для здоров'я...» (Сенека) [13, 47]; «Якщо ти вважаєш себе хорошим, скромним, правдивим, розсудливим ... благородним, то повинен пильнувати за тим, щоб не змінитись; а якщо ти втратив ці риси, поквпаясь знову повернути їх» (Марк Аврелій) [13, 353].

Таким чином, в етичних парадигмах давніх філософій виділялися різні погляди щодо морального виховання. Східні мислителі зосереджували увагу на дотриманні давніх моральних традицій, які, на їхній погляд, визначали світогляд людей, їхній спосіб життя. Західні мислителі пропонували загальні правила морального виховання, які відносилися до етичних принципів поведінки вільної людини. Окреслені ідеї визначили передумови формування фундаменту морально-етичної культури на наступному етапі розвитку цивілізації.

Характеризуючи історичний розвиток виховання морально-етичної культури у період середньовіччя, слід назвати таких богословів, як святі Афанасій Великий, Григорій Богослов, Василій Великий, Іоанн Златоуст, Антоній Великий, Єфрем Сирин, блаженний Діодох, Максим Сповідник, авва Дорофій та інші. У своїх творах, спираючись на сакральну літературу, вони акцентували увагу на існуванні вищого морального закону, закарбованого Богом у серці кожної людини: «Діло Закону, написане в серцях своїх, як свідчить їм сумління та їхні думки, що то осуджують, то виправдовують одна одну ...» [Рим. 2,15]. Як надбання усіх людей, моральний закон орієнтував особистість у виборі морального ідеалу: «Отож, будьте досконали, як досконалий Отець ваш Небесний» [Мф. 5, 48].

Відповідно до святоотцівського вчення, у моральному вихованні існувала ієрархія. Так, святий Афанасій Олександрійський стверджував, що людина, діючи відповідно до морального закону, може досягти вищого ступеня моральної досконалості.

Відповідно до біблійних заповідей, християнські богослови визначали

фундаментальні правила і закони морального життя людини і суспільства. Сутність християнського морального виховання полягала в духовному прагненні людини до самовідданого служіння Богові, батьківщині, народу. Святий Антоній Великий виклав правила поведінки людини у творі «Наставлення про добру моральність і святе життя, у 170 главах». Протиставляючи добродійне і богоугодне життя ненаситному бажанню до збагачення, прагненню до задоволень, св. Антоній писав: «Людина багата і шляхетного походження без душевної освіти і добродійного життя нещаслива в очах людей розсудливих, навпроти, бідний і раб за станом – щасливий, якщо він прикрашений освітою і чеснотою» [11, 103].

Запроваджуючи моральні норми і принципи, святі отці розглядали їх не як засоби пристосування до вищих форм поведінки, а як керівництво до морального удосконалення. Змінюючи норми взаємин між людьми, святі отці наголошували на необхідності виховання трьох основних чеснот – любові, помірності, молитви. «Любов, – писав преподобний Максим Сповідник, – приборкує гнів; помірність висушує похоть, а молитва позбавляє розум від усіх думок...» [5, 366].

Епоха Відродження пов'язана з відновленням культури античного світу. Діячі Ренесансу – славетні митці та філософи піддавали різкій критиці моральні вади духовенства. Через самотній стиль культури Відродження сформувався новий ідеал вільної особистості. Так, Франческо Петрарка, Микола Кузанський, Лоренцо Валла, Еразм Роттердамський, Джордано Бруно та ін., виступаючи проти схоластики, метою якої було раціональне обґрунтування західно-християнського віровчення, прагнули до реформування поглядів про моральне виховання, критеріїв оцінки гідності і шляхетності людини. При цьому на перший план висувалися освіченість, індивідуальність, безпосередність. Душевному складу християнина протиставлялася вільна у вираженні своїх почуттів людина, яка прагнула до задоволення земних бажань. Таким чином, поширення гуманістичного розуміння моральних законів та свободи волі сприяли розквіту світської культури, яка розквітнула моральний тип особистості у бік вільностей, характерних для язичеських народів. Це підтверджують численні дослідження, література того часу та інші мистецькі твори. Такі вади, як хитрість, обман, продажність та проституція, вважалися нормою для того часу. Але, попри все, манери гуманістів витончені. Це стосується не тільки поведінки, але і мови. Прикладом для наслідування діячі епохи Відродження вважали освічених людей античної епохи: Демосфена, Аристотеля, Цезаря, Плінія і Цицерона.

Гуманісти з їх поглядами на вільне виховання особистості знаходили підтримку при аристократичних дворах, – їх запрошували як наставників та вихователів дітей. Із джерел відомо, що П.П.Верджеріо брав участь у вихованні одинадцятирічного Убертино Каррара, сина падуанського правителя, і водночас служив радником, секретарем і придворним історіографом; Гуаріно да Верона виховував нащадка династії Есте у Феррарі; Вітторіно да Фельтре займався вихованням дітей при дворі мантуанського правителя Гонзага тощо .

возвышающем режиме. Диалогичность и полноправное сотрудничество – ключевые признаки интерактивных технологий. Таким образом, все фасилитативные технологии являются интерактивными. Однако, не всегда использование интерактивных техник и приёмов обеспечивает реализацию педагогического процесса как фасилитативного взаимодействия.

Анализ исследований по проблеме. По мнению ряда исследователей (И.Н. Авдеева [1]; И.В. Кларин [6, 7]; Н. Суворова [12]; О. Пометун [10] и др.), существенными характеристиками, интерактивного обучения являются следующие:

- максимальное привлечение учеников к организации образовательного процесса;
- совместная деятельность в режиме полноправного [3] общения;
- субъективное переживание успеха каждым участником педагогического взаимодействия;
- обязательная рефлексия процесса обучения;
- углубленная работа с личным субъективным опытом участников образовательной деятельности.

При этом системообразующей характеристикой, среди перечисленных особенностей интерактивного обучения, является именно опора на личный субъективный опыт участников.

Под личным субъективным опытом мы понимаем сложившуюся в процессе жизни у индивида систему представлений о себе и окружающем мире, систему отношений к себе и окружающему миру и обусловленную этими представлениями и отношениями систему ценностных предпочтений, определяющих индивидуальный стиль построения программ поведенческого и эмоционального реагирования. Степень осознания различных элементов личного субъективного опыта может быть разной.

Акцент на роли личного субъективного опыта среди характеристик интерактива детерминирует содержательные требования к личностно-ориентированному интерактивному учебному процессу, а именно:

1) проблема, которая обсуждается, должна быть актуальной для участников, или, как минимум, у них должны быть определенные начальные представления о ней, полученные раньше на занятиях или из собственного жизненного опыта;

2) тема, которая изучается, не должна быть закрытой в силу этических запретов или из-за чрезмерной патологизирующей остроты для кого-либо из тех, кто учится;

3) в формулировке учебной проблемы, которая обсуждается, должна быть заложена неоднозначность, предполагающая необходимость выбора различных решений, интерпретаций, оценок, а также возможность неструктурного (непатологизирующего) изменения сложившихся у участников когнитивно-ценностных структур, которые определяют их наличный индивидуальный опыт;

4) обучение обязательно должно проходить в режиме диалога, в процессе которого каждый участник выступает как сознательный субъект,

ИНФОРМАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Авдеева Ирина Николаевна

кандидат психологических наук, доцент;

проректор по научной работе Севастопольского городского

гуманитарного университета

Закирьянова Ирина Асановна

кандидат педагогических наук;

доцент кафедры иностранных языков Севастопольского военно-морского института им. П.С. Нахимова.

Постановка проблемы. Сущностной критериальной

характеристикой личностно-ориентированного образования является его реализация как субъект-субъектного взаимодействия между участниками. В таком взаимодействии учитель выступает, прежде всего, как фасилитатор позитивных личностных изменений ученика. Позитивные личностные изменения являются отражением и результатом процесса актуализации индивидуального потенциала человека. В основе раскрытия индивидуального личностного потенциала лежит активное использование субъектом личного субъективного опыта. Чем более осознанным является процесс применения личного субъективного опыта, тем более продуктивным является обучение [4, 6]. Таким образом, целью учителя в личностно-ориентированном образовании является стимулирование рефлексии личного субъективного опыта учеников, обеспечение активного его использования в процессе обучения. Такой подход закономерно ориентирует учителя-фасилитатора на использование соответствующих рефлексивно-актуализирующих педагогических технологий, т.е. фасилитативных.

Не отрицая существующее в современной теории и практике понимание педагогической технологии¹, считаем необходимым дополнить соответствующий тезаурус категорией "фасилитативная педагогическая технология". Фасилитативная педагогическая технология – это комплекс алгоритмов и приемов организации педагогического воздействия, обеспечивающих субъектную позицию участников образовательного процесса на основе актуализации личного субъективного опыта с целью когнитивно-ценностной рефлексии учебной информации.

Важнейшим условием позитивной актуализации личного субъективного опыта является фасилитативная позиция учителя, то есть позиция диалоговая, помогающая и возвышающая [1, 11]. Исходя из сказанного, сущностным признаком фасилитативного педагогического взаимодействия является его осуществление в диалоговом, помогающем и

У той час зароджувалися нові ідеї про соціальний устрій суспільства та соціальну допомогу. Так, Томас Мор і Томазо Кампанелла, – філософи часів Відродження, – прагнули до створення суспільства з досконалими моральними законами. Висуваючи ідеї служіння державі, заснованої на підпорядкуванні індивідуальних інтересів загальному благу, мислителі підкреслювали, що саме участь у суспільному житті дає особистості можливість найбільш повно розкрити свої здібності і якнайкраще забезпечити моральний розвиток громадян і суспільства в цілому. Філософи наголошували на необхідності державного розподілу власності, що, на їх думку, сприятиме моральному розвитку суспільства.

Також слід відзначити педагогічну діяльність Я.А. Коменського, який був переконаний у силі виховного впливу на особистість, підкреслював обов'язковість морального самовдосконалення та самовиховання. Він вважав, що педагог повинен бути мужнім, справедливим, поміркованим, доброзичливим, уважним, і бути прикладом порядності для своїх вихованців. Вагомий внесок у розвиток морально-етичної культури особистості зробили Д. Локк, Й. Песталоцці. Ці просвітителі, як і Я.А. Коменський, визнавали необхідність та ефективність методу переконання та наочного прикладу моральної діяльності педагога. Так, Д.Локк, відстоюючи обов'язковість морального самовдосконалення та моральної освіти, писав: «Щастя або нещастя людини в основному є справою його власних рук. Той, чий дух – нерозумний керівник, ніколи не знайде правильного шляху; а той, у кого тіло нездорове та слабке, ніколи не зможе просуватися вперед по цьому шляху» [4, 122].

Про морально-етичну культуру вчителя йдеться також у романі Ж.Ж.Руссо «Еміль». Педагог вважав, що вчитель повинен володіти такими моральними рисами, як доброта, щирість, повага до вихованця особистості.

В період Нового часу категорії «мораль», «моральність» набули фундаментального обґрунтування у працях І.Канта. Вчений доходить висновку, що людина самостійно формує обов'язкові моральні норми, встановлює моральний закон, що не залежить від будь-яких зовнішніх умов.

Г. Гегель також у своїх працях важливе місце відводив вихованню моральності. Він писав, що моральність є безпосереднім та природним духом людини, сутністю якого є підпорядкування особистості громадянському суспільству та державним інтересам.

Заслуговує на увагу позиція англійського священика і економіста Т.Р.Мальтуса щодо морального виховання усього народу через державні освітні установи, де обов'язковим повинне стати формування почуття відповідальності. Автор песимістичної теорії розмірковував про можливість «морального обмеження» ("moral restraint"), засуджуючи прагнення до розкішного способу життя.

Особливі погляди на вирішення проблем виховання морально-етичної культури особистості знаходимо у Г.Спенсера, – британського філософа та соціолога, фундатора педагогіки позитивізму. У своїх працях він сформулював закон «рівної свободи», згідно з яким, людина може робити

¹ Педагогическая технология - компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму [8: с.54]

все, що їй заманеться, тільки в тому випадку, якщо вона не порушує свободи іншої людини. Соціальні інститути, які він поділяв на домашні, обрядові та політичні, є механізмами самоорганізації життя людей. Особистість, на його думку, асоціальна, і саме соціальні інститути забезпечують процес її розвитку. Він вказував на розбіжність позитивних та негативних моральних якостей, що вимагають від людини дотримання різних моральних кодексів, звертав увагу на непостійність етичних повчань. На його думку, моральний розвиток людини залежить від стану суспільства: доки існують міжнародні війни та зіткнення, людина повинна бути вірнопідданою та слухняною для повелителів, і, навпаки, якщо війни перестають бути «хронічним явищем», моральність та авторитетність правителів піддається сумніву. Найбільш складним для морального розвитку людини Г.Спенсер вважав «перехідні періоди», оскільки моральні вимоги суспільства перемішуються між собою, вимагаючи від людини незрозумілих дій: «Ненавидь і вбивай своїх побратимів-людей, – лунає наказ в цю хвилину; люби своїх побратимів-людей і надавай їм усіляку допомогу, – чути через якийсь час. Використовуй усі засоби для обману, – говорить один кодекс; будь правдивим і вірним у слові й у справі, – говорить інший кодекс. Хапай усяке майно, яке ти тільки здатний підняти, і пали все те, чого ти не можеш узяти із собою, – от наказ релігії ворожнечі, тоді як релігія братолюбства засуджує грабіж і підпал як злочини. І як поведінка складається при цьому з суперечливих частин, так і теорія поведінки стає дуже заплутаною» [7].

Інший підхід до рішення проблеми виховання морально-етичної культури особистості запропонували К Маркс та Ф. Енгельс. Філософи вважали, що зміст моралі та загальнолюдські норми моральності є продуктом розвитку суспільства. На їх думку, для досягнення високого рівня вихованості потрібно ліквідувати економічні межі між класами та поставити інтереси робітничого класу вище, ніж інтереси окремої людини. Ф. Енгельс, вимагаючи розгляду питання соціального захисту жінок та дітей, писав про їх тяжке становище, про недотримання законопроекту, який забороняв працю дітей, про деморалізацію та корисливість панівних класів: «В кам'яновугільних копальнях і залізнорудних штольнях ... застосовується праця дітей 4, 5, але здебільшого понад 8 років. Вони використовуються для перетягання видобутої руди або вугілля з місця видобутку до кінної залізниці або в головну шахту, а також для того, щоб відчиняти і зачиняти двері, які ведуть з однієї частини шахти в іншу, пропускаючи робітників і вантаж. Для нагляду за цими дверима використовуються здебільшого найменші діти, які таким чином змушені на самоті просиджувати 12 годин на день в темному, тісному, здебільшого вогкому проході, не маючи навіть досить роботи, щоб врятуватись від отупляючої нудьги безділля» [8, 84].

В історії західної думки XVIII–XIX століття у трактуванні значення моралі існували й негативні тенденції, в основі яких – раціональність моральної діяльності людини, яка здатна змінити світ. Представниками цієї тенденції були М.Штірнер та Ф. Ніцше. Ці філософи не сприймали етичні

може здійснюватися як через ініціативу самих ВНЗ шляхом впровадження в навчальні плани обов'язкових та факультативних курсів відповідної тематики, так і за допомогою законодавчих актів, розроблених Міністерством освіти і науки України згідно вимог Болонської декларації.

Подальші розвідки в цьому напрямку, на нашу думку, полягають у вивченні та аналізі практичного досвіду післядипломної гуманітарної освіти інших країн у реалізації принципу діалогу культур та їхнього використання в практиці роботи вітчизняних ВНЗ.

Резюме. Стаття розглядає проблему реорганізації послєдипломного образования в Україні с учетом реалій сьогодняшнього дня, так как, отвечая в целом, международным стандартам, система послєдипломного образования нашей страны, не в полной мере учитывает острую необходимость в диалоге культур. Опыт некоторых учебных заведений Украины (Львов, Симферополь) показывает, что реализация диалога культур как одного из основных принципов современного образования может осуществляться как через инициативу самих вузов, путем внедрения в учебные планы обязательных и факультативных курсов соответствующей тематики, так и с помощью законодательных актов компетентных государственных органов.

Summary. The article examines the problem of reorganization of postgraduate studies in Ukraine under new conditions allowing for modern reality, as the system of postgraduate education in our country corresponding to international standards on the whole does not pay enough attention to the necessity of the dialogue of cultures. The experience of some Ukrainian higher education institutions (Lviv, Simferopol) shows that the dialogue of cultures as one of the main principles of modern education can be implemented both as an initiative of higher education institutions by including compulsory and optional courses of the corresponding theme into curricula and as legislative documents of state administrative bodies.

Література

1. Впровадження ECTS в українських університетах: Методичні матеріали. – Львів: Видавництво Національного університету „Львівська політехніка”, 2006.-56 с. (С.23-25).
2. Грива Ольга. Модель соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи з молоддю в умовах полі культурності // Збірник праць Полтавського державного університету, №1-2, 2003. –С.171-174.
3. Освіта в Україні. Нормативна база (2-е вид.).-К.:КНТ,20067.-484с. Указ Президента України від 17.04.2002 №347/2002«Про Національну доктрину розвитку освіти» – С.264-280.
Подано до редакції 18.06.2007

соціально-економічні дисципліни. Їх додаткові елементи з урахуванням полікультурності освіти такі: „Історія народів, що проживають у даному регіоні”; „Культура і релігія етнічних груп регіону”; „Захист прав меншин”; „Мистецтво народів регіону”. До фундаментальних дисциплін додаються елементи - „Особливості психології народів, що проживають у регіоні”; До професійно-орієнтованих дисциплін – „Особливості етнопедагогіки народів регіону”, „Особливості управління в регіоні”. До циклу самостійного вибору ВНЗ – додаються „Особливості тренінгу спілкування”, „Особливості тренінгу особистісного росту”, „Особливості вирішення конфліктів у полікультурному середовищі.” До циклу вільного вибору студентів додається „Особливості спільної діяльності, групової роботи в полікультурному середовищі”; „Особливості роботи з дітьми і молодіжними об'єднаннями в полікультурному середовищі”. А також можливі елементи: „Мова (мови) народів, що проживають у даному регіоні”, „Національні види спорту”, „Елементи полікультурного мислення”, „Тренінг для національних лідерів”, „Робота з національно-культурними спільнотами”. „Форми і методи роботи з меншинами”, „Тренінг захисту прав меншин”.

Введення в навчальні програми тематики, спрямованої на виховання толерантного відношення до інших культур є актуальним і своєчасним у зв'язку з багатонаціональним складом нашої держави і найбільш вираженою тенденцією до міграційних процесів, які особливо зросли в останні роки. Хотілося б, щоб подібний досвід був впроваджений в практику усіх навчальних закладів післядипломної освіти України, з урахуванням особливостей регіону.

Для Одеської області було б доцільно ввести наступні курси „Історія народів, що проживають у даному регіоні”, „Культура і релігія етнічних груп регіону”, „Культурні особливості, група, особистість і суспільство», „Особливості психології народів, що проживають у регіоні”, «Цінність різноманіття. Міграція: розмаїтість під нашими дверима», «Управління різноманітністю», „Особливості етнопедагогіки народів регіону”, «Образи (зображення) та реальність багатокультурності», „Подолання стереотипів у відношенні до різних національних культур”.

Аналіз навчальних планів дозволив визначити наступне:

- існуюча в нашій країні система післядипломної освіти в цілому відповідає міжнародним стандартам, однак недостатньо враховує назрілу необхідність у діалозі культур;
- приклади навчальних планів Львівського та Симферопільських вищих навчальних закладів, розроблені, в першому випадку, для післядипломної освіти, а в другому - для психологів і педагогів та соціальних працівників, що працюють з молоддю в умовах полікультурності, треба визнати доцільними для впровадження в навчальні плани інших вищих навчальних закладів України з урахуванням їхньої специфіки та особливостей регіону розташування.

Висновки з даного дослідження полягають в тому, що реалізація діалогу культур як одного з основних принципів сучасної вищої освіти

норми та закони у суспільстві, не визнавали за необхідне дотримання моралі та права, а стверджували індивідуалізм та егоїзм. Ф. Ніцше, розмірковуючи про моральні закони, додержується принципу: нічого не істинне – все дозволено. Філософ не сприймав загальнолюдських цінностей, звеличував людину, яка прагне влади над світом. Основна маса народу, на думку філософа, є юрбою, що існує як п'єдестал для зарозумілої, гордої та самовпевненої людини, вільної від моралі рабів.

Питанням взаємозв'язку моральної культури особистості та професійної етики опікувався німецький соціолог та філософ М.Вебер, який у роботі «Протестантська етика і дух капіталізму» запропонував нові рішення етичних проблем, які базуються на раціоналізмі. Зокрема, розмірковуючи про моральні чесноти, він пише: «Чесність корисна, бо вона приносить кредит, те ж саме можна сказати і стосовно пунктуальності, старанності, поміркованості – і саме завдяки цьому вони і є чеснотами – з чого, між іншим, можна зробити висновок, що, наприклад, і видимість чеснот може дати той же наслідок» [3, 50-51].

Дослідженню процесу морального розвитку особистості присвячені праці американських дослідників (Л. Кольберг, К. Пауер, М. Блеш, Е.Хігінс), які вивчали структуру самого процесу морального розвитку учнів, становлення етичних норм і цінностей. Так, Л.Кольберг вважав, що саме моральна культура, як синтез групових норм і цінностей, більшою мірою визначає моральний розвиток особистості. І якщо певні цінності можуть бути проголошені та задекларовані, то специфічні норми моралі можуть не відповідати їм. Виходячи з такої тези, американські дослідники вивчають проблеми щодо зближення норм поведінки у колективі та еталонних, незмінних моральних цінностей. У центрі уваги сучасних зарубіжних дослідників – залучення молоді через систему освіти до таких найвищих цінностей суспільства, як свобода, демократія, права людини, толерантність.

Висновки. Таким чином, необхідною умовою виховання майбутніх учителів є розробка змісту, форм і методів на засадах загальнолюдських цінностей для виховання морально-етичної культури – основи всіх інших знань.

Перспективою дослідження є розробка методики підвищення рівня морально-етичної культури майбутніх учителів, трансляція досвіду роботи з експериментальними групами у вищих навчальних закладах.

Резюме. В статті автор розглядає історію розвитку етики соціально-педагогічної діяльності за рубежом, моральні якості та цінності, які декларувалися в різних історических епохах.

Ключевые слова: морально-етическая культура, будущий учитель.

Summary. In the article the author examines the history of the development of ethics by social activities abroad, moral qualities and values that are declared in different historical eras.

Keywords: morality, moral culture, the future teacher.

Резюме. У статті автор розглядає історію розвитку етики соціально-педагогічної діяльності за кордоном, моральні якості та цінності, що

декларувалися у різні історичні епохи.

Ключові слова: морально-етична культура, майбутній учитель.

Література

1. Андерсон А. История погибших цивилизаций Востока. – СПб: Изд. «Вестник знания», 1907. – 128 с.
2. Болюбаш Я. Державна програма «Вчитель» – поступ назустріч учителю [Електронний ресурс], 2007. – Режим доступу: URL: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolubash.doc>, вільний. – Загл. з екрану.
3. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму. – К.: Вид-во «Основи», 1994. – 261 с.
4. Величие здравого смысла: Человек эпохи Просвещения: Кн. Для учителя / Сост. С.Я. Карп. – С.: Просвещение, 1992. – 287 с.: ил. – (Философы и педагоги о личности и воспитании).
5. Добротолюбие избранное для мирян: В рус. пер. // Сб. тр. Св. Антоний, св. Василий Великий, св. Григорий Богослов и др. – 3-е изд. доп. – М.: Изд. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1997. – 446, [2] с.
6. Древнекитайская философия: Собрание текстов: В 2 т.: Переводы / АН СССР. Ин-т философии; Редкол.: В.Г. Буров и др.; Вступ. ст. В.Г. Букова и М.Л. Титаренко; Сост. Ян Хин-Шуна. – М.: Мысль, 1972. – Т. 1. – 363 с. – (Филос. наследие).
7. Либерализм и тоталитаризм. Герберт Спенсер [Электронный ресурс], 2007. – Режим доступа: URL: <http://www.sceptic-ratio.narod.ru/ku/l-66.htm>, свободный. – Загл. с экрана.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Про виховання і освіту: У 2-х т. / Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К.: Рад.школа, 1983. – Т.1. – 389 с.
9. Махабхарата. Рамаяна: Пер. с санскр. / Вступ. ст. И. Гринцера; Ред. В.Санович. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1974. – 607 с.
10. Мудрецы Поднебесной: Сб.: / Лао-цзы. «Дао дэ цзин»; Конфуций. «Лунь юй»; Мо-цзы. «Мо-цзы»; Мэн-цзы. «Мэн-цзы»; Чжуан-цзы «Чжуан-цзы»; Сюнь-цзы; Хань Фей. – Симферополь: Изд-во «Реноме», 1998. – 348 с.: ил.
11. Св. Антоний Великий. Духовные наставления: В рус. пер. – М.: Изд-во Сретенского монастыря; «Новая книга»; «Ковчег», 1998. – 256 с.
12. Священные писания Индии. Бхавад-Гита (Песнь Бога): В рус. пер. / Авт. предисл. Шалаграма Даса. – СПб.: Изд. Общества ведической культуры, 1991. – 71 с.
13. Сенека, Марк Аврелий. Наедине с собой. – Симферополь: Изд-во «Реноме», 1998. – 384 с.

Подано до редакції 04.06.2007

УДК 371

КРИТЕРІЙ ЕФЕКТИВНОЇ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Муковіна Ніна Борисівна

старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту

Одеський національний Морський університет

У зв'язку з входженням України в освітній та науковий простір Європи підготовка педагогічних кадрів стає одним з найважливіших завдань. На сучасному етапі стає актуальним активізація навчально-пізнавальної і творчої діяльності студентів за допомогою впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема, навчання в умовах інтерактиву.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтеракцію можна трактувати, як посилену діяльність між суб'єктами навчального процесу, а використання інтерактивних методів навчання – як способи цілеспрямованої посиленої взаємодії викладача і студентів,

ін.); по-четверте, навчанням техніки ефективної міжособистісної взаємодії, заснованої на прийнятті, толерантності, гуманності, співпраці.

Розглянемо реалізацію принципу діалогу культур на основі аналізу курсів, що викладаються в різних ВНЗ України (Львівському Університеті „Львівська політехніка” та в вищих навчальних закладах м. Сімферополя). Дисципліна «Міжкультурне спілкування в багатокультурному суспільстві», яка читається факультативно курсом в межах ступеня бакалавра у Національному університеті «Львівська політехніка», спрямована на формування наступних компетенцій: багатокультурність та вміння цінувати розмаїття; здатність працювати у багатокультурних контекстах; вміння та бажання працювати в колективі; усне та письмове спілкування; здатність застосовувати знання на практиці; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність розуміти структури культурних систем; здатність мати незалежне судження про пов'язані між собою проблеми сьогодення. Спочатку вивчаються різні підходи до культури і розуміння їх змісту в лекції «Підходи до культури», з теми лекції «Сприйняття і культура» студенти повинні розуміти і вміти користуватися в адекватних академічних контекстах такими ключовими поняттями як культурна ідентичність, багатокультурність, інтеграція, асиміляція, сегрегація, контекст, значення (значимість, розуміння) тощо. Наступні теми лекцій «Культурні особливості, група, особистість і суспільство» та «Символи, герої і цінності» спрямовані на розвиток студентом власного менталітету у зв'язку з: а) різними шарами культури; б) ключовими питаннями (сучасності) сьогодення відносно різних ступенів терпимості до культурних символів. Розуміння студентами і здібність ідентифікувати різні заходи (вимірювання) культурних розбіжностей у підходах до : простору, часу, справедливості, ієрархії, високого або низького контексту тощо. В рамках тем «Подання моделі Беннета» і «Процес злиття культур» з наступним обговоренням групою, студенти повинні розуміти процеси: а) адаптації культур; б) переходу від етноцентризму до етнорелятивізму і здібність з'єднувати особисті (власні) чужі та інші процеси. З теми «Міжкультурне спілкування. Ключові питання» студенти вчать розуміти перешкоди і шляхи до міжкультурного спілкування. Навчитись краще слухати і вміти відповідати у відповідному культурному ключі. З теми «Роль сприйняття у міжкультурному спілкуванні» - навчитись поважати і цінувати різноманітність. Тема «Цінність різноманіття. Міграція: розмаїтість під нашими дверима» допомагає зрозуміти сучасні вимоги міграції та шляхи можливого рішення проблеми в майбутньому. Теми лекцій «Управління різноманітністю», «Образи (зображення) та реальність багатокультурності» сприяють розумінню полеміки про модель суспільства і політику для різних культур і емігрантських груп [42 – с.23-25].

Модель соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи з молоддю в умовах полікультурності, що пропонує Ольга Грива (м. Сімферополь), передбачає врахування особливостей Кримської Автономної Республіки, для якої дана модель є надзвичайно актуальною.

До обов'язкових циклів дисциплін відносяться гуманітарні і

500 год.) отримання окремих знань і умінь в межах тієї ж професії, з урахуванням нових напрямків і розвитку науки, нових технологій. Зазначимо, що терміни спеціалізації визначаються галуззю, спеціалізація не передбачає присвоєння кваліфікації та зміни освітньо-кваліфікаційного рівня; стажування – (від 1-10 місяців), отримання досвіду виконання обов'язків зі спеціальності, вивчення кращого вітчизняного і зарубіжного досвіду; стажування проходить на підприємствах, в організаціях і наукових закладах на навчальних закладах як в Україні, так і за кордоном і проводиться на основі індивідуального плану, затвердженого керівником підприємства або підрозділу, що направляють фахівця на стажування.

Таким чином, структура післядипломної освіти - це сукупність освітніх (повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) та освітньо-кваліфікаційного рівнів (кваліфікований працівник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), а також стандартів освіти та освітніх, освітньо-професійних і професійних програм офіційної і неофіційної освіти.

Післядипломна освіта проводиться в навчальних закладах післядипломної освіти, наукових, науково-методичних, методичних закладах, інформаційних службах, які мають право надавати освітні послуги, а також у відповідних державних органах. Це можуть бути заклади післядипломної освіти або структурні підрозділи вузів відповідного рівня акредитації на основі угоди, у випадках, передбачених чинним законодавством.

Зміст післядипломної освіти визначається вимогами суспільства до кадрового забезпечення різних галузей господарської діяльності з урахуванням перспектив їх розвитку, сучасних вимог до форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних і професійних програм відповідного освітнього напрямку. Напрямки і спеціальності післядипломної освіти визначаються згідно з Переліком напрямків і спеціальностей вищих навчальних закладів, що готують спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Основними формами організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти є навчальні заняття (лекції, семінари, практичні заняття), виконання індивідуальних завдань, самостійна робота, практична підготовка і контрольні методи оцінки знань, умінь і навичок.

На нашу думку, усі ці форми організації навчального процесу післядипломної освіти було б доречно включити крім обов'язкової професійної програми, аспект полікультурної освіти, націлений на реалізацію принципу діалогу культур. Це можливо, по-перше, шляхом введення спеціальних (факультативних) навчальних курсів (дисциплін), індивідуальних та групових завдань, тощо; по-друге, введенням до змісту гуманітарних дисциплін окремих питань або орієнтація усього змісту освіти з урахуванням полікультурності; по-третє, використанням спеціальних педагогічних інтерактивних технологій, педагогічних технологій «діалогу культур» (рольові ігри, дебати, „мозковий штурм” і т.

взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого життєвого досвіду з метою створення оптимальних умов підготовки майбутнього фахівця. До інтерактивних методів навчання відносять такі імітаційні інтеракції, як: інсценування, психодрама, соціодрама, ділові, операційні та дидактичні ігри, «мозковий штурм», дебати тощо, які можна об'єднати в одну групу методів – інтерактивні ігри.

Не зважаючи на те, що гра як одне з найдивовижніших явищ людського життя привертала до себе увагу філософів і дослідників усіх епох, використання інтерактивних ігрових методів у підготовці сучасних фахівців не набуло значного поширення. Аналізуючи практику впровадження інтерактивних ігор у навчально-виховний процес вищої школи, ми дійшли висновку, що викладачі не мають достатніх методичних знань для ефективного використання цих інновацій у своїй професійній діяльності. Зокрема, відсутні ґрунтовні доробки з методики використання інтерактивних ігор у підготовці вчителів фізичного виховання і спорту.

Використання гри у навчальному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди цілеспрямованим процесом, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні гри в навчанні полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

Сутність гри полягає в тому, що в штучно створених умовах ігрової взаємодії особистість може виявити свої творчі, інтелектуальні професійні та комунікативні здібності, звільнитися від внутрішнього напруження. Можна зробити висновок, що гра є формою творчості, але творчості з певною метою. Це своєрідна підготовка до можливих форм поведінки на заданому рівні, що не передбачає їх негайного практичного використання. У грі людина вчиться орієнтуватися і долати труднощі, з якими вона може зустрітися у буденному житті. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення студента у певну ситуацію, яка є ігровою моделлю педагогічного явища. Особливість полягає в тому, що в навчальному процесі ігрові ситуації уявні або змодельовані, але почуття, які переживаються студентами, реальні.

Однак застосування ігрової взаємодії під час підготовки педагогічних кадрів не набуло широкого поширення у вищій школі. У вітчизняній психолого-педагогічній науці для гри не створювалось цілісних всеосяжних теорій і концепцій, хоча використання інтерактивної ігрової взаємодії в процесі підготовки майбутніх учителів набуває особливої актуальності, оскільки в безпечних ситуаціях дидактичних ігор студенти можуть перевірити свої педагогічні здібності, сформулювати вміння працювати в групі та з групою на суб'єкт-суб'єктній основі. Перш за все, гра – породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність, стає суб'єктом, «господарем» своєї діяльності. «Сутність гри полягає в тому, що в ній важливий не результат, а сам процес переживань, що пов'язані з ігровими діями» [1, с.18].

Зокрема, О.Пометун зазначає, що «ігрова модель навчання покликана

реалізувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливостей висловлювати свої думки» [5, с.55].

Отже межа між ігровим і реальним світом стає умовною. Тому ігрову діяльність можна вважати одним із головних факторів соціалізації особистості, зокрема у набутті особистісного досвіду життєдіяльності та професійної майстерності. Саме за допомогою ігрової взаємодії можна вирішити багато психолого-педагогічних проблем групи, допомогти студентам перемогти труднощі та бар'єри у спілкуванні, зрозуміти себе, напрацювати (виробити) адекватні способи поведінки в майбутній професійній діяльності. Щоб гра у навчальному процесі досягла запланованої мети, необхідно визначити критерії ефективної ігрової взаємодії [3, с.33-37], до яких можна віднести наступні:

1. *Висока емоційність.*

2. *Ігрова ситуація «МИ»* (почуття приналежності). Інтерактивні ігри об'єднують, що дозволяє майбутнім учителям виробити певний стиль поведінки викладача-вихователя у складній педагогічній ситуації, відчуті почуття єдності та приналежності до спільної діяльності.

3. *Контакт очей.* Для того, щоб цей критерій ігрової взаємодії став ефективним, необхідно дотримуватись наступного: учасники і ведучий знаходяться на одному рівні (сидять, стоять), погляд ведучого у процесі гри зустрічається з очима учасників, фіксуючись на 1-2 секунди в середньому. Це дозволяє бачити рівень включеності учасників у ігрову взаємодію та сприяє встановленню довірливого контакту викладача із студентами.

4. *Інтрига гри*, яка збільшує мотивацію студентів перевірити свої педагогічні здібності в ігровій ситуації.

5. *Швидкість мови має відповідати швидкості читання*, оскільки від темпу мови буде залежати взаєморозуміння учасників гри.

6. *Відкрита поза*, яка передбачає відсутність так званих верхнього та нижнього «замків» (верхній – схрещені руки на грудях; нижній – схрещені ноги), які стереотипно часто сприймаються як «закритість» людини. Крім того, це наявність живої міміки, розкутих жестів, які підкріплюють слова.

7. *Високий рівень мобілізації.* Мобілізація – це своєрідний індикатор спілкування (показник готовності партнерів до взаємодії). Якщо для визначення рівня мобілізації для ігрової взаємодії довільно уявити певну шкалу, що має десять поділок від 0 до 9, то нульовому рівню мобілізації буде відповідати стан сну, з якого ще необхідно вийти, а дев'ятому рівню – стан афекту, який супроводжується бурхливою і неконтрольованою поведінкою. Отже, висока мобілізація, яка необхідна для ефективної ігрової взаємодії, буде відповідати 5-6 рівням, тобто адекватній готовності до дій.

8. *«Лега вага».* Вважається, що «вага» - це індикатор емоційного стану, як викладача-тренера, так і студентів, які вступають в інтерактивну гру. Для того, щоб студенти усвідомили, що означає працювати в легкій вазі, їм пропонується пригадати власні відчуття після надмірних фізичних

культурного рівнів.

Основні завдання системи післядипломної освіти: максимальне задоволення власних потреб особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку шляхом безперервного підвищення свого освітнього рівня; здатність формувати в особистості відповідність умовам сучасної цивілізації; зберігати і примножувати моральні, культурні та наукові цінності суспільства; розповсюджувати знання серед населення, підвищувати його культурний і освітній рівень.

До функцій системи післядипломної освіти відносяться: адаптивна функція, яка відображає здатність пристосування до нових потреб життя в суспільстві, що змінюється у зв'язку з розширенням міжнародних контактів; компенсаторна функція, яка зазначена у відображенні можливостей післядипломної освіти; розвивальна функція – це функція збагачення творчих можливостей людини і її духовного світу; аналітична функція полягає в дослідженні та аналізі причин, що впливають на потреби громадян у безперервній освіті; перетворювальна функція – це зміна освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня особистості протягом усього життя, а також інтелектуального і культурного рівня суспільства; прогностична функція полягає у науковому передбаченні розвитку особистості і суспільства; комунікативна функція – це збереження і передання соціального досвіду від покоління до покоління; функція стимулювання полягає у заохоченні освітніх потреб особистості.

Існує два види підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня освіти – офіційний і неофіційний. Офіційний рівень передбачає освіту, яка здобувається в навчальних закладах, освітніх закладах, згідно обумовленим регламентуючим освітньо-професійним програмам, терміном навчання і заходами державної атестації, що підтверджується відповідними документами про рівень освіти державного зразка. Неофіційний рівень надає змогу отримання знань, умінь і навичок для задоволення освітніх потреб особистості; неофіційна освіта нерегламентована на відміну від офіційної місцем отримання знань, термінами і формою навчання, а також заходами державної атестації.

До форм офіційної післядипломної освіти в Україні відносяться: довгострокове підвищення кваліфікації (від 75-500 годин), яке проводиться не рідше одного разу на п'ять років і є обов'язковим для всіх спеціалістів; його проходження є необхідною умовою атестації спеціалістів, їх просування по службі, присвоєння їм кваліфікаційних категорій, звань тощо. Короткострокове підвищення кваліфікації (від 20-72 годин), проводиться у вигляді тематичних семінарів, курсів, виїзних засідань з метою поглиблення знань та навичок в деяких галузях спеціалізованої трудової діяльності; перепідготовка кадрів – надбання другої спеціальності або професії на основі раніше отриманого освітньо-кваліфікаційного рівня і практичного досвіду; це також одночасне навчання у вищих навчальних закладах з двох спеціальностей, відповідних освітньо-кваліфікаційним рівням. Розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це отримання додаткових знань, умінь в межах спеціальності; спеціалізація – (не менш

Європейського освітнього простору. Ефективність євро інтегративних процесів залежить від діалогу культур як важливого превентивного чинника розв'язання соціальних протиріч.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, свідчать, що сучасні дослідники та міжнародні і вітчизняні організації розробляють та реалізують програми по реалізації діалогу культур зокрема через освіту та пропонують їх законодавчим інститутам для впровадження в учбові заклади.

Водночас залишаються невизначеними шляхи реалізації діалогу культур в системі освіти України, способи використання зарубіжних надбань в практиці роботи вітчизняної вищої школи.

Мета даного дослідження полягає в аналізі законодавчих документів щодо організації післядипломної освіти в Україні, які передбачають реформування післядипломної освіти в Україні на нових засадах. На основі цього аналізу та розглянувши досвід деяких навчальних закладів України запропонувати шляхи реалізації принципу діалогу культур у післядипломній освіті України.

Виклад основного матеріалу дослідження почнемо з того, що згідно чинного законодавства (проект закону України «Про післядипломну освіту», який базується на Конституції України та законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність»), громадяни України мають право на безперервну освіту.

Державна політика в галузі післядипломної освіти базується на кількох принципах. Післядипломна освіта має добровільний характер і доступна всім громадянам України. Вона вибудовується з урахуванням особливостей структури і змісту освітніх потреб громадян на різних стадіях їх життєвого шляху. Тому, післядипломна освіта базується на принципі безперервності і послідовності процесу освіти, є цілеспрямованою і динамічною. Післядипломна освіта в Україні користується державною підтримкою, тому установи, які надають післядипломну освіту, забезпечують її науковість, технологічність та перспективність, орієнтують систему освіти дорослих України на відповідну світову систему.

Післядипломна освіта в Україні реалізується в різних формах. Під терміном післядипломна освіта розуміється спеціалізоване удосконалення освіти, яка розглядається як професійна підготовка шляхом поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь, навичок або як процес здобування другої спеціальності на основі раніше набутої освіти чи професії. Післядипломна освіта відповідає принципу безперервності освіти, вона не регламентована віком особистості та служить для розвитку її інтелектуальної, культурної та духовної сфер, шляхом набуття знань, умінь і навичок.

Метою післядипломної освіти є забезпечення індивідуальних потреб громадян у професіональному рості та розвитку особистості, а також забезпечення державою кваліфікованими кадрами високого професійного і

навантажень під час тренувань (нічого не хочеться робити, немає яскравих емоцій – це «важка вага»). Організувати інтерактивну гру в такій ситуації неефективно. Найбільш оптимальним для гравців є спокійний робочий стан («середня вага»), якому надається трохи рухливості, дієвості та азарту. Це є найбільш ефективна для ігрової взаємодії «легка вага», яка, зазвичай, відповідає 5-6 рівню мобілізації.

9. *Відносини «на рівних»*, що є особливим показником – індикатором відношення до іншої людини чи групи людей. Можна виокремити три таких показники: відносини «під» - позиція підлеглості (погляд знизу, невпевненість у своїх силах), що не може сприяти ефективній інтерактивній взаємодії; відносини «над», які демонструють самовпевненість і перевагу та відображаються у різних жестах, висловах, що свідчить про неповагу і зневажання учасників гри; відносини «на рівних», які вважаються оптимальними і свідчать про готовність здійснювати співробітництво та характеризуються відкритою позою, «легкою вагою», адекватною мобілізацією. Тільки за умови вибору відносин «на рівних» можна розраховувати на ефективну інтерактивну діяльність, що має конструктивний і продуктивний характер.

10. *Чіткість інструкцій*, які будуть зрозумілими учасникам гри у тому випадку, якщо вони не просто логічні, але й чітко побудовані та пояснені. З цією метою викладачу, який проводить інтерактивну гру, необхідно спочатку самому зрозуміти умови гри і скласти «привласнену», особистісно адаптовану інструкцію.

11. *Висока динаміка*. Процес будь-якої ігрової взаємодії необхідно постійно контролювати від самого початку, підтримуючи необхідну високу динаміку гри. Необхідно пам'ятати, що гра – це живий організм, який постійно знаходиться в русі, тому постійно вимагає від усіх учасників постійної включеності, дієвості.

12. *Відповідність гри простору*. Під час проведення ігрової взаємодії необхідно дотримуватись принципу доцільності проведення тих чи інших ігор у певному просторі. Наприклад, не має сенсу гратись у хованки в пустій кімнаті, або у футбол – у вузькому коридорі. Не можливо ефективно провести гру в неадекватному для неї просторі. Дотримання цього критерію дозволяє зробити ігрову взаємодію достатньо результативною.

13. *Відповідність тексту міміці та жестам*. Організуючи ігрове заняття, необхідно пам'ятати, що гра – це територія відвертості. Все, що ми говоримо, підкріплюючи слова жестами, не має викликати підозри і недовіри в учасників. Щирість і відкритість викладача спонукає студентів до адекватних дій, тому жести і міміка в інтерактивній грі стають помічниками для ефективної взаємодії учасників і керівника групи.

14. *Доведення гри до логічного кінця*. Одне з основних правил гри – намагатись не обривати ігрову взаємодію, а довести до логічного завершення, щоб усім учасникам стало зрозуміло, що гра закінчилась. За цих умов зберігається не лише цілісність гри, але й враження від неї, особливо, коли у фіналі буде поставлена вагома емоційна крапка.

15. *Установка на діяльність*, що підвищує мотивацію на ігрову

взаємодію.

16. *Оформлення, інструментарій.* Багато інтерактивних ігор потребують заздалегідь приготовленого інструментарію, наприклад: м'яч, м'яка іграшка, фломастери, карточки, фліп-чарт тощо. Тому викладач для динамічного й успішного проведення ігрової взаємодії має готуватися до неї так само сумлінно, як до будь-якого навчального заняття, а не як до ігрової забавки чи довільного проведення часу.

17. *Адекватність віку, місцю і ситуації.* Проведення інтерактивних ігор із студентами дозволяє підготувати їх до використання ігрових методик у майбутній педагогічній діяльності.

Упровадження інтерактивних ігор у навчальний процес підготовки майбутніх учителів фізичного виховання дозволяє надавати студентам максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що сприяє формуванню творчого потенціалу особистості, навичок спілкування і співробітництва.

Література

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с. – (Психол. наука - школе).
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. Посібник – К.: Либідь, 2005. – 400с.
3. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Под ред. Е.А.Левановой – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.: ил. – (Серия «Практикум»).
4. Павлова Л.Д. Методичні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії // Управління школою. – 2006. - №13 (133). – с.2-14.
5. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пирожено. За ред. О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.: ил.

Подано до редакції 18.06.2007

УДК 371

ТЕОРЕТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ТРЕНІНГІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Панасюк Ірина В'ячеславівна

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Одеського національного морського університету*

Постановка проблеми. Перетворення в українському освітньому середовищі на засадах гуманізму вимагають визначення нових стратегічних і тактичних орієнтирів у галузі освіти, які спрямовують навчально-виховний процес на розкриття потенційних можливостей та здібностей особистості, що стало провідною направленістю у подальшому вдосконаленні фізичного виховання і фізкультурно-оздоровчого руху студентської молоді та педагогічної діяльності творчо працюючих учителів. Однак неефективне дидактичне наповнення процесу навчання вчителів фізичного виховання, недостатнє науково-методичне забезпечення і слабе впровадження інноваційних педагогічних технологій спричиняють низьку якість підготовки фахівців фізичної культури у педагогічних вузах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на сучасному етапі актуальною стає проблема професійного зростання майбутніх педагогів [2], дієвого впровадження інноваційних технологій у систему підготовки педагогічних кадрів [3], зокрема фізкультурного спрямування [1]. Так, Р.Т.Раєвський виокремлює основні блоки

індивідуальний стиль когнітивної діяльності, комунікативна та інформаційно-когнітивна компетентність, комп'ютерна навчальна програма.

Ключевые слова: процессуальные условия, самостоятельная учебная деятельность, индивидуальный стиль когнитивной деятельности, коммуникативная и информационно-когнитивная компетентность, компьютерная обучающая программа.

Keywords: Procedural conditions, autonomous learning activity, cognitive activity individual style, communicative and informative-cognitive competency, computer teaching programme.

Література

1. Глузман А.В. Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики. Материалы десятой международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта, 2005. – Режим доступа: http://www.iee.org.ua/files/conf/conf_article39.pdf. – Загол. с экрана.
2. Дембіцька С.В. Проблемне навчання як фактор управління якістю навчального процесу / С.В. Дембіцька, С.Л. Яблочников // 36. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С. 18-26.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах: Учеб. пособие для студентов пед. спец. / В.И. Загвязинский. – М.: АСАДЕМІА, 2006. – 160с.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – 156 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Авт. кол.: М.И. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Л.Д. Столяренко и др.; Отв. ред. М.И. Буланова-Топоркова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. Писаренко В.И. Современные образовательные технологии // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – 2005. – № 3 (23). – С. 56-62.
7. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 34-46.

Подано до редакції 18.06.2007

УДК 37

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ГУМАНІТАРНІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ В УКРАЇНІ

Черток Лілія Петрівна

викладач французької мови кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова

У контексті соціальних та економічних змін останніх десятиріч у світовому суспільстві визріла необхідність у зміні системи освіти у всій Європі і зокрема в Україні, **що робить діалог культур актуальною потребою часу.** Діалог культур, що визначається в сучасній освіті як спосіб пізнання і поваги інших, як шлях до взаємного духовного збагачення, покликаний утверджувати ідеали і практику толерантності, виступає важливим чинником розв'язання соціальних протиріч та попередження конфліктів на тлі етнопатристичних та релігійних непорозумінь.

Постановка проблеми в загальному виді полягає в тому, що дослідження та реалізація діалогу культур є соціальною та життєвою необхідністю для України не тільки у зв'язку з її внутрішніми проблемами, а й у зв'язку з інтеграцією у світову спільноту через вступ до

розумові здібності користувача. Це стає можливим за умов використання візуалізації в комбінації з постановою проблемної задачі, яка залучає студента до активного пошуку рішення і потребує самостійної обробки інформації, тим самим інтенсифікуючи формування когнітивних і комунікативних умінь.

Висновки з даного дослідження та подальші перспективи.

Для подолання протиріччя між вимогами до іншомовної компетентності сучасного економіста та відсутністю відповідних до них технологій мовної підготовки необхідно надання студентам адекватного засобу самопідготовки, який цілеспрямовано формує комплекс комунікативних та інформаційно-когнітивних умінь і забезпечує свідомий, творчий, високомотивований характер самостійної навчальної діяльності.

Інтенсифікація самостійної навчальної діяльності студентів досягається за рахунок застосування на етапі самопідготовки комп'ютерної навчальної програми, яка дозволяє інтегрально формувати комунікативні та інформаційно-когнітивні вміння. Спрямованість на планомірне формування комунікативної та інформаційно-когнітивної компетентностей знаходить своє відображення в організації навчального матеріалу в комп'ютерній навчальній програмі та в алгоритмізації дій користувача з його засвоєння.

Продуктивний характер стилю індивідуальної когнітивної діяльності, що формується таким чином, досягається повноцінним використанням дидактичного потенціалу комп'ютеризованого навчання в його інтерактивному, індивідуалізуючому, розвиваючому, мотивуючому та контролюючому аспектах. Продуктивний характер самостійної навчальної діяльності студентів опосередковано оптимізує колективну взаємодію студентів і викладача під час аудиторних занять та дозволяє надати цілісний, продуктивний характер усім ланкам процесу мовної підготовки майбутніх економістів.

Перспективним напрямком подальшого дослідження проблеми є розробка продуктивної комп'ютерної технології мовної підготовки студентів старших курсів економічних факультетів з опорою на міжпредметні зв'язки з дисциплінами поглибленої професійної спеціалізації.

Резюме. У статті розглядаються питання інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів засобами комп'ютерної навчальної програми, надання індивідуальному стилю когнітивної діяльності продуктивного характеру.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы интенсификации самостоятельной учебной деятельности студентов средствами компьютерной обучающей программы, придания индивидуальному стилю когнитивной деятельности продуктивного характера.

Resume. The article dwells upon the questions of intensifying students' autonomous learning activity by means of computer teaching programme, making cognitive activity individual style productive.

Ключові слова: процесуальні умови, самостійна навчальна діяльність,

стратегічних завдань реформування фізичного виховання у вертикалі освіти, що передбачають перебудову всіх елементів системи, серед яких зазначаються наступні:

- перегляд її ідеологічних основ (цілей, задач, принципів);
- оновлення змісту і методики фізичного виховання з урахуванням принципів прогностичної педагогіки;
- оновлення науково-методичного, інформаційного забезпечення системи [1, с. 137].

Мета статті: аналіз теоретичної концепції навчальних тренінгів у підготовці майбутніх учителів фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі оновлення методики підготовки вчителів фізичного виховання має інноваційну спрямованість. Ми пропонуємо використовувати навчальні тренінги, які мають певні переваги, перед традиційним навчанням, а саме:

1. Тренінгові заняття допомагають майбутнім вчителям фізичного виховання побачити особливості власного життя і відчуття включеність в оточуючий світ у цілому.

2. У деяких випадках навчальні тренінги можуть змінити життєві установки студентів і навіть уявлення про себе. Вони стають більш терплячі до думок і ціннісних орієнтацій інших.

3. Використання навчальних тренінгів сприяє розвитку особистості, позаяк створює тривалу зацікавленість у саморозвитку і розкритті свого особистісного потенціалу, як майбутнього вчителя фізичної культури.

4. Навчальні тренінги спонукають студентів тренувати навички постановки вимог, прийняття рішень, допомоги іншим, співробітництва, пошуку можливостей взаємодопомоги, силу протистояння, особистісну відповідальність.

5. Впровадження навчальних тренінгів створює позитивну установку у відношенні до викладача і сприяє конструктивній полеміці з ним, незважаючи на його авторитет, що стимулює формування «суб'єкт-суб'єктних» відносин на рівні викладач-студент, а в майбутньому – вчитель-учень.

6. Навчальні тренінги можуть сприяти появі у студентів нових уявлень про педагогічну взаємодію на рівні «вчитель-учень», які ґрунтуються на отриманому досвіді й поєднаних з почуттями, що пояснюють поведінку і вчинки як учня, так і вчителя у конкретних педагогічних ситуаціях. Студент може краще зрозуміти всю складність процесів спілкування між учителем і учнем, побачити їх взаємозв'язок і навчитися використовувати набуті у тренінгу вміння в майбутній професійній діяльності. Адже у більшості з них існує певна особистісна теорія повсякденного життя і професійної діяльності, у багатьох випадках недоцільна а інколи і така, що гальмує навчання. За умови участі в навчальних тренінгах студенти мають можливість перевірити і переосмислити власні погляди.

7. Навчальні тренінги полегшують студентам формування нових комунікативних і поведінкових норм, щоб згодом увести в професійну

діяльність лише визначені й перевірені на практиці стилі педагогічної діяльності.

8. Навчальні тренінги можна використовувати з метою створення у студентів мотивації до навчання, оскільки є нестандартною методикою підготовки вчителів, викликає допитливість студентів, посилюючи інтерес до міжособистісної взаємодії.

9. Навчальні тренінги, які проводяться у вигляді інтерактивних ігор, можуть збалансувати активність учасників, оскільки залучають у роботу всіх студентів групи.

10. Систематичне використання навчальних тренінгів знижує тривожність студентів і полегшує формування їх згуртованості.

11. Навчальні тренінги сприяють зняттю деяких захисних механізмів і дозволяють створювати складні педагогічні ситуації з метою моделювання складних форм поведінки.

12. Використання навчальних тренінгів у процесі підготовки вчителів фізичного виховання може спонукати студентів розпізнавати, розуміти і оцінювати апробовані інноваційні методи навчання. Таким чином, майбутні фахівці можуть у певних ситуаціях самостійно застосовувати перевірені методи і навіть пропонувати нові, виявляючи креативний підхід до своєї педагогічної діяльності.

13. Навчальні тренінги, які зорієнтовані на вирішення реальної педагогічної задачі, дають унікальну можливість відносно швидко зробити прозорою і більш гуманною систему міжособистісних відносин «вчитель-учень» і «учень-учень».

14. Навчальні тренінги сприяють опрацюванню найважливіших проблем, які можуть виникнути у професійній діяльності майбутніх вчителів фізичного виховання, які мають різне сприйняття дійсності і різні погляди на педагогічний стиль діяльності (розвиток особистої комунікативної компетенції, згуртування учнівського колективу, визначення лідерських здібностей учнів, спрямування їх на формування потреби у здоровому способі життя тощо). Ці проблеми можна навчитись вирішувати в ігровій ситуації тренінгу під час навчання у вищій школі.

Різноманітні методичні прийоми тренінгу (дискусії, рольові ігри, психогімнастичні вправи, аналіз конкретних ситуацій, кейс-метод, танцювальні вправи та ін.) виступають як сучасні технології навчально-виховного процесу підготовки вчителів фізичного виховання. Переваги навчальних тренінгів полягають в тому, щоб перетворити групу студентів у своєрідну систему дзеркал, у яких відображаються конкретні прояви поведінки, поглядів, умінь, знань майбутніх педагогів.

Основний принцип тренінгу – це принцип активності, коли кожен засвоює нове тільки шляхом власних активних зусиль. Активність – це норма поведінки під час навчального тренінгу. Йдеться про реальне включення в інтенсивну групову взаємодію кожного студента. Використання цього принципу дозволяє здійснювати розвиток необхідних професійних здібностей вчителя фізичного виховання не шляхом безпосереднього впливу викладача на студента, а створенням умов для

англійської мови сприяла систематичному формуванню і оперативному контролю самостійної навчальної діяльності студентів, у комп'ютерній програмі має бути реалізованим алгоритм автономної пошуково-дослідницької практичної діяльності, спрямованої на глибоке осмислення та систематизацію теоретичної інформації про систему англійської мов, розширення обсягу читання і письма, первинне закріплення і консолідацію мовленнєвих навичок і вмінь, що формуються.

Інтеріоризація знань про систему іноземної мови забезпечується дотриманням до принципу інтерактивності, який у контексті проектування комп'ютерних навчальних програм потребує високого рівня інтерактивності навчального матеріалу. Інтерактивність навчального матеріалу передбачає наявність гіперзв'язків між блоками навчальної, довідкової, тренувальної та контролюючої підсистем. Інтерактивна організація навчальної програми покликана забезпечити можливість перевірки, уточнення та підтвердження рівня розуміння навчальної інформації.

При навчанні з використанням комп'ютера засвоєння кожного лінгвістичного явища передбачає виконання інтерактивних вправ. Алгоритмізація дій студентів повинна бути спрямованою на свідоме вивчення мовного матеріалу, яке досягається за рахунок проблемного характеру навчальних завдань, ситуативного ключа, що ілюструє ситуативне вживання мовного явища, наявності зворотного зв'язку з навчальною програмою, який дозволяє користувачу корегувати свою навчальну стратегію. Свідоме засвоєння мовного матеріалу спрямоване на розвиток когнітивних умінь співвіднесення й аналізу мовних явищ, логічного мислення та творчого відношення до матеріалу, що вивчається.

Корекція власної навчальної стратегії як чинник формування індивідуального стилю когнітивної діяльності можливо за умов повноцінного використання потенціалу індивідуалізації навчання за допомогою комп'ютерної програми. Мотивуюча індивідуалізація може бути забезпечена за рахунок позитивного підкріплення правильно виконаних навчальних операцій, вибору користувачем видів і режиму роботи, комунікативного характеру завдань вправ. Регулююча індивідуалізація потребує урахування рівня сформованості лінгвістичної компетенції в процесі діалогу користувача з програмою. Для цього в програмі повинні бути передбачені мовленнєво-розумові завдання різного рівня складності з відповідними до кожного рівня елементами інформаційної підтримки (вербальні та невербальні ключі, підказки, опори, довідковий матеріал). Темп виконання завдань, кількість пред'явлень навчальної інформації, звернення до довідкового матеріалу повинні регулюватися користувачем. Для функціонування розвиваючої індивідуалізації необхідне забезпечення комплексного впливу на канали сприйняття користувача за допомогою використання та оркестровки таких компонентів мультимедіа як текст, звук, графіка, рисунки, фотографії, анімація та відеозображення. Мультимедійна подача навчальної інформації виконує функцію ілюстративної та когнітивної візуалізації, що дозволяє активізувати

формування мотиваційних і функціональних ключових компетентностей. Багатофункціональний, надпредметний характер ключових компетентностей особистості забезпечується високим рівнем розвитку когнітивних процесів, які передбачають значний інтелектуальний розвиток [7]. Інакше кажучи, запорукою успішності формування комплексу ключових компетентностей є рівень сформованості вміння вчитися. Формування цього вміння передбачає розвиток комплексу когнітивних умінь, до якого надходять навчально-організаційні та навчально-інформаційні вміння і навички, навчально-інтелектуальні та творчі вміння і контрольні-оцінювачі вміння та навички. Уміння і потреба самостійно вчитися складає основу когнітивної компетентності, яка виступає мета-ключовою компетентністю особистості та базується на мотивованому вмінні самостійної навчальної діяльності.

Спроби вирішення на практиці задачі формування когнітивної компетентності студентів традиційними засобами виявили недостатній рівень розвитку навичок самоосвіти у вчорашніх школярів. Контроль виконання домашніх завдань показав низьку якість самопідготовки, наявність значної кількості помилок, відсутність переносу навичок з одного виду навчальної діяльності в іншій. Це викликало необхідність виділення додаткового часу на корекцію мовних навичок на аудиторних та індивідуальних заняттях. Низька продуктивність самопідготовки студентів зумовлена невпевненістю в правильності виконання домашніх завдань, неможливістю забезпечення інтерактивного характеру самостійної навчальної діяльності традиційними засобами навчання, що підтвердило гіпотезу дослідження щодо необхідності інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів за допомогою комп'ютерної програми.

За умов повноцінного використання дидактичного потенціалу комп'ютеризованого навчання стає можливим формування комплексу когнітивних умінь на якісно новому рівні, який відповідає вимогам часу – на рівні становлення інформаційно-когнітивної компетентності. Інформаційно-когнітивна компетентність розуміється як спроможність знаходити, перетворювати і передавати інформацію, використовувати її для прийняття рішень у професійно-когнітивних цілях, і містить:

- базові когнітивні здібності та методологічні вміння, які визначають стиль когнітивної діяльності;
- міждисциплінарні вміння, що забезпечують актуалізацію професійних знань у контексті іншомовної мовленнєвої діяльності;
- індивідуальні когнітивні вміння осмислення та інтернування системи мови, що вивчається;
- уміння декомпозиції систем і об'єктів, аналізу та синтезу складних систем;
- навички гіпертекстової навігації, користування інтерфейсом керування, пошукові вміння роботи з інформаційними потоками;
- когнітивні вміння добування, переробки, інтегрування і верифікації інформації та формування на її основі концептуального знання.

Для того щоб самостійна робота з комп'ютерним підручником

самовдосконалення майбутнього фахівця.

Висновки. Проведення навчального тренінгу можна розглядати як спільну творчість, де набуває цінності внесок кожного. За цих умов важливим є дотримання принципу персоналізації висловлювань, суть якого полягає в тому, що студенти повинні бути зосереджені на процесі самопізнання, самоаналізу, самоусвідомлення, самооцінки і рефлексії. Під час навчального тренінгу не дозволяється використовувати висловлювання на зразок «Ми думаємо...», «Більшість з нас вважає...» тощо, якими перекладається відповідальність на аморфне «ми» і цим самим робиться знеособлення висловлювання.

Використання висловів «Я думаю...», «Я переконаний...», «Я вважаю...» допомагає розв'язати одне із завдань тренінгу – навчити студентів брати відповідальність на себе за висловлені думки і почуття та приймати себе таким, яким є. Розкриття свого «Я» іншому є ознакою сильної і здорової особистості, що є одним із завдань у підготовці вчителя фізичного виховання.

Література

1. Раевский Р.Т. Структура реформирования системы физического воспитания в сфере образования на современном этапе // Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 40-річчю факультету фізичного виховання ТДП. 30-31 травня 1997 р. Київ – Тернопіль, 1997. – С.137-138.
2. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
3. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.

Подано до редакції 14.06.2007

УДК [37.026:004] -053.6

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

*Парховнюк Ганна Олександрівна
здобувач*

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Сьогодні висуває високі вимоги до підготовки спеціалістів, особливо майбутніх вчителів, які покликані вирішувати і проблему підготовки учнів до професійного самовизначення. Відтак, з метою підвищення якості підготовки студентів до профорієнтаційної роботи із старшокласниками, на етапі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній установі, необхідно визначити систему педагогічних умов такої підготовки майбутніх фахівців в галузі освіти. Предметом нашого дослідження є розробка моделі готовності студентів до профорієнтаційної роботи із старшокласниками.

Метою нашої статті є виділення системи педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної діяльності із старшокласниками, з врахуванням яких надалі будемо проєктувати дидактичну модель такої підготовки.

Розглянемо спочатку проблему моделювання.

Використання моделей в якості заміника слугує в теперішній час

однією з головних ознак наукового підходу і в пізнанні, і в практичній діяльності.

Останнім часом дослідники у своїх роботах стали частіше вживати категорію «модель», розуміючи під нею спеціально сконструйовану для дослідження систему, яка відображає основні властивості об'єкта, що вивчається.

Відштовхуючись від джерел, можна сказати, що слово «модель» має походження від латинського "modus", що означає образ, міра, спосіб. Саме цими категоріями оперують дослідники, розкриваючи поняття "модель". Моделювання і модель – два взаємопов'язаних поняття. Модель слугує засобом дослідження, за допомогою якого здобуваються нові знання. Наприклад, зміст навчання конкретної навчальної дисципліни саме спеціально сконструйована модель відповідної науки і суміжних з нею, а також педагогіки і психології.

Так, В. А. Штофф під моделлю розуміє "систему, до підсвідомо уявляється або матеріально реалізовану систему, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт" [1]. Це означення моделі містить чотири ознаки:

- 1) модель - це система, яка уявляється підсвідомо або матеріально реалізована;
- 2) вона відтворює або відбиває об'єкт дослідження;
- 3) вона здатна замінити об'єкт;
- 4) її вивчення подає нову інформацію про об'єкт.

Саме моделювання, як інструмент дослідження тих або інших педагогічних процесів, використовувався нами для характеристики як змістовної, так і процесуальної сторін навчання при формуванні змісту в системі вищої професійної освіти та частково, інформативної освіти майбутніх педагогів. Пошук шляхів обґрунтування структури і змісту системи сучасних наукових знань виявив необхідність використання методу моделювання.

Моделювання в теоретичному плані будується на теорії системного підходу і теорії складних систем. Тому, не порушуючи логіки дослідження, нам необхідно зупинитися на короткій характеристиці можливості використання в нашій роботі основних положень цієї теорії. Системний підхід являє собою методологічну орієнтацію на вивчення складних явищ, як цілих систем, так і на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину. Серед філософських робіт своєю оригінальністю і детальністю досліджень проблеми виділяються роботи В.Ф. Ломова [2]. В них відзначається, що реалізація системного підходу не є простим викладенням даних, які накопичуються в різних областях науки, а дійсна задача, яка полягає в тому, щоб зрозуміти закономірні зв'язки між цими даними.

Звертаючись до філософських робіт, відзначимо, що з загальнофілософських позицій системний підхід – це напрямок методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить

- необхідністю інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів, зумовленою високою питомою вагою самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання, і відсутністю засобів продуктивної організації та контролю самопідготовки;

- необхідністю цілеспрямованого планомірного формування інформаційно-когнітивної компетентності особистості та помилковим цілепокладанням при створенні педагогічних сценаріїв комп'ютерних курсів іноземної мови, які зумовлюють репродуктивний характер самостійної навчальної діяльності користувача.

Формування цілей статті. Постановка завдань.

Наявність зазначених протиріч визначило ціль дослідження: виявити шляхи інтенсифікації самостійної навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей в процесі іншомовної підготовки.

Поставлена ціль передбачає вирішення наступних завдань:

- визначити шляхи досягнення продуктивного характеру самостійної навчальної діяльності студентів з оволодіння іноземною мовою професійного напрямку;

- конкретизувати ієрархію цілей формування інформаційно-когнітивної компетентності фахівців економічного профілю і розробити вимоги до програмного продукту, що забезпечує їх досягнення.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що дидактично коректне навчально-інформаційне комп'ютерне середовище навчання як засіб самопідготовки дозволить перетворити самостійну навчальну діяльність студентів на продуктивний, творчий процес і забезпечити цілісний характер усіх ланок технології іншомовної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.

Змістовні умови професійно-мовної підготовки майбутніх економістів визначають кінцевою метою навчання професійно-комунікативну компетентність, яка передбачає інтегральне формування основних умінь міжособистісної комунікації на іноземній мові, умінь професійного спілкування та інформаційно-когнітивних умінь, що дозволяють здійснювати самостійну іншомовну пізнавальну діяльність.

Процесуальні умови навчальної діяльності студентів з формування іншомовної компетентності відповідно до вимог кредитно-модульного навчання реалізуються як єдність трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених видів навчальної діяльності: аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи. Підвищення питомої ваги самостійної та індивідуальної роботи студентів покликане забезпечити ефективність формування індивідуального стилю навчальної діяльності як основи когнітивної компетентності.

В освітньому контексті людина виступає суб'єктом навчально-когнітивної діяльності. Планомірне формування когнітивних умінь самостійної навчальної діяльності попереджує дискретність процесу формування мовної компетентності, закладає мотиваційну і операційно-функціональну базу подальшої неперервної освіти та забезпечує

прогнозує процесування та дозволяє оптимізувати процесуальні умови навчання відповідно до нових дидактичних цілей, задач та змісту навчання.

Актуальність проблеми обумовлена тим, що вдосконалення процесуальних умов викладання іноземної мови у вищій школі протікає головним чином у напрямку оптимізації безпосередньо учбової взаємодії викладача і студентів, раціоналізації викладачем методів, форм і засобів навчання і контролю. Разом з тим, самостійна навчальна діяльність студентів залишається репродуктивною, низькоефективною та нерациональною завдяки відсутності засобами самопідготовки, які задовольняють вимогам часу. Тим самим порушується основна вимога до педагогічної технології: цілісність науково обґрунтованого і раціонально відбраного змісту та організаційних форм, які створюють умови для мотивації, стимулювання та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблемі.

Концептуальні положення педагогічної технології як засобу підвищення результативності, інтенсивності, інструментальності, технічного озброєння освітнього процесу знайшли своє відображення в роботах В.П. Беспалька, В.І. Боголюбова, В.Я. Віленського, В.В. Гузеєва, Т.А. Ільїної, М.В. Кларіна, О.М. Кушнира, М.М. Левіної, З.О. Малькової, Н.В. Маслової, Ю.О. Овакімяна, В.Я. Пилиповського, Г.К. Селевка, А.І. Умана, Л.В. Андерсона, Д. Блока, Б. Блума, Р.Ф. Мейджера, Р.Д. Марзано, А.Д. Ромішовські. Багато авторів (А.А. Андреев, Г.А. Атанов, Я.А. Ваграменко, М.І. Жалдак, С.І. Машбиць, Т.С. Назарова, Н.Г. Ничкало, С.С. Полат, І.В. Роберт, Г.К. Селевко, П.І. Сердюков, О.В. Соловов) підкреслюють дидактичний потенціал комп'ютерних технологій навчання як стратегічного напрямку інноваційних процесів в освіті. Проблема формування іншомовної компетентності фахівця засобами комп'ютерних технологій досліджувалась В.Ф. Аїтовим, Я.В. Булаховою, О.В. Зайцевою, Л.Ю. Капліною, О.Л. Косован, А.І. Нелуновим, В.В. Угольковим, М.О. Хусаїновою, А.С. Числовою, М.-М. Кеннінг, Р. Мейером, Д. Чаном. Однак, проблема програмно-дидактичного забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів залишається недостатньо дослідженою. У теоретичному аспекті, подальшою розробки потребує ієрархія інформаційно-когнітивних умінь, які складають основу когнітивної компетентності особистості. У практичному аспекті, уявляється необхідним створення навчальної програми, націленої на інтегральне формування інформаційно-когнітивних і комунікативних умінь із урахуванням специфіки перспективної професійної діяльності.

Узагальнення теоретичних положень і співвіднесення задач професійно-мовної підготовки сучасного фахівця економічного профілю з практикою навчання іноземній мові на немовному факультеті дозволило виявити протиріччя між вимогами до іншомовної компетентності майбутнього економіста і відсутністю відповідних до них технологій підготовки. До таких протиріч, які потребують рішення, належать протиріччя між:

дослідження об'єктів або систем цих об'єктів. Сутність системного підходу розглянута в ряді фундаментальних робіт як філософів, так і педагогів. Систему зазвичай визначають як єдине ціле, яке складається з пов'язаних між собою елементів і має в собі інтегровані властивості та закономірностями. В останні роки розглянутий метод знаходить широке застосування в різних областях науки і практики.

Природньо, що системний підхід знайшов саме широке застосування в дослідженні педагогічних проблем. Вже в роботах таких корифеїв педагогіки як Ю.К.Бабанський [3], С.І.Архангельський [4], Н.Ф.Тализіна [5], Н.В.Кузьміна [6] і багатьох інших цей метод використовується в найрізноманітніших дослідженнях.

В цьому плані система - це сукупність властивих їй елементів. Як справедливо відзначає Ю.К. Бабанський, "моделювання в педагогічних дослідженнях виступає як вища й особлива форма наочності, як засіб впорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність досліджуваного явища" [3]. При цьому ведучою задачею системного підходу є підвищення ефективності роботи навчального закладу як єдиного цілого, в нашому дослідженні - при проектуванні змісту сучасних інформаційних знань у системі вищої педагогічної освіти.

Аналіз вітчизняних робіт з педагогіки дозволяє зробити ряд загальних висновків про сутність системного підходу стосовно предмету нашого дослідження – розробці моделі готовності майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної діяльності із старшокласниками, а саме формування в них професійного самовизначення.

Модель характеризується:

- 1) формуванням цілей і встановленням їхньої ієрархії за значимістю;
- 2) одержанням максимального ефекту в кінцевому результаті, який пов'язаний із досягненням поставлених шляхом порівняльного аналізу альтернативних шляхів і вибору оптимальних методів;
- 3) якісною оцінкою цілей і засобів їхнього досягнення.

Отже, переходячи до моделювання, відзначимо, що моделювання в нашому випадку проводилося на трьох рівнях - методологічному, теоретичному і прикладному. На першому з цих рівнів було розроблено концептуальну модель, на другому і на третьому - нормативну модель змісту сучасних наукових знань у системі вищої педагогічної освіти. В якості теоретичної виступає педагогічна модель, під якою нами розуміється система, яка аналогічно відбиває педагогічні процеси, та залежності по мірі їх розкриття, які зумовлені цілями і задачами дослідження. Зазначена модель є засобом одержання нової інформації про педагогічну систему, яка розвивається.

Таким чином, ми будемо нашу модель на загальноприйнятих позиціях розуміння системи.

Педагогічне моделювання в динаміці покликане відбити зв'язки і відносини між об'єктами, що входять у педагогічну модель, представляє процес формування навчальної діяльності студентів розгорнутим у часі як поступальний рух студента по відповідній програмі. Модель, яку ми

конструємо, є результатом спроби вирішити проблему подолання негативних наслідків вузівської підготовки, що не приділяє належну увагу підготовці майбутніх вчителів інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників.

Під моделлю педагогічної системи і системи підвищення кваліфікації ми розуміємо учбово-методичний комплекс, який вирішує задачі самоосвіти, самовиховання і саморозвитку студентів педагогічних вузів.

Як головну мету методики проектування такої моделі готовності студентів до формування професійного самовизначення старшокласників ми визначили: швидке індивідуальне просування студента в оволодінні навчальним спецкурсом «Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі вивчення інформатики» (відповідні знання, уміння, навички, особистісні якості) за рахунок активно сформованої навчальної діяльності.

Виходячи з логіки дослідження, визначена наступна система педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників: цільове і критеріальне забезпечення процесу підготовки майбутнього вчителя інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників; змістове забезпечення цього процесу, тобто добір і структурування відповідної освітньої програми; процесуальне забезпечення підготовки майбутнього вчителя інформатики до розвитку професійного самовизначення старшокласників (проективання й організація діяльності викладача і студентів); методично-технологічне забезпечення цього процесу.

З урахуванням єдності всіх цих педагогічних умов проектувалася і дидактична модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників, яка включає цільовий, критеріальний, змістовний (освітню програму), процесуальний, методичний компоненти.

Як відзначають М.Г. Гарунов, П.И. Підкасітий [7], Л.М. Фрідман [8], підготовку фахівців через дидактичну систему визначають дидактичні принципи, які в цій системі виступають в єдиному складі, створюючи деяку концепцію.

В зв'язку з цим, ми спиралися не тільки на загальнодидактичні принципи, але і на виділені цими авторами принципи дидактики вищої школи: орієнтації вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; забезпечення неперервності освіти; інформатизації і технічного забезпечення освітнього процесу; відповідності змісту вузівської освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки; оптимального поєднання різних форм організації навчального процесу; раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; професійно-творчої спрямованості підготовки фахівців; відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, запропонованим конкретною сферою їхньої професійної діяльності.

Підготовка вчителів інформатики до формування професійного

професійної підготовки преподавателей ВУЗ.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения, профессиональная подготовка, магистратура.

Prikhodko T.P. Organizational and Methodical Principles of Teachers' Professional Preparation of Intuitions of Higher Education

Characteristics of traditional educational system of Institutions of higher education teachers are shown in the article. The role and place of Master Degree in teachers' professional preparation of Institutions of higher education is determined on the modern normative basis analysis.

Keywords: teacher of Institution of higher education, professional preparation, Master's Degree

Література

1. Гура О.І. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. 2-5 жовтня 2005р., м. Луганськ. – Частина 2. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – С. – 6 – 12.
2. Закон України «Про вищу освіту/Освіта України. – № 17. – 26 лютого 2002 р.
3. Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 10 (1-32). – К.: «Педагогічна преса», 1998. – 31с.
4. Магистратура в педагогическом университете: из опыта проектирования магистерских программ. – СПб.: Образование, 1997. – 134 с.
5. Наказ Міністра освіти Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) № 1/9 – 168 від 25.04.2001 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 13 – К.: «Педагогічна преса», 2001. – 32.
6. Попков В.А., Коржув А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

Подано до редакції 11.06.2007

УДК 378.147:811.111

КОМП'ЮТЕРНИЙ КУРС АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Каменський О.І.

Постанова проблеми. Однією з головних тенденцій реформаційних процесів сучасних освітніх систем, що відображають інтелектуалізацію та інформатизацію всіх аспектів життєдіяльності суспільства, є перехід від традиційного репродуктивного навчання до продуктивних педагогічних технологій [2; 3], спрямованих на формування таких когнітивних умінь та особистісних настанов, які мають забезпечити подальшу самостійну професійно орієнтовану освіту та розвиток студентів [4; 5]. В умовах, коли технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, до освітнього процесу висуваються якісно нові вимоги ефективності, оптимальності та наукомісткості [6]. Критерієм міри продуктивності та технологічності будь-якої дидактичної системи виступає спроможність до ефективної професійної діяльності як кінцевий результат освітнього процесу.

Настійна необхідність підвищення рівня професійно-мовної компетентності фахівця економічного профілю як компоненту його загальної професійної компетентності потребує розробки такої технології мовної підготовки, яка відповідає вимогам наочності, системності та

Навчальний процес за магістерською програмою “магістр”, організовується відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, з урахуванням таких особливостей: навчання здійснюється за індивідуальним планом; навчальний час, відведений для самостійної роботи, повинен становити не менше 1/2 і не більше 2/3 загального обсягу часу, визначеного програмою підготовки магістра; на проведення індивідуальних занять може витратитися до 20 відсотків загального навчального часу, передбаченого програмою [5, с. 30]. Основними формами навчальних занять у вищих навчальних закладах (відповідно до Закону України “Про вищу освіту”), визначено: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи; а основними видами – лекція, лабораторне, практичне семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Вищі навчальні заклади можуть визначати й інші форми організації навчального процесу та види навчальних занять, крім тих що встановлені Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, якщо вони не суперечать чинному законодавству щодо вищої освіти [2].

Зміст освіти магістрів визначається нормативною та вибірковою частинами програми, яка розроблюється у встановленому порядку з кожної спеціальності відповідно до Переліку спеціальностей, що визначений для освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст, магістр” та окремих галузей знань для освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”, та відображається в галузевих стандартах. Галузеві стандарти вищої освіти за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем та напрямом є основою для професійної підготовки.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином аналіз організаційно-методичних засад, на яких має базуватися сучасна система підготовки викладачів ВНЗ, дає підстави зазначити, що магістратура є одним із основних місць в системі вищої освіти що має забезпечувати підготовку науково-педагогічного персоналу для вищих навчальних закладів. У зв’язку з цим особливої уваги набуває проблема оновлення змісту та показників магістерської підготовки.

Приходько Т.П. Організаційно-методичні засади професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

В статті здійснюється характеристика традиційної системи освіти педагогів вищої школи; на основі аналізу сучасної нормативної бази визначається місце і роль магістратури в забезпеченні професійної підготовки викладачів ВНЗ

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, професійна підготовка, магістратура, зміст освіти.

Приходько Т.П. Организационно-методические основы профессиональной подготовки преподавателей высших учебных заведений.

В статье осуществляется характеристика традиционной системы образования педагогов высшей школы; на основании анализа современной нормативной базы определяется место и роль магистратуры в обеспечении

самовизначення старшокласників – складний та багатокроковий процес, проте на практиці цю проблему будемо вирішувати в курсі інформатики. В змісті дисциплін, які вивчають студенти факультету математики та інформатики педагогічних спеціальностей основна увага приділяється формувально в майбутніх вчителів інформатики техніко-технологічних знань та вмінь. Підготовка майбутніх вчителів інформатики неможлива без врахування психолого-педагогічних особливостей розвитку особистості студента, особливостей його психічного розвитку та потреб, шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема самостійної роботи.

Системоутворюючим компонентом системи методичної підготовки є курс “Методика навчання інформатики”, вивчення якого має за мету формування інформаційної та методичної культури майбутнього вчителя інформатики.

При вивченні соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і природничо-наукових дисциплін комп’ютер використовується дуже рідко, і тому знання й уміння, отримані на заняттях з дисциплін по інформатиці не знаходять свого застосування в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Як наслідок, закінчивши вищий навчальний заклад, майбутні вчителі готові до використання комп’ютера в професійно-педагогічній діяльності з дидактичною метою, а саме для формування інформаційно-комп’ютерної грамотності старшокласників, але не підготовленими для використання можливостей комп’ютера та новітніх інформаційних технологій для формування професійного самовизначення старшокласників, свідомого вибору ними правильного майбутнього життєвого шляху. Це актуалізує проблему підготовки майбутніх вчителів інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників.

Означену проблему можна розв’язати двома шляхами:

1) готувати вчителів тільки через базові дисципліни, які викладаються в педвузі, та профільні дисципліни, вказуючи профорієнтаційні можливості новітніх інформаційних технологій;

2) через спеціальну підготовку, основу якої складає спецкурс.

Перший шлях пов’язаний із труднощами, які обумовленими недосконалою інформаційно-комп’ютерною підготовкою викладачів вищої школи. Тому доцільно віддати перевагу спеціальній підготовці майбутніх вчителів інформатики до формування професійного самовизначення старшокласників.

Резюме. В статті розглянуто теоретичні, методологічні підходи до розробки дидактичної моделі підготовки майбутніх вчителів інформатики до профорієнтаційної роботи із старшокласниками. Виділено систему педагогічних умов, які покладено за основу проектування моделі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, дидактична модель, педагогічні умови.

Резюме. В статье рассмотрены теоретические, методологические подходы к разработке дидактической модели подготовки будущих

учителей информатики к профориентационной работе со старшеклассниками. Выделена система педагогических условий, которые положены за основу проектирования модели подготовки специалистов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, дидактическая модель, педагогические условия.

Summary. The article describes the theoretical, methodological approaches to development of the didactical model of preparation to professional orientation with schoolboys of the senior classes. The author has selected the system of pedagogical conditions which are fixed as a basis of designing of model for preparation of experts in a higher educational institution.

Keywords: preparation of the future teacher, didactic model, pedagogical conditions.

Література

1. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. - Л., 1972. -С. 87.
2. Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // Психологический журнал, № 6, 1985. - С.8-28.
3. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его основные закономерности и методы. - М.: Высшая школа, 1980. - 368 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 343 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
7. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 239 с.
8. Фридман Л.М. Моделирование в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. - М.: Педагогика, 1982. -С. 73-86.

Подано до редакції 11.-6.2007

УДК 37

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Погребняк Н.Н.

Крымский юридический институт

Национальной юридической академии им. Я. Мудрого

Целью статьи является определение тенденций развития высшего образования за рубежом: его ценностных ориентиров, идеалов, содержания и структуры.

Университет является одним из старейших социальных институтов, обладающих длительной историей становления, традициями, возможностью влияния на развитие общества. Генеральный секретарь конференции ректоров, президентов и вице-канцлеров университетов Европы А. Барблян, отмечая роль университетов в обществе, пишет: "... что может сегодня придать смысл нашему общему деянию? Кто сумеет его обозначить, заложить его основы и расставить на этом сложном пути дорожные знаки, чтобы облегчить наши усилия? Кто попытается найти общий язык, придать единую систему измерений этому сообществу людей, говорящих на десятках языков, вдохновляющихся тысячами идей и предрассудков? Кто возьмется за все это, чтобы создать настоящее

в системе высшей освіти стає магістратура, як спеціалізована частина з напрямку, що забезпечує підготовку кадрів для науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності.

У п.37 цього „Положення...”, зазначається, що освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує одночасне здобуття повної вищої освіти за спеціальністю та отримання кваліфікації магістра. Причому програма зорієнтована на термін не більше одного року і має включати “поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну підготовку” [3, с. 13].

Завданням уведення магістратури є підготовка викладачів професійної школи (вищої, середньої спеціальної), які мають бути готові до здійснення пошуку і обробки інформації, професійної інтерпретації наукових результатів і трансляції їх в соціум за визначеними правилами [4].

У відмінності від аспірантури магістратура є однією із вузівських освітньо-професійних програм та форм підготовки, що забезпечує безперервність освіти – передбачає відповідну професійну підготовку на рівні бакалаврата. Системність даного процесу створює необхідні умови для вибору найбільш талановитих студентів для подальшої науково-педагогічної роботи.

Оскільки магістерська підготовка зорієнтована здебільшого на навчання через дослідження, то її можна розглядати з одного боку як підготовку до аспірантури, де можна здобути та апробувати перші наукові результати, з іншого як місце, де здебільшого вирішуються освітні завдання, формується готовність до викладацької діяльності. Метою магістратури є підготовка кадрів до педагогічної діяльності у вищій школі (Г. Магущанський, О. Фролов, С. Хомочкіна та ін.).

Таким чином, становлення і розвиток магістратури на сьогодні є одним з найважливіших напрямів оновлення системи вищої професійної освіти в контексті забезпечення спеціалізованої фундаментальної підготовки висококваліфікованих науково-дослідницьких та педагогічних кадрів. Бо саме цей інститут має виконувати такі основні функції як: *освітню*, що передбачає оволодіння студентами знаннями необхідними для успішного виконання певних видів професійної діяльності; *науково-дослідну*, спрямовану на освоєння дослідницької діяльності в сфері наукового знання; *професійну* – що передбачає підготовку до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Педагогічний компонент підготовки, на думку вчених (О. Коржуєв, В. Попоків та ін.) в значній мірі інваріантний і не залежить від того яку дисципліну і за яким фахом буде викладати майбутній педагог. Складовими педагогічної підготовки мають бути: спеціальний курс педагогіки вищої школи, форм та методів педагогічної діяльності, засобів вирішення різноманітних педагогічних ситуацій. Причому у майбутніх педагогів має бути сформовано вміння ставити різноманітні педагогічні задачі і розроблювати методи їх рішення, оптимально структурувати навчальний матеріал лекції, семінарського заняття тощо.

засад, на яких має базуватися сучасна система підготовки викладачів для вищих навчальних закладів.

Основними завданнями визначені такі: охарактеризувати традиційну систему підготовки педагогів вищої школи, здійснити аналіз сучасної нормативної бази організації освітньої діяльності з підготовки науково-педагогічних кадрів; визначити місце і роль магістратури в системі професійної підготовки викладачів ВНЗ.

Основний матеріал і результати дослідження. Вітчизняна система педагогічної освіти, ще починаючи з радянських часів, в основному була зорієнтована на підготовку кадрів для дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів. Педагогічні училища забезпечували підготовку вихователів системи дошкільного виховання й освіти та вчителів початкових класів, педагогічні вузи готували вчителів для середньої школи, майстрів для системи профтехосвіти. Механізмом відтворення науково-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів була аспірантура. Незважаючи на престижність педагогічної діяльності у ВНЗ, високий конкурс на заміщення посад, зарахування до аспірантури, система підготовки викладачів ВНЗ, в її класичному вигляді, була відсутня (А. Коржув, В. Попоків). Основний час навчання аспіранта був присвячений роботі над дисертацією та підготовкою до кандидатських іспитів, серед яких педагогіка була відсутня. Тільки у педагогічних ВНЗ та деяких університетах читались лекції з педагогіки вищої школи й передбачалась педагогічна практика.

Основними джерелами формування професорсько-викладацького складу вузів, довгий час залишались в основному:

– випускники вищих навчальних закладів без наукового ступеню, вченого звання і досвіду роботи не тільки у вищій школі, а взагалі в освітній сфері. Професійне становлення цієї категорії педагогів, які теоретично і практично не достатньо підготовлені до виконання своїх функціональних обов'язків, шляхом спроб та помилок, проходить одночасно з "підготовкою" ними фахівців – майбутніх педагогів середньої та вищої школи;

– практики, які не мають досвіду роботи в освітній системі, але безпосередньо займалися реалізацією діяльності за фахом;

– викладачі, які в процесі свого наукового росту отримали певну загальну педагогічну та психологічну підготовку в аспірантурі та докторантурі, мають певний досвід практичної діяльності та вузьку фахову спеціалізацію (в залежності від напряму та тематики дисертаційного дослідження) [1, с.7].

На сьогодні ситуація дещо змінилась – на нормативному рівні задекларовано положення про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до діючого законодавства (ст. 48 Закону України "Про вищу освіту") повинен мати повну вищу освіту й отримати спеціальну педагогічну підготовку. У зв'язку з приєднанням України до Болонської конвенції, переходом вищої освіти на ступеневу систему, згідно з "Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні", одним із основних місць

братство людей, вважаючих друг друга себе подобними, хотя и другими, но все таки близкими? На протяжении веков, особенно в течение последнего тысячелетия, таким призванием обладали два заведения - Церковь и Университет" [1, с. 9].

Університет - один из немногих социальных институтов, который на протяжении всех веков сохраняет свое предназначение, заключающееся в преподавании и развитии всех отраслей науки, независимо от их практического приложения. Университет обладает правами самоуправления и представления студентам простор в выборе и направлении своих научных знаний и частной жизни. Организация университетов в различных государствах, размер их автономии, состав факультетов, методы преподавания, студенческий быт представляют значительные особенности, вызванные местными условиями и историческими причинами.

Как сообщество учителей и учащихся, наделенных правами самоуправления, определения содержания обучения, проведения исследований, присуждения ученых степеней, университет возник в эпоху средневековья. До сих пор ведутся споры по поводу того, какой из университетов сформировался первым. "Если в качестве решающего критерия, - пишет В. Роуг, - принять наличие корпорации, то тогда право старейшего принадлежит Болонье (1188 г.), правда с незначительным "запасом прочности". Как раз в Болонье в ходе XII в. иностранные студенты образовали "нации" и развили основные организационные формы средневекового университета. Но если за основной критерий возьмем объединения и студентов, и преподавателей в едином корпоративном теле, то тогда право называться старейшим должно принадлежать Парижу, университет которого ведет свою историю с 1208 года" [2, с. 101]. Эти университеты и определили черты двух моделей средневекового университета - Болонского, со светской ориентацией, доминированием студенческой гильдии, которая по своему усмотрению определяла структуру, содержание учебных дисциплин и выбирала на контрактной основе профессоров, и Парижского, с преобладанием магистерской гильдии, ярко выраженной теологической направленностью и сильным влиянием факультета свободных искусств.

В историографической и педагогической литературе подчеркиваются существенные характеристики средневекового университета как социального института. Прежде всего слово "университет", пришедшее из римского права, начало применяться "для обозначения некоторой совокупности лиц с общими интересами и независимым легальным статусом: оно указывало на определенную группу - либо сильную гильдию, либо муниципальную корпорацию. Будучи используем в академическом контексте, термин указывает на университет не как на абстракцию, самодостаточное совокупное единство, но как на корпус преподавателей и студентов или преподавателей и студентов, объединенных зависимостью от организованного типа конкретного университета ..." [3, с. 23]. Universitas magistrorum et scholarium - сообщество преподавателей и учеников,

получившее институциональное оформление, стало возможным с возвышением средневековых городов, с появлением новых потребностей государства, политики, экономики, религии и светской культуры.

Средневековые университеты организовывались подобно одной школе, где различные преподаватели обучали “сумме всеобщего человеческого знания” (Э. Дюркгейм). Впервые в истории цивилизации университеты разграничили рамки либерального и профессионального образования. Либеральное образование, основанное на тривиуме (обучение риторике, грамматике, логике) и квадриуме (арифметике, геометрии, астрономии и теории музыки), предполагало воспитание личности, свободного гражданина, обладающего такими характеристиками как добродетель, увлечение искусствами, стремление к поиску истины, достижению мудрости, совестливость и самостоятельность в суждениях. Профессиональное образование получало уже более выраженную классовую окраску, заведомо ограничивая потенциал возможностей и подразумевая “специализированное, фрагментарное образование в направлении строго определенных умений и навыков” (Н.С. Ладыжец).

Первоначально университет оказывается под влиянием ведущих социальных институтов - церкви и государства. Однако вне зависимости от внутренней и внешней политики университетского сообщества система ценностей и нормативов средневекового университета основывается на триединстве обучения, исследования и воспитания. Именно это триединство обеспечило университетам устойчивость, жизнеспособность и значимость в эпоху средневековья и в последующие периоды истории.

Обучение “семи либеральным искусствам” было достаточным для получения степени бакалавра. Последующая, специализированная, форма обучения на факультетах теологии, медицины, права и свободных искусств представляла возможность наиболее состоятельным и способным студентам получить степень магистра, а после сдачи квалификационного экзамена (*ius ubique docendi*) - право преподавания в европейских университетах. На последующих этапах, после получения степени бакалавра, содержание обучения сохраняло гуманитарную направленность и ориентированность на интеллектуальное развитие студентов. К обязательному циклу наук, изучаемых в университетах, относились: латынь, обеспечивающая становление наднационального образовательного сообщества; философия, выражающая стремление к систематизации и обобщению научных знаний; произведения классических авторов (Платона, Аристотеля) и переводы с арабского, характеризующие возврат к ценностям, укоренившимся в греко-римской образовательной традиции.

Основными формами обучения в средневековом университете являлись лекции, диспуты, а также репетиции, выполняющие образовательно-контрольные функции. Ведущими принципами обучения были дидактизация и назидательность. Впервые в средневековом университете деятельность преподавателей, ведущих “ученые занятия”, начинает рассматриваться как *педагогическая профессия*. Иерархизированная, многоступенчатая структура университетского

УДК. 378.124+371.123

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Приходько Тетяна Павлівна
аспірант кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи*

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

Постановка проблеми. На сьогодні на науково-теоретичному та прикладному рівні не має чітко визначеної системи професійної підготовки викладача вищого навчального закладу (ВНЗ), показників її якості, усвідомлення специфіки змісту навчального процесу, його відмінності від професійної підготовки вчителя. Якщо освітній процес педагогів середньої загальноосвітньої школи реалізується на базі вищих педагогічних навчальних закладів й передбачає формування спеціального і педагогічного компоненту їх професійної компетентності й, відповідно, присвоєння кваліфікації „вчитель (за фахом)”, то існуюча система підготовки майбутніх педагогів вищої школи є недостатньо ефективною і не задовольняє сучасних потреб суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В науковій педагогічній літературі професійна педагогічна діяльність довгий час розглядалась в єдиному контексті й не було достатньо чіткого розмежування професії вчителя загальноосвітнього навчального закладу і викладача вузу: характерних особливостей їх професійної діяльності, компонентів професійної компетентності, особистісних особливостей педагога тощо. Наукові пошуки в основному реалізовувались в напрямку дослідження професійної готовності педагога (А. Маркова, Л. Міщенко та ін.), його професійних знань (Т. Браже, З.Ісаєва та інші), професіоналізму, майстерності, компетентності (В. Введенський, Н. Гузій, Н. Кузьміна, П. Решетніков та ін.), особливостей професійної педагогічної діяльності (В. Семиченко). Наявна незначна кількість наукових робіт, в яких досліджується сутність професійної діяльності викладача ВНЗ у відповідності зі специфікою процесу навчання саме у вищій школі (О. Гура, М. Єрмоленко, І. Ісаєв, А. Коржуєв, В. Кузовлев, В. Міжеріков та ін.), особливостей організації навчального процесу, гармонійності та єдності застосування методів навчання та методів науки у ВНЗ (М. Нікандров, І. Огородніков, С. Архангельський та ін.).

Невирішена частина проблеми. Незважаючи на досить великий інтерес науковців до педагогічної діяльності у вузі, організації освітнього процесу, умов, що забезпечують ефективність формування того чи іншого компонента професійної компетентності майбутнього фахівця, проблема професійної підготовки науково-педагогічних працівників вищої школи залишається невирішеною. Це знаходить своє відображення у відсутності теоретично визначеної та методично забезпеченої системи підготовки фахівців саме до викладацької діяльності, її змісту, основних форм та методів організації навчальної діяльності.

Мета даної роботи полягає у визначенні організаційно-методичних

Анотація. У даному дослідженні проаналізовано й уточнено зміст понять «тьютор», «тьюторство»; виділено етапи діяльності тьютора; охарактеризовано функції тьютора і організаційно-педагогічні умови його діяльності; розкрито специфіка соціально-педагогічного і психологічного супроводу тьютором студентів з обмеженими можливостями в умовах вузу.

Ключові слова: тьютор, тьюторство, соціально-педагогічний і психологічний супровід, студент з обмеженими можливостями, функції тьютора.

Аннотация. В данном исследовании проанализировано и уточнено содержание понятий «тьютор», «тьюторство»; выделены этапы деятельности тьютора; охарактеризованы функции тьютора и организационно-педагогические условия его деятельности; раскрыта специфика социально-педагогического и психологического сопровождения тьютором студентов с ограниченными возможностями в условиях вуза.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, социально-педагогическое и психологическое сопровождение, студент с ограниченными возможностями, функции тьютора.

Annotation. The content of notions “tutors”, “tutorial work” are analyzed in the research; the stages of tutors activity are described; the tutors functions, organizational and pedagogical conditions of his activity are characterized; specific of social, pedagogical and psychological support of the disabled students by tutor under conditions of higher school is explained.

Key words: tutor, tutorial work, social, pedagogical and psychological support, the disabled students, tutor's functions.

Список литературы

1. Бендова Л. В. Система подготовки тьюторов – этапы развития карьеры // Качество дистанционного образования (концепции, проблемы, решения): Материалы международной научно-практической конференции 10 декабря 2004. – М.: МГИУ, 2004. – С. 43–44.
2. Бойко Г. М. Теоретичні та практичні аспекти впровадження системи супроводу інтегрованого навчання студентів з обмеженими можливостями // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. — Х., 2006. — №2. — С.9–14.
3. Койчева Т. І. Особливості підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до виконання функцій тьютора в дистанційній освіті // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Зб. наук. пр. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2003. – Вип.5-6. – С.58-64.
4. Колбачева Т. А. Тьюторы современного российского бизнес-образования: социальный аспект. – М.: Наука-пресс, 2006. – 162 с.

Подано до редакції 14.06.2007

образования, предполагающая преемственность и обязательность прохождения студентами каждой из предшествующих ступеней, является уже в эпоху средневековья внутренним организационным механизмом университетского образования. Спецификой университета, его институциональной сущностью становится соединение преподавания с исследованием. В средневековом университете исследование оказывается тождественно обучению, так как “постоянно присутствует поиск и обнаружение скрытых смыслов, расшифровка символов, постижение-толкование как безусловная целевая установка, познавательная форма” [4, с. 15-16].

Воспитание, в качестве последней составляющей триады университетского образования, определялось ценностными ориентациями эпохи, представлениями о сущности и предназначении человека в средневековой культуре. Принципы воспитания студентов оказываются тесно связанными с ценностными установками академической этики, способствующими развитию интеллекта, закреплению отношения к научному знанию как к общественному благу, а к индивиду – как к наивысшей ценности.

Даже безупречное представление о средневековых университетах не может обойтись без упоминания университетских колледжей. Первые из них появились в Париже, в конце XII века. Колледжами было охвачено немного студентов – 10-20% в Париже, Оксфорде, Кембридже. Вместе с тем, по мнению Ж. Верже, “во Франции, Англии и Германии они явились тем центром, в котором была отработана педагогическая модель, оказавшая огромное влияние на эволюцию практики среднего и высшего образования уже в новой Европе” [5, с.106]. В конце средневековья колледжи начинают конкурировать с факультетами, чья роль постепенно сводится к присуждению степеней. Колледжи, в свою очередь, превращаются в подлинные учебные центры, обеспечивающие полный курс обучения студентов. А начиная с XIII в., на фоне малоподвижного университета некоторые колледжи (например, Наварры, Магдалены) становятся центрами интеллектуальной жизни.

Развитие экономики, пробуждение национальных чувств усилили тенденции, связанные с созданием новых университетов. Их становление как международных научно-образовательных центров должно было бы привести к подлинному расцвету университетского образования в эпоху Возрождения. Однако прогрессивные изменения получают в основном количественное выражение: на рубеже XIV и XV веков в Европе насчитывалось от 31 до 34 университетов, а столетие спустя их численность достигла уже 63 [5, с. 104]. При этом университеты в значительной мере утрачивают позиции центров интеллектуальной жизни. “Наибольший прогресс в течение этого периода в науке, философии и других областях исследования происходил вне институтов высшего образования ... Например, большинство французских философов не были университетскими профессорами. Многие интеллектуалы этого периода осуществляли свои исследования и труды в нескольких наиболее важных

исследовательских центрах, которые возникали параллельно и дополнительно по отношению к институтам высшего образования. Это были научные и исследовательские академии, получившие интенсивное развитие в эпоху Возрождения в большинстве европейских стран” [6, с. 2032]. Вместе с тем, содержание университетского образования получает новое гуманистическое звучание. Утверждение ценности человеческой личности, признание права на свободу, познание человеком многообразных собственных возможностей способствовали формированию конструктивного мышления, рассмотрению знания как процесса развития культуры, интеллекта, творчества.

На этом этапе развития университетов намечаются негативные тенденции. Прежде всего, они связаны с отказом от тривиума и квадриума. Начинает набирать силу ориентировка на гуманитарное знание в ущерб естественно-научному. Определяется уход от традиций, необходимости систематизированного образования. Утрата передовых позиций в науке и образовании сказались в снижении престижа университета и его социальной значимости. Центр интеллектуальной жизни в эпоху Возрождения сместился в повсеместно открывающиеся научные академии.

В эпоху Нового времени университеты претерпевают большие изменения. Процесс выделения колледжей во внутриуниверситетской структуре приводит к большей специализации образования и приданию первостепенной значимости обучению методам мышления. Происходит окончательная переориентация на преподавание не только как на предпочтительный, но и как единственно рациональный и допустимый вид деятельности. Такое жесткое разведение обучения и исследования, признание лишь инструментального знания истинным и освобождение науки от философского анализа получили в дальнейшем наименование бэкониянской модели образования [7, с. 8]. П. Фармер отмечает, что “в XVI, XVII и XVIII столетиях университеты приобрели характер едва ли не технических или профессиональных школ для обучения по специальностям права и медицины. В обширном мире мысли они играли в этот период весьма незначительную роль. Некоторые из итальянских университетов в XVI столетии, датских - в XII столетии и германских - в XVIII столетии демонстрировали определенную силу, но остальные пребывали в оцепенении. Такие люди как Бэкон, Декарт, Спиноза, Лейбниц, Гоббс, Локк, Бойль, Лавуазье имели очень незначительное отношение к университету, либо не имели вовсе” [8, с. 9-10]. Идея университетского образования, предполагающая единство обучения, исследования и воспитания, в этот период оказалась нереализованной.

Ситуация меняется радикальным образом в эпоху романтического Гуманизма, сформировавшегося в Германии на рубеже XVIII-XIX веков. “В 1809 году Берлинский университет объединяется с Королевской академией и становится передовым центром обучения XIX столетия. Его величие вытекало из следующих характеристик: университет не являлся субъектом утверждения определенного кредо или философских

Также особую актуальность в социально-педагогическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями приобретает разработка и реализация тьюторского сопровождения в период педагогической практики.

В системе высшего образования при практической подготовке будущих специалистов введение тьюторского сопровождения представляется актуальным и эффективным. В роли тьюторов в период прохождения студентами социально-педагогической практики могут выступать методисты, обеспечивая тем самым тьюторское сопровождение.

Основными функциями тьюторского сопровождения по отношению к студентам с ограниченными возможностями в процессе прохождения ими педагогической практики являются:

- проведение диагностики педагогической и методической готовности к социально-педагогической практике;
- мотивация и вовлечение студентов в процессы самообразования и саморазвития;
- консультирование и коррекция социально-педагогической деятельности студентов;
- контроль за выполнением заданий в процессе прохождения педагогической практики;
- рефлексия социально-педагогической деятельности в процессе практики.

На тьюторов при этом возлагается ответственность за организацию групповой и индивидуальной работы со студентами в период педагогической практики. В задачи тьюторов входят: психолого-педагогическое и методическое сопровождение педагогической практики; помощь в педагогической деятельности и установлении контактов с сотрудниками образовательного, реабилитационного, социального учреждения, оценка результатов социально-педагогической деятельности студентов; консультации и другие формы профессиональной поддержки; индивидуальная помощь студентам, связанных с профессиональной ориентацией и консультирование по вопросам педагогической карьеры.

Выводы. Таким образом, анализ понятий «тьютор», «тьюторство» позволяет сделать вывод о том, что содержание понятий не конкретизировано, не достаточно изучено в области социально-педагогического и психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями в условиях обучения в вузе. Значимым моментом в данной проблематике является построение четкой, эффективно функционирующей системы тьюторской поддержки студентов-инвалидов в высших учебных заведениях Украины.

Перспективы. Дальнейшее направление исследований в области тьюторского сопровождения студентов с ограниченными возможностями должно быть сосредоточено на вопросах разработки не только основ тьюторского сопровождения дистанционного обучения, но и организации деятельности тьюторов в условиях интегрированного, включенного обучения студентов-инвалидов.

технологии и методы активного обучения – дискуссии в малых группах, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, тренинги [2].

Тьютор широко использует информационные технологии для организации взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями на расстоянии. При этом тьютор адаптирует методы открытого дистанционного обучения для использования в процессе взаимодействия в Интернет-пространстве.

Совокупность методов, применяемых тьютором, обеспечивает высокую интенсивность интеракций между субъектами образовательной деятельности.

Дифференциация средств педагогической деятельности тьютора (выбор ролевого репертуара и технологий) определяется способностью студентов с ограниченными возможностями быть субъектами личностно-профессионального развития. При этом на выбор оказывает влияние еще ряд факторов: требования программы обучения, предпочтения (стили и уровень компетентности) тьютора, предпочтения и учебные стили обучающихся, организационный контекст.

Значимым моментом в социально-педагогической деятельности тьютора со студентами-инвалидами является определение организационно-педагогических условий, необходимых для эффективного построения учебно-воспитательного процесса. Можно выделить следующие условия:

1. реализация тьютором дополнительных функций, которые являются обеспечивающими по отношению к педагогической деятельности;

2. наличие совокупности ряда подсистем: организационно-административного сопровождения, методической поддержки и др.;

3. освоение тьютором смежных областей деятельности и последовательная смена им позиций монитора, методиста, наставника тьюторов, разработчика программ, исследователя;

4. наличие социально-профессиональной среды тьюторов: организация интенсивных социальных коммуникаций, как формальных, так и неформальных; работа тьютора в составе разных команд, как распределенных, так и локализованных; формализация результатов работы этих команд и трансляция их другим членам тьюторского сообщества; создание избыточной информационной среды: один и тот же тьютор может работать в разных командах, переходя из одной позиции в другую, получая при этом новые знания и информацию из различных источников [1].

Сегодня работа тьюторов в университетах направлена на решение приоритетной задачи: создание оптимальных условий для адаптации и саморазвития личности студента. Тьютор участвует в решении этой задачи посредством консультирования, ориентации и социально-педагогической и психологической поддержки студентов. Помимо этой задачи важным является помощь в социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями и приобщение к корпоративной культуре университета.

Тьюторство является одним из основных стратегических направлений адаптации студентов к образованию в высшей школе.

ориентаций; его профессора и студенты были свободны в поиске истины и знания так, как они его понимали... Одним из наиболее важных правил, исходя из этой точки зрения на университет, являлось убеждение в том, что беспристрастное научное исследование и поиски истины, наряду с обучением, являются основными функциями института высшего образования, как и то, что истинный профессор должен быть одновременно педагогом и исследователем” [6, с. 2034].

Концепция *исследовательского университета* традиционно связывается с именем В. Гумбольдта. Он исходил из представления о новом гуманистическом идеале гармонично образованной личности и рассматривал университет как моральную душу общества. Принципы классического университета, основанного В. Гумбольдтом, сводились к следующему. Университет, сохраняя статус относительной автономии, получал государственную поддержку. Основопологающей идеей становилась академическая свобода в исследовании и обучении. Предполагалось активное включение университета в общественную жизнь, возрождение его целостности. Объединение университета с Академией наук придало мощный импульс для развития университетского образования как “индустрии знаний” (Н.С. Ладъжец). Слияние науки с образовательным процессом способствовало совершенствованию содержания и методов обучения, формированию творческой индивидуальности будущих исследователей.

Чуть позднее, в середине XIX века, рождается новая *модель интеллектуального университета*. Его становление происходило в условиях философской полемики между приверженцами концепции утилитаризма и сторонниками классического образовательного либерализма. Утилитаристы (Т. Гексли, М. Арнольд, И. Бенгам, Дж. Милль и др.) в борьбе за профессионализацию английского высшего образования отстаивали стремление обучаться только тому, что может принести практическую и материальную, а не абстрактную и духовную пользу. Сторонники либерального образования во главе с ректором католического университета в Дублине Джоном Ньюменом отстаивали свою позицию: “не сообщать какую-нибудь конкретную информацию, а дать студенту возможность с головой окунуться в мир науки, научиться спорить и уважать оппонентов, советовать с ними и помогать друг другу. Все это способствует созданию “интеллектуального мира”, “чистой” и ясной атмосферы науки, которой дышит студент, хотя в своем случае он изучает лишь несколько наук из множества” [9, с. 5].

Университет, в представлении Дж. Ньюмена, должен охватывать всю “территорию интеллекта”, отдавая предпочтение либеральному знанию и интересам студенчества в обучении мышлению и наукам, фактам и принципам, открытиям и достижениям. Знание как самоцель, интеллигентность и интеллектуальность представлялись ценностными основаниями содержания университетского образования.

XX век - эпоха интенсивного развития традиций американских, английских и немецких университетов, связанных с научными,

промышленными и социально-демократическими тенденциями. Чаще всего перенос классических идей в американские университеты сопровождался расширением их функций: введением продвинутых видов специализированной профессиональной подготовки, основанием исследовательских институтов, научных библиотек. В практике университетского образования стало реализовываться право преподавателей вести авторские курсы, возможность выбора студентами элективных дисциплин. Появление университетских колледжей, аспирантского уровня подготовки, массовость обучения студентов и изменение их ценностных ориентаций в сторону расширения образовательной практики - таковы общие черты американского университетского образования начала XX века. Все возрастающая многопрофильность, увеличение количества специализаций и расширение функций (обучение взрослых, консультирование, исследования в области промышленности и бизнеса) не отвечало представлениям о природе университетского образования. По мнению представителей идеи классического университета, эти нововведения создавали угрозу качеству обучения и проведению фундаментальных исследований. Отмечая изменение акцентов в университетском образовании, А. Флекнер в 1930 году писал, что интерес от студента - индивида смещается к социальной значимости университета, к нуждам и запросам общества и способности на них реагировать [10, с. 9]. Возвращение к идеям *исследовательского университета* предпринимает К. Ясперс в книге "Идея университета" (1946). Университет, в представлении Ясперса, является местом, где общество и государство развивают "самосознание эпохи". Спецификой университета является обеспечение научного образования, направленность на постижение и приращение научного знания, рассматриваемого как ценность. В связи с этим профессиональное обучение в институте может быть осмыслено как частичное образование в противовес целостному университетскому [11, с.9].

Значительным этапом в развитии идеи университетского образования стала концепция президента Калифорнийского университета в Беркли К. Керра, изложенная в книге "Цели университета" (1963, 1972). Для обозначения нового типа университета 60-70 гг. XX столетия, призванного выполнять полифункциональные роли, К. Керр вводит термин "*multiversity*" - *университетский комплекс* [12, с.136]. Отличительной чертой мультиверситета является то, что в соответствии с тенденциями послевоенного развития он рассматривается как "индустрия знаний". Университетский комплекс, по сравнению с предыдущими типами университетских структур, представляет иерархию, касающуюся организации учебного процесса, объединения автономных подразделений, интеграции междисциплинарных исследований, науки и промышленности.

Комплексность в организации университетской жизни проявилась также и в том, что современный Керру университет стал целостным воплощением всех предшествующих тенденций. "Обучение либеральным искусствам в университетских колледжах и специализированное

– компетенции в области современных информационных технологий (умение применять современные информационные технологии для доставки материалов и организации взаимодействия участников образовательного процесса) [1].

Основными функциями тьютора являются: информационно-содержательная, контрольно-диагностическая, организационно-деятельностная, проектная, рефлексивная, технологическая, мотивационная, консультационная. Так, например, информационно-содержательная функция включает следующие задачи: презентация теоретических и практических знаний; корректировка знаний и понимания обучающимися содержания учебных материалов; демонстрация обучающимся способов работы с содержанием: критический анализ, постановка проблемы, поиск решения, определение критериев; помощь обучающимся в установлении взаимосвязей между элементами содержания и построении целостного понимания изучаемой области; применении концепций для решения проблем профессиональной деятельности; визуализация содержания; демонстрация способов порождения новых знаний путем перевода знаний из неявных в явные на основе рефлексии опыта и творческого порождения идей.

Процесс социально-педагогической деятельности тьютора, состоит из четырех этапов: проектировочного, организационно-деятельностного, диагностического, поддерживающего [4]. Содержание социально-педагогической деятельности тьютора на каждом этапе представлено в виде описания целей и последовательности действий тьютора в таблице 1.

Таблица 1

Процесс и содержание деятельности тьютора

| Этапы/фазы | Цели этапов |
|---|--|
| Проектировочный этап | Создание педагогических условий для успешного вхождения студентов с ограниченными возможностями в образовательный процесс и их адекватного самоопределения |
| Организационно-деятельностный этап Ориентировочная фаза | Создание условий для построения студентами с ограниченными возможностями полной ориентировочной основы образовательной деятельности |
| Организационно-деятельностный этап Фаза развития | Создание условий для становления студентов с ограниченными возможностями как субъектов учебной деятельности |
| Организационно-деятельностный этап Интегрирующая фаза | Создание условий для становления студентов-инвалидов как субъектов социально-профессиональной деятельности и деятельности по развитию личностно-профессиональной компетентности |
| Диагностический этап | Оценка результатов предоставления студентам-инвалидам образовательной услуги и диагностика достижения целей в виде: освоения модели профессиональной компетентности в соответствии с образовательными стандартами; освоения индивидуальной программы развития собственной компетентности |
| Поддерживающий этап | Создание условий для дальнейшего самоопределения студентов, поддержка мотивации на дальнейшее профессиональное и личностное развитие |

Социально-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями строится на особенностях реализуемых тьютором технологий, методов и форм обучения. Ведущую роль играют

профессиональной подготовки к педагогической деятельности, а зачастую и опыта преподавательской работы; вторые обладают таким опытом, но он обычно не может быть перенесен в новую форму образования. Таким образом, формирующийся в настоящее время институт тьюторов характеризуется тем, что его субъекты не в полной мере готовы профессионально выполнять свои функции в силу отсутствия у них специальной подготовки к тьюторской деятельности. Недостаточный профессионализм тьюторов непосредственно отражается как на качестве их собственного труда, так и на качестве результатов обучения в целом.

Вместе с тем нельзя не отметить, что за последнее десятилетие в Украине и странах СНГ появился и в определенной степени оформился опыт успешной тьюторской деятельности в отдельных образовательных учреждениях. Так, в Московском государственном техническом университете им.Н.Э.Баумана система тьюторства используется как специфический метод поддержки, объединяющий усилия преподавателя, читающего базовый курс, и тьютора, владеющего предметом, знающего индивидуальные особенности студентов данной группы и способного разрешить их проблемы, возникающие в ходе освоения курса. Необходимость организации тьюторства в данном вузе обусловлена слабой довузовской подготовкой значительной части студентов, с особенностями обучения в специализированных учебных заведениях. Международный институт менеджмента (Москва) имеет сложившуюся систему подготовки тьюторов, их аттестации, повышения квалификации, что, собственно, и определяет успешность деятельности тьюторов.

Однако для дальнейшего совершенствования и распространения этого опыта необходим его более содержательный анализ.

В социально-педагогическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями в условиях вуза обязательным условием является учет компетентности преподавателя-тьютора, работающего с данной категорией студентов.

Компетентность преподавателя-тьютора может быть охарактеризована совокупностью следующих наиболее важных компетенций:

– общекультурные компетенции (грамотность, навыки устной и письменной речи, толерантность, способность к эмпатии, проявлению уважения прав и свобод человека, умение анализировать и корректировать собственную педагогическую деятельность, навыки самопрезентации);

– психолого-педагогические компетенции (умение подбирать и разрабатывать учебно-методические материалы, оценивать их качество с точки зрения современных норм; умение использовать в учебном процессе современные педагогические технологии, отвечающие целям учебного курса или образовательной программы в целом, стимулирующие активность обучающихся; умение оказывать помощь и поддержку обучающимся, создавать мотивацию, разрешать конфликты, развивать сотрудничество на основе знания психологии межличностных отношений, психологии больших и малых групп, возрастной психологии);

гуманитарное образование в основном наследовали традиции гуманистического университета, тяготея в большей степени к британской модели. Естественнонаучные, аспирантские и исследовательские подразделения обнаруживали приверженность к следованию германскому образцу. Феномен сервисной активности был уже собственно американским достижением, способствовавшим оформлению предпринимательской деятельности профессоров и более прагматичному подходу к содержанию образования и оценке его возможностей студенчеством” [4, с. 57]. Еще одна попытка создания модели университета была предпринята Робертом Вольфом в книге “Идеал университета” (1969). В ней автор обращается к описанию четырех моделей, каждая из которых включает свою ценностную ориентацию: научную, профессиональную, сервисную и социальную. Соответственно выделяются четыре типа университета: университет как исследовательский центр, как место обучения профессии, организации социального сервиса и подготовки истэблшмента [13, с. 3].

Таким образом, краткое введение, посвященное анализу этапов развития университетского образования за рубежом позволяет говорить о приверженности двум классическим моделям: исследовательской и интеллектуальной. Вместе с тем, происходящие в 80-90-х гг. XX столетия в развитых странах образовательные реформы, определили новые тенденции. Прежде всего они касаются сближения университетского фундаментального образования со специальным профессиональным обучением. Если на протяжении всего развития университетов педагогическое образование занимало скромное место, то в последние годы центр подготовки педагогических кадров в развитых зарубежных странах сместился в университеты.

Литература

1. Барбля А. Европа и университеты // Вестник высшей школы: Alma mater. - 1991. - № 7. - С. 9-17.
2. Поуг В. Университет как явление средневековой культуры // Вестник высшей школы: Alma mater. - 1991. - № 7. - С. 97-106.
3. Cobban A.B. The medieval universities: Their development and organization. - London, Methuen, 1975. - 223 p.
4. Ладыйжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. - Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. - 232 с.
5. Верже Ж. История средневекового университета // Вестник высшей школы: Alma mater. - 1992. - № 1. - С. 101-107.
6. International encyclopedia of education. - Toronto, 1985. - Vol. 9. - 2134 p.
7. Ладыйжец Н.С. Развитие идеи западного университета: Социально-философский анализ. - Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1991. - 84 с.
8. Farmer P. Nihetcentr - centure ideas of the university: Continental Europe // The modern university. - Cornell university: Archoon book, 1968. - 196 p.
9. Newman J.H. Historical sketches. New impession. - London, Longmans green and Co., 1909 - 1914. - Vol. III. - 275 с.
10. Flexner A. Universities: American, english, german. - N.Y., 1930. - 219 p.
11. Jaspers K. Idee der Universitat. - Berlin, 1946. - 194 s.
12. Kerr A. The uses of the university: with a “postscript - 1972”. N.Y., Harper Torchbooks, 1972. - 163 p.
13. Wolf R.P. The ideal of the university. - Boston: Beacon press, 1969. - 193 p.

Подано до редакції 01.06.2007

**В ПОИСКАХ ПРАВДЫ И КРАСОТЫ (ОБ ОБЩНОСТИ
ХАРАКТЕРНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ М.И.ГЛИНКИ И
Н.В.ЛЫСЕНКО)**

*Подолья Эльвира Фёдоровна
старший преподаватель*

ВВНЗ «Крымский гуманитарный университет»(г. Ялта)

Постановка проблемы. Существует концепция преподавания истории мировой художественной культуры по программе, композиционно выстроенной в исторической ретроспективе от XX столетия к древности. С помощью системы коммуникаций, в условиях хорошо оснащенного эксперимента, эта концепция может быть реализована. Правда, здесь в какой-то степени подвергается сомнению сакраментальное: от простого - к сложному. Но кто может ответить на вопрос, что сложнее: поэзия и живопись Возрождения, скульптура и архитектура античности или творения импрессионистов, сюрреалистов и т.д.?

Мы не собираемся обсуждать вышеупомянутую концепцию, а хотим только заимствовать идею.

Анализ исследований и публикаций, изложение основного материала. В своё время историки безапелляционно уложили в одну колыбель несколько славянских народов. Теперь парадигма не срабатывает и об общности говорится всё меньше.

Что, если начать не с истоков, а с кульминационных вершин в истории музыкального искусства? Опираясь на известный принцип народности, то есть, на методы его воплощения, мы невольно выйдем к истокам.

Со времён Буало, французского теоретика эпохи классицизма, провозгласившего единство правды и красоты в искусстве, в мире было немало гениев, придерживающихся данной установки. К ним, без сомнения, можно отнести россиянина М.И.Глинку и украинца Н.В.Лысенко. Они высветили основные тенденции в музыкальном развитии своих стран и изменили течение музыкального времени. Великий русский музыкант, первый национальный классик, покинул родину, когда старинный украинский род Лысенко пестовал своего любимца – будущую гордость, кстати, того же самого отечества.

Эпохи Глинки и Лысенко примыкали одна к другой довольно близко, но их знаменуют разные исторические события: 1812, 1825 и 1861, 1905. Курсивом по судьбе каждого прошли ещё такие даты: 1799-1837 (А.С.Пушкин) и 1814-1861 (Т.Г.Шевченко). Глинке повезло больше: его жизненный путь освещён общением с Пушкиным. Н.В.Лысенко общался с гением и пророком Шевченко только на ментальном уровне, хотя музыкально озвучил примерно 1/8 часть его творческого наследия. Кроме того, если русская культура всё-таки существовала с оглядкой на Запад, с пренебрежением к своим собственным пророкам, то украинской культуры, в частности, музыкально-поэтической, по мнению определенных кругов не было вообще.

студента ко всем экзаменам.

Проводя анализ опыта включения тьюторской деятельности в различные исторические контексты университетского образования, необходимо отметить, что в средневековых университетах тьютор выполнял наставническую функцию по отношению к менее опытным обучающимся. В университетах, ориентированных на научную, а не на теологическую картину мира, тьютор превращается в ассистента, и его функции были сужены до локально-методических. Наконец, сегодняшние университеты нового типа, определяемые как проектно-исследовательские, выделяют в качестве главной ценности образования умение работать с управляемым будущим. Здесь вновь становится востребованной тьюторская деятельность, где тьютор начинает выступать как разработчик образовательных проектов или как консультант в сфере образовательных услуг, совмещая позиции наставника, ассистента и проектировщика.

В отечественной и зарубежной педагогике понятие «тьютор» трактуется по-разному. В зарубежной педагогике тьюторство – это осуществление преподавателем функций сопровождения, координации процесса самообразования студентов, основа для получения университетских знаний. Тьютор определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить свой индивидуальный план учебной работы и подготовиться к успешной сдаче экзаменов. Лекционная система служит лишь дополнением к системе тьюторского сопровождения в процессе образования [3].

Однако, тьюторское сопровождение в современных условиях развития системы образования приобретает более широкий смысл. Тьютором организуется поиск средств для установления, поддержки и развития у каждого студента с ограниченными возможностями инициативного отношения к собственной деятельности, определяются индивидуальные особенности его познавательной деятельности, ценностные и социальные стремления, осуществляется поиск средств его самоопределения.

В современном образовании тьюторство наиболее распространено в дистанционном обучении. По определению В.Д. Симоненко: «Тьютор – преподаватель-консультант, ведущий учебный процесс в дистанционной форме обучения и выполняющий одновременно функции преподавателя, консультанта и организатора (менеджера) учебного процесса».

Тьютор – особого типа преподаватель, играющий роль консультанта, наставника, организатора самостоятельной деятельности студентов по освоению содержания курса и личностно-профессиональному развитию и саморазвитию [1]. Институт тьюторства в отечественной системе образования возник одновременно с распространением дистанционного образования, но сегодня все еще находится в стадии становления. Как правило, тьюторством занимаются либо специалисты той сферы деятельности, которая осваивается обучающимися (например, менеджеры в промышленности, сфере услуг, в медицине и др.), либо преподаватели высшей школы. Первые, как правило, не имеют специальной

Н.В. Рыбалкиной, П.Г. Щедровицкого, Т.И. Койчевой, тьютор – это помощник преподавателя, посредник между лектором (профессором) и студентом, выполняющий скорее не педагогическую, а организаторскую функцию. В трудах Н.В. Борисовой, Е.Л. Гавриловой, Е.С. Комракова, А.М. Орел, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской, С.А. Щенникова тьютор понимается как специалист в области организации образования и самообразования, оказывающий поддержку студентам в самообразовании и развитии собственной компетентности.

Анализ зарубежного опыта (Майкл Г. Мур, Грег Кирсли, Р.Г. Уильямс) показывает, что понятие «тьютор» в большей мере используется применительно к системе дистанционного образования взрослых.

В настоящее время в отечественных и зарубежных моделях обучения студентов все чаще понятие «тьютор» употребляется как преподаватель, занимающийся индивидуальной образовательной подготовкой, оказывающий социально-педагогическую и психологическую поддержку студентов в условиях обучения в вузе. Данные направления особо эффективно должны использоваться в работе со студентами с ограниченными возможностями. Однако, выделенные направления в настоящий период не в полной мере использованы в системе высшего образования студентов-инвалидов.

Цель и задачи исследования: раскрыть специфику понятий «тьютор», «тьюторство»; проанализировать и выделить этапы социально-педагогической деятельности тьютора; охарактеризовать функции тьютора и организационно-педагогические условия его деятельности.

Основное содержание статьи. Тьюторство не является культурной новацией в обществе. Функции наставничества существуют с незапамятных времен с той лишь разницей, что в большинстве случаев они реализуются стихийно и в определенные моменты приобретают институциональную форму.

Институт тьюторства постепенно формировался на Западе в течение нескольких столетий, начиная с XIV-XV веков. Наиболее полно функционировало тьюторство в Оксфордском и Кембриджском университетах Англии. Университеты были местом подготовки элиты, которая в последствии в избранном виде деятельности представляла собственным примером жизненность достижений человеческой культуры. Тьюторство считалось неофициальной формой передачи знаний. Тьютор отвечал за интеллектуальную подготовку каждого студента.

Только в начале XIX века появились свободные кафедры, что давало возможность студенту самостоятельно выбрать курсы и профессора. Между тьюторами происходило соперничество: каждый стремился как можно лучше подготовить подопечного к сдаче экзаменов. Без помощи тьютора успешно сдать экзамен на степень бакалавра практически было невозможно. В учебном режиме тьютор со студентом занимался индивидуально. Сами тьюторы должны были хорошо владеть материалом всего университетского курса, так как в их обязанность входила подготовка

Реализм Глинки и Лысенко формировался в разных культурных измерениях, и в то же время в становлении и развитии творческих принципов великих музыкантов много сходного.

В своих "Записках" Глинка характеризует обстановку поместного, усадебного быта в имении родителей и, что не менее важно, рассказывает о своём первом знакомстве с профессиональной музыкой. Здесь прослеживается не только процесс формирования тонкого ценителя, но и желание творить: "...Оркестр моего дяди был для меня источником самых живых восторгов. Когда играли для танцев, как то экосезы, матрадур, кадрили и вальсы, я брал в руки скрипку или маленькую флейту (piccolo) и подделялся под оркестр, разумеется посредством тоники и доминанты..." ("Записки", с.34,35). При общей непосредственности и искренности высказывания, обращает на себя внимание следующая строка: "...впоследствии я стал преимущественно разрабатывать народную русскую музыку".

Русская музыкальная культура XVIII века, достижения которой предстояло подытожить Глинке, уходя вместе со своим временем, начала активно ассимилироваться с западноевропейской культурой. При этом, в вокальной и инструментальной музыке превалировала русская песенность, чаще всего, протяжный распев, не делящийся на сегменты. Самобытность его глубоко постигнет Глинка, вслед за ним "Могучая кучка", Чайковский, а у Рахманинова его назовут "бесконечным".

Необходимо отметить, что XVIII век дал России и Украине выдающихся музыкантов М.Березовского и Д.Бортнянского, истоки творчества которых также в национальной песенности. Им довелось досконально изучить итальянскую хоровую культуру. Всё вместе с опорой на необычайный мелодический дар и исключительную работоспособность сделало мастеров духовного концерта предтечей украинского музыкального классицизма.

Николай Витальевич Лысенко, как и Глинка, воспитывался в аристократическом духе. Первые музыкальные впечатления и уроки он получил от матери, Ольги Еремеевны, выпускницы Смольного института в Петербурге. Мать Лысенко впитала в себя музыкальную и, в целом, культурную атмосферу северной столицы первой половины XIX ст.

Музыкальная жизнь Петербурга в 20-е годы XIX столетия была достаточно оживлённой: развивалось музицирование, устраивались симфонические и камерные концерты, в оперном театре ставились оперы Глюка, Мегюля, Россини. Так что Ольга Еремеевна имела возможность стать просвещённой музыкантшей и открыть своему сыну мир большой музыки. Вполне возможно, что её музыкальные впечатления в чём-то совпадали с впечатлениями Глинки, обучавшегося в Петербургском Благородном пансионе в 1818-1822 годах.

Юный Лысенко, как и Глинка, изучал языки, осваивал игру на фортепиано., постигал красоту народных обычаев, которыми богата полтавская земля. Родной дядя Лысенко - Андрей Романович - проникновенно исполнял сохранившиеся в семейной традиции

исторические песни, думы. Занятия музыкой Лысенко не оставлял и в дальнейшем, обучаясь в Киевском частном пансионе П.Гедуэна.

Сопоставим первые музыкальные впечатления Глинки и Лысенко.

В период учебы в Благородном пансионе, параллельно занимаясь музыкой, Глинка с большим удовольствием слушает увертюры Россини; "... оперы и балеты приводили меня в неописанный восторг... Я видел оперы Водовоз Керубини, Иосиф Мегюля, Жоконд Николо Изуар, Красная Шапочка Буальдьё" ("Записки", с.49).

Среди любимых произведений юного Глинки - 40-я симфония Моцарта, Вторая симфония Бетховена. Обучаясь в Благородном пансионе при Главном педагогическом институте, Глинка с увлечением занимался музыкой (скрипка, фортепиано). Он изучает голосоведение и ритмику, принципы формообразования на лучших классических образцах.

Н.В.Лысенко, обучаясь в пансионе, а затем в Харьковской гимназии, а также не переставал осваивать игру на фортепиано, практику импровизации. А его музыкальными приоритетами тогда являлись Бетховен, Моцарт, Лист, Шуман. Особое восхищение у него вызывал Шопен.

Дальнейшие этапы становления у М.И.Глинки и у Н.В.Лысенко проходят в Германии. Их объединяла одна национальная школа, и не итальянская, как это было модно во все времена, а немецкая.

На самом деле, Глинка в юности изучил французскую культуру, затем полноценно овладел итальянской и, наконец, завершил познание – немецкой музыкальной культурой. Пребывая с 1833 по 1834 год в Берлине, Глинка занимался композицией у Зигфрида Дена. Педагог-музыковед стал для Глинки руководителем и другом.

"Он привёл в порядок мои теперешние сведения и собственноручно написал мне науку гармонии или генерал-бас, науку мелодии или контрапункт, и инструментовку..." ("Записки", с.143,144).

С целью продолжить учебу (тридцатью годами позднее Глинки) 14 сентября 1867 г в Германию, в Лейпциг, прибыл Н.В.Лысенко. чтобы стать учеником консерватории. К этому времени он уже имел большой опыт изучения украинского песенного фольклора и успел понять, что в украинском быту народная песня играет огромную роль, а также, что тормозит её развитие - дилетантизм. С присущей ему доскональностью и энтузиазмом Лысенко приступил к учёбе. Его педагогами стали Рейнеке, Венцель, Рихтер, то есть те же, что и в 40-е годы у "отца северной музыки" - Грига.

В свое время Грига раздражали сухой догматизм, произвол и бессистемность, царившие тогда в консерватории.

Положение мало изменилось во времена обучения Лысенко. Осваивая четырехлетний курс за два года, он одолевает классические формы как композитор и как пианист, наполняет их мелодическими и ладогармоническими особенностями народной музыки, чем нередко вызывает удивление и восхищение педагогов. Уже тогда композитор опирался на выразительные средства поэзии Т.Г.Шевченко.

6.Лукина Т.О.Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу: Методичний посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 200 с.

7. Луначек В.Е. Деякі практичні питання управління освітою в США // Нова педагогічна думка – 2008. – № 1. – С. 16 - 20

8.Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.

9.Муллис Іна В.С., Мартін Майл О., Руддок Грекхем Дж. та ін. TIMSS – 2007: Засади вимірювань і відкриті завдання із математики та природничих наук для 4 і 8 класів / Переклад з англійської. – Х.: Факт, 2006. – 672 с.

10. Результати роботи інформаційно-аналітичного відділу у 2007 р.: Звіт / О.А.Катков, С.С.Буряков, І.С.Турчинов, Н.В.Калініна, С.В.Приживара, О.В.Бондаренко. – Х.: Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2007. – 237 с.

11. Сайт Міністерства освіти і науки України. <http://www.mon.gov.ua>

12. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90 – ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

13.Севрук А.И., Юнина Е.А. Мониторинг качества преподавания в школе: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

14.Статистичний збірник: Загальноосвітні, позашкільні, дошкільні, професійно-технічні та вищі навчальні заклади (2005-2006 рр.) / Міністерство освіти і науки України. – Київ – 2007 р. – 150 с.

15.Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 320 с.

Подано до редакції 08.06.2007

УДК 37.013.78:376

ТЮТОРСТВО КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Богинская Юлия Валериевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)

Постановка проблемы. Развитие системы высшего образования в Украине, анализ зарубежного опыта требуют постановки вопроса о внедрении новых форм и методов работы со студентами с ограниченными возможностями в условиях обучения в вузе. Все больше внимания в работе со студентами с особыми потребностями уделяется созданию условий, способствующих развитию потребностей, реализации возможностей данной категории студентов. В связи с этим возникает необходимость теоретического обоснования и практического внедрения системы тьюторского сопровождения студентов-инвалидов в высших учебных заведениях.

Анализ последних исследований и публикаций. На основе обзора исследований в области педагогической деятельности тьютора отмечено, что в последние годы появились работы, в которых обсуждается вопрос расширения спектра ролей преподавателя высшей школы. Так, в работах Ю.И. Турчаниновой, В.И. Слободчикова, Ю.К. Громыко, П.Г. Щедровникова, Т.М. Ковалевой роль тьютора определена как значимая и неотъемлемая роль преподавателя.

На настоящий момент выделено несколько подходов к определению понятия «тьютор». Так, согласно подходам Т.М. Ковалевой,

освітою і місцевими громадами.

Узагальнюючи сказане, маємо зробити **висновок** про те, що розв'язання низки зазначених вище завдань дозволить зробити новий крок у розвитку освітньої системи України взагалі та подальшій розбудові державної системи освітнього моніторингу зокрема.

До подальших напрямів досліджень даної проблематики маємо віднести весь комплекс питань, пов'язаних з удосконаленням державної кадрової політики в галузі освіти, підготовки діючих та майбутніх керівників навчальних закладів і освітніх установ до моніторингу якості освіти. У першу чергу це вироблення підходів до призначення керівників закладів і установ освіти, у тому числі тільки в разі отримання ними кваліфікації магістр за спеціальністю «державне управління» або «управління навчальним закладом». Нагальною потребою є суттєвий перегляд навчальних планів магістерської підготовки в контексті оволодіння слухачами сучасним технологіями оцінювання, створення нового покоління стимулюючої освітньої статистики. Важливим також є вироблення критеріїв відбору кандидатів на навчання для отримання відповідної магістерської кваліфікації. Виконання цих завдань дозволить зробити новий крок у розвитку освітньої системи України.

Анотація. В роботі розглядаються проблеми якості освіти в контексті реалізації державної кадрової політики, висвітлюються деякі напрями діяльності, пов'язані з удосконаленням державної кадрової статистики, аналізується широке коло питань щодо готовності керівників до запровадження процедур оцінювання і моніторингу освіти, а також пропонуються шляхи їх вирішення у процесі підготовки за магістерськими програмами.

Annotation. This work deals with education quality problems in the context of pursuing the public staff policy. It refers to some approaches to improvement of the public staff statistics and analyzes a wide range of issues regarding the readiness of the administrative staff to implement education assessment and monitoring procedures. It also suggests ways of resolving them in the course of training by Master Programs.

Ключові слова: якість освіти, стандарт якості, оцінювання якості освіти, педагогічні вимірювання, моніторингові дослідження, кадрова статистика.

Key words: education quality, quality standard, education quality assessment, pedagogical assessment, monitoring studies, staff statistics.

Література

1. Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. – Рівне, 2004. – 388 с.
2. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України – К.: НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
3. Зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів України, 2007 р.: Інформ. зб. / Укр. Центр оцінювання якості освіти: Уклад.: І.Л.Лікарчук (наук. ред.) та ін. – К., 2007. – 228 с.
4. Іванюк І.В. Оцінювання освітніх проектів та програм: Навч. посібник. – К.: Таксон, 2004. – 208 с.
5. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Монографія. – К.: Вид – во НАДУ, 2004. – 292 с.

Интонационный и ритмический строй великого Кобзаря изначально оказывал влияние на формирование музыкального мышления Лысенко.

В период обучения в Лейпциге Лысенко посещает Львов и устанавливает контакты с западно-украинскими музыкантами. В письме к И.Франко Лысенко критически оценивает произведение О.Нижанковского "Гуляли". Выделив его позитивные стороны, Лысенко обратил внимание на характерные тенденции в творчестве композиторов Галитчины, главной ошибкой которых являлось отсутствие интереса к народной этнографии, устной народной музыке, оригинальность которой ничем нельзя заменить. "Когда бы вместо этих штучных квартетов взяли бы темущие люди, та разбирали на 3-4 голоса широкую народную песню Вашей, спольщеной (под взглядом музыкальным) публики, котру все тягне від рідної..."

Не преуменьшая заслуг немецких педагогов, необходимо отметить, что опыт, музыкальный интеллектуализм и художественный вкус подсказали и Глинке и Лысенко в период учебы основную направленность в отборе средств. Творческое сознание диктовало им синтез мастерства создателей народной музыки с высшими достижениями музыкальной техники.

Легенду о дилетантизме Глинки, с которой почему-то был согласен даже Чайковский, академик Б.В.Асафьев, в частности, считает несостоятельной.

Благодаря высокому чувству ответственности, помноженному на тонкий профессионализм, Глинка и Лысенко вписали самобытнейшие страницы в историю мировой оперы.

Впитав в себя достижения итальянской оперной школы, от флорентийской камераты до Россини, универсальность мышления Моцарта и в некоторой степени Генделя, Глинка подготовился к свершению почти Сусанинского подвига. Композитор продолжил (внутренняя работа шла уже давно) поиски в направлении создания оперного национального героического стиля.

Предшественники Глинки – авторы русских патристических трагедий, придерживались традиций классицизма, не слишком ловко укладывавшихся на национальную почву. Ходульные герои, пафосные речи, были весьма условны. Автор одной из корреспонденций "Украинского вестника за 1816 год" пишет о своих впечатлениях от пьесы драматурга А.Шаховского: "Сюжет пьесы весь русский, и по одному этому она уже дорога. Но в ней ещё выражается и патриотизм незабвенного в России, грозного и славного 1812 года. Не трепещет ли сердце твоё при виде крестьянина-воина?" («Музыкальная жизнь», №4, 1983, с.14)

На смену русско-классическим трагедиям В.Озерова, Г.Державина, М.Крюковского посредством Глинки, умеющего упорно сопротивляться сторонним влияниям, в русской культуре появилось правдивое безыскусственное музыкально-эпическое сказание о народном подвиге – «Жизнь за царя».

Глинка знает интонации крестьянской речи, он изучил итальянскую технику пения и общеевропейскую технику сочинения. В его опере звучит

живая интонация. Характеры персонажей он выявляет через монументальные оперные формы. Как Верди, в будущем - Чайковский и другие великие драматурги, Глинка чувствовал героя не типологически, а через восприятие интонации живых людей. «Музыка выражает правду образно интонируемого слова, слова, коренящегося в одном и том же источнике, как и музыкальный тон и интервал»(Б.В.Асафьев, "М.И.Глинка", с.143).

В отечественном героико-трагическом творении Глинки "Жизнь за царя" раскрылась главная особенность русского оперного классицизма: глубочайшее постижение композитором духа народного искусства, высший синтез русской народной песенности с ярчайшей композиторской индивидуальностью. Здесь также сказалось постоянное тяготение Глинки к высокой классике: Софокл, Овидий, Бах, Глюк, венская школа.

8 декабря 1885 года в письме к И.Франко Лысенко, душой болея за будущее украинской музыки, говорит в адрес молодых композиторов: "А всё-таки каким-либо образом надо им прочесть "Руслана", "Жизнь за царя" Глинки, "Русалку" Даргомыжского, "Псковитянку", "Снегурочку" Корсакова, "Бориса Годунова" и "Хованщину" Мусоргского, частично "Опричника" Чайковского; следовало бы некоторые сочинения Бородина, хотя бы некоторые его симфонии проштудировать".

Положение дел в украинской опере в 80-е годы оставалось сложным. После того, как в первой половине XIX столетия появились "вольные" музыкально-театральные труппы, странствующие по городам Украины, мало что изменилось. Украинские музыкальные спектакли многими до сих пор воспринимались как мелодрама, комедия или водевиль. В крупных городах Украины только начинали открываться оперы (русские). В начале 80-ых годов появился первый украинский драматический театр и первая украинская труппа во главе с М.Л.Кропивницьким. Через год, в 1883 году организовалась труппа под руководством М.Старицкого.

Лысенко отлично знал их репертуар, был в дружеских отношениях с М.Кропивницьким, Н.Садовским, М.Заньковецкой, П.Саксаганским, М.Старицким. Поработав к этому времени достаточно глубоко в камерно-вокальном жанре, Лысенко ощутил свою подготовленность и живую потребность в реализации оперных замыслов. Знание психологии, образный склад мышления, активное изучение законов сцены естественно подвели композитора к монументальной форме, – к опере.

В середине 70-ых годов Лысенко начал работу над оперой "Маруся Богуславка". Его привлекает правдивость ситуаций, яркость образов, патристическая идея, носительницей которой явилась главная героиня. Лысенко изучил народные думы, связанные с образом Богуславки. Его потряс героический подвиг женщины, который "она совершила как того и следовало ожидать от природы высокой, горячо любящей родину".

Но первая украинская классическая эпико-героическая опера – всё-таки появилась позднее (в неё был включен музыкальный материал "Богуславки").

Мысль о создании оперы "Тарас Бульба" по Гоголю впервые

директорами шкіл щодо організації їх діяльності у виконанні галузевих рішень на місцях.

Слід наголосити на тому, що показники, які відображаються в статистичних збірниках МОНУ, відрізняються один від одного у різні роки, тому нагальною є проблема їх уніфікації, обґрунтованого розширення, що надасть можливість порівнювати досягнуті результати і відстежувати їх у динаміці.

Нагальною потребою часу є розробка послідовної державної кадрової політики, в першу чергу, щодо призначення керівників у галузі освіти тільки за умови проходження ними спеціальної магістерської підготовки. Як приклад слід навести вимоги до призначення керівника в системі освіти США. Для призначення на посаду директора школи у штаті Флорида, необхідно бути магістром за напрямом «Лідерство в освіті» (магістр управління). Цей сертифікат можна отримати не раніше ніж через три роки після отримання педагогічної освіти[7]. До речі, згідно із статистикою пов'язано, із так званим, «робочим довічним заробітком», за своє життя людина, яка має ступінь магістра у США заробляє приблизно 2,5 млн. дол. [1].

В.Громовий, аналізуючи підходи до здійснення кадрової політики в освіті США, вказує, що в разі наявності вакансії на посаду директора в якійсь школі, про це оголошують по всій Америці, й бажаючи надсилають свої резюме та рекомендації (наприклад, інформацію про вакансії можна знайти на сайті Американської національної Асоціації керівників шкіл: www.nassp.org). Вчителі і директора наймають переважно на один - три роки, а потім продовжують контракт на 10 років. Контракт з директором школи продовжують шкільною радою за рекомендацією суперінтенданта. Усе це можливо лише за умови, коли існує ефективна система відбору кадрів у кожній школі і забезпечує орієнтування усієї американської школи виключно на потреб місцевої громади [1].

В Україні існуюча сьогодні система призначення керівних кадрів в системі освіти передбачає проведення циклу співбесід кандидата з керівниками органу управління, який здійснює призначення та представниками окремих служб. Процедура ця не є нормативно обумовленою, більш того, вона не передбачає визначення рівня фахової компетентності претендента зайняти ту чи іншу посаду, з'ясування його комунікаційних, психологічних, менеджерських та інших особливостей. Крім того у призначенні керівника не бере участь громадськість, що вже на початковому етапі робить не можливою саму ідею державно-громадського управління освітою.

В сучасних умовах має бути розроблений чіткий алгоритм цієї роботи, який потрібно відобразити у відповідних нормативних документах. Кандидати у майбутні керівники повинні добре розуміти, якими компетенціями вони повинні оволодіти для того, щоб обійняти ту чи іншу посаду і як ці компетенції будуть вимірюватися. Ідучи цим шляхом, крім удосконалення нормативної бази, необхідно розробити відповідні методичні матеріали для використання відповідними органами управління

науковий ступінь.

У звіті про чисельність і склад педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів за формою РВК – 83 інформація за кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр» збирається разом і відображає фахову педагогічну спеціалізацію. Тобто із офіційної державної статистики сьогодні не можна з'ясувати кількість працівників, які мають підготовку за відповідними магістерськими програмами.

Піднімаючи проблему удосконалення державної статистичної звітності, слід підкреслити, що у формі РВК – 83 кваліфікаційний рівень «бакалавр» відображено як незакінчену вищу освіту. І це, незважаючи на те, що починаючи з 2005 р. Україна стала повноправним членом Болонського процесу, у межах якого цей кваліфікаційний рівень визнається як базова закінчена вища освіта [2].

На цей час тільки звіт про кількісний та якісний склад державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, які займають посади керівників та спеціалістів за формою № 9 –ДС відображає ситуацію щодо наявності магістрів за напрямом «державне управління».

Окремо слід звернути увагу на показники відомчої статистики. Аналіз матеріалів статистичного збірника Міністерства освіти і науки за 2007 р. свідчить, що кадрова статистика представлена окремими даними про педагогічних працівників денних і вечірніх (змінних) загальноосвітніх навчальних закладів, відомостями про вчителів, які викладають основи наук у 5 -11(12) класах, відомостями про вчителів початкових класів, музики, образотворчого мистецтва, фізкультури, ДПО, трудового навчання. Наведені також деякі кадрові показники у позашкільних навчальних закладах та закладах професійно-технічної освіти. Як правило, це показники, які відображають кількісний, а не якісний склад педагогічних працівників [14]. В збірнику немає показників, які б давали змогу проаналізувати ситуацію із керівними кадрами системи освіти України.

Для реалізації прийнятих управлінських рішень керівникам на кожному рівні управління необхідно розуміти, хто саме буде реалізовувати прийняті рішення, чи мають ці люди достатню кваліфікацію, стаж роботи, розуміння шляхів вирішення поставлених перед ними завдань. До першочергових показників слід віднести дані про загальну та спеціальну освіту керівних кадрів, їх віковий склад, фінансове забезпечення, досвід роботи на керівних посадах, інформацію щодо періодичності і напрямів підвищення кваліфікації та ін.

Обов'язково слід звернути увагу на показники, що характеризують роботу з кадровим резервом на посади керівників в системі освіти, ця статистика повинна давати можливість проаналізувати не тільки якісний склад відповідного контингенту і шляхи його формування, а й реальну динаміку призначень на посади працівників, які знаходилися у кадровому резерві.

Окремої уваги заслуговує кадрова статистика щодо керівних кадрів районного рівня. Саме тут безпосередньо відбувається робота з

зародилась у Лысенко в 1874 году.

Примерно за 20 лет до этого в поисках пути к реализму на основе родной ему культуры народной песенности, прекрасно осознавая ценность народной музыки Украины, её проникновенный лиризм, Глинка также обратился к сюжету Гоголя.

В письме к Н.В.Кукольнику 12 ноября 1854 года читаем следующие строки: ... мало-помалу у меня развилось критическое воззрение на искусство, ... и теперь я, кроме классической музыки, никакой другой без скуки слушать не могу. По этому последнему обстоятельству, ежели я строг к другим, то ещё строже к самому себе. Вот тому образчик: в Париже я написал 1-ю часть Allegro и начало 2-й части Казацкой симфонии - с-moll (Тарас Бульба) - я не мог продолжать второй части, она меня не удовлетворяла. Сообразив, я нашёл, что развитие Allegro... было начато на немецкий лад, между тем как общий характер пьесы был малороссийский. Я бросил партитуру" («Письма», с.406).

Досконально зная русскую, итальянскую, французскую, испанскую музыкальные культуры, Глинка, будучи крайне щепетил в отношении национального элемента в музыке, признавал за собой право не идти по пути немецкого симфонизма.

Иначе дело обстояло у Лысенко. Когда успех "Різвяної ночі" показал необходимость написания монументальных музыкально-сценических произведений, композитор обратился к повести Гоголя "Тарас Бульба". Его либреттистом стал М.Старицкий. Однако, либретто не было безупречным, в первую очередь, из-за ориентира на стандарты "большой" оперы. Несмотря на увлеченность либреттиста лирическими сценами, героические - получили более удачное воплощение. В этом плане композитор продолжил традиции русской школы: Глинки, Мусоргского, Римского-Корсакова.

Гоголь использует для характеристики своих героев и драматических положений типичные обороты, метафоры и сравнения, заимствованные из народного языка. Лысенко в "Тарасе Бульбе" опирается на народные песенные и народно-танцевальные темы, использует ладо-тональные и метро-ритмические особенности украинского фольклора.

При этом он четко выявляет сходство и отличия украинских и великорусских истоков. В работе "Характеристика музыкальных особенностей украинских дум і пісень, виконуваних кобзарем Вересаєм" Лысенко пишет: «Безперечно, українські народні мелодії, виходячи з глибокої давнини, мають в основі, так само як і великоруські, староцерковні або грецькі лади, несхожі з теперішніми музичними гамами, хоч і тут, у великоруських народних піснях, трапляються здебільшого гама - фригійська, міксолідійська та еолійська, а в наших піснях часто – іонійська, трапляється нерідко лідійська... і почасті дорійська». Далее Лысенко отмечает, что в украинских песнях наличествует значительный элемент лиричности, приближенность к минорности, а также хроматизмы, в целом. тенденция к европеизации, но без утраты своеобразной эпично-характерной красоты. Что касается принципов формообразования, в этой же работе читаем: «В

рисунку мелодії українських пісень додержано скрізь дивовижної симетричності й правильності частин, навіть є повторення – так звані запитання й відповіді, тоді як, за словами пана Лароша, - головна, відмітона риса великоруської мелодії – відсутність будь-якої симетрії й правильности частин, а також будь-якої повторюваної одиниці».

Подобно тому, как жёстко ставит проблему русской интонации Глинка, Лысенко неуклонно апеллирует к национальному фольклору. В "Тарасе Бульбе" он использует разные методы обработки фольклора и чаще всего - вариационный принцип изложения.

В поисках органики при обработке народных мотивов, Глинка чаще всего останавливается на вариантно-вариационном методе изложения, как правило, отказываясь от метода мотивного вычленения, свойственного западноевропейской школе.

Лысенко нередко вводит в оперу почти неизменный фольклорный материал, но так же, как и Глинка чаще использует оригинальные темы, беря за основу народную песню, разрабатывая её и видоизменяя, подчеркивая стилистические особенности. Например, "Дума Кобзаря" (опера «Тарас Бульба», 1 действие), Песня Тараса (2 действие).

Л.Гравовский считает, что жанр народной думы стал генеративной грамматикой к целому комплексу средств выразительности в творчестве Лысенко. Гравовский оценивает деятельность Лысенко как реформаторскую, подобно композиторам более позднего периода (Стравинский, Прокофьев). Правдивость и естественность в передаче человеческих интонаций, использования широкой мелодической линии роднит творческий метод Лысенко со стилистическими принципами Глинки.

22 июля 1856 года Глинка пишет В.Н.Кашперову:

"Все искусства, а следовательно и музыка, требуют:

1). Чувства... - это получается от вдохновения свыше;

2). Формы. Forme значит красота, то есть соразмерность частей для составления стройного целого.

Чувство зиждет, даёт основную идею; форма облекает идею в приличную подходящую ризу».

В публицистическом и эпистолярном наследии Н.В.Лысенко всегда был сторонником прогрессивной музыки. Особенно высоко он ценил тех художников, в творчестве которых ярко выступает национальный колорит. Таковы же приоритеты Глинки. Каждый из художников решал проблему реформирования национальной музыкальной культуры, однако однородность миссий, сходство творческих методов в процессе создания национальных музыкальных шедевров подчеркивают гносеологическую общность музыкальных истоков творчества Глинки и Лысенко.

Резюме. В статье прослеживаются основные вехи творческого пути двух великих музыкальных классиков – М.И.Глинки и Н.В.Лысенко; рассматривается общность творческого метода с позиций разных культурных эпох.

Автор затрагивает вопросы становления русского и украинского

иные участники процесса), отсутствие у них надлежащего опыта имели место нарушения процедуры проведения ЗНО, что не повлияло на результаты, а каких следов уникнути в майбутньому. Тому необхідно переглянути практику підготовки та сертифікації осіб, що залучаються до проведення ЗНО [3].

Сьогодні в системі освіти працюють керівники, які отримали магістерську підготовку за двома спеціальностями 8.000009 «Управління навчальним закладом» та 8.150000 «Державне управління». Нами проаналізовані результати дослідження «Абітурієнт магістратури – 2007: цілі, мотиви та прагнення», проведеного на базі Харківського регіонального інституту державного управління Національної Академії державного управління при Президентіві України. Мотиви, якими керувалися абітурієнти, такі:

- підвищення свого освітнього і фахового рівня, особистісне самовдосконалення (82%);

- бажання отримати сучасні знання в галузі державного управління (76%);

- подальша робота на державній службі (60%);

- можливість для подальшого кар'єрного зростання (56%).

Тобто, найбільший акцент робиться на бажанні навчатися, професійно зростати, що в подальшому може позитивно вплинути на кар'єрне просування [10].

Аналіз навчальних планів і програм магістерської підготовки свідчить, що на навчальні дисципліни, у яких певною мірою розкриваються питання оцінювання якості освіти, (напрямок підготовки – специфічні категорії, спеціальність 8.000009 «Управління навчальним закладом», кваліфікація – керівник підприємства, установи та організації у сфері освіти та виробничого навчання, термін навчання – 1 рік) відводиться всього 5% від загального обсягу годин на весь період навчання. Підготовку за цією спеціальністю здійснюють, як правило, педагогічні вищі навчальні заклади.

У межах спеціальності 8.150000 «Державне управління», кваліфікація «Магістр державного управління», питання оцінювання в системі освіти розглядаються в процесі вивчення навчальної дисципліни «Управління якістю освіти», що складає менше ніж 3% від загального обсягу годин на весь період навчання. Підготовка за цією спеціальністю переважно здійснюється регіональними інститутами державного управління при Національній Академії державного управління при Президенті України. Такі обсяги навчальних годин не відповідають сьогодні вимогам часу. Ситуацію треба принципово міняти, запроваджуючи ґрунтовну підготовку майбутніх магістрів до моніторингу якості процедур соціальних послуг взагалі та освіти зокрема.

Діючі сьогодні в системі освіти державні статистичні звіти не передбачають збирання інформації стосовно наявності у керівників закладів і установ освіти кваліфікаційного рівня магістр за спеціальностями «управління навчальним закладом», або «державне управління». Звіт про кількість працівників, їхній якісний склад та професійне навчання за формою №6 – ПВ передбачає тільки інформацію про осіб, які мають

дають змогу працівникам місцевих управлінь освіти, директорам шкіл і вчителям поліпшити суть освітніх програм та якість навчального процесу. Розглядаючи питання менеджменту оцінювання, вона наводить значну кількість існуючих методик планування оцінювання [4].

Як ми вже наголошували, у запровадженні процедур оцінювання якості освіти значну роль відіграє готовність до цього процесу керівників, що залежить в значній мірі від здійснення кадрової політики в галузі освіти. С.Клепко підкреслює, що інноваційні ідеї, революція концепцій вимагають відповідного інноваційного менеджменту. В той же час він пише, що про реалії українського менеджменту написано небагато. Потрібні дослідження, які б відображали дійсний стан (shadowing) реального менеджменту[1].

На прикладі Харківського регіону ми бачимо сьогодні, що більшість керівників районних (міських) управлінь освіти працюють на посаді від одного до трьох років і не мають необхідної освіти, пов'язаної з виконанням ними функцій менеджера. На аналогічну ситуацію у світі вказує А. Сбруєва, аналізуючи тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.). Вона наголошує на швидкій змінюваності адміністративних кадрів в освіті у цей період. Для суперінтенданта навчального округу в США такий термін дорівнює три роки (в той час як для реформування шкільного округу потрібно 6 – 8 років)[12]. Тобто систематично складається ситуація, коли діючі керівники або несуть відповідальність за реформи, які розпочинали їх попередники, або обіймають посади, коли реформи вже почалися і залишають їх до того, як можна проаналізувати отримані результати. Кожен наступний керівник на етапі реалізації вносить власне бачення процесів, що відбуваються. В такій ситуації не можна говорити про стабільну, цілеспрямовану освітню політику.

Стосовно фахової готовності керівників, які керують системою освіти в Харківській області на районному рівні, то тільки 5% з них мають освітньо-кваліфікаційний рівень магістр і 5% є кандидатами педагогічних наук. Навчальні плани ВНЗ, які вони свого часу закінчили, не передбачали викладання дисциплін, які б були пов'язані з управлінням якістю освіти. Зважаючи на це, найбільш доцільним вбачається вирішення цієї проблеми в процесі магістерської підготовки. У контексті масового переходу до процедур зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів це надзвичайно актуальне питання. Сьогодні процесами оцінювання в українській освіті, на відміну від розвинених країн світу, опікуються не сертифіковані професіонали, а в своїй більшості працівники, які отримують необхідні знання в процесі поточної роботи.

Проблемою також є те, що вищі навчальні заклади в Україні до цього часу не готують фахівців у галузі педагогічного вимірювання. У той же час у матеріалах Українського центру оцінювання якості освіти вказується, що через збільшення кількості залучених до процесу проведення зовнішнього незалежного оцінювання (відповідальні за пункти тестування, інструктори,

національного музикально-драматического театра, апеллюючи до різних культурних епохам. В статті акцентується увага на високому значенні чувства гражданственности, ответственности перед славянской нацией у обоих художников.

Прослеживается опора на публицистическое и эпистолярное наследие Глинки и Лысенко, на то, как каждый из художников решал проблему формирования национальной музыкальной культуры.

Автор акцентирует внимание на общности музыкальных источников, стимулировавших творческие достижения двух великих музыкантов, сделавших огромный вклад в историю отечественной музыкальной культуры.

Резюме. У статті простежуються основні віхи творчого шляху двох великих музичних класиків – М.І.Глинки і Н.В.Лисенка; розглядається спільність творчого методу з позицій різних культурних епох.

Автор піднімає питання становлення російського і українського національного музично-драматичного театру, апеллюючи до різних культурних епох. У статті акцентується увага на високому значенні відчуття громадянськості, відповідальності перед слов'янською нацією у обох художників.

Простежується опора на публіцистичну і епістолярну спадщину Глинки і Лисенка, на те, як кожен з художників вирішував проблему формування національної музичної культури.

Автор акцентує увагу на спільності музичних джерел, що стимулюють творчі досягнення двох великих музикантів, що зробили величезний внесок в історію вітчизняної музичної культури.

Summary. The basic landmarks of creative way of two great musical classics are traced in the article – M.I.Glinka and N.V.Lisenko; is examined community of creative method from positions of different cultural epochs.

An author affects the questions of becoming of the Russian and Ukrainian national musically-dramatic theater, appealing to the different cultural epochs. Attention on the high value of sense of is accented in the article, to responsibility before Slavonic nation for both artists.

Support is traced on the publicist and epistolary legacy of Glinka and Lisenko, on how each of artists decided the problem of forming of national musical culture.

An author accents attention on community of musical sources, stimulating creative achievements of two great musicians, doing an enormous contribution to history of domestic musical culture.

Литература

1. Лисенко М.В. Про народну пісню і про народність в музиці. Київ, „Мистецтво”, 1955, 121 С.
2. Черепанин М. Музична культура Галичини. Київ. Вид. „Вежа”, 1997. 328 С.
3. Архимович Л., Гордийчук М. М.В.Лисенко. „Мистецтво”, Київ. 1963, 354 С.
4. Асафьев Б. М.И.Глинка. Л., Музыка, 1978, 311 С.
5. Римский-Корсаков Н.А. Летопись моей музыкальной жизни. М., Музыка, 1982, 440 С.
6. Смирнов М.А. Эмоциональный мир музыки. М., 1990. 318 С.
7. Булат Т. Микола Лисенко. Київ. “Музична Україна”, 1973, 106 С.

Подано до редакції 14.06.2007

КОМП'ЮТЕР ЯК КОМПОНЕНТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Рижков Вадим Вадимович
старший. викладач кафедри математики і інформатики
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Розвиток інформаційного простору знаходиться у центрі уваги світової спільноти, запроваджуються міжнародні програми сприяння розвитку і розповсюдження інформації, знань та інформаційних технологій (Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх», «Декларація принципів побудови інформаційного суспільства», Окинавська Хартія глобального інформаційного суспільства). Прийнято Закони України «Про інформацію», Про Національну програму інформатизації», ряд інших нормативних актів Кабінету Міністрів та Указів Президента України.

Постановка проблеми. Сучасний стан вищої освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії і практиці навчання, активним впровадженням нових технологій, освітніх моделей. Навчання набуває творчий характер підготовки, конкурентоспроможність випускників, високий професіоналізм. Вирішальними є інтелектуальні уміння, що пов'язані з отриманням, накопиченням, переробкою і використанням інформації. Дана проблема набуває особливого значення в епоху стрімкого росту інформаційних систем, оскільки збільшення об'ємів інформації вимагає вживання навиків її системного усвідомлення, самостійного аналізу. Об'єм інформаційних потоків за останні роки збільшується так стрімко, що для його обробки традиційними засобами не вистачило б зусиль всього людства.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця в системі вищої школи за допомогою досягнень інформаційних технологій, впроваджуваними в освітній процес.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

- теоретично проаналізувати науково-педагогічну літературу по проблемі розвитку інформаційних технологій освіти;
- обґрунтувати можливості комп'ютерного навчання в процесі інтеграції різних інформаційних дій;
- дати характеристику комп'ютерних інформаційних фондів;
- розкрити проблеми інформаційних технологій вищої освіти.

Аналізуючи останні наукові дослідження та публікації, можна визначити, що питання розвитку інформаційних технологій освіти досліджували Н.В.Апатова, А.М.Бершадський, С.А.Бешенков, В.А.Булавко, О.П.Єршов, М.І.Жалдак, О.А.Кузнецов, В.А.Каймін, С.Л.Лобачев, Е.Й.Машбиць, В.М.Монахов, Н.В.Морзе, Ю.С.Рамський, В.І.Солдаткін, Н.Д.Угриновид, Л.П.Шіло, І.М.Яглом і ін.

Досвід і перспективи використання комп'ютерів у зарубіжній школі висвітлені в роботах М.Арісави, Р.Вільямса, Д.Кнута, Р.Макдона,

штатному розкладі не в змозі відстежувати інші процеси, що відбуваються в системі освіти.

В той же час для досягнення визначених Національною доктриною цілей розвитку освіти України необхідно здійснити низку заходів, серед яких важливе місце посідає створення системи моніторингу освітнього процесу, якості освітніх послуг та ефективності управлінських рішень на всіх рівнях системи державного управління системою освіти[6].

Разом з тим очевидним є також недостатня обізнаність керівників закладів освіти усіх типів і форм власності, керівників органів управління освітою з теорією моніторингу.

Таким чином заходи, що вживаються сьогодні на загальнодержавному рівні для створення системи моніторингу якості освіти є принципово недостатніми. Особливо це стосується районного та міського рівня управління освітою. До цього часу не відбулася уніфікація моніторингових показників з виходом на створення нової цілісної системи державної освітньої статистики.

Оцінка якості освіти в Україні у вигляді системних моніторингових досліджень рівня навчальних досягнень учнів та якості загальної середньої освіти фактично розпочалося з 1999 року. Це, зокрема, дослідження рівня засвоєння учнями 9 класів фізики за курс основної школи (1999 р.), якість математичної освіти випускників початкової (3(4) кл.), основної (9 кл.) та старшої шкіл (11 кл.) (2002 р.) та ін.

У цьому контексті необхідно звернути увагу на те, що в цей період крім досліджень щодо рівня засвоєння окремих предметів учнями основної школи, були проведені дослідження щодо якості шкільних підручників, тобто чинника, який суттєво впливає на якість навчального процесу. Основним призначенням дослідження було з'ясування суспільної та педагогічної думки стосовно вимог щодо структури, змісту, рівня науковості та доступності навчального матеріалу підручників для відповідних вікових груп учнів.

На жаль, з результатами цього дослідження недостатньо ознайомилась педагогічна громадськість через невеликий тираж книг, у якій вони були наведені. Історія цього процесу ґрунтовно відображена у працях Т.Лукиної [5, 6].

Останнє моніторингове дослідження оцінювання якості освіти з математики і природничих наук відбулося в Україні у 2007 році (TIMSS-2007) під егідою Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (IEA). Під час проведення TIMSS, як підкреслює О.Ляшенко, виникли певні проблеми пов'язані з неготовністю учнів до виконання завдань у формі тестів [9]. Сьогодні є очевидним, що органи управління освітою своєчасно не прореагували у повному обсязі на проблему підготовки учителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, спеціалістів районних (міських) управлінь освіти до проблеми оцінювання якості освіти.

І.Іванюк відзначає, що доцільність функціонування системи оцінювання в галузі освіти полягає у тому, що результати оцінювання

Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави [11]. Ю.Іщенко підкреслює, що в Україні нагальною є потреба розробки ефективних технологій реформування системи освіти, створення її нових соціальних моделей, які б відповідали демократичним засадам життя та ринковим відносинам [1].

О.Ляшенко розглядає якість освіти як політичну, соціальну, управлінську, педагогічну категорії. Він вказує на те, що уряди багатьох країн спрямовують державну освітню політику на поліпшення якості освіти, що підтверджується відповідними міжнародними дослідженнями [8]. Принцип якості є провідним не тільки в удосконаленні загальної середньої освіти, а й у розбудові загальноєвропейського простору вищої освіти, який базується на здобутках Болонського процесу в контексті побудови суспільства, що базується на знаннях.

Якість освіти є похідною від багатьох чинників, провідними серед яких крім державної освітньої політики є професіоналізм та особистісні якості тих людей або груп людей, які визначають і реалізують її. Це, у свою чергу, вимагає від працівників органів управління освітою, керівників навчальних закладів фахової компетентності як необхідної умови надання якісних освітніх послуг широким верствам населення. Органічною складовою цієї компетентності є теоретична і практична готовність майбутніх керівних кадрів до процесів оцінювання в освітній галузі. Причому мова повинна йти не тільки про підготовку до оцінювання навчальних досягнень учнів, а й до оцінювання освітніх проєктів, програм тощо. Без цього є неможливим створення дієвої системи моніторингу якості освіти. Погляди на це питання ґрунтовно викладені в сучасній науковій літературі. Поняття «моніторинг» трактують неоднозначно, оскільки це явище вивчається та використовується у різних сферах наукової та практичної діяльності, чим і пояснюється розмаїття його дефініцій [5, 6, 13, 15].

Тому **метою** нашої статті є виявлення найбільш проблемних питань у сфері державної кадрової політики в галузі освіти, без розв'язання яких виявляється неможливим створення дієвої системи освітнього моніторингу як складового елементу стабільного і послідовного розвитку України.

Практичні кроки, що здійснюються в цьому напрямі на всіх рівнях управління освітою є недостатніми. Серед системних організаційних дій на загальнодержавному рівні ми можемо назвати сьогодні дві – це створення Українського центру оцінювання якості освіти (УЦЯО) і його структурних підрозділів та введення до штату обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти штатних одиниць проректорів з питань моніторингу і зовнішнього незалежного оцінювання.

Щодо Українського центру оцінювання якості освіти, то він, переважно, зосереджений сьогодні саме на організації зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів і, при існуючому

К.Макліна, Д.Слейгла, Ч.Хоара.

Викладення основного матеріалу. В програмі інформатизації освіти особливе місце займає програма впровадження в навчання інформаційних технологій. Інформаційна технологія предметом і результатом праці має інформацію, а знаряддям – комп'ютер в широкому його значенні. Комп'ютер, комп'ютерні мережі, супутниковий зв'язок, телекомунікації істотно змінюють способи освоєння і засвоєння інформації, відкривають нові можливості для інтеграції різних інформаційних дій.

Наприклад, у 1946 році вперше запропоновано ввести план аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана, США (автор Л.К. Ларсон); у 1954 році було висунуто ідею програмованого навчання; у 1961 році відкрився факультет технології навчання в університеті Південної Каліфорнії (керівник Д.Д. Фінн); у 1968 році розроблено і застосовано мову програмування ЛОДО в школі (Масачусетський технологічний інститут США, керівник С. Пейнерт); у 1976 році створено перший персональний комп'ютер (автори С. Джобс, С. Уозник); у 1981 році були застосовані в навчанні спеціальні програмовані засоби в дисплейних класах; у 1990 році були використані інтерактивні технології в освіті [3].

Ідеї вживання комп'ютера як засобу навчання виникли достатньо давно, в рамках програмованого навчання (автор Б.Ф.Скіннер, 1954г.), що зародилося на стику педагогіки, психології і кібернетики в 50 – 60 рр. минулого століття. Від перших проб вживання аудіовізуальних засобів отримання інформації до створення комп'ютерних класів і дисплейних аудиторій, ці ідеї не втратили актуального значення і на сьогодні. Беррес Скіннер, основоположник концепції «оперантного», підкріплюваного навчання, запропонував дві вимоги – це, перейти від контролю до самоконтролю і перекласти педагогічну систему на самонавчання учнів. Скіннер розробляв лінійні програми, в яких навчений знайомився з кожною порцією матеріалу в заданій послідовності. Інший представник американської технології програмованого навчання, Краудер, розробив розгалужену програму. Краудер допускає, що той, що навчається, може припустити помилку, і тоді треба дати йому можливість з'ясувати і виправити її. Працюючи за розгалуженою програмою, кожний студент приходиться до заданої мети навчання різними шляхами залежно від своїх індивідуальних особливостей [2].

В основоположній публікації (1982р.) О.П.Єршов сформулював положення, що алгоритмічні і програмістські навички є фундаментальними компонентами людської діяльності в сучасному інформаційному суспільстві, він вбачав глобальну перебудову всієї системи освіти, ядром якої є інформатика.

М.І.Жалдак зауважує, що «слід зважати на очевидний факт, що використовувати ті чи інші засоби інформаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності повинні уміти всі. Широке використання комп'ютера у навчальному процесі передбачає перш за все оволодіння знаннями з основ інформатики і практичними навичками використання комп'ютерів всіма вчителями». Ця ідея дістала розвиток у курсі

інформатики для педагогічних вузів [8].

З переходом до «інформаційного суспільства», основні проблеми, шляхи і етапи інформаційних технологій в освіті співпадають із загальними положеннями інформатизації суспільства в цілому.

Перший етап інформатизації має цільове призначення – комп'ютеризацію суспільства. До результатів цього етапу в області освіти можна віднести розповсюдження і первинне насичення обчислювальною технікою вузів. Одночасно при цьому відбувається формування основ інформаційної культури, а також початок комп'ютерного освоєння інформаційних фондів в освіті.

Другий етап інформатизації можна звести до персоналізації інформаційного фонду, що пов'язане з інтенсивним вживанням обчислювальної техніки на всіх рівнях освіти, з перекладом інформаційних фондів в комп'ютерну форму, а також з різким зростанням комп'ютерної письменності молоді.

Третій етап можна позначити як соціалізацію інформаційних фондів, що приводить до виникнення високого рівня інформаційної культури, створенню інтегрованих комп'ютерних інформаційних фондів з видаленням доступом і при подальшому розвитку – до повного задоволення зростаючих інформаційних потреб всього населення [6].

Наукове обґрунтування повноцінної інтеграційної концепції інформатизації у сфері освіти ґрунтується на взаємодії і взаємовпливі всіх сфер діяльності людини: соціально-економічної, філософсько-методологічної, науково-технічної, психолого-педагогічної. Досвід самих передових країн в інформаційно-технологічній сфері свідчить про інтенсивне формування світової інформаційної спільноти, яка багато в чому визначатиме обличчя миру в ХХІ столітті. II Міжнародний конгрес ЮНЕСКО «Освіта і інформатика» оголосив інформаційні технології стратегічним ресурсом в освіті [5].

Процес інформатизації сфери освіти здійснюється по двох основних напрямках:

- некерована інформатизація, яка реалізується знизу за ініціативою педагогічних працівників і охоплює найактуальніші сфери діяльності і наочні області;
- керована інформатизація, яка підтримується матеріальними ресурсами, володіє концепцією і програмою.

Комп'ютер є одним з компонентів інформаційної технології, тому часто замість терміну «комп'ютерне навчання» використовують термін «інформатизація навчання». Комп'ютеризацію навчання можна визначити по використуванню комп'ютера як об'єкту вивчення і в більш широкому значенні як оволодіння всіма способами вживання комп'ютера в якості засобу учбової діяльності.

Слід зазначити, що напрями використання інформаційно-комп'ютерних засобів в освіті охоплюють чотири найістотніші області:

1. *Комп'ютерна техніка і інформатика як об'єкти вивчення.* Історично поява комп'ютерів у сфері освіти була пов'язана з навчанням

Резюме. У статті розглянуто основні результати праці проблемної групи студентів з вивчення варіативного використання форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики.

Ключові слова: урок математики, форма організації, навчально-пізнавальна діяльність.

Література

1. Василенко І.Я. Організація групової навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-9 класів на уроках геометрії; Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 172 с. (30)
2. Выхрущ В.А. Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников; Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1984. – 218 с. (42)
3. Утеева Р.А. Взаимосвязь различных форм деятельности учащихся на уроке как условие повышенной эффективности обучения математике (в обучении алгебре 6-8 кл.); Дис. ... канд. пед. наук: 3.00.01. – М., 1986. – 148 с.
4. Хабиб Р.А. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся – М.: Педагогика, 1979. – 175 с.
5. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

Подано до редакції 21.06.2007

УДК 37

ЯКІСТЬ ОСВИТИ В КОНТЕКСТІ ДЕРЖАВНОЇ КАДРОВОЇ ПОЛІТИКИ

*Лунячек Вадим Едуардович,
кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський регіональний
інститут державного управління Національної Академії державного
управління при Президентіві України, декан вечірнього факультету з
екстернатною формою навчання.*

Актуальність проблеми. Розвиток системи професійної освіти в Україні відбувається в контексті європейської інтеграції і націлений на підготовку фахівця, що вільно почуває себе на ринку праці. Це, в свою чергу, залежить від ефективності прийняття управлінських рішень на державному рівні.

Т.Лукіна вказує, що державне управління належить до різновидів соціального управління, об'єктами якого виступають соціальні організації суспільства [5]. Важливим аспектом цього процесу є системне відстеження якості соціальних послуг. О.Овчарук наголошує, що сьогодні зацікавлюють технології, які дозволяють контролювати й управляти якістю життя, а саме процедури моніторингу якості загалом [8]. За результатами дослідження «Соціальні послуги в діяльності владних установ Харківської області», виконаного фахівцями Харківського регіонального інституту державного управління Національної Академії державного управління при Президентіві України (ХарПІ НАДУ), головними критеріями якості соціальних послуг експерти вважають доступність послуг для населення (58%), відповідність послуг певним стандартам якості (47%) та задоволеність мешканців, які отримали послуги (44%). Пропозиції експертів щодо доведення соціальних послуг до конкретних споживачів полягають у необхідності створення ефективної системи моніторингу за наданням соціальних послуг (49%) [10].

Серед соціальних послуг особлива роль належить освіті. В

закрепление нового материала, повторение и обобщение ранее изученного, итог урока, задание на дом), а также подбор форм для тематически объединенных уроков. В работе доказано, что продуктивность учебно-познавательной деятельности учащихся различных уровней подготовленности обеспечивается оптимальным выбором форм этой деятельности для конкретных учебных ситуаций.

Выявленные В. А. Выхрущ возможные оптимальные варианты сочетаний форм учебно-познавательной деятельности послужили основой для выделения общедидактических закономерностей данного процесса, однако с учетом реальных условий (подвижности структуры урока, особенностей класса и т.д.). В связи с преемственностью курсов математики 1-4 и 5-6 классов и схожестью возрастных особенностей учащихся этих возрастных групп, студенты сочли возможным осуществить адаптированный перенос результатов рассматриваемого исследования.

Каждый этап работы над изучаемым математическим материалом связан с определенным характером внутренних действий и возможностью использования соответствующих форм учебно-познавательной деятельности. Этот факт определяется тем, что высшие психические функции учащихся, в том числе и мыследеятельность, развиваются по направлению интериоризации-экстериоризации, которые органически связаны, хотя и отражают различный характер деятельности (переход действий внешнего плана на внутренний план и внутренних действий во внешние).

Выводы. Таким образом, в результате работы проблемной группы студентами были выделены в качестве основных условий, которые необходимо учитывать будущему учителю математики при варьировании форм организации учебно-познавательной деятельности школьников следующие: 1) особенности классного коллектива (наличие разных уровней подготовленности учащихся к восприятию учебного материала в зависимости от степени овладения ими способами действий); 2) характер учебного материала (адекватен ли способ действия, формируемый в новом материале, уже усвоенным способам действий или нет); 3) дидактическая, воспитывающая и развивающая задачи данного этапа урока или его временного отрезка); 4) место урока в структуре учебной темы.

Перспективы дальнейших исследований находятся в подготовке студентов к работе в условиях реформирования современного математического образования, которая базируется на системообразующей идее дифференциации обучения с планированием обязательных результатов при условии обязательного достижения минимального базового уровня всеми учащимися.

Резюме. В статье рассматриваются основные результаты работы проблемной группы студентов по изучению вариативного применения форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: урок математики, форма организации, учебно-познавательная деятельность.

основам обчислювальної техніки, спочатку в системі професійної освіти, а потім і загальної.

2. *Комп'ютер як засіб підвищення ефективності педагогічної діяльності.* Саме в цій своїй якості комп'ютер і інформатика розглядаються як такий компонент освітньої системи, який не тільки здатний внести корінні перетворення в саме розуміння категорії «засіб» стосовно процесу освіти, але і істотно вплинути на решту компонентів тієї або іншої локальної освітньої системи: цілі, зміст, методи і організаційні форми навчання, виховання і розвитку навчаючих в учбових закладах будь-якого рівня і профілю.

3. *Комп'ютер як засіб підвищення ефективності науково-дослідної діяльності в освіті.* Сучасні наукові дослідження, тим більше дослідження міждисциплінарні, комплексні, не можуть бути успішними без усестороннього інформаційного забезпечення. Це і пошук наукоємкої інформації, відбір, її зберігання і вільний доступ до неї з боку користувача по його запитах.

4. *Комп'ютер і інформатика як компоненти системи освітньо-педагогічного управління.* Цей напрямок інформатизації пов'язаний з процесом ухвалення оптимальних управлінських рішень на всіх рівнях освітньої діяльності – від повсякденної роботи по управлінню учбовим закладом до управління всією галуззю на регіональному і республіканському рівнях.

Комп'ютер – складний технічний пристрій, істотні перетворення в елементарній базі комп'ютерів привели до зменшення їх розмірів, до надійності, точності і швидкодії їх роботи, розширенню їх функцій від власне обчислювальних до логічних, евристичних, і до певної міри – творчих.

При всій своїй штучно-інтелектуальній нагоді, трансформація і досягненнях *комп'ютер – це всього лише засіб підвищення ефективності інтелектуальної людської діяльності, орієнтований на інформаційне обслуговування потреб людини.* Як зробити це обслуговування найпродуктивнішим саме у сфері освіти – головне питання всієї багатоаспектної проблеми інформатизації сфери освіти.

Комп'ютерне навчання є ефективним, сприяє реалізації дидактичних принципів організації учбового процесу. Можна привести численні і цілком переконливі приклади, підтверджуючі ефективність використання комп'ютерів на всіх стадіях педагогічного процесу:

- на етапі пред'явлення учбової інформації студентам;
- на етапі засвоєння учбового матеріалу в процесі інтерактивної взаємодії з комп'ютером;
- на етапі повторення і закріплення засвоєних знань (навиків, умінь);
- на етапі проміжного і підсумкового контролю і самоконтролю досягнутих результатів навчання;
- на етапі корекції самого процесу навчання, його результатів шляхом вдосконалення дозування учбового матеріалу, його класифікації, систематизації тощо. [7].

В більшості учбових планів дисциплін мають місце задачі з відомою типовою послідовністю рішення, куди відноситься формування або підбір готової математичної моделі, розробка алгоритму, програми і реалізація обчислень, а тому використовування інформаційних технологій для цих задач є традиційним і достатньо широко використовується. Велику складність складають задачі, що не мають при формалізації точних математичних моделей, а тому вирішувані на базі логічної, семантичної, фреймової моделей. На основі цих моделей формуються бази знань в структурі експертних систем і інших типів інтелектуальних систем учбового і наукового призначення. Організація інформаційних процесів припускає інтеграцію комп'ютерних інформаційних фондів, а саме:

1. Комп'ютерні навчальні програми, що включають електронні підручники, тренажери, лабораторні практикуми, тестові системи.
2. Навчальні системи на базі мультимедіа-технології, побудовані з використанням персональних комп'ютерів, відеотехніки, накопичувачів на оптичних дисках.
3. Інтелектуальні і навчальні експертні системи, що використовуються в різних предметних областях.
4. Розподіл бази даних по галузях знань.
5. Засоби телекомунікації, що включають електронну пошту, телеконференції, локальні і регіональні мережі зв'язку, мережі обміну даними тощо.
6. Електронні бібліотеки, розподілені і централізовані видавничі системи.

Про ланцюжок результативності освіти: «грамотність (загальна і функціональна) – досвідченість – професійна компетентність – культура – менталітет» можна вести мову тільки за наявності інформаційно - комп'ютерної культури, комп'ютерної письменності викладачів і студентів [6].

Але не слід забувати, що використання комп'ютерів в навчанні не повинне закрити підготовку фахівців в професійному напрямі, недопустима заміна реальних фізичних явищ тільки модельним представленням їх на екрані комп'ютера. Вимоги до умінь, знань, навикам в області інформатики винні видозмінюватися залежно від типу вузу, характеру підготовки і спеціальності.

Висновки. Сучасні соціальні і економічні умови вимагають високого рівня підготовки професіоналів в нових для нашої країни сферах: менеджмент, дослідження ринкових відносин, створення реклами, банківська справа, інформаційні технології. Для підготовки таких фахівців необхідні нові технології навчання в гуманітарних дисциплінах. Вивчення тенденцій впровадження інформаційних технологій у сфері освіти вимагає системного підходу, розробки механізму їх реалізації, розвитку інноваційних процесів, пошуку нового, прогресивного в рішенні проблеми якості професійної підготовки майбутнього фахівця в системі вищої школи.

Резюме. В статті розглядаються основні шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця за допомогою досягнень

обобщение и систематизация знаний), при этом им отдельно выделены фронтальные формы в зависимости от этапа урока (Φ_a – фронтальная актуализация, Φ_{nm} – фронтальное объяснение нового материала, $\Phi_{п}$ – фронтальная проверка повторения, Φ – фронтальная проверка решения заданий).

Принимая во внимание результаты, полученные И. Я. Василенко, студентами был предложен следующий вариант изучения геометрического материала. На этапе актуализации опорных знаний можно использовать коллективно-фронтальную беседу, небольшую самостоятельную работу программированного характера (например, на перфокартах, с кодированными ответами и т.д.), решение устных упражнений по заранее заготовленным чертежам. Использование групповой работы на этапе актуализации геометрических знаний малоэффективно. На этапе изучения нового геометрического понятия, теоремы необходимо включить информативную деятельность учителя, специально организованную самостоятельную деятельность учащихся (например, проблемная ситуация, специальные карточки, содержащие необходимую информацию и алгоритмические предписания по их выполнению) или объединение этих деятельностей. При информативном изложении используется коллективно-фронтальная форма, при самостоятельной работе учащихся можно использовать коллективно-групповые (парные) и индивидуальные формы. Систематизацию и обобщение геометрических знаний можно проводить в коллективно-фронтальных, коллективно-групповых, индивидуально-групповых и индивидуально-фронтальных формах.

В перечисленных выше исследованиях авторы рассматривают в основном последовательное использование форм учебно-познавательной деятельности, что недостаточно, на наш взгляд, для осуществления вариативности в применении форм организации. Поэтому, мы акцентировали внимание студентов на существовании двух типов сочетания этих форм по времени их использования: последовательное и параллельное (одновременное). При последовательном типе сочетания формы организации учебно-познавательной деятельности следуют друг за другом: завершается одна, начинается другая. Параллельный тип предполагает одновременное использование организационных форм на отдельных этапах урока. При параллельном использовании также возможны две разновидности: когда две или несколько форм используются на одинаковом временном промежутке или когда использование одной формы заканчивается раньше, чем другой.

В исследовании В. А. Выхрущ [2], которое было также взято в качестве теоретико-методологической основы, отражены возможные варианты оптимального взаимодействия и сочетания индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках математики, в том числе, с учетом различных уровней подготовленности учащихся (высокий – средний – низкий), этапов урока (проверка домашнего задания, повторение пройденного, актуализация опорных знаний, мотивация учения, первичное восприятие и осознание нового материала, осмысление воспринятого материала,

предусматривает последовательный переход от коллективно-фронтальных к коллективно-групповым, а затем к индивидуально-групповым формам. Индивидуальные формы деятельности используются в качестве завершающих для коллективных. При объяснении нового материала эта схема трансформируется в коллективно-фронтальное объяснение с индивидуальным осмыслением, либо коллективно-групповое изучение с последующим коллективно-фронтальным обсуждением, либо индивидуально-фронтальная работа над новым материалом с последующим коллективно-фронтальным обсуждением.

На этапе первичного применения знаний независимо от темы и доминирующей формы деятельности, выбранной учителем, эффективна только последняя указанная взаимосвязь, это связано с тем, что основное назначение данного этапа – организация «первичных» действий учащихся. Студенты апробировали и доказали эффективность такой связки: коллективно-фронтальное объяснение нового материала в процессе беседы, затем коллективно-групповая работа над заданиями, связанными с новым материалом, в которой используется комментирование и взаимоконтроль, затем выполнение общего задания в индивидуально-фронтальной форме с последующей проверкой учителем для выявления пробелов в ориентировочной основе действий.

В процессе проводимой студентами научно-исследовательской работы было выявлено, что на этапе закрепления знаний формирования умений и навыков выбор эффективных видов взаимосвязей зависит от содержания изучаемого материала и времени, отводимого на его изучение.

На этапе проверки знаний студенты предложили использовать следующие подэтапы: первичная проверка знаний, текущая проверка знаний и навыков, итоговая проверка знаний и умений. Для первичной проверки эффективны фронтальный опрос, фронтальное решение задач или индивидуальный опрос, выборочная проверка тетрадей, проверка письменных работ. При текущей проверке к перечисленным схемам можно добавить взаимопрос и взаимопроверку тетрадей. При итоговой проверке эффективно провести индивидуализированную или индивидуально-групповую гомогенную однородную работу с использованием дополнительных заданий для учащихся более высокого уровня учебных достижений. Это связано с тем, что на этапе итогового контроля работы должны быть одинакового уровня сложности.

В процессе обучения студентов использованию форм организации при изучении геометрического материала, были использованы результаты исследования И. Я. Василенко [1], который выделил геометрические способности, а также отметил, что общие 9 схем, предложенные Р. А. Хабибом, необходимо уточнить для изучения геометрического материала. Результаты исследования И. Я. Василенко также были использованы студентами в научных разработках.

Автор рассматривал, как и Р. А. Утеева, схемы применения форм организации деятельности учащихся на уроке в зависимости от этапа урока (изучение нового материала, формирование умений решать задачи,

информатики, впровадженными в освітній процес.

Ключові слова: інформаційні технології, інформатизація освіти, інформаційне суспільство, комп'ютер, комп'ютерне навчання.

Резюме. В статье рассматриваются основные пути повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста с помощью достижений информатики, внедряемыми в образовательный процесс.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация образования, информационное общество, компьютер, компьютерное обучение.

Resume. In the article the basic ways of upgrading professional preparation of future specialist by achievements of informatics are examined, incultated in an educational process.

Keywords: information technologies, information of education, informative society, computer.

Література

1. Булавко В. Матимемо інформацію – буде і держава, і освіта, і наука, і культура // Освіта України. – 11 жовтня 2000 р., № 41. – С. 6.
2. Вопросы компьютеризации учебного процесса: Книга для учителя: Из опыта работы/ Сост. Н.Д. Угринович; Под ред. Л.П. Шило.-М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
3. Козлова Г. Порівняння досвіду застосування інформаційних технологій навчання. // Сучасні системи вищої освіти порівняння для України. – 1997. – № 1. – С. 153.
4. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
5. Матеріали II міжнародного конгресу ЮНЕСКО “Освіта і інформатика”, 1996 г./ІНФО, – С. 3-20
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. – М.: Школа-Прес, 1994. – С. 205.
8. Шкиль Н.И., Жалдак М.И., Морзе Н.В., Рамский Ю.С. Изучение языков программирования в школе. – К.: Рад. школа, 1988. – 272с.

Подано до редакції 12.06.2007

УДК 371.315.4

СПЕЦИФИКА МОДЕЛЕЙ И МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Рыкова Лариса Леонидовна
старший преподаватель

Харьковский гуманитарно-педагогический институт

Постановка проблемы. Известно, что использование моделей в различных сферах интеллектуальной деятельности человека уходит своими корнями во времена глубокой древности. Постепенно метод моделирования в той или иной степени проник практически во все существующие науки: строительство и архитектуру, астрономию и физику, химию и биологию, общественные науки и пр., а также стал неотъемлемой частью различных методик обучения. Интересен подход к моделированию в познании выдающихся философов, таких как Н.А. Бердяев, П.А. Флоренский, Н.О. Лосский, Д.Л. Андреев и других. По сути, они относили моделирование к принципам конструирования содержания образования. Построение моделей изучаемых явлений и описание явлений на языке моделей они считали обязательными на всех уровнях образования – от

общеобразовательных стандартов до содержания учебных курсов и отдельных уроков.

Следует, однако, подчеркнуть, что в работах как вышеупомянутых, так и современных авторов, использование моделей в дидактических целях достаточно хорошо изучено и проиллюстрировано применительно к естественным, экономическим и общественным наукам, и практически нет работ в области фундаментальных дисциплин, что связано с необходимостью разработки совершенно нового подхода к проблеме моделирования. Это объясняется в основном абстрактным содержанием понятий, соотношений и умозаключений в фундаментальных (математических) дисциплинах.

В данной работе обсуждается проблема, связанная с методологией моделирования в преподавании математических дисциплин.

Анализ последних исследований и публикаций. Использование моделей и моделирование в преподавании несомненно способствует повышению эффективности обучения, поднимает его на качественно новый уровень. Методические основы применения моделей в учебном процессе при изучении различных дисциплин широко освещаются в работах таких авторов, как А.В. Славин, Л.М. Фридман, Н.Г. Салмина, Г.В. Уваров и других. В работах вышеупомянутых авторов излагаются различные подходы к классификации моделей [3, с.24-30], приводится большое число примеров моделирования учебного материала [2, с.213], [3, с.61].

Выделение не решённых ранее частей общей проблемы. Несмотря на большое количество работ, посвященных методике создания моделей и их использованию в обучении, существует ряд «белых пятен» в этом направлении педагогических исследований. В частности, практически нет работ, где бы обсуждались вопросы создания и использования моделей в фундаментальных науках: математике и информатике. В значительной степени это объясняется тем, что математика является источником большинства моделей в естественных и экономических науках. Математические модели стали достаточно распространёнными также в науках об обществе и человеке и совершенно естественно, что математических моделей в самой математике практически нет, за исключением геометрических моделей. Поэтому **целью данной статьи является** рассмотрение принципов моделирования и путей использования моделей в преподавании математики, а именно проблемы моделирования учебного материала, имеющего высокую степень абстрактности.

Изложение основного материала. Если исходить из общезвестного постулата, что целью любого исследования является выяснение истины (при этом неважно, о какой науке или разделе науки идёт речь), то мы неизбежно столкнёмся с понятиями «модель» и «моделирование». Возьмем для примера проблему, которая всегда существовала и по сей день существует, связанную с выяснением структуры атома. Формально этот вопрос относится к физике, но не менее остро он стоит и в химии, биологии, философии и т.д. Другими словами, вопрос о структуре

должна непрерывно контролироваться и корректироваться учителем (студентом) при помощи специально разработанных для данной модели обучающих средств, обеспечивая эффективность управления.

Взаимодействие коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики должно определяться будущим учителем в таком сочетании, при котором коллективная деятельность, организуемая учителем при помощи вопросов, заданий, объяснений, разнообразных обучающих средств, является источником индивидуальной учебно-познавательной деятельности, этапом ее завершения, промежуточным звеном учебно-познавательной деятельности по изучению разделов и тем курса математики. Схема взаимосвязи индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности на уроках математики (во всем разнообразии ее конкретных воплощений) обуславливается единством целей и преемственностью курсов математики.

Р. А. Хабиб выделил 9 основных схем сочетания индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности (и их вариации) на уроках математики, а также отметил, что при выборе того или иного сочетания необходимо учитывать содержание математического материала. Однако автор не раскрыл зависимость использования этих форм от принципа учета содержания материала. Поэтому в процессе организации деятельности проблемной группы была поставлена задача: выявить эти зависимости и результаты обобщить в описании исследования.

Исследования, проведенные Р. А. Хабибом и И. М. Чередовым [5], отражают общее направление использования форм организации деятельности школьников на уроках математики, однако, в зависимости от содержания изучаемого математического материала и этапа его изучения, вариативность приобретает свои особенности, которые необходимо учитывать будущему учителю, что доказано в работах [1-5]. Изучение этих работ, обобщение и перенос опыта в собственную практическую деятельность, а также разработка собственных идей в этом направлении – следующее задание в работе проблемной группы.

Для реализации этого задания были предложены частно-методические исследования, связанные непосредственно с вариативностью форм в систематических курсах алгебры, геометрии, а также математики в 5-6 классах.

Р. А. Утеева [3] исследовала взаимодействие форм организации деятельности на уроках алгебры в основной школе, и выделила четыре основные формы организации деятельности (Ф – фронтальная, К – коллективная, Г – групповая, И – индивидуальная), структуры взаимосвязи различных форм деятельности.

Перед студентами была поставлена задача адаптировать результаты, полученные Р. А. Утеевой для использования не только для учащихся данной возрастной группы. В результате студентами была выделена общая структура использования форм организации учебно-познавательной деятельности в работе над алгебраическим материалом, которая

источников, в котором необходимо выделить основные относительно проблемы будущего исследования группы.

В результате анализа, студенты выявили, что Р. А. Хабиб провел исследование проблемы органичного использования индивидуальных и коллективных форм организации учебно-познавательной деятельности с точки зрения общей структуры уроков математики [4]. Рассматривая процесс обучения математике с точки зрения управления сложными системами и функционирования информационных потоков в этой системе, исследователь выделяет «прямые» («прямая связь»: учитель – учащиеся) и «обратные» («обратная связь»: ученики – учитель) потоки информации. Тогда процесс изучения математики в школе, рассматриваемый как информационный, изучается с точки зрения функционирования учебной информации в системе «учитель – обучающие средства – ученики». Обмен информационными потоками при использовании коллективных форм учебно-познавательной деятельности становится значительно проще, чем при использовании только индивидуальных форм.

В результате исследования Р. А. Хабиб сделал следующие выводы, которые были приняты за основу для практической части работы проблемной группы. Коллективная учебно-познавательная деятельность как средство управления учебно-познавательной деятельностью школьников на уроках математики становится наиболее эффективной, если выполняются следующие условия: 1) постепенно повышается удельный вес и познавательный уровень самостоятельной работы учащихся; 2) усиливается эффективность усвоения и закрепления нового материала непосредственно на уроке; 3) своевременно выявляются недостатки подготовки каждого из учеников и проводится немедленная корректировка; 4) дифференцируется общая учебно-познавательная деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями учеников.

Метод педагогического моделирования на уровне методики математики, использованный Р. А. Хабибом и применяемый в работе проблемной группы, позволил выделить следующие условия успешного применения модели оптимального сочетания индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности школьников, знание которых, в соответствии с выводами, сделанными студентами, позволит будущему учителю четко прогнозировать свою организационно-управленческую деятельность:

- создание подробного описания деятельности учителя и строго определенной последовательности форм организации с учетом возможного разнообразия возникающих ситуаций;

- в соответствии с целями обучения, в дополнение к системе организации учебно-познавательной деятельности, разрабатывается содержание этой деятельности (разрабатываются необходимые упражнения, указываются виды тренировочных и контрольных работ, домашних и классных заданий и т. д.), т. е. определяется содержание и каналы передачи информации, специфической для математики;

- информация, функционирующая в соответствии с данной моделью,

микромира является важным вопросом, определяющим миропонимание и интеллект специалиста любого профиля. На одной из начальных стадий развития науки об атоме обобщением массива экспериментальных данных, полученных, в основном, в лаборатории Резерфорда, явилась планетарная модель атома, представляющая атом как систему, состоящую из плотного положительно заряженного ядра и вращающихся вокруг него электронов. Это была первая модель атома, которая представлялась близкой к истине. Впоследствии выяснилось, что эта модель не так уж близка к истине, ибо в рамках данной модели невозможно было объяснить целый ряд экспериментальных фактов (например, почему электрон, излучая электромагнитные волны, не падает на ядро). В результате появилась новая (уточнённая) модель атома (модель Нильса Бора), которая также оказалась недолговечной, т.к. геометрический подход вообще был неудачен при выяснении структуры и природы атома. Появилась энергетическая модель и т.д. Каждая модель для своих современников представлялась близкой к истине, однако с появлением новых экспериментальных данных модель приходилось совершенствовать (или даже менять в корне). Каждая следующая модель несомненно всё более приближалась к истине. Этот процесс для наглядности можно представить следующей численной математической аналогией в виде последовательности:

$$2,9 ; 2,99 ; 2,999 ; \rightarrow 3.$$

Совершенно ясно, что каждый следующий член данной последовательности всё более близок к числу 3, однако в точности трём никогда равен не будет. Это некий аналог последовательности моделей, которая приближает нас к истине в процессе исследования любых процессов или явлений. С этой точки зрения эволюция наших знаний в процессе изучения процесса (явления) – это и есть эволюция наших модельных представлений о данном процессе. Так что в наиболее глубоком понимании моделирование есть обобщение экспериментальных данных в рамках единых представлений (единой модели). Другими словами, каждая следующая модель есть следующая теоретическая глава, уточняющая все предыдущие. В этом смысле классическим примером является теория теплоёмкости Дебая, уточняющая теорию теплоёмкости Эйнштейна.

Означает ли это, что в любой цепочке моделей мы можем как угодно близко подойти к истине, но истину в точности мы никогда не получим? По-видимому, да. И в этом заключается один из принципов гносеологии. Да и может ли кто-нибудь дать определение слову «истина»? Во всяком случае, чувственных (интуитивных) форм определения истины не существует. Математические формы (с использованием понятия «предельный переход»), возможно, могут определить понятие «истина», тем не менее все математические модели любого процесса или явления также являются только приближениями к истине, а не самой истиной. Однако следует подчеркнуть, что математические модели позволяют подойти к истине значительно ближе, чем какие-либо другие модели, особенно если математическое моделирование соединить с возможностями компьютера, т.е. использовать компьютерное моделирование.

Итак, если речь идёт о развитии какой-либо теории в рамках как минимум естественных или экономических наук, то на достаточно серьёзных стадиях развития теории (на стадиях количественных оценок) в подавляющем числе случаев используются математические модели. Подчёркнём, что начальные стадии любой теории, где в основе лежат не математические, а чаще интуитивные модели, играют никак не меньшую роль в исследовании (или в познании). Не вдаваясь в природу, классификацию и формы нематематических моделей, можно, тем не менее, с большой степенью достоверности сказать, что они позволяют «сдвинуться с места» на пути эволюции определённых знаний, уступая с некоторого момента своё место математическим моделям.

Совершенно иначе обстоит дело, когда речь идёт о моделях и моделировании в самой математике. Ведь любая математическая теорема формулируется на абстрактном (математическом) языке, и при всей строгости её вывода она часто бывает не понята студентами (учащимися) из-за отсутствия интуитивного образа сути теоремы. Как отмечает Л.В. Уваров, «по мере возрастания удельного веса абстрактности и опосредованности в науках наблюдается противоположная тенденция поисков наглядных (в том числе модельных) интерпретаций самых абстрактных логических конструкций» [1, с.4]. Искусство педагога в данном случае заключается в том, чтобы найти наглядный пример, в котором математическая теорема (или математическое понятие) была достаточно просто проиллюстрирована посредством удачно подобранной образной модели, вследствие чего, как отмечает Л.М. Фридман, изучаемый объект становится наглядным в результате выявления существенных закономерностей, к нему относящихся [3, с.11]. Если такой пример подобран удачно, то теорема в целом войдёт в интуитивный мир учащегося, то есть наступит ощущение понимания. И когда впоследствии возникнет необходимость использования данной теоремы (понятия) в какой-либо другой задаче, то он сможет её осознанно применить.

Приведём несколько примеров из разных математических наук.

1. Одной из основных задач вузовского курса теории вероятностей является ознакомление студентов с наиболее часто используемыми на практике законами распределения случайной величины, а также вычисление для каждого из них математического ожидания, дисперсии, асимметрии, эксцесса и других численных характеристик распределения. Выберем, к примеру, геометрический закон распределения. В наиболее популярных учебниках по теории вероятностей [5, с.72] даётся абсолютно строгое определение геометрического распределения дискретной случайной величины: «Геометрическим распределением случайной величины называется такое распределение, при котором случайная величина X может принимать значения $1 ; 2 ; 3 ; \dots ; n ; \dots$, а соответствующие вероятности определяются для произвольного x выражением $P(X = k) = p q^{k-1}$, т.е. геометрическое распределение определяется вариационным рядом

повторение, домашнее задание, итог урока), которые варьируются учителем в зависимости от обучающих целей урока и его содержания.

По внутренней структуре (определённая система заданий) строение урока математики зависит от содержания и последовательности используемых учителем учебных заданий, взаимосвязи между ними, а также определяется характером деятельности учащихся. Внутренняя структура через задания, подбираемые учителем, их последовательность и организацию деятельности учащихся над этими заданиями позволяет решать проблемы достижения целей обучения, повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся. Использование вариативной организации учебно-познавательной деятельности школьников необходимо как во внешней, так и во внутренней структуре.

Сугубо индивидуальный характер усвоения математического содержания и специфика математики как предмета (теоретические знания тесно связаны с решением практических задач), обуславливает необходимость вариативной организации учебно-познавательной деятельности школьников на каждом из этапов урока математики и во внеурочное время.

Каждый из перечисленных выше аспектов работы студента – будущего учителя математики должен стать предметом целенаправленного изучения, стихийного формирования соответствующих знаний, по данным констатирующего эксперимента, не происходит, поэтому каждый из данных аспектов был включен в содержание подготовки через научно-исследовательскую деятельность в рамках работы проблемной группы.

В разработанном содержании рассматриваемого аспекта подготовки студентов под вариативностью в применении форм организации учебно-познавательной деятельности школьников мы понимали учет следующих условий: содержание учебного материала; степень трудности и сложности материала; характер учебного материала (по способу учебной деятельности); характер форм организации учебно-познавательной деятельности, их взаимодействие и сочетание; типологию групп учащихся, основанную на уровне подготовленности учащихся, а также учете особенностей учебно-математической деятельности школьников и их математических способностей; наличие у учащихся опыта самостоятельной работы, работы в парах, группах; материальной базы класса; сиюминутного состояния класса, учителя и отдельных учащихся.

Характер (способы) сочетания индивидуальных и коллективных форм организации учебно-познавательной деятельности школьников в структуре урока математики и на его этапах отражены в работах [1-5]. Мы считаем важным ознакомление студентов с современным опытом и технологиями применения индивидуальных и коллективных форм на уроках математики, которые являются образцами для соответствующей организационной деятельности студентов – будущих учителей в преподавании математики школьникам.

Для самостоятельного изучения и подготовки к обсуждению на первом заседании проблемной группы студентам предлагается список

ВАРИАТИВНОСТЬ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Овчинникова Марина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. В Национальной доктрине развития образования определена четкая направленность системы образования на гуманизацию, одним из способов реализации которой является индивидуализация учебного процесса. Это направление должно быть в полной мере учтено в процессе обучения школьников математике.

К сожалению, опыт показывает, что одинаково хорошо учить математике всех, используя только традиционные формы организации учебно-познавательной деятельности и типовое дидактическое обеспечение, не удастся. Поэтому, к перечню наиболее важных механизмов эффективной педагогической деятельности, которыми должны овладеть будущие учителя математики, входят умения организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся на основе вариативности. У будущих учителей необходимо целенаправленно формировать эти умения, в процессе научно-исследовательской деятельности, в том числе.

Анализ исследований и публикаций показал, что специальная подготовка будущих учителей математики рассматривалась Г. Бевзом, М. Бурдой, М. Жалдаком, Н. Игнатенко, Ю. Калягиным, Н. Метельским, З. Слепкань, А. Столяром, П. Эрдниевым и другими исследователями. Однако проблема осознанного выбора будущим учителем и использования индивидуальных и коллективных форм учебно-познавательной деятельности на уроках математики остается актуальной, особенно в условиях сокращения аудиторных часов обучения в вузе, усиления роли самостоятельной работы, частью которой можно рассматривать и научно-исследовательскую работу студентов (НИРС).

Цель статьи – определить основные направления подготовки будущих учителей математики к вариативному использованию форм организации деятельности учащихся в рамках работы проблемной группы.

Изложение основного материала. Традиционно, урок математики по внешней структуре (этапы урока, на которых решаются те или иные дидактические задачи) является комбинированным. По основной дидактической цели выделяются три основных этапа комбинированного урока: контроль, коррекция и закрепление знаний учащихся (проверка домашнего задания, опрос учащихся, устный счет); работа над новым материалом (подготовительная работа, актуализация опорных знаний, изучение нового материала, первичное закрепление); закрепление и обобщение знаний, умений и навыков (тренировочные упражнения,

| | | | | | | |
|---|---|-----|------------------|-------|--------------------|-------|
| X | 1 | 2 | 3 | | n | |
| P | p | p q | p q ² | | p q ⁿ⁻¹ | |

где $0 < p < 1$, а $q = 1 - p$. Далее идут вычисления математического ожидания $M [X]$, дисперсии $D [X]$ и т.д. Даже после того, как преподаватель объявит, что это распределение потому и называется геометрическим, что значения вероятностей образуют геометрическую прогрессию со знаменателем q , в подсознании у студента не появится никакого интуитивного образа геометрического распределения.

Мы проиллюстрировали понятие геометрического распределения следующим *примером*:

«Представьте, что некий стрелок пытается поразить цель. Вероятность попадания в цель при каждом выстреле одинакова и равна p , тогда вероятность не попадания при каждом выстреле равна $q = 1 - p$. Итого: вероятность поражения цели при первом выстреле равна p (из определения p), второй выстрел понадобится, если в первом выстреле стрелок промахнулся (соответствующая вероятность равна $p q$), третий выстрел понадобится, если в первых двух выстрелах стрелок промахнулся (соответствующая вероятность равна $p q^2$) и т.д., n -й выстрел понадобится, если в первых $(n - 1)$ выстрелах стрелок промахнулся (соответствующая вероятность $p q^{n-1}$). Вот так и образуется приведенный выше вариационный ряд, в котором случайная величина X есть число выстрелов, необходимых для поражения цели».

Этот простой пример вполне может быть тем образом, той моделью, которая свяжет абстрактное определение с чувственным (интуитивным) восприятием. В дальнейшем, когда геометрическое распределение будет использоваться студентами при описании ситуаций в других предметных областях – для описания проблем народонаселения, некоторых астрономических задач и пр.– интуиция всегда сможет перевести любую подобную задачу на модельный язык (стрелок поражает мишень!).

2. Второй *пример*, который хотелось бы привести, связан с теоремой, которая в теории пределов носит имя Вейерштрасса. Теорема Вейерштрасса – это одна из теорем существования пределов. Её суть заключается в том, что если монотонно возрастающая величина ограничена сверху, то она имеет предел; аналогично, если монотонно убывающая величина ограничена снизу, то она тоже имеет предел. Несмотря на кажущуюся простоту теоремы, её нельзя отнести к разделу теорем «само собой разумеющихся». Доказательство этой теоремы всегда вызывает затруднения у студентов. Поэтому именно на стадии вывода весьма полезной может быть какая-либо ассоциативная модель, причём модель парадоксальная, то есть привлекающая внимание своей необычностью и простотой на фоне строгой математической логики. В качестве такой модели мы выбрали картину харьковского художника В.С. Новикова: на берегу спокойного моря, когда почти не заметна линия горизонта (море

монотонно переходит в небо) весьма выразительно нашёл себе место некогда выброшенный штормом камень, на котором высечен древнейший символ гармонии и вечности – змея, заглатывающая себя со стороны хвоста. Изложение студентам сути теоремы Вейерштрасса и её доказательства мы проводили на фоне висящей сбоку, в метре от доски вышеупомянутой картины В.С. Новикова, не привлекая к ней внимания студентов. По окончании доказательства теоремы лектор предложил студентам подумать, что общего они видят в данной теореме, её доказательстве и в картине Новикова. Реальность превзошла все ожидания – кроме очевидной аналогии: змея не может проглотить, больше, чем самоё себя, – было найдено много более мелких, зачастую парадоксальных аналогий. И в доказательстве теоремы, и в сюжете и динамике картины, разумеется, по-своему, просматривались понятия монотонности, непрерывности, рассуждения «от противного» и т.д. Дальнейшая работа со студентами показала, что теорема Вейерштрасса достаточно глубоко была понята всеми.

На изобразительные модели такого вида хотелось бы посмотреть глубже. Это ведь не только проникновение в интуицию учащегося, это использование «чувства прекрасного», данного каждому человеку от природы. Здесь же напрашиваются поэтические и даже музыкальные аналогии, несомненно парадоксальные и несомненно красивые. Такие чувственные образы вполне соответствуют одной из идей учения П.А. Флоренского о праве учащихся «на созерцательный, интуитивный, нелогичный подход к изучению фундаментальных образовательных объектов» [5, с.32]. Биографы А. Эйнштейна отмечают, что наиболее революционные мысли приходили к нему после довольно длительных скрипичных импровизаций, а сам Эйнштейн писал, что идея об абсолютности скорости распространения взаимодействия была навеяна музыкой Скрябина. Луи де Бройль любил работать в театральном кафе, для него было важно в любой момент зайти в театральный зал и посмотреть, что происходит на сцене. На эту тему можно привести ещё много примеров.

В заключение хотелось бы сформулировать «сверхзадачу» для тех, кто занимается этой проблемой: создание учебное пособие, где для каждого математического понятия или теоремы был бы подобран чувственный образ (модель), в котором просматривалась бы основная идея (пусть в парадоксальной форме), и в котором можно было бы найти некие аналоги условия теоремы и тех логических рассуждений, которые использовались при её доказательстве.

Выводы. Таким образом, задача моделирования в преподавании математики, в отличие от других наук, заключается не в постепенном приближении к истине (с помощью уточнения модели), а, наоборот, отхода от истины с целью отобразить абстрактный образ в интуитивную сферу обучаемого. Поэтому в преподавании математики модели должны представлять собой чувственные образы; при этом следует иметь в виду, что парадоксальность таких образов не только не мешает процессу

письменный коллоквиум, остальные – комбинированную форму или затруднились ответить.

Подавляющее большинство (84,7 % и 83,3 %) студентов двух потоков, участвующих в социологическом опросе, считают, что рейтинговая система обучения успешно используется при изучении других дисциплин, преподаваемых на зооинженерном факультете.

Таким образом, предлагаемая рейтинговая (блочно-модульная) система обучения и оценки знаний студентов является наиболее эффективной в сравнении с общепринятой традиционной. Она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует учебную успеваемость, его научную и самостоятельную работу. Создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему образования.

Резюме. Рейтинговий облік діяльності студентів сприяє підвищенню мотивації щодо отримання, якісної вищої освіти, підвищення рівня знань, об'єктивності контролю та оцінки знань, активизації самостійної навчальної роботи, наукової та соціальної діяльності.

Резюме. Рейтинговый учет деятельности студентов способствует повышению мотивации к получению качественного высшего образования, повышению уровня знаний, объективности контроля и оценки знаний, активизации самостоятельной учебной работы, научной и социальной деятельности.

Summary. The rating account of students' activity promotes increase of motivation to getting qualitative higher education, increase a level of knowledge, objectivity of the control and estimation of knowledge, making independent learning more active, scientific and social activity.

Литература

1. Коптева С. И. Научить учиться: психологический мониторинг образования и контроль качества знаний / С. И. Коптева, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Мн. : 2005. –168 с.
2. Положение о блочно-модульной системе обучения и рейтинговом учете деятельности студентов от 23 июля 2003 г. (в редакции от 1 июля 2005 г.) – Горки, БГСХА, 2005. – 9 с.
3. Соляник А. В. Модульная система как средство управления качеством образования / А. В. Соляник, С. О. Турчанов // Проблемы управления качеством высшего образования. Республиканская научно-практическая конференция, Горки 17–18 апреля 2003 г. – Горки, БГСХА, 2003. – С. 57–59.
4. Чошаков М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошаков. – М. : «Народное образование», 1996. – 132 с.

Подано до редакції 18.06.2007

необязательные контрольные мероприятия, назначают баллы за них.

По мнению ряда преподавателей, экзамен (зачет) в конце семестра является необходимым звеном в процессе обучения, которое не могут заменить отдельные контрольные мероприятия по различным разделам (блокам, модулям) курса. Как правило, только готовясь к экзамену, студент начинает видеть дисциплину в целом.

Вообще же, в рамках рейтинговой системы экзамен и зачет сближаются по своей значимости, поскольку и в том и в другом случае знания студентов оцениваются количественно. Однако остается по-прежнему существенная разница в условиях их проведения. На подготовку к экзамену студент имеет несколько дней, экзамен проводится в определенной аудитории, тогда как зачеты он сдает одновременно все в течение зачетной недели. Этим объясняется тот факт, что многие преподаватели считают нежелательным уменьшение числа экзаменов или замену их зачетами.

Внедрение рейтинговой системы при изучении дисциплины «Гигиена сельскохозяйственных животных с основами проектирования животноводческих объектов (зоогигиена)» на зооинженерном факультете УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», позволило учитывать текущую успеваемость студентов и тем самым значительно активизировать их самостоятельную работу; более объективно и точно оценивать знания студентов за счет использования дробной балльной шкалы оценок; получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы. Такая технология обучения способствовала достижению абсолютной успеваемости студентов в 2003–2004 учебном году 94 %, в 2004–2005 – 92,7 % при среднем балле 3,9 и 4,2 соответственно.

Проведенное лабораторией социологических исследований УО «БГСХА» анкетирование 68 студентов, прошедших полный курс дисциплины в 2004 г. и 51, изучавших ее в 2005 г. по методической системе: модульное изучение теории – зачет – экзамен – производственная практика – курсовой проект, показало, что 83,2 % и 91,1 % от опрошенных считают ее достаточно эффективной.

На вопрос: «Что дает рейтинговая система, применяемая при изучении дисциплины «Гигиена сельскохозяйственных животных с основами проектирования животноводческих объектов (зоогигиена)» в сравнении с традиционной?», 34,3 % и 21,7 % студентов четвертого и пятого курсов зооинженерного факультета отметили, что при такой организации учебного процесса лучше планировать время на подготовку к лабораторным и практическим занятиям, 56,4% и 49,6 % указали на лучшее усвоение теоретического материала, 44,7% и 52,1 % считают, что это приводит к более высокой текущей и итоговой успеваемости.

Только 2,4 % и 5,6 % из опрошенных студентов указали на отсутствие перспектив этой системы обучения в сравнении с традиционной.

При анализе формы оценки знаний, более половины студентов предпочли устный опрос в форме «Вопрос–ответ», 19,1 % и 11,4 % –

обучения, а в значительной степени его стимулирует.

Summary. The main attention in this work is devoted to the specific of models and their application in teaching mathematical subjects. It is shown that in difference to natural and economic sciences where starting from a certain level of difficulty prevail mathematical models but in math's itself mathematical models don't play the main role. The idea of a mathematical model is to connect any mathematical notion, any theorem, which is always formulated in abstract (mathematical) language with sensible (intuitive) student's understanding. We supplied examples for such sensible images, several mathematical notions and theorem.

Keywords: model, modeling, image, teaching, mathematic.

Резюме. В работе основное внимание уделено специфике моделей и их применения в преподавании математических дисциплин. Показано, что в отличие от естественных и экономических наук, где начиная с определённого уровня сложности превалируют математические модели, в самой математике математические модели не решают основной задачи. Последняя заключается в том, чтобы любое математическое понятие, теорему, которые всегда сформулированы на абстрактном (математическом) языке, связать с чувственным (интуитивным) пониманием обучаемого. Приведены примеры таких чувственных образов для некоторых математических понятий и теорем.

Ключевые слова: модель, моделирование, образ, обучение, математика.

Резюме. В роботі головну увагу приділено специфіці моделей та їх використанню у викладанні математичних дисциплін. Показано, що на відміну від природничих та економічних наук, де починаючи з певного рівня складності превалюють математичні моделі, в самій математиці математичні моделі не розв'язують основного завдання. Останнє полягає в тому, щоб будь-яке математичне поняття, теорему, які завжди сформульовані абстрактною (математичною) мовою, з'єднати з чуттєвим (інтуїтивним) розумінням учня. Наведені приклади таких чуттєвих образів для деяких математичних понять і теорем.

Ключові слова: модель, моделювання, образ, навчання, математика.

Литература

1. Моделирование и познание. Мн., М.: Наука и техника», 1974. Ред. д.ф.н. В.А. Штофф.
2. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. – М.: Политиздат, 1971.
3. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984.
4. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – Т.2. – М.: Правда, 1990.
5. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика. Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2001.

Подано до редакції 14.06.2007

ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ТУРЕЧЧИНИ У СВІТОВОМУ Й НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТІ

*Сапожников Станіслав Володимирович
кандидат педагогічних наук, доцент*

Національний гірничий університет, м. Дніпропетровськ

Поступовий шлях України у загальноєвропейській освітній простір, ставе перед сучасною українською вищою педагогічною школою завдання щодо переходу до формування фахівців – професіоналів, що сполучають глибокі фундаментальні знання і докладну практичну підготовку. Перелічені чинники здебільшого складають соціальне замовлення системі професійної педагогічної освіти, яке має чітко окреслену законодавчу базу: Національну доктрину розвитку освіти (2002 р.), Закон України «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Державну програму «Вчитель» (2002 р.), Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004 р.), Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (1999 р.), а також у національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ сторіччя») у яких передбачено заходи, спрямовані на становлення вчителя як носія педагогічної культури та мислення, системного бачення педагогічної дійсності.

У наш час, коли у педагогіці проблема професійної підготовки вчителя поставлена не менш гостро, ніж проблема формування особистості дитини, аналіз світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, тенденцій і перспектив його професійного розвитку являє собою інтерес як проблема теоретико-методологічна і практична. Слід звернути увагу на те, що освітні процеси, за яких здійснюється підготовка педагогічних кадрів у країнах Чорноморського економічного співтовариства (ЧЕС) у складі: України, Румунії, Росії, Болгарії, Грузії, Туреччини, Молдови, Греції, Вірменії, Азербайджану та Албанії ще не були предметом комплексних досліджень вітчизняних науковців. Зазначимо, що ЧЕС було утворене у 1992 році з метою координації економічного і політичного розвитку країн чорноморського басейну. Штаб-квартира знаходиться у м. Стамбул (Туреччина) [1, с.44].

Одним з найбільш важливих джерел для визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки кадрів з вищою освітою і, зокрема, педагогічних кадрів, дослідження закономірностей еволюціонування цієї важливої складової частини освітнього простору в різних світових співтовариствах.

Тому особливу роль у даному контексті відіграє вивчення сучасних освітніх процесів розвитку вищої та педагогічної освіти у країнах Чорноморського басейну.

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем,

– это любой вид деятельности в течение семестра, по которому можно объективно оценить всех студентов группы.

Все «правила игры» студенту объявляются заранее, и они не меняются в течение семестра. Наконец, у всех студентов есть возможность повысить свой рейтинг за счет необязательных контрольных мероприятий – таких, как участие в олимпиаде, написание и защита реферата и других, в результате чего их текущий рейтинг может теоретически даже и превысить «Х».

Точно также и на экзамене следует предусмотреть пакет дополнительных вопросов и задач (выходящих за рамки программы) за счет которых студент может и превзойти номинальный максимум на экзамене.

В итоге рейтинг студента по дисциплине может быть даже больше 100. Ведь 100 – это тот максимум, который можно набрать, выполняя все своевременно и безукоризненно в рамках программы.

Этот принцип заложен в систему других рейтингов (семестрового, интегрального). За счет сдачи необязательных (факультативных) дисциплин он может быть и больше 100.

Следует отметить, что некоторые специалисты считают данную систему слишком простой, одномерной. Предполагают: вместо одного вычисляют два, три, пять параллельных рейтингов по каждой дисциплине и в целом отражающих знания студента отдельно по теории и практике, его способности к воспроизведению, переносу и трансформации полученных знаний [4, с. 61]. Все это, конечно, так, и несколько чисел лучше характеризуют объект, чем одно. Но на первом этапе наверняка следует ограничиться одномерным рейтингом, планируя, однако, в будущем ввести в систему не только количественную, но и качественную дифференциацию студентов по их познавательным возможностям.

В применяемой системе значительно расширен спектр учитываемой деятельности студентов, включая, в том числе и творческую. Система очень гибкая, содержит несколько параметров (пороговые уровни, мера штрафа), которые назначаются кафедрами самостоятельно. Выбирая эти параметры, кафедры могут приспособить систему к своим традициям, к своей специфике. Система четко описана, и все ее разнообразие конкретных реализаций подчиняется нескольким единым принципам.

Первый: все рейтинги вычисляются по 100–балльной шкале. Второй: 100–балльная оценка пересчитывается в четырех балльную по шкале 50–70–85. Отсюда вытекает третий: зачетный уровень на экзамене и зачете должен быть равен половине максимального. И четвертый: уровень допуска должен быть также равен половине максимального числа «Х». Пятый: студент, заслуживший «автомат», получает за экзамен максимальное зачетное число очков. Шестой: штрафы за несвоевременное выполнение контрольных мероприятий вычитаются не отдельно, а при вычислении рейтинга текущей успеваемости. Все остальное – дело самих кафедр, в том числе назначать или не назначать штрафы, вводит ли «автомат», с какого уровня. Разумеется, сами кафедры определяют обязательные и

несколько лучших в потоке или на курсе могут быть награждены туристическими путевками, ценными подарками и т. д.

Суть рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов заключается в следующем: все запланированные в течение семестра мероприятия по данной дисциплине оцениваются в очках по многобалльной шкале. Контрольные мероприятия засчитываются, если оценка за них не меньше зачетной (около половины или больше от максимума). За несвоевременное выполнение контрольного мероприятия студент штрафуются. Штрафы не вычитаются из оценки, а накапливаются отдельно. Рейтинг по дисциплине есть сумма двух рейтингов: текущего и экзаменационного (зачетного). Текущий рейтинг (рейтинг текущей успеваемости) равен сумме оценок за все контрольные мероприятия минус штрафы. Если рейтинг меньше определенного порогового уровня или же одно из контрольных мероприятий не зачтено, то студент не допускается к экзамену или зачету и рекомендуется к отчислению [2, с. 6; 3, с. 57].

За экзамен или зачет оценка (рейтинг) ставится отдельно и тоже по многобалльной шкале. Экзамен не засчитывается, если оценка меньше зачетной (половины от максимума). Если текущий рейтинг не меньше некоторого порогового уровня, то студент получает так называемый «автомат», то есть право не сдавать экзамен (зачет), за который ему автоматически ставится минимальное зачетное число очков. Пороговый уровень выбирается так, чтобы итоговый рейтинг студента по дисциплине был не ниже 70%, что соответствует оценке «хорошо».

Одной из особенностей рейтинговой системы является возможность варьирования ее некоторых параметров. Значение этих параметров выбирают кафедры, читающие соответствующие дисциплины. Этими параметрами являются: максимальное и зачетное число очков по каждому контрольному мероприятию, их сроки, нормы штрафа за опоздание к графику за одну неделю. Главным параметром систем является число «Х», равно сумме максимальных оценок за контрольные мероприятия, оно же равно максимально возможному текущему рейтингу и выражают (в процентах) долю оценки за самостоятельную работу студента в течение семестра в его итоговом рейтинге. Остальные пороговые уровни вычисляются автоматически (это диктуется выбранными нами 100-балльной шкалой, 50-процентной границей для положительной оценки и концепций «автомата», гарантирующего 70 очков). А именно максимальная оценка на экзамене (зачете) должна дополнять «Х» до 100, пороговый уровень должен составлять половину от «Х», равно как и зачетная оценка на экзамене (зачете) тоже равна половине максимальной. Пороговый уровень равен 70 минус оценка на экзамене.

Чем больше контрольных мероприятий, тем система эффективнее. Но не стоит искусственно увеличивать их число. Если контрольных мероприятий мало, то можно, например, разбивать большие задания на более мелкие, отдельно оценивать выполнение типового расчета и его защиту. Вообще, контрольные мероприятия трактуются достаточно широко

модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя в міжнародному педагогічному лексиконі з'являється нове поняття і новий термін «Європейський вимір в освіті» (European Dimension in Education), що зв'язано з розвитком єдиного європейського освітнього простору. Слід зазначити, що на сучасному етапі кожна країна планомірно упроваджує власну стратегію відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси які відбуваються в Україні.

Таким чином, використання вітчизняними ученими досвіду країн-членів ЧЕС становлення і розвитку вищої освіти сприяє більш глибокому осмисленню проблем українського освітнього простору, прогнозуванню й оптимізації діяльності вітчизняної системи підготовки кадрів з вищою освітою, і зокрема, педагогічних кадрів. Суттєвий інтерес до нашого дослідження становить структура системи вищої освіти у Туреччині.

Туреччина - держава із специфічним економічним, політичним розвитком і у області освіти також представляє особливий інтерес. Виникнення і розвиток освіти і педагогічної думки в Туреччині має своє глибоке історичне коріння. Імперія Османа, залишила багату культурну спадщину. Іслам як державна релігія турків впливав на розвиток не тільки політичного і побутового життя імперії Османа, але й на культуру і зокрема на освіту.

До XVIII століття традиційними типами навчальних закладів були духовні школи, що створювалися при мечетях. Система релігійних навчальних закладів забезпечувала перш за все підготовку духовних осіб, чиновників державного апарату і ідеологічних установ.

У першій половині XVIII століття в Константинополі виникли перші світські навчальні заклади. У 1737 році був відкритий перший турецький світський навчальний заклад - інженерно-артилерійське училище. З того часу починає складатися система світської освіти. Реформи Селіма III (1789 - 1807) сприяли тісним контактам з європейською наукою, широке вивчення іноземних мов, зарубіжної літератури.

Виникнення і розвиток світської освіти зустрічало серйозну протидію з боку ісламського духовництва.

Військові і адміністративні реформи Махмуда II (1808 - 1839) зі всією гостротою поставили перед урядом серйозну проблему підготовки кадрів. Крайня потреба у фахівцях різного профілю підштовхнула до подальшого розвитку світської освіти. Процес становлення світської освіти був складним і важким. Проте, говорити про створення нової системи освіти як про цілісну структуру у той час поки не доводилося.

Значною подією у розвитку освіти в Туреччині став Стамбульський університет, що був відкритий у 60-х роках XIX століття. Проте університет декілька разів закривався, перш ніж у 1900 році він став

регулярно діючим вищим навчальним закладом.

Також слід зазначити, що не дивлячись на деякі позитивні просування у галузі освіти релігійна ідеологія ще зберігала свої позиції.

Младотурецька революція привнесла у галузь освіти часткові зміни. Були збільшені асигнування на розвиток народної освіти, збільшилася кількість початкових і середніх шкіл, з 1911 року султаніє почали називатися ліцеями. Проте, в цілому, успіхи світської освіти були незначні, викладання релігії в нових початкових і середніх школах займало велике місце.

Глибока і різностороння реформа у сфері освіти була проведена лише після проголошення республіки 29 жовтня 1923 року. Освіта потребувала серйозних заходів організаційного порядку і асигнування. Так, Турецьким меджлісом 3 березня 1924 року був прийнятий "Закон про єдине навчання". Ухвалення цього «Закону» мало важливе значення для створення в Туреччині нової, єдиної світської системи освіти.

Проте, потрібно відзначити, що кроки Уряду, що були направлені на ліквідацію релігійних шкіл зустріли серйозний опір з боку реакційно настроєного духівництва. На початкових етапах становлення молоді Турецької Республіки довелось піти на деякі поступки муллам і імаму. Зокрема, було створене Управління у релігійних справах, якому також надавалося право на відкриття обмеженого числа духовних шкіл по підготовці імамів і інших служителів культу.

Завдяки проведеним в 20-30-х роках просвітницьким реформам була створена нова, послідовно світська система освіти. Необхідно особливо підкреслити величезну роль Ататюрка у створенні і розвитку нової системи освіти, розвитку культури в Туреччині. Ататюрк, як ініціатор турецьких реформ зіграв величезну роль у справі створення і розвитку в Туреччині нової, світської національної системи освіти і виховання.

У результаті всіх заходів, здійснених у 20-30-ті роки, письменність у Туреччині зросла до 30 %.

У 40-х роках ХХ століття спостерігалася тенденція проникнення релігій в систему світської освіти. Відновлення духовних навчальних закладів, впровадження релігій у систему народної освіти були важливими особливостями в історії народної освіти Туреччини 50-х років.

Потрібно також відзначити, що у 60-і - 70-і роки ХХ ст. у галузі освіти Туреччина стояла попереду багатьох своїх східних і південних сусідів. По рівню письменності, наприклад, у той час вона випередила такі країни, як Іран, Афганістан та ряд інших арабських держав. Туреччина в основному сама забезпечувала себе кадрами для усіх сфер матеріального і суспільного життя.

Величезну роль у справі розвитку та підготовці національних кадрів країни зіграв прийнятий 6 листопада 1981 року «Закон про вищу освіту», основні положення якої увійшли до Конституції Турецької республіки 1982 року. Поставивши перед собою цілі збільшення числа освічених громадян, підвищення рівня професійної підготовки, збільшення кількості і якості науково-дослідної роботи, можна сказати, що Закон став важливим кроком

УДК 37.0 (075.8)

ВНЕДРЕНИЕ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА

*Костюкевич Светлана Антоновна
Барановичский государственный университет, г. Барановичи,
Республика Беларусь*

Рейтинг – это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка». В вузовской практике рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная по многобалльной шкале и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год и т. д.) [1, с. 17; 4, с. 36–38].

Система контроля знаний в вузах в настоящее время вступает в противоречие с современными требованиями к подготовке квалифицированных специалистов. Главный ее недостаток в том, что система контроля знаний никак не способствует активной и ритмичной самостоятельной работе студентов. Ко второму курсу студенты начинают понимать, что домашние и самостоятельные задания студентом обязательно сдавать в срок, что можно все сдать в последнюю неделю перед сессией. Такая «штурмовщина» не только многократно усиливает нагрузку на преподавателя и студента в конце семестра, но и имеет своим результатом непрочные знания.

В большинстве высших учебных заведений Республики Беларусь, в которых используется рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов применяется 100–балльная шкала. Для перевода рейтинга в четырех балльную оценку применяют следующие шкалы: «50–70–85», «55–75–90», «60–75–90».

Первая (наиболее популярная) – соответствует большинству существующих рейтинговых систем. В частности, практических во всех западных системах граница положительной оценки составляет половину от максимума.

Применяющаяся ранее четырех балльная (а в случае отсутствия экзамена – даже двух балльная «зачет – незачет») система недостаточна для точной и полной оценки знаний, адекватной дифференциации и поощрения наиболее успевающих студентов. В рамках одной дисциплины кафедрам был доступен только один способ поощрения – зачет – «автомат» или экзамен.

При переходе на многоуровневую систему обучения возникает необходимость дифференциации студентов после третьего курса по их склонностям и познавательным возможностям. Вот тут должны сыграть свою роль заключительный рейтинг (за цикл родственных дисциплин) и интегральный рейтинг (за весь трехлетний период обучения).

На основании семестрового или курсового рейтинга деканат может отчислить студента или переводить на следующий курс, назначать дифференцированные стипендии и применять более широко различные виды поощрения: например, лучший по рейтингу студент группы,

міжнародного стандарту ІСО 9001:2000 дозволяє:

- підвищить якість освіти за рахунок системного аналізу та на основі процесного підходу, розвитку культури якості в університеті, залучення всіх співробітників університету до досягнення встановлених цілей;
- прийняти участь в конкурсі на соискание премії Правительства Республики Беларусь в області якості;
- підвищить міжнародний авторитет університету Республіки Беларусь [4].

В Республіці Беларусь створена ефективна система освіти, заснована на передових технологіях, відповідає міжнародним стандартам. Використання інноваційних принципів та підходів до навчання, поглиблення наукового та навчально-методичного забезпечення освіти, оновлення та розширення матеріально-технічної бази, раціональне поєднання безкоштовної та платної форм отримання освіти громадянами, забезпечення широкого вибору освітніх програм та послуг, інформатизації освіти - такі основні напрями розвитку менеджменту національної системи освіти в ХХІ ст.

Резюме. Актуальність реформування освіти в Республіці Беларусь полягає в використанні зарубіжного досвіду розвитку менеджменту та його впливу на процес управління якістю освіти вищої школи в контексті Болонського процесу в Європі.

Резюме. Актуальність реформування освіти у Республіці Беларусь полягає у використанні закордонного досвіду розвитку менеджменту та його впливу на процес керування якістю освіти вищої школи в контексті Болонського процесу у Європі.

Summary. The necessity of the education reformation in the republic of Belarus is to use foreign experience of management's development and to know about its influence on the process of higher educational quality control in the context of the Bologna process in Europe.

Література

1. О высшем образовании: Закон Респ. Беларусь от 14 июня 2007г.- Высшая школа. – 2007. – № 7.
2. Гончарёнок, И.И. Болонская декларация и Пражское коммюнике – программные документы развития высшего образования в Европе / Высшая школа. – 2002.– №4. – С.33-35.
3. Гончарёнок, И.И., Грибовская, Е.Л. Модель магистерской подготовки: Швеция, Великобритания, Испания / И.И. Гончарёнок, Е.Л. Грибовская. – Минск: РИВШ БГУ, 2002.– 96 с.
4. Жук, А.И., Воскресенский, В.И. Управление качеством образования в университетах / Высшая школа. – 2003.– №2. – С.21-26.
5. Стражев, В.И. Образование и наука в современном обществе / В.И. Стражев.- Минск: БГУ, 2004. – 324 с.
6. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под редакцией М.М. Поташника. – М: Педагогическое общество России, 2004. – 275 с.

Подано до редакції 18.06.2007

в справі подальшого розвитку вищої освіти.

Сьогодні вища освіта у Туреччині здійснюється в університетах та вищих технічних школах. Вища освіта у Туреччині платна. Термін навчання від 4 до 6 років.

Ще у 1946 році і в 1960 році були прийняті закони, направлені на надання університетам автономії. Зокрема, по статті 120-й Конституції 1961 року автономія університетам була гарантована. У 1971 році був прийнятий Закон про націоналізацію приватних вищих навчальних закладів. Потрібно сказати, що молодь у віці 20-24 років, що одержувала вищу освіту у той період складав лише 10,4 % [2]. Ще у Четвертому П'ятирічному Плані Розвитку (Dorduncu Bes Yillik Kalkinma 1979-1983) передбачалося підвищення відсотка тих осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах до 15 %. Для досягнення цієї мети було відкрито 11 нових університетів.

Турецькі статистики, описуючи період з 1946 по 1981 роки ХХ століття акцентували увагу на те, що в цей період студенти показували дуже низький рівень знань, виявляли небажання вчитися. Не дивлячись на зростання числа університетів, молодь не прагнула здобути вищу освіту. За даними Інституту Державної Статистики, в ці роки на кожних 1000 студентів лише 175 успішно завершували навчання.

Слід зазначити, що на той час, потреба у кадрах вищої кваліфікації була дуже гострою. Туреччина потребувала сотень тисяч фахівців різних професій. Стан підготовки фахівців з вищою освітою у даний період не відповідав потребам країни.

Одна з основних проблем освіти в Туреччині сьогодні є підвищення якості викладання і приведення системи підготовки кадрів у відповідність з потребами економічного розвитку країни. У 1980-ті роки ХХ століття відсоток тих осіб, які навчаються у технічних вищих навчальних закладах був найнижчим у порівнянні з іншими. Більше 50 % осіб, що здобували вищу освіту доводилося на слухачів гуманітарних і юридичних факультетів. Для вирішення цих проблем був потрібен кардинальний перегляд системи вищої освіти.

До 1981 року стан вищої освіти викликав в громадській думці безперервні суперечки. У той час газети, посилаючись на Державний Інститут Статистики наводили наступні дані: з 100 студентів, що поступили в університет, одержували дипломи лише 17; з 100 студентів на першому році навчання залишили університети 10 чоловік, на четвертому році навчання - 33 людини. Газети відзначали також те, що потенціал університетів не використовувався повною мірою, система освіти не відповідала потребам держави. Система вищої освіти потребувала закону, який би дав поштовх її подальшому розвитку.

Починаючи з 1970 року в Туреччині на різних рівнях почав розроблятися проєкт нового «Закону про вищу освіту». Закон № 2547 «Про вищу освіту», що був прийнятий 6 листопада 1981 року, а Конституція, прийнята у 1982 році, підтвердила основні положення цього закону.

Реформа вищої освіти 1981 року стала важливим кроком Уряду

Туреччини у справі освіти і підготовки національних кадрів. Підтвердженням цього є досить ефективний досвід підготовки педагогічних кадрів Університету Едипе (м. Стамбул).

Університет Едипе у м. Стамбул має: 236 тис. кв. км закритої площі та 125 тис. кв. км площі під відкритим небом, 319 сучасних аудиторій і 22 лекторії, 32 комп'ютерні лабораторії, 74 професійні лабораторії при факультетах образотворчих мистецтв, архітектури, комунікації і технічних наук, 2 професійні фотостудії, 287 офісів факультетів, 28 кімнат для студентського клубу.

Підготовка вчителів в університеті здійснюється на факультеті педагогіки університету, місія якого полягає у наданні всеосяжної та всебічної програми навчання майбутніх учителів, консультативної підтримки, що забезпечує одержання ними високого сучасного рівня знань у відповідних галузях навчальних предметів. Сьогодні факультет здійснює підготовку за спеціальностями: учитель математики, учитель турецької мови і літератури, учитель англійської мови як іноземної. Навчальні програми за спеціальностями: учитель математики і вчитель турецької мови і літератури спрямовані на підготовку учителів середньої школи, у той час як програма за фахом учитель англійської мови як іноземного розрахована на підготовку вчителів старшої школи (випускні класи). У найближчому майбутньому планується впровадження програми по підготовці вчителів інформатики і вчителів початкових класів (Young Learners Education).

На факультеті представлений широкий спектр навчальних тем на вибір студентів і разом з тим даються міцні фундаментальні знання за основним курсом, що й надалі будуть використовуватися студентами у їхній майбутній сфері діяльності. Навчання на факультеті спрямоване на підготовку фахівців, компетентних у своїй галузі знань. Одною з переваг програм підготовки майбутніх учителів є той факт, що 8 груп шкіл K-12, які є філіями фонду ISTEK, у який також входить університет, надає прекрасну базу для проходження студентами педагогічної практики, а також можливість для педагогічних досліджень, які проводяться факультетом педагогіки з метою удосконалення навчальних програм. Програма навчання передбачає одержання ступеня бакалавра за спеціальністю: «психологічна допомога (консультація з подальшим працевлаштуванням у сфері психологічної допомоги, а також у сфері освітніх наук). Програма, що включає такий предмет як «загальна психологія як біхевіористична наука», готує психологів-консультантів, компетентних у проведенні досліджень у сфері освіти, а також у питаннях, пов'язаних з проведенням ефективних консультацій. Увага приділяється як загальним питанням психології, так і проблемам, пов'язаним із психічними, емоційними і розумовими розладами; тестуванню по психології і вихованню (освіті); різноманітним підходам щодо індивідуальних та групових консультацій та терапії. Програма також включає підготовку з питань загальної педагогіки, освітніх технологій, підготовці навчальних планів і освітніх програм. Випускники зможуть працювати у центрах

менеджмента, дослідження в області менеджмента образования», Дудников В.В. «Менеджмент в сфере образования», Егоршин А.П. «Менеджмент, маркетинг, экономика образования», Гончарёнок И.И., Грибовская Е.Л. «Модели магистерской подготовки: Швеция, Великобритания, Испания».

Следует обратить внимание на то, что в теоретическом плане вопросы мониторинга и управления качеством образования уже нашли должное отражение в работах отечественных исследователей и частично реализованы в белорусской административно-педагогической практике. Среди серьезных исследований назовем комплексный труд «Республика Беларусь: системные принципы устойчивого развития» (М.И. Демчук, А.Т. Юркевич), затрагивающий вопросы качества вузовских исследований, а также серию изданий под редакцией или авторством российского ученого М.М.Поташника - в частности, «Управление качеством образования». М., 2004; «Качество образования: проблемы и технология управления». М., 2002. Среди интересных и полезных с точки зрения становления системы качественного мониторинга уровня образования и систем управления качеством выделяются работы белорусских исследователей А.И. Жука, В.И. Стражева, В.Л. Клюни, В.В. Самохвала, С.А. Маскевича, Е.А. Ровбы, И.В. Воскресенского др., российских ученых А.И. Пульбере, В.С. Безруковой, П.М. Эрдниева, А.П. Беляевой, М.И. Махмутова, Н.К. Чапаева, О.М. Кузнецовой, М.И. Башмакова, Т.П. Шамовой, Т.М. Дадвыденко, П.Н. Шибановой, В.М. Рябова, Е.М. Разинкиной.

Работы по совершенствованию систем управления качеством образования в вузах и их оценке ведутся во всем мире по трем основным направлениям:

- лицензирование, аттестация, аккредитация вузов;
- представление материалов по системе качества на премии правительств различных государств в области качества;
- внедрение международных стандартов и сертификация вузовских систем менеджмента качества на соответствие требованиям международного стандарта ИСО 9001:2000 [4].

В целях системного рассмотрения вопросов совершенствовании вузовской системы управления качеством представляется наиболее приемлемым следующее определение, базирующееся на рассмотрении высшего образования как системы, процесса, результата и с учетом положений Закона «Об образовании» Республики Беларусь.

Качество высшего образования - соответствие высшего образования как системы, как процесса, как результата целям, потребностям, нормам и требованиям основных потребителей: личности, общества, государства.

Это определение позволяет в полной мере использовать и системный и процессный подходы при решении задач обновления и документационного обеспечения системы управления качеством образования (системы менеджмента качества) в вузе.

Совершенствование вузовских систем управления качеством образования и приведение их в соответствие с требованиями

Принятие и подписание 29 июня 1999 г. Болонской декларации министрами образования европейских государств, способствовало интеграции, модернизации национальных систем образования, развитию академической свободы, общности фундаментальных принципов функционирования образования, эффективности качества образования.

Сорбонская и Болонская декларации (1999) положили создание условий общеевропейского образовательного пространства, чтобы способствовать признанию квалификаций, мобильности студентов и занятости в европейском масштабе, формированию двухступенчатой системы образования.

Реформы связаны с изменением структуры курса и академических степеней, введением модульного построения учебных программ, системы перевода кредитов и признание квалификаций, поощрение академической мобильности. Интернационализация образования стала частью административной системы и единых программ обучения во многих университетах.

Принятие и подписание 29 июня 1999г. Болонской декларации министрами образования европейских государств, способствовало интеграции, модернизации национальных систем образования, развитию академической свободы, общности фундаментальных принципов функционирования образования, эффективности качества образования.

Сорбонская и Болонская декларации (1999) положили создание условий общеевропейского образовательного пространства, чтобы способствовать признанию квалификаций, мобильности студентов и занятости в европейском масштабе, формированию двухступенчатой системы образования.

Реформы связаны с изменением структуры курса и академических степеней, введением модульного построения учебных программ, системы перевода кредитов и признание квалификаций, поощрение академической мобильности. Интернационализация образования стала частью административной системы и единых программ обучения во многих университетах [2].

Болонская декларация приняла систему двухуровневого обучения в вузах: первый – до получения первой академической степени (не менее 3 лет), второй уровень – получение степени магистра (через 1-2 года обучения после получения первой степени) или докторской степени (при длительности обучения 7-8 лет) [2].

В Пражском коммюнике министры образования выразили удовлетворение, что европейские страны переходят на двухступенчатую подготовку специалистов.

Болонский процесс направлен на сближение высшего образования в Европе. Проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия.

При исследовании зарубежного опыта развития менеджмента и использования его в школах РБ использовалась классическая работа по менеджменту: Ф. Друкер «Практика менеджмента», Ф. Котлер «Маркетинг

психичного здоров'я, університетах, молодшій і старшій школі, консультаційних центрах; а також у сфері бізнесу та виробничій сфері. Студенти також можуть продовжити навчання на одержання ступеня магістра у багатьох галузях соціальних наук (антропології, психології, соціології) поряд з їхньою спеціальністю.

Аналіз сучасного стану вітчизняної та світової вищої педагогічної освіти, визначення її основних тенденцій дозволяють зробити спробу у визначенні перспективних напрямків наукового пошуку, пов'язаного з удосконалюванням системи підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону. Актуальними проблемами дослідження вищої педагогічної освіти у країнах Чорноморського економічного співтовариства, у якому зараз головує Україна є:

- визначення принципів і закономірностей функціонування автономної моделі вищої педагогічної освіти, розвиток якої може бути гарантовано демократичними процесами, соціально-економічною стабільністю і державною підтримкою;

- визначення умов створення регіональних педагогічних центрів, для об'єднання зусиль з науково-дослідними інститутами, інститутами підвищення і перепідготовки педагогічних працівників у здійсненні програми неперервного педагогічної освіти;

- дослідження форм професійно-педагогічної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах з урахуванням регіональних умов і сформованих традицій;

- розроблення структурно-функціональної моделі неперервної педагогічної освіти, що інтегрує довузовський, університетський і післядипломний рівні підготовки педагогічних кадрів;

- вивчення можливості різнохарактерної (основної, додаткової, паралельної, індивідуальної, екстернатної) підготовки викладачів у кожнім вищим педагогічним навчальним закладі;

- розробка принципів диференціації й індивідуалізації навчання студентів через надання їм можливостей вибору освітньої програми, визначення індивідуального плану навчання, проблеми наукового дослідження, що відповідають спрямованості особистості, здібностям і можливостям, що, в остаточному підсумку, повинні визначати спеціальність, спеціалізацію і профіль випускника вищого педагогічного навчального закладу;

- визначення оптимального механізму добору абітурієнтів у вищі педагогічні навчальні заклади, з наданням провідного місця відкритій формі зарахування до ВНЗ з наступною диференціацією студентів відповідно до їх успішності, здібностей, інтересів і потребами в одержанні визначеного рівня освіти;

- розкриття особливостей циклічності функціонування вищої педагогічної освіти, розподілу курсу навчання на декілька циклів, закінчення кожного з яких буде супроводжуватися присвоєнням визначеного рівня кваліфікації (бакалавр, магістр, кандидат наук);

- розроблення освітньо-кваліфікаційних характеристик вищих

педагогічних навчальних закладів (університетів) - молодих фахівців педагогічного профілю;

- модернізація навчальних планів і програм підготовки педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах(університетах), розроблення нормативної частини змісту освіти.

Резюме. У статті обґрунтовано й конкретизовано історико-методологічні засади, що дали змогу суттєво осмислити й визначити феномен та історичну генезу турецької вищої педагогічної освіти.

Резюме. В статье рассматривается становление и развитие системы высшего педагогического образования в Турции как страны-члена Черноморского экономического сотрудничества, делается попытка ее исторического анализа.

Summary. This article considers formation and development of the system of higher pedagogical education in Turkey as a member of Black sea economic cooperation, and analiges the system of education.

Література

1. Економічна і соціальна географія світу: Навч. посібник / За ред. Кузика С.П. – Львів: Світ, 2003. – 672 с.

2. Дорамаджи И. Реформа высшего образования в Турции - университеты на службе обществу: результаты 3-х лет работы// Высшее образование в Европе. -1984. -№4. -С.83-91.

Подано до редакції 26.06.2007

УДК 37

ПРО ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНУ ПРОЦЕСУ ПОВЕДІНКОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Сізов В.В.

співробітник Дніпропетровського гуманітарного університету

Постановка проблеми. Стан духовної культури і моралі суспільства, як у цілому світі, так і в Україні, сьогодні викликає занепокоєння. Корозія духовних цінностей стала наслідком прагматизації життя, пропаганди насильства, зневага правовими, моральними, соціальними нормами. Останні десятиліття позначилися на традиційних для суспільства цінностях, покликаних гармонізувати соціальні відносини. З метою досягнення матеріального успіху як кінцевої мети, пропагуються аморальні цінності, духовні чесноти в цих умовах, втрачають свою дієвість і призначення. Ці тенденції впливають на загальний стан моральності.

Сучасна психолого-педагогічна наука вважає джерелом мотивації вчинків людини, його поведінку, систему й ієрархію внутрішніх цінностей. Процес формування цих якостей на сучасному етапі функціонування старшої школи піддається наймогутнішому впливу ззовні. Засоби масової інформації і масової культури сьогодні багато в чому превалюють у системі формування соціальних цінностей. Виховна система шкільної освіти часом не в змозі витримувати конкуренції в сфері впливу і формування соціально значних поведінкових позицій молоді, що навчається, де процес етапної соціалізації особистості підходить до завершення.

Соціальні умови, що продукують меркантильність і цинізм, сприяють деформації системи цінностей у досить значної частини населення України. Знецінюється вічне: любов, родина, культурні цінності,

мобильности. Интернационализация образования стала частью административной системы и единых программ обучения во многих университетах.

Актуальность реформирования образования Республики Беларусь заключается в использовании зарубежного опыта развития менеджмента и влияния на процесс управления качества высшей школы в контексте Болонского процесса в Европе, и реформирование высшего образования в республике Беларусь.

Основными задачами менеджмента высшей школы Республики Беларусь на ближайшую перспективу является обеспечение:

- оптимизацией структуры специальностей высшего образования с учётом потребностей экономики и социальной сферы;
- укрепление связи высшего образования с фундаментальной и прикладной наукой, развитие научных школ;
- развитие двухступенчатой системы подготовки специалистов с высшим образованием;
- дальнейшее совершенствование организации учебно-воспитательного процесса в вузах, работы с талантливой молодёжью;
- более динамичного развития платных образовательных услуг, в том числе за счёт привлечения для обучения иностранных граждан.

В соответствии с Программой перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь на 2005-2010 гг., продолжается разработка системы стандартизации высшего образования первой и второй ступени. Разработанные 293 образовательных стандарта высшего образования нового поколения, призваны обеспечить инновационный путь развития высшей школы, увеличить в содержании образования объёма практико-ориентированных знаний, внедрять инновационные технологии обучения, повышать роль самостоятельной работы студентов, укреплять взаимодействие высших учебных заведений с организациями – заказчиками кадров, повышать эффективность менеджмента образования.

Реформирование высшего образования в Европе сформулировано в официальной публикации Европейской комиссии:

- расширение доступа к высшему образованию всех возрастных групп;
- повышение качества высшего образования;
- усиление взаимодействия с бизнес - сообществом;
- деление учебных планов на независимые циклы, ассоциированные с присуждением академических степеней;
- развитие модулей учебных программ и использование кредитных систем;
- увеличение прозрачности между вузами и учебными планами в национальном и интеграционном контекстах;
- упрощение перечня квалификации и процедуры их сравнения;
- продвижение учения через всю жизнь [3].

соответствующей современным требованиям, материально-техническим и учебно-методическим обеспечением;

- воспитанием молодёжи в духе гражданственности и патриотизма.

Национальная система высшего образования обеспечивает возрастающие запросы динамично развивающегося белорусского государства, поддерживает уровень подготовки специалистов, сопоставимы с уровнем системы образования развитых стран. Сегодня высшая школа готовит специалистов по 15 профилям, включающим 347 специальностей высшего образования и более чем тысячу специализаций, что обеспечивает подготовку специалистов для всех отраслей экономики и социальной сферы страны.

В Республике Беларусь функционирует 55 высших учебных заведений, 12 из которых частные. В них обучается 424,0 тыс. студентов. Показатель количества студентов на 10 тыс. населения достиг 438 человек и является одним из самых высоких среди европейских государств.

В Республике Беларусь развивается в соответствии с Болонской декларацией, с учётом национальных особенностей двухступенчатая структура высшего образования. Первая ступень предполагает подготовку дипломированных специалистов для реального сектора экономики и бюджетной сферы. Её продолжительность от 4 до 6 лет в зависимости от специфики и сложности профессии. На второй ступени высшего образования в магистратуре формируются навыки научно-исследовательской и научно-педагогической работы, происходит подготовка кадров высшей квалификации управления и создание условий для обучения в аспирантуре и соискание учёной степени.

Реформа современного высшего образования в странах Европы связана с мерами по адаптации к новым социальным, экономическим, демографическим условиям, связанных с процессами социально-экономических преобразований и глобализацией мировой политики и экономики. В современном мире насчитывается около 90 млн. студентов. Это способствует демократизации доступа к образованию, с одной стороны, и растущей потребности экономики в высококвалифицированной рабочей силе, с другой.

Принятие и подписание 29 июня 1999 г. Болонской декларации министрами образования европейских государств, способствовало интеграции, модернизации национальных систем образования, развитию академической свободы, общности фундаментальных принципов функционирования образования, эффективности качества образования.

Сорбонская и Болонская декларации (1999) положили создание условий общеевропейского образовательного пространства, чтобы способствовать признанию квалификаций, мобильности студентов и занятости в европейском масштабе, формированию двухступенчатой системы образования.

Реформы связаны с изменением структуры курса и академических степеней, введением модульного построения учебных программ, системы перевода кредитов и признание квалификаций, поощрение академической

а гіпертрофується матеріальне і культивуються особисті потреби і задоволення [5]. Звідси, виникає необхідність більш уважного факторів що впливають на поведінкові моделі підростаючого покоління. В умовах сучасного інформаційного середовища, система впливу і формування, в якій відбувається процес соціалізації особистості підлітків, знаходиться в постійній динаміці і моніторинг даних процесів може виступати інструментом мотиваційної протидії негативним факторам впливу. Об'єктивно, змінити спрямованість засобів масової культури неможливо. Однак можливо створити механізми, які формують здібності підлітка до внутрішнього протистояння, відторгнення, неприйняття соціального негативу, прояву аморальності соціальному і цинізму.

Для сучасного суспільства проблема формування духовності, духовної культури особливо актуальна. Відчуженість від культури, знецінювання престижу освіченості й інтелектуальної діяльності, заниження моральних критеріїв своєї і чужої поведінки утворюють основні проблеми процесу формування життєвої позиції підростаючого покоління [2, с.27].

Формулювання цілей статті (постановка задачі). Основна мета даної статті – привернути увагу фахівців до проблем вивчення й аналізу факторів, що впливають на формування поведінкової мотивації підлітків у сучасному інформаційному середовищі, місця і ролі в цьому процесі засобів масової культури, як елементів «впливу і формування». Так само задача полягала в тому, щоб практично визначити деякі динамічні фактори впливу, конкретику і тенденції їхнього впливу на формування поведінкових моделей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування спрямованого поведінкового моделювання через призму духовного виховання, соціалізації особистості, розглядають у своїх роботах Шевченко Г.П., Миропольська Н.Є., Плотніков П.В., Коровкіна Ю.С., Андрощук А.О., Сімонов П.В. Проблема поведінкової мотивації підлітків розглядається авторами з позицій естетичного, морального, правового виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обмежуючись рамками обсягу статті, розглянемо один з напрямків у системі поведінкового моделювання – права поведінка. Аналіз фактичного матеріалу, зібраного на підставі тестування учнів 10 –11 класів (всього 340 учнів), дозволив визначити деякі фактори, що впливають і формують якісні сторони правової поведінки.

Результати досліджень показали, що майже 41% старшокласників формують свої уявлення про правову поведінку на основі художніх фільмів, телебачення і преси (40% опитаних). Роль навчального закладу у формуванні правових поведінкових моделей дуже скромна – всього 25%. Роль родини так само зберігає незначні позиції в даному напрямку, тільки 22,4% старшокласників назвали своїх батьків, як джерело одержання правової інформації. Десята частина хлопців та дівчат, здобувають правову інформацію від своїх друзів, а 1,5% взагалі утруднилися відповісти на поставлене запитання. У підсумку виходить, що більш половини підлітків

самостійно освоюють правові норми і роблять це в тому напрямку, який вказують жанри масової культури та друзі. Звідси, як наслідок, виявляються інші дані: наприклад 53,7% опитаних старшокласників відмовляться від можливості незаконного збагачення по моральним розумінням. Необхідно сказати, що дана цифра - це високий показник у порівнянні з даними аналогічного дослідження, що проводилося автором у 1998 році, тоді ця цифра склала всього 19%. Однак і сьогодні 38,5% старшокласників, внутрішньо готові зробити правопорушення. Продовжуючи логіку викладу матеріалу, необхідно виділити найважливіший фактор впливу – емоційно почуттєву сферу, що впливає на сферу свідомості і підсвідомості, де могутнім спрямовуючим явищем виступає телебачення. Тут підсумки дослідження виглядають у такий спосіб: 40,5% старшокласників присвячують перегляду телепередач від двох до трьох годин щодня; 4,5% не розстаються з телевізором весь свій вільний час; 32,2% юнаків і дівчат присвячують телебаченню велику частину вільного часу.

Якого роду передачі дивляться наші юнаки і дівчата? Жанром художнього кіно – жахам, детективам, трилерам надають перевагу 85% респондентів. Телебачення – серіали, реаліті – шоу, розважальні програми,- це стосовно сфери інтересів підлітків. Тільки 7% учнів цікавляться пізнавальними програмами. Розглядаючи даний напрямок засобів впливу, не слід забувати про наймогутніші формуючі засоби – CD і DVD технології, як носіїв нової «матричної субкультури» яка формується на наших очах. Поруч з даним напрямком варто виділити безсистемне, звідси безвідповідальне використання інтернет - технологій.

Що таке комп'ютер у житті старшокласника? У першу чергу – це джерело одержання різноманітної інформації (не важко догадатися якого роду), так вважають 37% опитаних; спосіб проведення вільного часу – 30%; тільки 19,7% юнаків і дівчат розглядають персональний комп'ютер, як інструмент удосконалення знань з навчальних предметів. Така ж цифра – 19,7% опитаних, байдужі до електронних розважальних ігор, інші 80% учнів у тому чи іншому ступені, присвячують цьому заняттю свій вільний час.

Таким чином, формуються психологічні установки. Тепер тенденції «впливу» можна порівняти з тенденціями «формування» соціально значимих моделей поведінки в проведенні вільного часу старшокласників: заняття спортом –10,6% опитаних; відвідування виставок, музеїв, театрів – 1,2% старшокласників; читання художньої літератури – 5,4% юнаків і дівчат. Інші воліють проводити час перед телевізором, спілкуючись з комп'ютером чи з друзями у дворі, при цьому 5,7% опитаних, взагалі утруднилися відповісти на поставлене запитання.

Дуже характерними і показовими є відповіді старшокласників на питання, пов'язаних з визначенням кола осіб, що є зразком для їх власної поведінки. Більша половина опитаних – 58,6% назвали членів своєї родини, однак інші 42% вважають зразком для своєї поведінки наступних суб'єктів: герої кінофільмів – 9,4%; друзі – 24%; вчителі – 1,8%; утруднилися

main positions of the Japanese grammar structure teaching technologies were formulated. The attention was accented on the written form of the presentation of the Japanese grammar structures, in the context form, with Ukrainian translation for the purpose of using the teaching material by those who has just started learning the mentioned above grammar aspects.

Keywords: subjective and objective modality, Slavonic and Japanese mentality, the technology of teaching of the grammar aspects of the Japanese language.

Література

1. Головин И.В. Содержание и объём категории модальности в японском языке //Японская филология. – Издательство Московского университета, 1968. – С.19-33.
2. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: Краткий курс. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Восток – Запад, 2007. – 256с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия).
3. Лаврентьев Б.П. Практическая грамматика японского языка. – 4-е изд., испр. – М.: Живой язык, 2005. – 352с.
4. Маевский Е.В. Графическая стилистика японского языка. – изд. 2-е, стереотип. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 173, [3] с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
5. Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю.Шведова, в 2т. – М., 1982. – Т.2. – 709с.
6. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М.: АСТ: СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490, [6]с.
7. “Gendainihongobunpou, 4dai, 8bu. Modality” Nihongokijutsubunpoukenkyuukai, daihyou: Nitta Yoshio. – Tokyo: kurushioshuppan, 2003. – 303p.

Подано до редакції 24.06.2007

УДК 37

ЗАРУБЕЖНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*Житкевич Галина Яковлевна
Коктыш Геннадий Иванович*

*УО «Барановичский государственный университет»
Республика Беларусь, г. Барановичи*

Государственная политика Республики Беларусь в сфере образования построена на следующих принципах:

- преемственность и непрерывность образования; равный доступ к образованию для представителей всех слоёв белорусского общества;
- обязательное базовое (10-летнее) образование; научность и национально-культурная основа образования;
- единство обучения с нравственным и физическим воспитанием; государственно-общественный характер в управлении образованием.

Качественное образование в Республике Беларусь на всех стадиях обучения обеспечивается:

- высоким уровнем профессионализма педагогических кадров;
- внедрением современных инновационных и информационных технологий в процесс обучения;
- оперативным обновлением содержания образования, с учётом современного развития в мировой практике;
- социальной поддержкой учащихся, нормативно-правовой базой,

аспектів значення в українській мові.

Матеріали представленої статті мають практичне значення та можуть стати в нагоді викладачам ЯМ у ВМНЗ, аспірантам та студентам, які займаються японістикою, а також науковцям, поле досліджень яких стосується типології світових культур. **Перспективи подальших досліджень** ми вбачаємо у розробці методичного підґрунтя навчання ГС модальності у процесі читання, в укладанні корпусу текстів для презентації ГЗВМ ЯМ та вправ для формування граматичних навичок використання ГС модальності у процесі читання.

Резюме. У статті відображені особливості слов'янського та японського менталітету, які впливають на загальний процес навчання граматичних аспектів японської мови у вищих мовних навчальних закладах України. Розглянуте місце японської культури у загальній типології культур світу, а також місце суб'єктивної та об'єктивної модальності у загальній картині світосприйняття японців та українців. Запропоновані основні положення щодо розробки методики навчання граматичних модальних аспектів японської мови у вищих мовних навчальних закладах. Акцентовується увага на презентації граматичних структур японської мови у письмовому варіанті, у контексті, з наявністю українського перекладу для використання навчального матеріалу на початковому рівні навчання зазначених граматичних аспектів.

Ключові слова: суб'єктивна, об'єктивна модальність, слов'янський та японський менталітет, методика навчання граматичних аспектів японської мови.

Резюме. В статье отображены особенности славянского и японского менталитета, которые влияют на общий процесс обучения грамматическим аспектам японского языка в высших языковых учебных заведениях Украины. Рассмотрено место японской культуры в общей типологии культур мира, а также место субъективной и объективной модальности в общей картине мировосприятия японцев и украинцев. Сформулированы основные положения по поводу разработки методики обучения грамматическим модальным аспектам японского языка в высшем языковом учебном заведении. Акцентируется внимание на презентации грамматических структур японского языка в письменном варианте, в контексте, с наличием украинского перевода для использования учебного материала на начальном уровне изучения указанных грамматических аспектов.

Ключевые слова: субъективная, объективная модальность, славянский, японский менталитет, методика обучения грамматическим аспектам японского языка.

Summary. The article deals with the peculiarities of the Slavonic and Japanese mentality, which make a deep influence on the general process of the teaching of the Japanese grammar aspects at the High Educational Schools of Ukraine. The place of the Japanese culture in the general typology of the world cultures was specified, as well as place of the subjective and objective modality in the general perception of the world of the Japanese and Ukrainian people. The

відповісти на запитання – 6%. І нарешті, розглядаючи блок самооцінки учнів, показовими є дані, що цілком пояснюють практично всі попередні результати – 70% старшокласників пояснюють свої дурні вчинки результатом самовиховання! Остання цифра говорить багато про що, побічно і прямо підтверджує всі попередні дані. Особливість наведених результатів говорить про те, що вплив засобів масової культури на поведінкову мотивацію в значній мірі пов'язано з візуальним і емоційним впливом (кіно, телебачення, комп'ютерні ігри). Це явище багато в чому відноситься до сфери естетичного (краса, видовищність, переживання) чи антиестетичного (сцени насильства), як засобу впливу на формування почуттєвого, емоційного, інтуїтивного. Тут елемент підсвідомості відіграє істотну роль у системі мотивації поведінки й у кінцевому рахунку працює на формування тих чи інших психологічних установок. Психологічна установка багато в чому визначає поведінкову модель суб'єкта.

Психолог Сімонов П.В. відзначає, що до "підсвідомості" відноситься те, що було усвідомлюваним чи може стати усвідомлюваним у визначених умовах: автоматизовані і тому перестали усвідомлюватися навички, інтеріоризовані норми поведінки, що перетворилися в його внутрішні регулятори ("голос совісті", "заклик серця"), мотиваційні конфлікти, витиснуті в підсвідомість, механізм психологічного захисту... Мова зверхсвідомості, чи надсвідомості, є результат рекомбінації образів і понять, є інформація, яка заново породжується мозком... Діяльність зверхсвідомості виявляється в різних умовах. Насамперед - це найперші неусвідомлені етапи усякої творчості – наукового, художнього, дитячого ігрового, тобто виникнення гіпотез, здогадів, осяянь, майбутніх здобутків [3, с. 145].

У даному випадку мова йде про будування вже в ранньому дитинстві досить стійких неусвідомлюваних регуляторів людської поведінки – установках. Пальма першості у вивченні цього дуже цікавого психологічного механізму, що виступає як неусвідомлюваний регулятор людського поведіння, належить засновнику грузинської психологічної школи Д. Н. Узнадзе [4].

Прості і наочні експерименти дозволили зробити дуже важливі висновки. По-перше, про те, що фіксована установка діє як неусвідомлюваний механізм, і по-друге, що її формування – також неусвідомлюваний процес.

У наступних роботах представників грузинської психологічної школи поняття установки одержало подальший розвиток і поглиблення. У тому числі було виконано кілька досліджень по формуванню установок асоціальної поведінки неповнолітніх. Автори цих робіт розкривають механізми формування установок з урахуванням дії об'єктивних і суб'єктивних факторів, у якості яких, з одного боку, виступають зовнішні умови, представлені найближчим оточенням, ситуацією, а з іншого боку, - потреби індивіда. У процесі формування установок за рахунок багаторазових повторень відбувається, по-перше, трансформація потреб: на місці колишніх формуються нові потреби; по-друге, визначені дії

закріплюється до рівня неконтрольованого свідомістю автоматизму, що є свідченням виникнення фіксованої установки.

Таким чином, фактори усвідомленого характеру і неусвідомлені психологічні установки функціонують у комплексі, виявляючи ті чи інші поведінкові моделі суб'єкта. Дослідження психологів показали, що в сфері підліткових правопорушень, майже 90% злочинів відбувається особами з деформованими в соціальному відношенні потребами. Так, аналіз потреб молодих правопорушників показує, що в цих осіб найчастіше, провідне положення займають елементарні, біологічно обумовлені потреби при відсутності чи крайній бідності вищих, духовних потреб [1].

Висновки з даного дослідження. Таким чином, виявляється загальний напрямок психолого – педагогічних розробок в питаннях формування поведінкових моделей підлітків із застосуванням прийомів і методів, орієнтованих на створення соціально ціннісних духовних потреб на основі емоційно-почуттєвої мотивації.

Резюме. В статье рассматривается состояние процесса формирования поведенческой мотивации подростков в современных условиях. Определяется степень влияния некоторых факторов воздействия и тенденции их влияния на формирование поведенческих моделей.

Резюме. В статті розглядається стан процесу формування поведінкової мотивації підлітків у сучасних умовах. Визначається ступінь впливу деяких факторів на формування поведінкових моделей старшокласників.

Summary. In article is considered condition of the process of the shaping to behavioural motivation teenager in modern condition.

Ключові поняття: фактори впливу і формування; поведінкова модель; поведінкова мотивація; психологічна установка.

Литература

1. Ангуладзе Т.Ш. формирование установки асоциального поведения у несовершеннолетних правонарушителей: Автореф. Дис. ...канд. психол. наук.- 1980.
2. Долгая Н. Мистецтво та засіб духовного становлення особистості // Рідна школа. - 2002. - №2. - С.27 - 28.
3. Симонов П. В. О природе неосознаваемого психического//Психологический журнал.– 1986.– Т. 7. - № 12. - С.145.
4. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. –Тбилиси, 1961.
5. "Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування" Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 29.06.2006. Протокол № 8/1-2.

Подано до редакції 14.06.2007

категорії модальності цієї мови. Так, умовність у розумінні "суб'єктивного" і "об'єктивного" японцями, як один із проявів модальної особистості японців, визначає той факт, що ГС суб'єктивної модальності можуть бути віднесені до об'єктивного, і навпаки. Відповідно, не можна проводити чітку межу між зазначеними вище поняттями стосовно ЯМ.

Враховуючи особливості японської, української та російської культур, а також постійне співіснування у свідомості українців двох мов, абсолютно відмінних від ЯМ, виникає питання про те, як правильно навчати студентів українських ВМНЗ граматичних аспектів ЯМ: спираючись на класифікацію модальності, прийняту у слов'янських мовах, або на класифікацію модальності, розроблену японськими вченими; допускаючи можливість використання "подвійної" мови при перекладі і спілкуванні або уникаючи її; як акцентувати увагу на відмінностях японської та слов'янської культур, не забуваючи при цьому навчати правильному використанню української мови.

Підсумовуючи все, розглянуте вище, зазначимо, що в нашому дослідженні ми пропонуємо наступні рішення поставлених проблем:

1) Враховуючи той факт, що вивчати ЯМ будуть студенти зі слов'янським менталітетом, у межах нашого дослідження ми пропонуємо залишити поняття "об'єктивна" та "суб'єктивна" модальності, проте вважаємо за необхідне акцентувати увагу студентів на обсязі змісту зазначених видів модальності.

2) Приймаючи до уваги високу значущість контексту й письмового висловлювання в японській культурі, доречно, на нашу думку, вводити нові ГС вираження модальності у писемній формі.

3) При введенні ГС ЯМ у письмовій контекстній формі раціонально, на нашу думку, використовувати на початковому рівні навчання ГЗВМ ЯМ український переклад матеріалу, в якому подаються ГС. Український переклад матеріалів може сприяти не тільки поліпшенню розуміння нових ГС ЯМ, але й поліпшити при цьому якість української мови студентів.

4) На просунутому етапі навчання ГЗВМ ЯМ стає можливим, на нашу думку, використання вправ типу "Знайди помилку у перекладі", пропонуючи студентам кілька варіантів українського перекладу ГС ЯМ з прогнозуванням типових помилок "двомовності", що буде сприяти не тільки розширенню розуміння ГС, але й поліпшенню рівня володіння українською мовою й розмежуванню розуміння української та російської мов.

5) Для формування високультурної особистості філолога, здатного грамотно використовувати російську та українську мови, не змішуючи їх при цьому, можливо, на нашу думку, використовувати спеціальні вправи на складання синонімічного ланцюжка ГС російської, української і японської мов, які передають синонімічні модальні значення.

Висновки. Основою спеціальної методики навчання ГЗВМ в ЯМ стає презентація нових ГС модальності у контексті, у письмовій формі, із паралельним акцентуванням уваги на особливостях японського та українського світосприйняття та на особливостях використання модальних

обставинах перейти до категорії "чужий/інший", так і об'єктивність для японця легко може переходити у суб'єктивність, і навпаки.

Умовність розуміння суб'єктивності та об'єктивності представлена також і в роботах японських дослідників. Так, звертаючись до досліджень модальності японськими мовознавцями, зазначимо, що одну з найповніших, на нашу думку, класифікацій модальності представив Нітта Йосіо [7]. У класифікації вченого взагалі відсутні поняття "суб'єктивна" та "об'єктивна" модальності. Разом з тим, дослідник виділяє чотири види модальності за функціональною спрямованістю змісту ГС, представлених у них: експресивна модальність; модальність, яка визначає характер сприйняття повцем змісту предикативної частини пропозиції; модальність вираження повснення; комунікативна модальність [7,с.15]. У кожному з видів модальності, згідно Нітта Йосіо, виділяються підвиди, які передають як об'єктивні, так і суб'єктивні модальні значення, що, на нашу думку, ще раз підтверджує умовність розуміння японцями суб'єктивності й об'єктивності.

Для подальшого аналізу категорії модальності в українській, російській та японській мовах звернімося до вираження у цих мовах бажання й необхідності здійснення дії. Так, Б.П.Лаврентьев, досліджуючи граматику ЯМ, виділяє три граматичних способи, які виражають бажання, наказовий спосіб, "обов'язковий" спосіб, спосіб вираження дозволу/заборони здійснення дії [3, с.144-174]. Характерно, що вчений виділяє цілих три граматичних способи, які виражають бажання, у той час, як Нітта Йосіо відносить ГС вираження бажання всього лише до підвиду, акцентуючи увагу навіть не на бажанні, а на волі мовця. Далі, Нітта Йосіо розглядає окремі ГС вираження бажання у складі виокремленої ним описової модальності, підкреслюючи, таким чином, скоріше описовий, ніж емоційний характер бажання [7,с.19]. На нашу думку, таке розходження у поглядах на ГС вираження бажання в ЯМ є результатом впливу соціокультурних факторів на сприйняття мови слов'янами та японцями. Так, для української або російської людини бажання є основою дії. Якщо українець або росіянин хоче щось зробити, це стає його стимулом, він не зупиниться, доки не отримує, що хоче. Японець, у свою чергу, може висловити бажання щось зробити, але, незважаючи на це, не власне бажання, а внутрішня установка здійснити дію, сприймається їм як пріоритет. Така внутрішня установка може розглядатися навіть як необхідність, що виходить з об'єктивно існуючих обставин.

На нашу думку, з психологічної точки зору такі відмінності у менталітетах можна пояснити різними типами модальної особистості японців і українців в історичному й культурному аспектах. Термін "модальна особистість" використовується в психологічній антропології для визначення найпоширенішого (типового, репрезентативного) типу особистості у певному соціокультурному середовищі [6, с.225]. Історично в японців і слов'ян склалися різні типи модальної особистості, що, відповідно, впливає на ступінь сприйняття світу та особливості комунікативної поведінки людей, яка відображається в мові, та, зокрема у

УДК
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ
УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В
СИСТЕМЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ БОЛЬШОЙ ЯЛТЫ)**

*Грибанов Василий Васильевич
кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»*

Украина «выломилась» из старого структурного монолита, постепенно отказываясь от устаревших стратегических установок. Возврат к стратегии равновесно-поступательного движения должен быть осмыслен с учетом реальных геоэкономических подходов и процессов:

- формирования геоэкономического пространства вместо мирового рынка товаров и услуг как результат взаимопроникновения в сфере геоэкономики, геофинансов, геоинформации, геообразования, геосознания;

- превращения мирового хозяйства в единую «мегакорпорацию», функционирующую вне национально-государственных образований;

- трансформации закона стоимости, отхода от его классической интерпретации в формировании конкурентных цен и определении ценности новых знаний и научной информации.

Глобализация мировых процессов вносит коррективы в понятия экономического роста и развития. В экономической системе мира все больше заявляет себя научная парадигма, согласно которой мировое хозяйство превращается в пульсирующий организм с постоянно меняющимися координатами (центрами мировой активности) под воздействием «блуждающих» воспроизводственных ядер, циклов и пр. Реальная возможность любой, даже достаточно стабильной экономики оказаться в так называемой «точке бифуркации» разрушает привычные представления о естественно-историческом развитии модернистского типа и заставляет моделировать государственные программы социально-экономического развития с учетом современных реалий сложных, динамичных, открытых и практически недетерминированных геосоциальных и геоэкономических систем.

Системный инновационный процесс является важнейшим фактором выживаемости и конкурентоспособности национальных экономик в условиях глобальных вызовов. Регуляторная роль государства выступает в данном случае едва ли не главным гарантом обеспечения системности и адекватности инновационных процессов на национальном уровне мировой практике геоинноватики, геоинформации и мирового образовательного пространства.

Наличие сопротивления системному инновационному процессу является объективной реальностью для всех без исключения стран мира. Объективный характер такого сопротивления вытекает из естественных законов развития мировой экономической системы, особенности которого в рамках национальных образований требуют адекватного реагирования. В

украинской экономике сопротивление инновациям особенно сильно по причине неразвитости рыночного институционализма.

На ментальном уровне механизм сопротивления инновациям опирается на традиционные структуры коллективной памяти (архетип), этноса (народа) или политической нации. Именно они активизируют совокупность разнородных факторов торможения: экономических, социальных, психологических, политических, культурно-цивилизационных. Эти факторы оказывают непосредственное влияние на лиц, принимающих решения.

Следует иметь в виду, что игнорирование и недооценка причин угнетения инновационного процесса может привести к необратимым последствиям для страны с трансформируемой экономикой, поскольку проблемы адаптации к изменчивым условиям мирового процесса, непросто решаемые странами со сложившимися институционными рыночными и информационными основами, удваиваются в «шоковых» условиях коренного слома системы управления народного хозяйства и несистемных рыночных реформ [1].

Исполнительная власть на государственном уровне и, особенно, на местном региональном уровне фактически не занимается стимулированием инновационного развития экономики. Занятая решением проблем роста показателей ВВП, бюджета, заработной платы, пенсий, она оперирует в пределах своей компетенции такими инструментами государственного регулирования как налоги, цены и тарифы, распродажей государственного имущества и земли, что позволяет с большим трудом обеспечивать устойчивость социально-экономической ситуации в стране, но не ведет к росту добавленной стоимости и соответственно не гарантирует сохранение этой устойчивости в перспективе.

Украинский бизнес сформировался в условиях легкой доступности к производственным и природным ресурсам, возможностям использования дешевой рабочей силы. Поэтому на современном этапе развития страны лишь незначительная часть сектора экономики, связанного с высокотехнологическим производством, рассматривает инновации как основу роста эффективности производства и обеспечения своей конкурентоспособности [2].

Такое «забвение» объективной роли науки и инноваций в современной геоэкономике может обернуться в перспективе катастрофическими последствиями, поскольку неизбежно ведет к потере позиций на мировых рынках, последующему бегству капиталов за границу и весьма вероятным в таких случаях социально-экономическим потрясениям.

Пока рынок инноваций не стал органичным элементом рынка совершенной конкуренции необходимо сформировать доктрину и всячески поддерживать на государственном и национальном уровнях программу инновационного развития страны.

Естественным исполнителем и интегратором этих процессов должна стать система государственных научных учреждений. На региональном

мовознавчому світосприйнятті пріоритетом користується саме усне мовлення. Так, класичним жанром української літератури є сказання, які створювалися з метою усної передачі наступним поколінням. На території України і Росії вважається нормою тривала розмова-дискусія або переговори, у ході яких в усній формі учасники комунікації знаходять правильне рішення поставленого завдання. Такий спосіб поведінки є абсолютно неадекватним для японців, що часто призводить до незрозуміння один одного представниками різних націй. У свою чергу, український та російський менталітет, і, відповідно, українська та російська мови, на перший погляд, дуже схожі між собою. Пріоритет усної, часто практично безперервної мови, схожий мов приводять до того, що в процесі комунікації українець починає використовувати так звану "подвійну мову", яку прийнято називати "суржик". Отже, методика навчання ГЗВМ ЯМ повинна враховувати, по-перше, невідповідності в японській та слов'янській культурах, а, по-друге, постійно існуючу взаємозалежність української і російської мов у свідомості студентів.

У нашому дослідженні ми беремо за основу виділення двох основних видів модальності, які визнаються більшістю сучасних мовознавців, а саме: об'єктивної модальності, яка передає наявні в замкнутій системі абстрактних синтаксичних конструкцій значення ставлення того, що повідомляється, до дійсності, і суб'єктивної модальності, яка передає значення, в якому презентується відношення мовця до того, що повідомляється [5, с.214].

Об'єктивну і суб'єктивну модальність можна виділити також і в ЯМ. Проте змістовий склад зазначених видів модальності в українській, російській та японській мовах істотно відрізняється. Так, якщо в українській і російській мовах об'єктивна модальність передає значення ставлення того, що повідомляється, до дійсності, і реалізується через індикатив та неіндикатив пропозиції, то в ЯМ об'єктивна модальність передає вираження суб'єктом мовлення (або модальним суб'єктом) ступеню впевненості у вірогідності висловлювання, а також вираження суб'єктом мовлення інтенсивності, сили (ступеню) спонукання. Таке спонукання в ЯМ виражається в питанні, визначає ступінь необхідності виконання наказу, реалізується через комунікативні типи пропозиції [1, с.20]. Далі, в українській і російській мовах суб'єктивна модальність визначає ставлення мовця до того, що повідомляється. В ЯМ, за визначенням І.В.Головнина, вона виражає або наявність реальної дії, або його відсутність, або тільки думку про нього у формі зобов'язання, можливості, наміру, бажання, рішучості, дозволу, заборони здійснити дію, або ж відсутність такої думки [1, с.31]. З огляду на зазначене вище, можна зробити висновок, що в ЯМ ставлення суб'єкту до змісту висловлення присутнє, на відміну від слов'янських мов, не тільки у суб'єктивній, але й в об'єктивній модальності. На нашу думку, однією з причин таких невідповідностей у розумінні модальності є відносна умовність розуміння суб'єктивності й об'єктивності японцями. Так, всі відносини в японському суспільстві визначаються за схемою "свій/чужий, інший", причому так само, як "свій" може при певних

зробити. Із зазначеної риси характеру японців впливає ряд факторів, які визначають особливості використання ГЗВМ у процесі спілкування ЯМ. Наприклад, в ЯМ дуже поширені граматичні структури (ГС) вираження припущення, роздуму. Оскільки висловлене усно в японській культурі практично адекватно зробленому або, принаймні зобов'язанню зробити зазначене, японець по можливості намагатиметься уникати точних висловлень про будь-що, використовуючи різноманітні засоби, зокрема граматичні.

Продовжуючи думку про високий ступінь значущості усного повідомлення для японців, розглянемо японську культуру у межах класифікації культур С.С.Аверинцева, яку відносно Японії продовжив Є.В.Маєвський у своєму дослідженні [4, с.59-72]. Так, виходячи з вказаної класифікації, всі культури можна умовно розділити на культури "усні" і "письмові" в залежності від загальноприйнятого у цих культурах пріоритету усного або письмового висловлювання. Так, з погляду Є.В.Маєвського, яскравим прикладом "усної" культури є Древня Греція, де важливу роль у житті суспільства відігравали оратори, а лист сприймався лише як засіб збереження висловленого. Як протиположності давньогрецькій культурі у зазначеному аспекті дослідник розглядає давньоєврейську культуру, в якій написане слово вважалося набагато більш значущим у порівнянні з висловленим усно. На думку дослідника, це відображено навіть у Біблії. Так, наприклад, заповіді Божі були надані єврейському народу у письмовій формі. Далі, якщо в Древній Греції бере свій початок драма як літературний жанр, який має декламуватися усно, і театр, то в найважливішій книзі євреїв "Тора" має значення кожне написане слово та навіть комбінація літер, що свідчить про високий ступінь значущості написаного [4, с.60-62]. До країн "усної" культури вчений відносить більшість європейських країн і США, до країн "письмової" культури – країни Сходу і, зокрема, Японію. Розкриваючи ідею приналежності Японії до країн "письмової" культури, Є.В.Маєвський наголошує на складності системи японського письма. Дослідник відзначає, що слідом за давньоєврейською, давньоєгипетською, китайською і корейською культурами, японська культура віддає перевагу написаному порівняно з висловленим усно. Такі погляди, з точки зору Є.В.Маєвського, беруть початок у традиційній китайській філології з її вченням про три елементи, сторони або якості ієрогліфа: способу написання або форми (кей), звучанні (он) і значенні (гі), які гармонічно поєднуються в одному ієрогліфі [4, с.72-73]. Таким чином, виходячи з наведених вище класифікацій культур, можна зробити висновок, що в ЯМ написане висловлювання має більшу вагу, порівняно з усним, і відповідно, правила побудови письмової мови є чітко фіксованими, оскільки ясність написаного висловлювання визначає ступінь вірної реалізації написаного в житті.

На відміну від висококонтекстної "письмової" японської культури українську й російську культури можна, на нашу думку, віднести до низькоконтекстних "усних" культур. Так, згідно загальноприйнятій європейській мовознавчій традиції, в українському і російському

уровне эту роль должны осуществлять государственные университеты, как правило адекватно и универсально соответствующие потребностям регионов в образовательном и научном обслуживании потребностей регионов, а также другие специализированные вузовские учреждения страны.

Пока создание единой системы инновационного развития страны будет находиться в стадии концептуальных разработок и планирования, действующие университеты, в том числе вследствие необходимости подтверждения своего университетского статуса, должны методами экспериментирования и реализации пилотных проектов, прибегая к иностранной помощи, искать оптимальные формы интеграции науки, исполнительной власти, бизнеса и активного населения с целью поддержания и развития инновационных процессов и, таким образом, создавать задел для последующей интеграции региональных систем в единую инновационную систему страны. Вообще говоря временная потеря пассионарности в развитии общества и его производительных сил ничем другим не восполняется кроме библейского правила: свеча свечу зажигает.

Если объективная роль науки, в том числе университетской, в последующей интенсификации страны становится все более очевидной, то не менее очевидной становится задача наполнить европейскую матрицу Болонского процесса тем содержанием, которое бы в наибольшей мере соответствовало специфическим особенностям реформирования всех сфер экономики и социальной жизни и одновременно служило бы эффективным протектором достаточно агрессивному внешнему конкурентному экономическому окружению страны [2].

Образовательный процесс таким образом не должен, на наш взгляд, капсулировать в узких дидактических рамках поиска лучшего способа передачи информации и формирования навыков профессиональной подготовки специалистов различного ранга. Представляется, что эффективно сформировать личность подготовленного к реалиям самостоятельной профессиональной жизни специалиста экономической специальности возможно только в среде экономической жизни, но такой жизни, которая моделирует параметры будущей системы инновационного развития страны.

Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) в 2005-2006гг. выполнило комплекс исследований и разработок по созданию системы регионального инновационного менеджмента на территории Большой Ялты.

Проект «Создания системы организационно-правовой и финансовой поддержки инновационных проектов как новой формы повышения эффективности муниципального управления, сохранения рекреационных ресурсов и модернизации региональной инженерной инфраструктуры» был подготовлен Научно-методическим центром экономических исследований РВУЗ «КГУ» в 2005г. для участия во Всеукраинском конкурсе проектов и программ развития местного самоуправления.

По результатам проведенного в 2005г. Всеукраинского конкурса

проектів і програм розвитку місцевого самоуправління представлений проект був признаний переможцем в своїй номінації.

В відповідності з затвердженою програмою робіт по реалізації проекту Кримський гуманітарний університет (научно-методический центр економічних досліджень) спільно з підприємствами-партнерами в 2006г. розробив учредительную, нормативную і методическую документацію. Після завершення цих робіт в кінці 2006г. інноваційна структура «Курортполис Большая Ялта», реалізуючи свої уставні цілі, керуючись державною нормативно-правовою базою по розвитку інноваційної діяльності в Україні буде вирішувати найбільш важливі проблемні питання по підвищенню конкурентоспособності базових галузей економіки курорта, а також по забезпеченню його життєдіяльності, привертати інвестиційні ресурси в великі інноваційні проекти, вирішуючі одночасно завдання по забезпеченню життєдіяльності курорта (по збереженню екологічного благополуччя, по збереженню рекреаційних ресурсів), а також по вирішенню найважливіших соціально-економічних проблем регіону. Авторські матеріали по результатам виконаних розробок по проекту лягли в основу даної статті.

Курортполис Большая Ялта – це об'єднання по типу асоціації бізнес-структур, банків, господарюючих суб'єктів, в тому числі реалізуючих на території Большой Ялты інноваційні і інвестиційні проекти. Особу роль по науково-методическому обслуговуванню діяльності Курортполиса будуть грати вищі навчальні заклади АПК, зокрема РВУЗ КГУ. Для участі в конкретних проектах будуть привертатися інші вітчизняні і зарубіжні вузи і наукові організації.

Курортполис призначений грати роль робочого інструмента по втівленню завдань стратегії розвитку Большой Ялты. Для виконання цієї задачі Уставом Курортполиса на нього возкладаються завдання по:

- 1) моніторингу виконання Стратегії соціально-економічного розвитку Большой Ялты;
- 2) моніторингу фінансової стійкості і конкурентоспособності підприємств базових галузей економіки курорта;
- 3) моніторингу інноваційної діяльності на території Большой Ялты;
- 4) координації діяльності адміністративних органів, навчальних, науково-дослідницьких і проектних організацій, а також банківських і бізнес-структур по програмі реалізації на території регіону інноваційних проектів;
- 5) оказанню консультативних послуг, наданню інформації бізнес-структурам і інвесторам;
- 6) створенню і реалізації в ялтинському регіоні режиму найбільшого благопричетства інноваційної діяльності, а також по створенню механізмів управління, стимулюючих підприємства і організації займатися інноваційною діяльністю;

(ГЗВМ), оволодіння якими є, на нашу думку, основою для якісного формування граматичних навичок мови. Адже саме у модальному аспекті мови проявляються особливості менталітету народу, його ставлення до дійсності.

Аналіз досліджень і публікацій. Місце японської культури у загальній типології культур розглядало багато науковців. Так, особливості японської культури виділяє, слідуючи за Е.Т.Холлом, В.Б.Кашкін, розглядає японську культуру через графічну стилістику ЯМ Є.В.Маєвський. Дослідженням граматики ЯМ та її модальному аспекту зокрема присвячені роботи багатьох вітчизняних та японських дослідників. Це роботи Б.П.Лаврентьєва, І.В.Головнина, С.В.Неверова, В.М.Алпатова, Ніта Йосіо, Сіракава Хіраюкі, Іорі Ісао, Таканаші Шіно, Наканісі Куміко, Ямада Тосіхіро ті інших. Проте, не зважаючи на проведений лінгвістичний та культурологічний аналіз, проблема навчання українських студентів ГЗВМ в ЯМ з урахуванням особливостей слов'янського та японського менталітету все ще залишається невирішеною. Відповідно, постає необхідність розробки спеціальної методики викладання ГЗВМ ЯМ з урахуванням особливостей слов'янського та японського менталітетів, що зумовлює **актуальність обраної теми** дослідження.

Метою дослідження є розробка спеціальної методики викладання ГЗВМ в ЯМ у ВНЗ України з урахуванням особливостей слов'янського та японського менталітету. У межах нашої статті зазначена мета реалізується через наступні **завдання**, а саме: 1) визначити основні розбіжності між соціокультурними поглядами на модальність українців та японців; 2) запропонувати основні положення щодо розробки зазначеної вище методики з урахуванням розглянутих соціокультурних факторів.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо основні невідповідності слов'янського та японського менталітетів, виходячи з особливостей японської та української культур.

Для вирішення поставленого завдання розглянемо специфіку використання модальних аспектів мови в ЯМ у загальному процесі спілкування японців. Визначимо, яке місце у загальній типології культур світу посідає Японія. Звернімося до дослідження американського науковця Е.Т.Холла, який пропонує розділяти культури за ступенем використання вербальної складової у порівнянні з невербальним контекстом. Розподіливши культури на високонтекстні та низьконтекстні, він зазначає, що у низьконтекстних культурах слова (вербальний код) передають вагомішу частину інформації у повідомленні. До таких культур дослідник відносить більшість культур країн Європи й США. У високонтекстних культурах вагома частина інформації переноситься на контекст, тобто не виражається в словах. До таких культур науковець відносить Китай, арабські країни і Японію [2, с.54-55]. Для високонтекстних культур, зокрема японської, характерна висока значимість написаного або сказаного слова. Так, досвід спілкування з японцями дає можливість говорити про те, що для японців висловлений усно намір або бажання зробити щось практично дорівнює зобов'язанню це

„Physical education”. Also presented the conceptual model of their professional self-realization formation and the results of experimental verification of efficiency of this model’s introduction.

Keywords: future teachers of physical education, professional self-realization, culture of professional self-realization.

Список використаних джерел

1. Алёшина Е.Ю., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., Кроз М.В. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
2. Демінська Л.О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20с.
3. Карманов А.А. Методика „Цель–Средство–Результат”. – Режим доступу: http://azps.ru/tests/tests_csr.html. – Заголовок з екрану.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти (Указ Президента від 17.04.2002 № 347/2002) // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Жуковського. – К.: ФОРУМ, 2003. – С. 232–249.
5. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект). – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.
6. Цюсь А.В. Диференційований підхід у процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – К., 1994. – 16 с.
7. Черноштан А.Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – Луганськ, 2002. – 264 с. – Бібліогр.: с. 181-204.
8. Шиян Б.М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 50 с.

Подано до редакції 15.06.2007

УДК 371.315:811.521

**НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ АСПЕКТІВ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ У
ВИЩОМУ МОВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ З
УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЯПОНСЬКОГО ТА
УКРАЇНСЬКОГО МЕНТАЛІТЕТУ**

*Михайлюк Ганна Володимирівна
аспірант кафедри методики викладання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету,
Київ, Україна*

Постановка проблеми. Навчання японської мови (ЯМ) у вищих мовних навчальних закладах (ВМНЗ) України представляє собою складний процес формування мовних навичок та вмінь в умовах становлення та розвитку української держави. Навчати іноземній мові означає навчати також її соціокультурним аспектам, які проявляються у менталітеті народу. ЯМ є вираженням менталітету японського народу, який суттєво відрізняється від українського менталітету. Відповідно, студентам у процесі навчання ЯМ доводиться переборювати культурні бар'єри несумісності слов'янського та японського менталітетів. Проте на разі в Україні не існує методики викладання ЯМ та, зокрема, її граматичних аспектів, яка б враховувала відмінності українського/російського та японського менталітетів у процесі формування комунікативної компетенції ЯМ у студентів. Одним з найбільш нерозглянутих граматичних аспектів ЯМ залишаються, при цьому граматичні засоби вираження модальності

7) організації трансферта технологій и «ноу-хау», підготовкою договорів франчайзинга;

8) організації міжнародного співробітництва в сфері інноваційної діяльності и інтелектуальної власності, організації кооперативної діяльності технопарків и технополісів;

9) інформованню органів місцевого самоуправління, населення, підприємницьких кіл о передових формах інноваційного менеджменту, о можливостях підвищення ефективності виробництва, підприємницької діяльності за рахунок використання сучасних технологій, методів управління, наукових знань, по організації и підтримці ізобретателства и раціоналізаторства;

10) підготовці підприємств и організацій к змінам в економіці, в зв'язі з мировими глобальними тенденціями в використанні інформаційних технологій, захисті прав інтелектуальної власності, а також по виконанню обов'язків, виникаючих при вступленні країни в різні міжнародні економічні союзи и організації.

Курортполіс Большая Ялта створюється як інноваційна структура, и реєструється в відповідності з Законом України «Об інноваційних структурах». Її діяльність по підготовці и реалізації інноваційних проектів буде інтегрована в модель управління інноваційним розвитком регіону.

Принципи и основні фінансові механізми, які встановлені в основу діяльності Курортполіса наступні:

1. Курортполіс готує концепцію інноваційного проекту. Для цього здійснює попередні проектні розробки, техніко-економічні обґрунтування, узгодження з місцевими органами и можливими підприємствами-партнерами.

2. Підготовлені концептуальні пропозиції виносяться на розгляд органів місцевого самоуправління (республіканського и місцевого значення).

3. Після включення інноваційного (інвестиційного) проекту в перелік найважливіших проектів г. Ялта, спільно з організаціями-фондаторами розробляється організаційно-управлінська модель по реалізації проекту.

4. Фінансування початкової стадії проекту здійснюється групою бізнес-структур, бюджетування и витрати здійснюються виконавчим органом, який функціонує по рішенням учасників проекту.

5. Штат співробітників Курортполіса на договірних умовах з виконавчим органом проекту реалізує завдання по забезпеченню менеджерів проекту всією необхідною інформацією, розробляє бізнес-плани, надає консультативну и правову допомогу и т.д.

6. Керівництво Курортполіса прагне до реалізації завдань інфраструктурного забезпечення проекту, но не втручається в проектний менеджмент, не має права здійснювати ревізію фінансового

менеджмента и вмешиваться в операционный менеджмент.

7. Функции по привлечению инвесторов, использованию средств венчурного фонда, а также средств паевых инвестиционных фондов, страхования рисков осуществляются на основе договоров поручения с исполнительными дирекциями проектов.

8. Курортполис обеспечивает полную прозрачность деятельности собственно инновационной структуры с сохранением договорных обязательств, коммерческой тайны и интеллектуальной собственности реализуемых проектов.

Финансовый менеджмент в системе Курортполиса является предметом разработок по данному конкурсному проекту.

Его принципиальная схема выглядит следующим образом. Согласно подписанного учредительного договора по каждому проекту фондатеры (коммерческие структуры, местная администрация) вносят учредительный взнос, который затем по согласованной учредителями смете расходует на финансирование всех предусмотренных планом работ и мероприятий. Венчурное финансирование может быть осуществлено также за счет привлекаемого венчурного капитала. Однако из-за неразвитости в стране этой формы финансового инвестиционного менеджмента функцию венчурного финансирования может взять привлекаемый для этой цели уполномоченный банк.

Ежегодно производимое сопоставление оценок конкурентоспособности и налоговой отдачи должно лечь в основу формирования перечня предприятий повышенной зоны риска. Прежде всего, туда должны будут в обязательном порядке включены предприятия, признанные в результате оценки «неконкурентоспособными» и имеющие фактическую налоговую отдачу меньшую по величине, чем рассчитанная нормативная.

По предприятиям, входящим в группу риска Курортполисом в плановом порядке будет осуществляться программа профилактических работ. Используя потенциал высших учебных заведений, научных организаций Ялты и Крыма таким предприятиям будут предложены услуги по стратегическому финансовому и инновационному менеджменту.

Резюме. В статье дан анализ состояния инновационных процессов в Украине в свете необходимости реализации стратегических целей развития экономики страны в современном геополитическом пространстве.

Предложена авторская модель регионального инновационного менеджмента, разработанная с учетом особенностей курортно - рекреационной деятельности.

Ключевые слова: инновация, культура, туризм, образование

Резюме. У статі представлено аналіз стану інноваційних процесів в Україні в світлі необхідності реалізації стратегічних цілей розвитку економіки держави в сучасному геополітичному просторі.

Запропоновано авторську модель регіонального інноваційного менеджменту, розроблену з урахуванням особливостей курортно – рекреаційної діяльності.

у методиці МЗР, Т-тестом виявлені статистично значущі відмінні експериментальних груп від контрольної групи.

Було виявлено, що в експериментальній групі № 2, студенти якої були залучені до роботи професійно-педагогічного клубного об'єднання, процес формування культури професійної самореалізації відбувся найінтенсивніше. Такий висновок ґрунтується на тому, що в цій експериментальній групі спостерігався найвищий серед усіх груп середній бал, визначений на основі експертного оцінювання. Окрім цього, при порівнянні кількісних показників сформованості культури професійної самореалізації експериментальних груп між собою, виявлено, що середні арифметичні експериментальної групи №2 достовірно вищі. Зокрема такі відмінні констатовані по 8-ми з 14-ти шкал методики САТ та по 3-м основним шкалам методики МЗР.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз і інтерпретація отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи виявили ефективність концептуальної моделі формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання та її найбільшу результативність в умовах впровадження в професійно-педагогічному клубному об'єднанні.

Проведене дослідження закладає теоретичну та методичну основу для формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання у вищому навчальному закладі. Водночас, як і будь-яка наукова робота, воно залишає можливість уточнення, розвитку і розгляду в новому аспекті питань формування культури професійної самореалізації. Зокрема, не отримали висвітлення питання формування культури професійної самореалізації на навчальній практиці майбутніх учителів фізичного виховання, під час їх самостійної та науково-дослідної роботи.

Резюме. Висвітлені результати констатувального дослідження сформованості культури професійної самореалізації у студентів спеціальності 0102 „Фізичне виховання”. Презентовані концептуальна модель формування в них культури професійної самореалізації і результати експериментальної перевірки ефективності її впровадження.

Ключові слова: майбутні вчителі фізичного виховання, професійна самореалізація, культура професійної самореалізації.

Резюме. Представлены результаты констатирующего исследования сформированности культуры профессиональной самореализации у студентов специальности 0102 „Физическое воспитание”; концептуальная модель формирования у них культуры профессиональной самореализации и результаты экспериментальной проверки эффективности внедрения этой модели.

Ключевые слова: будущие учителя физического воспитания, профессиональная самореализация, культура профессиональной самореализации.

Summary. Here presented the result of the establishing research of professional self-realization culture formation for the students of speciality 0102

Ця група окрім навчального процесу була залучена до програми „Основи формування культури професійної самореалізації вчителя фізичного виховання”, що впроваджувалася у професійно-педагогічному клубному об'єднанні „Новатор” при методичній допомозі кафедри Управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи. Студенти брали участь у роботі клубу на протязі всього 3-го семестру.

Контрольною групою стала група 1215 факультету Фізичного виховання Запорізького національного університету (18 чоловіків, 6 жінок). Ця група навчалася за традиційними навчальними планами.

За підсумками формуючого експерименту, встановлена позитивна динаміка рівня сформованості культури професійної самореалізації в експериментальних групах. Така динаміка спостерігалася у підвищенні автономності, поліпшенні самовідношення, підвищенні рівня емпатії та самоактуалізації, а також в істотних змінах у комунікативності, цілеспрямованості, креативності майбутніх учителів фізичного виховання. Цей висновок ґрунтується на результатах експертного оцінювання сформованості культури професійної самореалізації. Так, наприкінці експерименту, в експериментальній групі №1 кількість студентів із середнім рівнем культури професійної самореалізації підвищилася на 23%; з високим рівнем на 23,1%, з низьким рівнем зменшилася на 46,1%. У експериментальній групі №2 кількість студентів із середнім рівнем підвищилася на 32,26%, з високим рівнем на 29,4%; з низьким зменшилася на 61,3%. У контрольній групі кількість студентів із середнім рівнем підвищилася на 5,2%, з високим рівнем на 5,3%, з низьким рівнем зменшилася на 10,5%.

Для визначення достовірності одержаних після формувального експерименту даних, нами було використано непараметричну альтернативу Т-тесту для залежних вибірок – критерій знаків, що використовується у випадках, коли потрібно встановити наявність відмінності між двома вимірюваннями на одній вибірці на початку та наприкінці експерименту. Проведені розрахунки засвідчили, що, зміни у показниках сформованості культури професійної самореалізації, одержані внаслідок проведеної зі студентами цілеспрямованої роботи є статистично значущими.

Ефективність концептуальної моделі підтверджено результатами діагностики майбутніх вчителів фізичного виховання за методиками САТ та ЦЗР наприкінці експерименту. Так, в експериментальних групах спостерігалися статистично-значущі відміни від контрольної групи в кількісних показниках сформованості культури професійної самореалізації. Зокрема, при порівнянні результатів отриманих за методикою САТ експериментальної групи №1 та контрольної групи, по 10 з 14 шкал Т-тест для незалежних вибірок виявив статистично-значущі відміни у середніх арифметичних. При порівнянні експериментальної групи №2 та контрольної групи за цією методикою, Т-тестом виявлені відміни по 13-ти шкалам з 14-ти. За шкалами „Мета”, „Засіб” і „Результат”, що є основними

Ключові слова: інновація, культура, туризм, освіта

Summary. The article is devoted to the analysis of the state of innovative processes in Ukraine in the light of necessity of realization of the strategic objectives of the country economy development in the modern geopolitical environment.

Author's model of regional innovative management elaborated with consideration of peculiarities of resort and recreational activities is presented.

Key words: innovation, culture, tourism, education

Литература

1. Избранные вопросы современного инновационного менеджмента для малых и средних предприятий: Сборник статей /Под ред. Р. Мюллера, В. Соловьева. – Киев, 1999.
2. Кочетов Э.Г. Геополитика. – М.: БЕК, 1999.
3. Крупке М.И. Финансово-кредитный механизм инновационного развития экономики Украины. – Львов, 2001.

Подано до редакції 18.06.2007

УДК 371

ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Умрик Марія Анатоліївна
аспірантка НПУ ім. М.П.Драгоманова*

В сучасному світі система освіти вже не розглядається як інструмент, що надає молодій людині набір кінцевих знань, умінь та навичок, за допомогою яких вона стає професіоналом своєї справи. На зміну суспільству, в якому превалювали матеріальні цінності, постає суспільство, де найважливішими і найнеобхіднішими є знання. Новий ідеал освіти – підготувати людину до швидкоплинних умов життя, максимально розвинути здатність до саморегуляції й самоосвіти, переконати у необхідності подальшого вдосконалення професійних знань, навичок і вмінь.

Тому особливе значення набуває організація самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів, яка б стимулювала творчий потенціал студентів, активізувала внутрішні мотиви навчання, сприяла розвитку таких навичок необхідних майбутньому вчителю, як навички самоосвіти, прагнення до саморозвитку, здатності до рефлексії.

Наведемо деякі аспекти актуальності проблеми організації самостійної роботи майбутніх учителів:

- широке впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, індивідуалізація та диференціація навчання, використання передового педагогічного досвіду для вдосконалення процесу навчання вимагають від учителя не тільки знань предметної області, але й достатньої підготовленості до самонавчання, самоосвіти;

- самостійна навчальна робота є основою для формування такої якості особистості, як самостійність. Ця якість є необхідною для професійного становлення особистості педагога.

- через брак постійного контролю за позааудиторною самостійною роботою з боку викладачів, у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, звідси у багатьох

студентів виникають труднощі в навчанні і, як результат, у майбутній професійній діяльності;

- у зв'язку з участю України в Болонському процесі зростає частка самостійної роботи студентів;

- стрімкий темп зростання кількості нових знань й необхідність їх швидкого засвоєння вимагає постійної самоосвіти.

Зазначимо, що в рамках традиційних форм навчання ефективна самостійна робота студентів не може бути організована в достатній мірі. Тому виникає необхідність застосування технологій навчання, які можуть бути «вбудовані» у традиційну систему вищих педагогічних закладів.

Самостійна робота студентів в позааудиторний час є більш важкою в керуванні у порівнянні з самостійною роботою, яка проводиться в аудиторний час, але її значення в навчанні є вкрай важливим.

Віртуальний світ Інтернету ввійшов в освіту як нове поле навчальної діяльності. Народжуються нові форми навчання, а точніше, самонавчання. В них сама людина є не просто пасивним споживачем освітніх послуг, а активним творцем своїх знань, умінь, навичок.

Тому важливим є розробка і впровадження нових методів організації самостійної роботи майбутніх вчителів з використанням нових інноваційних педагогічних технологій, а саме - дистанційного навчання.

Інформаційно-навчальне середовище є основною складовою організації ДН. Функціонування інформаційно-навчального середовища повинно опиратися на чітко пророблені технологію і методологію, що охоплюють як процес розробки дистанційних матеріалів так і педагогічну специфіку ДН на основі глобальних комп'ютерних мереж [1, с.23].

В Українському педагогічному словнику [2] зазначено, що інформаційно-навчальне середовище – сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями і викладачем з використанням засобів нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учнів за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники) предметним змістом певного навчального курсу.

Інформаційно-навчальне середовище для підтримки ДН повинно мати п'ять структурних компонентів (мал.1).

Розглянемо детальніше кожен з компонентів схеми.

Організаційний компонент повинен містити презентацію середовища, його призначення, цілі, задачі, зміст (структура). Дані про початок і кінець навчання, умови прийому.

Також компонент може містити пакет з анкетами для попереднього знайомства з тими, хто буде навчатися в середовищі.

Організаційний компонент також може містити засоби з налаштування загального вигляду курсу (оформлення, вибір кольорів, мова навчання і т.д.), створення профілю студента, а також засоби безпеки курсу.

Реєстраційний компонент, в якому здійснюється реєстрація усіх

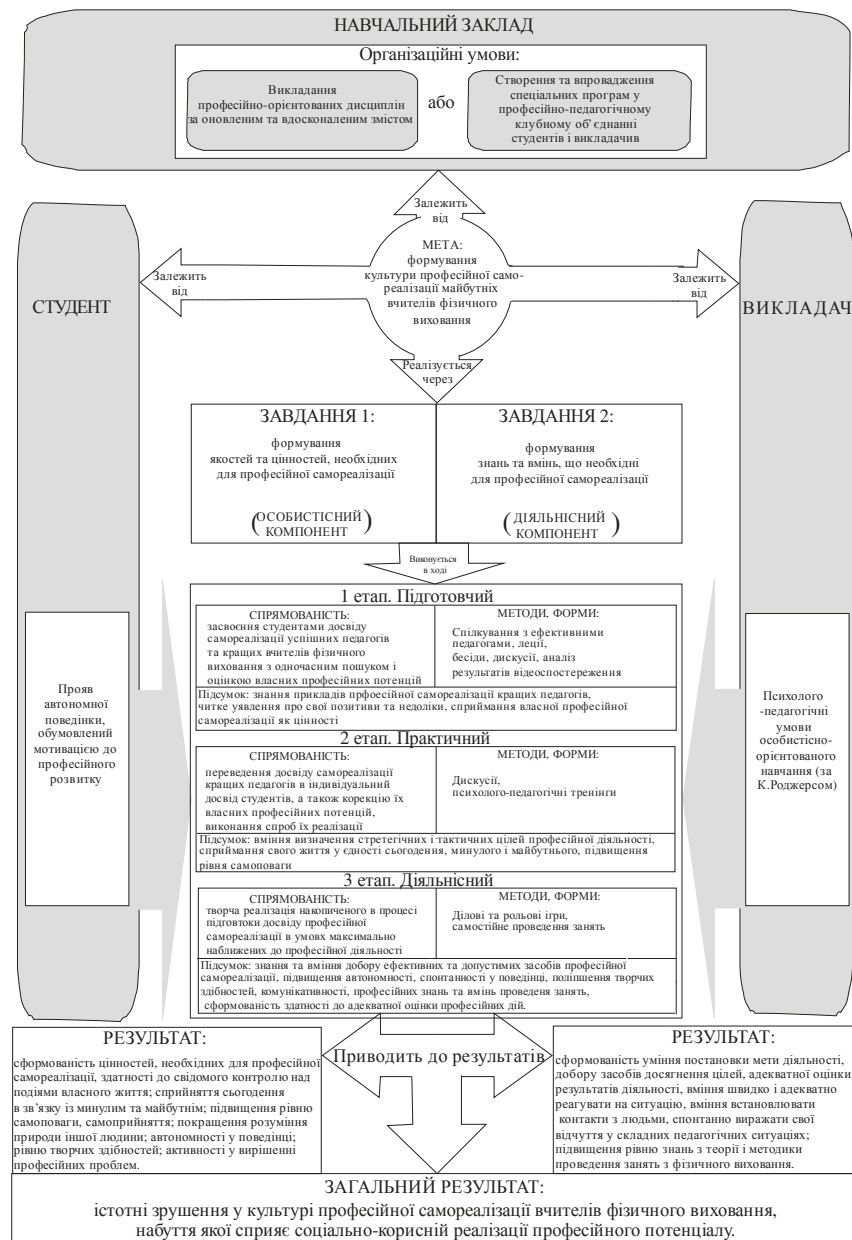


Рис. 1. Концептуальна модель формування культури професійної самореалізації майбутніх

та реалізацію його у діяльності, максимально наближеної до професійних реалій.

Основними завданнями концепції було покладено формування особистісних якостей та цінностей, необхідних для професійної самореалізації, вмінь визначення цілей та засобів діяльності; вдосконалення вмінь організації занять з фізичного виховання, вмінь педагогічної взаємодії, творчих здібностей, які у своїй сукупності сприяють професійній самореалізації вчителя фізичного виховання.

За нашою концепцією педагогічна взаємодія студентів та викладачів передбачала 3 етапи. Основними методами і формами першого, підготовчого етапу були діалогічні методи (лекції, спілкування з ефективними педагогами, кращими вчителями фізичного виховання, бесіди, дискусії), аналіз результатів відеоспостереження за навчальною діяльністю. На другому, практичному етапі використовувалися дискусії та психолого-педагогічні тренінги. Третій, діяльнісний етап, передбачав реалізацію накопиченого в процесі підготовки досвіду професійної самореалізації в умовах максимально наближених до професійної діяльності (ігрові методи, проведення підготовчої частини занять, педагогічна практика у школі).

Сутність авторської концепції отримала вираження в концептуальній моделі формування культури професійної самореалізації (рис.1).

З метою реалізації визначених концептуальних засад було розроблено лекційний курс до предмету „Введення у спеціальність” (6 годин), модуль „Основи формування культури професійної самореалізації вчителя фізичного виховання” (32 години, з них 28 практичних, 4 самостійних) та клубну програму формування культури професійної самореалізації вчителів фізичного виховання, розраховану на 16 практичних занять по 2 години кожне.

Для перевірки ефективності впровадження концептуальної моделі було визначено дві експериментальні та контрольну групи студентів спеціальності 0102 „Фізичне виховання”.

Першою експериментальною групою (експериментальна група №1) виступила навчальна група ІН 10-9-05 Б1ФКС (4,0д) факультету Управління фізичною культурою і спортом Запорізького інституту гетьмана Сагайдачного МАУП (7 чоловіків, 4 жінки). Ця група навчалася по оновленій програмі, що включала лекційний курс у межах предмету „Введення у спеціальність” (1-й семестр) та модуль „Основи формування культури професійної самореалізації вчителя фізичного виховання” у межах дисципліни „Спортивно-педагогічне вдосконалення” (3-й семестр).

Другою експериментальною групою (експериментальна група №2) виступила навчальна група ДВ 105 факультету Спорту і здоров'я Класичного приватного університету (27 чоловіків, 4 жінки).

учасників навчання та відкривається доступ до дистанційного курсу в інформаційно-навчальному середовищі. Реєстрація дає право отримати власний логін (ім'я для входу в середовище) та пароль і стати повноцінним учасником навчання.

При реєстрації в інформаційно-навчальному середовищі система надає різні права доступу та можливості в залежності від статусу того, хто реєструється. Так, доступ може надаватися з правами:

- адміністратора, який забезпечує роботу необхідних програмних засобів, підтримує роботу мережеских ресурсів і ін., може здійснювати корегування і відновлення матеріалів, змінювати структуру та оформлення середовища;

- викладача (тьютора), який розробляє робочу програму курсу, аналізує процес навчання, результати навчання, знайомить з навчальним планом тих, хто навчається, направляє, консультує, видає завдання, організовує роботу у чаті, у форумах, приймає завдання та ін.;

- студента, який є повноправним учасником навчання під керівництвом викладача;

- гостя, для якого з ознайомчою метою можуть бути частково або повністю відкриті деякі компоненти інформаційно-навчального середовища.

Розмежування прав доступу в інформаційно-навчальне середовище індивідуалізує роботу студента, а такі засоби, як спеціальна система обліку реєстрації вибору і здачі завдань, дозволяє залучити студента в процес планування своєї самостійної роботи.



Мал.1 Структурно-функціональна схема інформаційно-навчального середовища для ДН

Розмежування прав доступу в інформаційно-навчальне середовище індивідуалізує роботу студента, а також дозволяє залучити його в процес планування своєї самостійної роботи.

Інформаційний компонент повинен містити певним чином

структуровані навчальні дані, які включають в себе як мінімум:

- пакет попереднього тестування для визначення початкового стану навченості з предмету, теми;
- навчальний курс, структурований за модулями;
- керівництво з вивчення кожного модуля;
- блок завдань, для засвоєння матеріалу і перевірки його розуміння;
- блок основних питань з кожного модуля;
- довідникові матеріали з предметної галузі вивчення;
- глосарій (тлумачення термінів і понять, які використовуються в навчальних модулях);
- бібліотеку (посилання на відповідні веб-ресурси або ж повні чи скорочені тексти літературних джерел з тематики дисципліни);
- графіки консультацій та зустрічей з викладачем (тьютором) в системі інформаційно-навчального середовища.

Зазначимо, що матеріали в електронному вигляді мають більш високу інформативність і динамічність.

Комунікаційний компонент.

Забезпечує педагогічне спілкування, яке здійснюється в основному за допомогою таких комп'ютерних телекомунікацій :

- електронна пошта;
- чат;
- форум;
- аудіо-відео конференція;
- дошка оголошень;
- блоги;
- списки розсилання.

Усі види комунікацій не залежать від часового параметру, тобто будь-який учасник ДН в інформаційно-навчальному середовищі незалежно від години дня може вільно користуватися усіма комунікаційними перевагами середовища..

Комунікаційний компонент з одного боку здійснює двосторонній зв'язок «викладач-студент», а з іншого дозволяє залучити в розв'язання навчальної задачі більше чим двох студентів, що стимулює колективну, групову форму організації самостійної роботи.

Контролюючий компонент.

В умовах дистанційного навчання викладач-тьютор контактує зі студентами дуже рідко, а отже, ІНС в якому здійснюється навчання, повинно містити засоби для ефективного контролю за навчальною діяльністю студентів. Це такі широко розповсюджені засоби, як тестування, анкета, метод рейтингового оцінювання, проектно-комунікативні методи (система семінарів через Інтернет, відеоконференції і т.д.), які базуються на особистому контакті усіх учасників навчання.

Контроль здійснює дві основні функції – корегуючу і стимулюючу, тобто контроль за процесом і за результатом самостійної навчальної роботи. Причому контроль за результатом, незважаючи на обов'язкову його наявність, не є основним.

Одержані під час констатувального дослідження факти засвідчили загальний незадовільний стан сформованості культури професійної самореалізації у майбутніх вчителів фізичного виховання. Зокрема, за результатами самооцінки сформованості культури професійної самореалізації 42,5% майбутніх учителів фізичного виховання не сприймали своє існування в єдності минулого та майбутнього, 46,56% студентів вважали, що не вміють жити сьогоднішнім; 48,75% констатували в себе відсутність розуміння природи людини, її емоцій і почуттів; 43,75% не могли спокійно сприймати роздратування, гнів і агресивність інших людей; 52,18% відмічали в себе низьку здатність до самоаналізу; 41,56% вказали на низький рівень самоповаги; 30,31% студентів відмітили у себе низьку здатність до свідомого контролю над подіями власного життя; 45% відмітили залежність своїх цінностей і поведінки від зовнішнього впливу; 52,18% студентів вказали, що не вважають особисту самореалізацію за цінність; 41,56% відмічали низький рівень своїх знань та вмінь з теорії фізичного виховання; 29,38% студентів відзначили в себе невміння постановки цілей діяльності, 46,56% невміння добору засобів для досягнення мети, 49,38% невміння оцінки результатів власної діяльності; 43,75% майбутніх учителів фізичного виховання відмічали в себе невміння спонтанно і безпосередньо виражати свої відчуття, демонструвати свої емоції; 41,56% відмічали відсутність природної поведінки у складних професійних ситуаціях; 29,38% вказували на низьку гнучкість у взаємодії з навколишніми людьми; 46,56% відмічали низьку здатність швидко і адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється; 49,38% опитуваних відмітили в себе низьку активність у вирішенні професійних проблем; 43,75% майбутніх учителів фізичного виховання відмітили відсутність інтересу до набуття професійних знань та професійної творчості.

Результати самооцінки студентів підтвердили данні діагностики за методиками САТ та МЗР, що вказало на необхідність цілеспрямованої роботи по формуванню у майбутніх вчителів фізичного виховання культури професійної самореалізації.

Виходячи із результатів констатувального дослідження було створено концепцію цілеспрямованого формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання. За нашим задумом, формування в них культури професійної самореалізації мало бути ефективним у разі викладання професійно-орієнтованих дисциплін за оновленим та вдосконаленим змістом або впровадження спеціальних програм в професійно-педагогічному клубному об'єднанні студентів та викладачів. При цьому, в навчально-виховному процесі мали бути створені психолого-педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання та умови, сприятливі для прояву студентами автономної поведінки. Стратегією навчально-виховного процесу мало стати спрямування його на передачу студентам досвіду самореалізації кращих педагогів і вчителів фізичного виховання з одночасним пошуком і оцінкою ними власного професійного потенціалу, переведення цього досвіду в індивідуальний досвід з одночасною корекцією студентами власних професійних потенцій

формування сукупності цінностей та професійних якостей, що сприяють підготовленості до соціально-корисної самореалізації професійного та особистісного потенціалу, здатності до постійного збагачення своєї духовної і професійної культури.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених підготовці вчителів фізичного виховання, питання створення конкретних систем дидактично та методично оформленого матеріалу, метою якого є формування в них культури професійної самореалізації, залишалося відкритим, що обумовило доцільність проведення дослідження „Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання”, виконаного у рамках плану досліджень Класичного приватного університету та загальної теми кафедри управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи: „Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення” № 01050002557.

Метою статті є узагальнення основних результатів дослідно-експериментальної роботи по формуванню культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. На основі аналізу професійної діяльності кращих вчителів, понять „Культура” та „Самореалізація” сформульоване власне визначення культури професійної самореалізації майбутнього вчителя фізичного виховання, під якою розуміємо *частину індивідуальної педагогічної культури об'єднуючу цінності і професійні якості, що сприяють у своїй сукупності соціально-корисній реалізації професійного потенціалу.*

Культура професійної самореалізації вчителя фізичного виховання постає у дослідженні системним утворенням у рамках якого виступають в єдності та зумовлюють один одного особистісний та діяльнісний компоненти. В особистісному компоненті інтегровано цінності, властивості, здібності, а операційний компонент поєднує знання та вміння, сукупність яких потрібна для соціально-корисної самореалізації професійного потенціалу.

Критеріями оцінки сформованості особистісного компоненту культури професійної самореалізації у майбутніх учителів фізичного виховання стали такі: „Психологічне сприйняття життя”, „Емпатія”, „Самовідношення”, „Автономність”, „Ціннісні орієнтації”; діяльнісного компоненту: „Креативність”, „Цілеспрямованість”, „Професіоналізм”, „Спонтанність”, „Комунікативність”. Оцінка майбутніх учителів фізичного виховання за визначеними критеріями проводилася за кількісними та якісними показниками. Кількісними показниками виступали емпіричні результати, отримані за методиками „Самоактуалізаційний тест” (САТ) [1] та „Мета-Засіб-Результат” (МЗР) [3]; якісними показниками – результати самооцінки майбутніми вчителями фізичного виховання своєї культури професійної самореалізації за визначеними критеріями та результати експертної оцінки її сформованості.

Важливу роль відіграє так званий рефлексивний контроль, який здійснюється у формі обміну думками між студентами і викладачем у рівноправному діалозі. Тому в інформаційно-навчальному середовищі в умовах ДН таку важливу роль відіграє обов'язковий для кожного модуля чат, де студент розповідає про шляхи пошуку розв'язання педагогічної проблеми, подає свої способи рішення, тобто здійснюється аналіз роботи кожного студента з можливістю уточнення і коректування. Викладач має змогу виділити усі слабкі сторони студента, надаючи йому відповідну допомогу, причому студент увесь цей процес сприймає не у вигляді контролю, а у вигляді простого діалогу, дискусії, консультації.

Компонент містить пакет тестів та анкет (проміжні та заключні), за допомогою яких здійснюється моніторинг успішності самостійної діяльності студентів.

В оцінюванні студентів в основному використовується рейтингова система, в якій заліковий результуючий бал формується статистичним шляхом і активізує, стимулює процес навчання студентів, створюючи умови змагання. Відкритий доступ до рейтингу дає змогу студентам оцінити результати своєї діяльності, сформулювати вміння здійснювати рефлексію і активізувати мотивацію до самостійної навчальної роботи в інформаційно-навчальному середовищі.

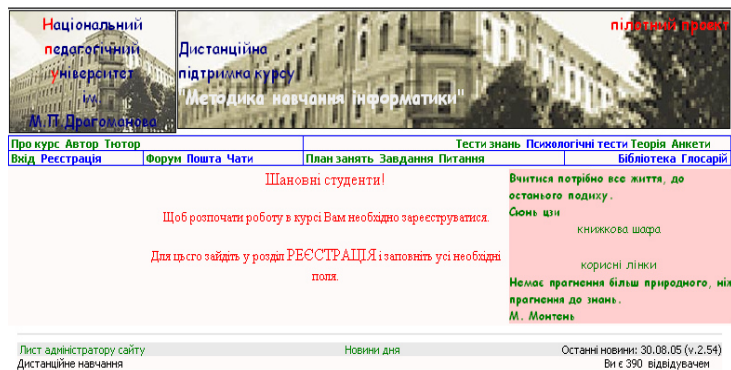
Коректуюча функція контролю в ІНС в умовах ДН здійснюється за допомогою засобів проектно-комунікативного характеру які базуються на особистому контакті усіх учасників навчання, таких як чат, електронний семінар, аудіо-відеоконференція і т.д.), які наявні в середовищі.

Далі розглянемо вище проаналізовані компоненти дистанційного курсу для майбутніх вчителів, розробленого в НПУ ім.Драгоманова на базі інформаційно-навчального середовища Веб-клас ХІІІ.

Метою даної роботи є дистанційна підтримка діючих для майбутніх вчителів інформатики програм, а також знайомство студентів з новою для них системою навчання та розвиток практичних умінь з використання й розробки Інтернет-орієнтованих дистанційних курсів.

Функціональна структура розробленого курсу містить наступні елементи:

- в організаційному компоненті :про курс, автор, тьютор, план занять, безпека;
- в реєстраційному компоненті: реєстрація;
- в інформаційному компоненті: теорія, бібліотека, глосарій;
- в комунікаційному компоненті: форум, пошта, чат;
- в контролюючому компоненті: завдання, питання, тести знань, психологічні тести, анкети, журнал, статистика (мал.2)



Мал.2 Стартова сторінка інформаційно-навчального середовища

Процес навчання в ІНС «Web клас ХІІІ» являє собою самостійне вивчення студентами з підтримкою тьютора-викладача навчального матеріалу, виконання по кожному модулю контрольних завдань, тестів, відповідей на письмові питання і практичні завдання. Відповіді на письмові питання, і виконані контрольні завдання відправляються викладачу-тьютору поштою, або оформляються в відповідних анкетах модуля.

Основною ціллю організованих дій викладача-тьютора є створення необхідних умов для успішного проходження студентами кожного з модулів у ІНС.

По закінченні вивчення кожного з модулів курсу, розрахованого на один тиждень, студент повинен самостійно виконати заключне, вихідне тестування. У процесі вивчення всіх розділів модуля студент може отримати від викладача-тьютора всі необхідні консультації по електронній пошті або за допомогою форуму чи чату.

Підсумовуючи вищесказане, перерахуємо позитивні сторони використання інформаційно-навчального середовища, як засобу організації самостійної роботи майбутніх вчителів.

Отже використання ІНС дозволить:

- засвоїти майбутніми вчителями механізмів самостійної роботи;
- сформувати у майбутніх вчителів вміння і навички використання і застосування в роботі нових педагогічних і інформаційних технологій;
- організувати непряме керування самостійною навчальною роботою майбутніх вчителів;
- сформувати у студентів готовність і здатність до самоосвіти;
- здійснювати своєчасний і об'єктивний контроль за процесом і результатом навчання;
- врахувати специфіку навчання в вищому педагогічному навчальному закладі і створити банк педагогічних матеріалів;
- підсилити мотивацію самостійної роботи студентів;
- отримати доступ до багатьох джерел різних навчальних матеріалів;
- отримати доступ до багатьох форм і типів навчальних матеріалів;

3. Формирование учебной деятельности школьников / Под. ред. В.В. Давыдова, А. Я. Ламшиера, А. К. Марковой – М.: Педагогика, 1982. – 215 с.
4. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
5. Штофф В. А. Роль модели в познании – Л.: Наука, 1973. – 128 с.
6. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника – М.: Знание, 1985. – 78 с.

Подано до редакції 07.06.2007

УДК:796.071.4

УЗАГАЛЬНЕННЯ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*Мазін Василь Миколайович
старший викладач кафедри*

*управління фізичною культурою і спортом інституту Економіки і
права*

Запорізького національного технічного університету

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Домінуючи сьогодні у нашій країні парадигми громадянського суспільства вимагають від кожної людини постійно опрідметнювати свої сутнісні сили, що ставить перед професійною підготовкою необхідність „створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури” [4, с. 233].

Однією з таких цінностей є фізична культура. Відповідальність за її збереження покладено на вчителів фізичного виховання. Їх світогляд і професійні якості виступають як провідний фактор збереження здоров'я нації. З цієї причини набуває актуальності питання підготовки педагогів нової генерації, здатних до постійного професійного самовдосконалення, особистісної і професійної самореалізації, які б могли слугувати прикладом фізичного та морального здоров'я, втілювати найкращі зразки фізичної культури в свідомість кожного громадянина України.

Наші попередні дослідження вказують на ряд недоліків фахової підготовки вчителів фізичного виховання. Зокрема, традиційні психолого-педагогічні умови навчально-виховного процесу не сприяють прояву вільних вчинків та почуттів з боку студента; перешкоджають передачі узагальненого досвіду самореалізації кращих педагогів до майбутніх учителів фізичного виховання; при розробці змісту навчання не приділяється уваги формуванню в них культури професійної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми. Основу для подолання цих недоліків закладено у працях Л.О. Демінської [2], Л.П. Сушенко [5], А.В. Цюсю [6], А.Г. Черноштану [7], Б.М. Шияна [8] та ін. вчених. Названі дослідники приділили значну увагу загальним теоретичним і практичним питанням фахової підготовки вчителів фізичного виховання. Одним із шляхів підвищення її ефективності автори називають посилення уваги до

задачи выполняет моделирование, которое не столько выявляет правильность ответа, сколько соотносит данные, полученные на модели с действительностью или ее описанием в тексте.

А.Ф. Фрийдман выделяет следующие этапы, характеризующие процесс познания с помощью моделирования: 1) первоначально объект познания изучается обычными непосредственными способами, 2) для решения возникших на первом этапе познания задач, не решаемых непосредственно, выбирается или строится модель рассматриваемого объекта, причем такая, с помощью которой можно было бы решить задачу, которая не могла быть решена на первом этапе, 3) выбрав или построив модель оригинала, производят исследование этой модели специфическими для нее методами. Задачи, возникшие на первом этапе познания, формулируют на языке модели и, пользуясь результатами ее исследования, находят решение этих задач; 4) решения задач, найденные на предыдущем этапе и сформулированные на языке модели, переводят на язык оригинала.

В своих исследованиях Л.А. Венгер формулирует ряд закономерностей формирования моделирования: начинать следует с формирования моделирования пространственных отношений – в этом случае форма модели совпадает с типом отображенного в ней содержания, затем переходить к моделированию временных отношений, еще позднее – к моделированию всех других типов отношений, завершая логически; целесообразно начинать с моделирования единичных конкретных ситуаций, а позднее с построения моделей, имеющих обобщенный смысл; следует начинать с иконических, сохраняющих известное внешнее сходство с моделируемыми объектами, переходя к моделям, представляющим собой условно-символическое изображение отношений; обучение моделированию осуществляется легче, если начинать с применения готовых моделей, а затем переходить к их построению.

Таким образом, из рассмотренного круга вопросов в данной статье можно сделать вывод: 1) необходимость использования моделирования в учебном процессе обусловлена тем, что сама по себе деятельность по построению и применению моделей не может рассматриваться узко, как специфический метод освоения отдельной учебной дисциплины; 2) моделирование является относительно универсальным дидактическим методом, применение которого способствует интенсификации изучения различных учебных предметов; 3) специфика математики заключается в том, что она имеет ярко выраженный модельный характер. Это обстоятельство определяет роль моделирования как метода познания математических понятий и метода обучения математике.

Резюме. Стаття присвячена актуальній проблемі формування моделювання в процесі навчання учнів, характеризуються фактори, які мають вплив для її вирішення. Розглядається провідна роль математики у процесі формування моделювання.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения – М.: Педагогика, 1986.- 113 с.
2. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – 288 с.

- викладачу виступати у ролі наставника для майбутніх вчителів інформатики, а не строгого експерта.

Summary. Independent job of the students in off-hour heavier in comparison with work in lecture hour but its significance in training is very important.

Because of lack of the constant control, in time of out-of-class independent job on the part of the teachers, the students have false ideas, that it is not necessary to be engaged in independent work regularly and therefore some students have difficulties in training and as result in the future professional activity.

As the practice shows, effective is only controlled and operatively controllable independent work.

Therefore are important development and introduction of new methods of organization of independent work of the future teachers of computer science, using new innovation pedagogical technologies, just distance education, as will ensure the above mentioned conditions.

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

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

Резюме. Самостоятельная работа студентов во внеаудиторное время более трудная в управлении, чем в аудиторное время, но ее значение в обучении крайне важное.

За неимением постоянного контроля, во время внеаудиторной самостоятельной работы со стороны преподавателей, у студентов возникает ошибочное мнение, что самостоятельной работой не нужно заниматься регулярно, и потому у многих студентов возникают трудности в обучении и как результат в будущей профессиональной деятельности.

Как показывает практика, эффективной есть только опосредованно управляемая и оперативно контролируемая самостоятельная работа.

Поэтому важным есть разработка и внедрение новых методов организации самостоятельной работы будущих учителей информатики, используя новые инновационные педагогические технологии, а именно дистанционное обучение, которое и обеспечит вышеупомянутые условия.

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

Ключевые слова: дистанционное обучение, самообучение, самоорганизация, способность к дальнейшему обучению.

Резюме. Самостійна робота студентів в поза аудиторний час є більш важкою в керуванні чим в аудиторний час, але її значення в навчанні є вкрай важливим.

Через брак постійного контролю, під час позааудиторною самостійною роботою з боку викладачів, у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, і тому у

багатьох студентів виникають труднощі в навчанні і як результат у майбутній професійній діяльності.

Як показує практика ефективною є тільки опосередковано керована і оперативно контролювана самостійна робота.

Тому важливим є розробка і впровадження нових методів організації самостійної роботи майбутніх вчителів інформатики, використовуючи нові інноваційні педагогічні технології, а саме дистанційне навчання, що і забезпечить вищезгадані умови.

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

Ключові слова: дистанційне навчання, самонавчання, самоорганізація, власнотемпове та власноскероване навчання, здатність до подальшого навчання.

Література

1. Морзе Н. В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Випуск 6. – 2003. – С. 12-25.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник.- Київ: Либідь, 1997.-376с.
3. Дистанционное обучение: Учеб. Пособие/ Под ред.. Е.С.Полат.- М.:Гуманит. Узд. Центр ВЛАДОС, 1998.-192с.
4. Чернілевський Д.В. Дистанційна освіта та її інформаційні технології: Навчальний посібник.- К.:Видавництво університету «Україна»; Міленіум, 2006.-380с.
5.<http://dl.kpi.kharkov.ua>

Подано до редакції 24.06.2007

УДК 37

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛ В КРИМУ

*Фоміна Ольга Олександрівна, аспірантка КГУ,
асистент кафедри ТПП, СевНТУ*

Постановка проблеми. Становлення і розвиток українських шкіл у Криму - є важливим компонентом розвитку Криму як культурно-політичного, економічного і географічного регіону України і тому викликає інтерес істориків, педагогів, філософів, етнографів.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз архівних матеріалів та наукової літератури свідчить, що вивчення процесів розвитку українських шкіл та народної освіти в цілому в Криму починається в 20 роки XIX століття і пов'язано з виникненням Тавричеської губернії в складі Російської держави і підйомом суспільно-політичного руху, обумовленого значними змінами в соціально-економічному і суспільно-політичному житті країни.

Виділення не вирішених раніше частин проблеми. Сьогодні практично відсутнє дослідження, в якому українські школи в Криму розглядалися би як складова вітчизняної педагогічної думки та освіти.

Мета статті: Здійснити аналіз історії української школи в Криму, та розкрити передумови становлення та розвитку українських шкіл в Криму в другій половині XX століття.

Виклад основного матеріалу.

Падіння кріпосного ладу сприяло тому, що підвищення освітнього

вида образу представлення или образу-воображення.

Приобщение ученика к моделированию означает овладение моделирующими действиями, выделенными в работах [1;2;3]:

1. Предварительный анализ эмпирического материала с целью выявления существенных сторон, подлежащих исследованию.

2. Выбор модели, адекватной данному эмпирическому материалу и целям исследования.

3. Представление исходного эмпирического материала средствами выбранной модели (перевод словесной информации в модель).

4. Преобразование полученной модели и представление её средствами другого языка в целях данного исследования.

5. Соотнесение итоговой модели с исходным эмпирическим материалом (соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью).

Учебная деятельность школьника не всегда позволяет осуществить все перечисленные действия. Так, выбор модели (второе действие) чаще всего является прерогативой учителя или предопределяется спецификой материала, преобразование модели (четвёртое действие) иногда не выполняется из-за очевидности решения с опорой на данную модель, соотнесение итоговой модели с исходным материалом (пятое действие) порой игнорируется учителем в целях экономии времени урока.

Мы предлагаем рассмотреть характеристику моделирующих действий, взяв за основу четыре из представленных действий: 1) предварительный анализ материала; 2) перевод словесной информации в модель; 3) преобразование модели; 4) соотнесение результатов с реальностью (текстом).

Целью действия *анализа* является выявление общего смысла текста, описывающего реальность, которую нужно представить в виде модели, выделение в нем смысловых частей, переформулирование их таким образом, чтобы стал возможен перевод на язык графических средств. Благодаря использованию графических средств для фиксации отдельных величин (известных и неизвестных), анализ приводит к выделению в задаче элементов, существенных для ее решения. В рамках деятельности моделирования анализ является подготовительным этапом, но имеет более широкое значение в действии преобразования и соотнесения результатов с реальностью. Целью действия *перевода* является представление словесной информации в графической форме: выделение в задаче или тексте отрезков, смысл которых может быть формализован или передан на языке графики и формул, и запись на языке графики или формул выделенной информации. Иногда выполнение действия перевода и *построения* модели становится достаточным средством решения задачи. Однако в большинстве случаев, чтобы превратить модель в средство решения или анализа, необходимо ее преобразовать, переструктурировать модель, дополнив ее недостающими элементами. Учащиеся после решения задачи *проверяют* свои ответы для доказательства того, что полученные результаты удовлетворяют требованиям, условию задачи. Особую роль при проверке ответов решения

чёткого, фиксированного алфавита графического языка; элементы его не определены и часто строятся произвольно; нет фиксированных правил соединения элементов между собой (синтаксиса); часто они создаются в данном педагогическом контексте для определённого, специфичного материала; нет общего принципа выбора графических средств (диаграммы, чертежи, иллюстрации, графики) для конкретных ситуаций; нет единых правил преобразования графических моделей, при которых сохранялся бы инвариант; кроме того, оперирование графическими моделями требует определённого уровня развития пространственного мышления. Поэтому построение и декодирование графических моделей без специального обучения может оказаться трудным для учащихся [2].

Пространственно-графические модели, в свою очередь, подразделяются на подвижные и неподвижные. Подвижные модели представляют собой символы (в виде геометрических фигур, палочек, полосок и т. п.), которыми ребёнок может манипулировать, т.е. свободно «передвигать рукой»: например, строить модели задачной ситуации из палочек или кружков.

Неподвижные пространственно-графические модели представляют собой изображения символов (отрезков, геометрических фигур, стрелок и т. п.) на листе бумаги.

Буквенно-цифровые модели имеют фиксированный алфавит, правила обращения с алфавитом (синтаксис), правила перевода и оперирования [2]. Тем не менее у них свои трудности, на которые указывается в работе [2]:

нужно держать в уме весь алфавит, значение каждого символа, и с каждой новой темой этот алфавит расширяется; оперирование буквенно-цифровыми моделями может привести к формализму в приобретении новых знаний, к непониманию сути производимых преобразований.

Анализируя модели, которые используются для решения сюжетных (текстовых) задач, Л.М. Фридман выделяет следующие группы :

1. Материальные или предметные модели, построенные или выбранные из каких-то материальных предметов и предназначенные либо для воспроизведения в наглядном виде сущности сюжета текстовой задачи, либо для построения предметной модели задачи, с которой можно путем манипуляции этих предметов воспроизвести процесс ее решения. В свою очередь материальные модели делятся на статические (неподвижные) и динамические, воспроизводящие в движении процесс, рассматриваемый в задаче.

2. Знаково-символические модели, представляющие собой сконструированные на каком-то языке модели-представления о сущности сюжетной задачи или процессе ее решения. Эти модели, в свою очередь, делятся на следующие виды: а) иконические (репрезентативные, представительные), построенные на основе наглядных символов, имеющих какое-то внешнее сходство с моделируемым объектом; б) знаковые модели, построенные с помощью какого-то языка, отличного от языка, на котором изложена сама сюжетная задача; в) идеальные (мысленные, умственные, воображаемые) модели, создаваемые субъектом в своем воображении в

рівня народних мас стало однією з актуальних проблем соціально-економічного і політичного розвитку країни. Позитивне рішення цієї проблеми було обумовлено зростаючою потребою в грамотних, кваліфікованих кадрах і нездоланному бажанні трудящих вирватися з полону духовної темряви. У цей час бурхливо розвивалася педагогічна думка в Україні [2].

Протягом 60-90-х років XIX століття на Україні в зв'язку зі зростанням боротьби трудящих за свої економічні інтереси і політичні права міцнів і розвивався освітній рух українців Криму, який був спрямован на:

- розширення мережі навчальних установ, в яких викладання велося б українською мовою,
- поліпшення системи народної освіти,
- демократизацію навчання,
- підготовку національно свідомих кадрів,
- удосконалення навчально-виховного процесу,
- розширення шкільних програм та їх світський характер [3].

Боротьбу за народну освіту на Україні і зокрема в Криму вела, у першу чергу, демократична інтелігенція і представники народних мас. Вони висунули широко програму перетворень у галузі освіти, яка б відповідала інтересам і прагненням народних мас, сприяла дозволу назрілих проблем соціально-економічного і політичного розвитку країни, боротьбі за розширення шкільної мережі, удосконаленню існуючих шкільних програм, заміні церковних шкіл світськими, відкриттю шкіл з викладанням рідною мовою [5].

Педагогічна думка України наприкінці XIX початку XX сторіччя створювалась значним числом талановитих педагогів-просвітителів, методистів, вчених, суспільних діячів (В.В. Капніст, І.Ф. Тимковський, П.П. Білецький-Носенко, М.О. Максимович, А.В.Духнович, М.І. Пірогов, О.П. Павлович, Ю.О. Федькович, І.О. Ставровський, П.А. Кулиш, М.П. Драгоманов, Т.Г. Лубенець, В.Г. Короленко, І.П. Деркач, С.В. Васильченко та ін. [3, 5]), які, переживаючи за розвиток освіти і виховання народних мас, прагнули змінити зміст освіти, який існував в той час, педагогічну практику своїми теоретичними роботами, публіцистикою, педагогічною, суспільною і видавничою діяльністю. Їх ідеї були широко відомі в Криму, і такі просвітяни як І.Б. Гаспринський, К. Егіз, Стереановський [7] не тільки підтримували їх, але й впроваджували в практику роботи національних шкіл Криму.

Питання освіти і виховання не пройшли повз уваги існуючих численних журналів і газет Криму. На їх сторінках публікувалися безліч матеріалів, статей, заміток, які торкалися питань педагогічної теорії і практики, як українською мовою, так і на рідних мовах різних народностей, що мешкали на півострові [3].

У джерел розробки наукових основ національної школи в Україні, чий ідеї були широко відомі і популярні в Криму, стояли такі відомі педагоги, діячі культури і науки: Н. Василенко, В. Жаботинський, І. Огієнко, С.

Русова, І. Стешенко, Н.Тулов, організатори народної освіти в роки радянської влади Г. Гринько, Н. Скрипник, Я. Ряппо, А. Шумський.

В їх роботах з позицій гуманізму улаштовується право всіх народів на освіту рідною мовою як одного з головних факторів їхнього духовного відродження, збереження національного генофонду, визначаються основні принципи розвитку шкіл для національних меншостей.

Поступово в Криму відбувається зміна культурних, естетичних, педагогічних ідеалів. Так виникають проекти реформації старої школи, спроби теоретичного обґрунтування демократичних, вільних від насильства над народом засобів організації народної освіти, перегляду теоретичних основ педагогіки.

У XIX на початку XX століття українською педагогічною громадськістю Криму були чітко визначені своєрідні задачі, які повинен реалізувати вчитель у процесі навчання дітей в українській школі:

- виховання народності, що містить у собі навчання розуму, любові до Батьківщини, оволодіння рідною мовою;

- виховання морально-вольових якостей особистості: моральної чуйності душі, чесності, розумних потреб, почуття боргу, доброзичливості до людей, християнської смиренності, працьовитості;

- розумове виховання: розвиток розуму, знання основних наук, умінь користатися отриманими знаннями в побуті і праці;

- виховання почуття приналежності до народу, державі [7].

Реалізація цих завдань у навчально-виховному процесі вимагала від учителя глибоких знань, вірності своїй справі, високих моральних якостей, якісної підготовки.

Головною вимогою до вчителя в українських школах Криму вважалося, в першу чергу, любов, повага і вимогливість до дитини. Вчитель повинен прагнути придбати довіру учнів, уникати шаблонів і одноманітності в навчанні, брати участь у справах дітей, вірити в них, думати над доцільністю своїх дій.

Відповідально відносилися і до рівня підготовки вчителів, до добору їх на роботу земства. На посаду вчителя брали людей тільки з відповідним рівнем освіти і педагогічної підготовки; усіляко давалася можливість довітися й ознайомитися з головними педагогічними основами і прийомами тим учителям, хто мав недостатній рівень підготовки. Наприклад, для влаштування на роботу вчителем у початкову школу треба було мати свідчення про звання вчителя початкової школи, історії релігії, короткої катехізис і ін.

Кінець XIX сторіччя - початок XX характерне і тим, що вперше в Україні були сформульовані вимоги не тільки до морально-вольових якостей і загально педагогічної підготовки вчителя, але і до методичної підготовки, а також поставлені питання про необхідність оволодіння ним педагогічною майстерністю.

У цей період в Криму активно розроблюються питання про сутність педагогічної майстерності, виходячи з вимог, пропонованих до особистості самого вчителя. Наприкінці XIX початку XX сторіччя був чітко позначений

яка реалізується посредством указанных ниже конкретных функций: функция построения так называемой «идеализированной предметности» - особой реальности, в которой выражены и воссозданы существенные черты изучаемого явления, что создаёт дополнительную возможность его исследования; функция абстрагирования свойств, которые являются предметом изучения, их фиксация в модели, что позволяет исследовать свойства в чистом, «незашумленном», отделённом от несущественных черт виде. Именно благодаря этой функции модель является очень эффективным средством обучения, ускоряющим усвоение знаний и обеспечивающим их обобщённость; функция целостного («симультанного») восприятия компонентов, включённых в структуру явления, что часто помогает найти идею решения задачи; функция оперирования знаниями, особенно для моделей, выраженных в буквенно-цифровой форме.

По-разному подходят исследователи и к проблеме классификации учебных моделей. Основанием большинства имеющихся классификаций учебных моделей является способ воспроизведения реальных объектов, т.е. признак формы. Классификация же моделей по содержанию, т.е. по характеру тех объектов, сторон реальности, которые воспроизводятся в модели, находится, по мнению В.А. Штоффа [5], в процессе становления.

В общем виде большинство классификаций моделей по форме выделяют материальные (т.е. существующие реально) и идеальные (т.е. мысленные, умозрительные) модели. В выделении подвидов этих двух групп моделей наблюдаются различия в подходах. Так, знаково-символические записи, которые в классификации Л.М. Фридмана [4], В.А. Штоффа [5] относятся к идеальным моделям, в классификации И.С. Якиманской [6] относятся к символическим моделям, а в классификации Н.Г.Салминой [2] – к буквенно-цифровым.

В нашем исследовании мы взяли за основу классификацию Н.Г. Салминой, согласно которой все модели подразделяются на две группы:

1. Модели, пространственно-графические, отражающие структуру изучаемых объектов и отношений (макеты, чертежи, диаграммы и т. п.)

2. Модели, в буквенно-цифровом виде выражающие изучаемые связи (математические выражения, равенства, уравнения, формулы и т. п.) [2, с. 97].

Пространственно-графические модели предполагают прежде всего «пространственное моделирование непосредственных отношений, графическое моделирование сущности» [2, с. 98]. Структура изучаемого явления, связи его элементов часто не видны школьникам в исходном эмпирическом материале. Исследуемая структура может не просматриваться ребёнком и за записями, выраженными в буквенно-цифровой форме. Этим вызывается формализм в обучении: оперирование знаниями, воспринятыми учениками, весьма поверхностно. Выявление сущности изучаемого материала продуктивнее осуществляется при работе с пространственно-графическими моделями. Применение графических построений в обучении не всегда результативно по ряду причин: нет

целенаправленным использованием моделей. В качестве средств моделирования нами рассматривается модель (с точки зрения моделирования как метода обучения) и моделирующие действия (с точки зрения моделирования как деятельности).

В.В. Давыдов и А.У. Варданян отмечают следующие особенности учебных моделей: учебные модели имеют знаковый и образный характер; учебные модели оперативны, т. е. содержат определённые элементы (чёрточки, квадратики, стрелки), которые указывают на способ работы с материалом; они эвристичны, т. е. работа с ними позволяет получить новое знание, которое трудно приобрести при исследовании реального объекта.

Л.М. Фридман [4], сравнивая учебные и научные модели, отмечает, что: учебные модели чаще всего специально сконструированы для решения учебных задач; учебные модели, как правило, знаковые, при их построении используются специальные обозначения и символы, не совпадающие с общепринятым алфавитом научных обозначений; учебные модели, в отличие от научных, должны не только соответствовать прототипу и целям исследования, но и быть внешне наглядными, доступными и простыми для построения и оперирования в процессе обучения; учебные модели являются лишь средством усвоения изучаемых объектов, тогда как научные модели сами являются объектами учебного познания (независимо от прототипа) и должны быть усвоены учащимися как основной элемент содержания обучения.

Учебные модели выполняют в процессе обучения различные функции в зависимости от цели и места применения модели в учебной деятельности. Мы выделяем следующие функции моделей в учебной деятельности школьников. Во-первых, функция модели состоит в фиксации выделенных вневещественных отношений между реальными объектами мира и действиями с этими объектами. Во-вторых, модель выступает как средство для постановки новых учебных задач, для освоения «внутри» выстроенных понятий (общего способа действий) и для выделения неизвестного, требующего изучения. В-третьих, модель оказывает «обратное воздействие» на реальность, выполняя управляющую функцию. Выделяют также такие функции модели, как иллюстративная, эвристическая, воспитывающая, интегративная, обобщающая и др.

Л.М. Фридман [4] выделяет следующие функции моделей в обучении: изучение научных моделей; построение и изучение моделей понятий, для которых в соответствующих науках нет моделей или они неудобны для школы; построение модели ориентировочной основы действия (алгоритм выполнения данного действия, формула); использование модели (часто одной и той же) и как средства обобщения знаний, и как средства исследования изучаемого понятия, и как средства планирования работы по изучению понятия; моделирование для лучшего запоминания материала, в котором можно выделить логическое и мнемоническое упорядочивание.

Основной функцией учебных моделей, по мнению Н.Г. Салминой [2], является функция получения новых знаний при оперировании моделями,

перелік знань, умінь і навичок, що характеризували особистість народного вчителя: дидактичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, знання антропологічних наук, наявність високих моральних переконань, педагогічний такт, терпимість, витримка.

На основі яких до 1938 року в національних школах Криму йшов професійний добір учительських кадрів.

Педагогічна думка даного періоду випереджала педагогічну практику, озброювала педагогів не тільки вузькою прикладною теорією, але і системою антропологічних знань – своєрідною філософією виховання і навчання.

Після появи Кримської АРСР (18 жовтня 1921 р.) найважливіше місце в умовах етнічної строкатості в Криму (за даними перепису 1921 р. тут проживали представники 70 національностей) займали питання здійснення ленінської національної політики.

У першій половині 20-х років ХХ століття визначилися основні напрямлення цієї політики:

1) прискорення ліквідації неграмотності, усілякий розвиток загальноосвітніх шкіл рідною мовою і на цій основі загальний підйом культурного рівня багатонаціонального населення;

2) залучення до роботи в партійному і радянському апаратах місцевого населення і прискорення підготовки кадрів вчителів і вихователів усіх національностей;

3) формування національних кадрів робітничого класу.

Місцеві органи влади у складних умовах (коли не вистачало досвіду, підручників, досвідчених викладачів, які б знали національну літературу, історію, культуру народів, що населяють Крим, і просто вчителів, які б вільно володіли мовою цих народів) проробили величезну роботу з реалізації цієї програми. Про це говориться у роботі В.М. Брошеван, А.А. Форманчука "Кримська республіка: рік 1921-й", де також проаналізовано стан національних шкіл у Криму за 1921 рік. " В 1921 році в Криму було створено 553 школи загальної грамоти, у яких навчалося 16 129 чоловік, у тому числі: татарських шкіл грамоти – (567 чоловік), німецьких – 10, вірменських – 8, єврейських – 1 тощо" [Кримська республіка: рік 1921-й. В.М. Брошеван, А.А. Форманчук Сімферополь "Таврія" 1992 р., с.57].

Що стосується українських шкіл, то можна відзначити наступну ситуацію. Відповідно до перепису 1921р. росіян і українців враховували як одну етнічну групу.

У 1928 р. була складена доповідна записка "Про культурні нестатки українського населення в Криму". У ній робилося припущення, що кількість українського населення в Криму зменшено. Причини: по-перше, через неправильні записи переписувачів, по-друге, через байдужність населення до анкетної граfi про національність (українців нерідко записували як росіян, не зустрічаючи з їх боку заперечень).

По оцінці авторів записки, українське населення в той час складало від 15 до 16 % усього населення Криму, якщо взяти до уваги статистичні дані довоєнного періоду і те, що зменшення числа українців у Криму не

спостерігалось, а навпаки, з 1923 р. помічається великий вплив їх з України в Крим [ЦАУ "Кримська АРСР (1921-1945)", УТАК, Ф.Р. - 663, Оп.1, д.1194, л.і.]. І все-таки національні процеси, що відбувалися на Україні, не торкалися Криму. До середини 30-х рр. у Криму нараховувалося більш 600 початкових шкіл для російського й українського населення.

Спроби створити школи з викладанням українською мовою в цей період були:

- у 1918р. у Севастополі на кошти кооперативу була створена така школа. Через 3 роки ця школа була скасована, а в її приміщенні відкрита школа не по національному, а по територіальному принципу з викладанням російською мовою;

- у 1927р. у Сімферополі за бажанням батьків була відкрита українська школа 1 ступіні. У 1928 р. вона була розширена до 5 груп. Школі було відведено 2 кімнати площею 53 кв.м. У них містилися безпосередньо школа, бібліотека, клуб, хоровий, музичний і драматичний кружки, а також читальня;

- «Крымсовнацменом приймалися заходи для виявлення необхідності і доцільності перекладу на українську мову ряду сільських шкіл у районах з компактним українським населенням і взагалі проведення культурної і політосвітньої роботи рідною мовою серед українського населення Криму» [Шлях Комуністичної Освіти, 1923р. № 3-4].

Наприкінці 1929-1930 навчального року в Криму працювало 18 українських шкіл, що охопили викладанням 7% школярів півострова.

За даним У. Балича (Народное образование в Крыму к десятилетию, Октябрьской революции 1927 г. № 9-10 г. Симферополь) в 1927 р. з 880 кримських шкіл 1-го ступеня було: шкіл російських – 298; шкіл естонських – 6; татарських – 360; чеських – 2; німецьких – 144; польських – 2; грецьких – 26; караїмських – 2; вірменських – 14; кримчакських – 2; єврейських – 10; українських – 1; болгарських – 14.

В них викладання велося рідною мовою.

Із середини 30 років ХХ сторіччя система шкільної освіти національних меншин у Криму починає поступово зникати. Постанова ЦКПКБ/У "Про реорганізацію шкіл на Україні" від 10 квітня 1938 року практично ліквідувало систему освіти національних меншостей, відповідно і діяльність українських шкіл.

Отже, на наш погляд, основними тенденціями, що дали поштовх до розвитку педагогічних ідей, а звідси і розвитку українських шкіл у Криму у другій половині дев'ятнадцятого сторіччя – початку двадцятого сторіччя, були: боротьба проти старої школи за світську освіту; викладання рідною мовою; пильна увага до особистості вихованця, вивчення його характеру, умов життя, рішення питань виховання і навчання відповідно до них; визнання необхідності посилення виховної функції школи; поступова зміна культурних, моральних, естетичних, педагогічних ідеалів у зв'язку з ідеєю загальної обов'язкової освіти; широка пропаганда загальнолюдського виховання й ідей народності у вихованні; дозвіл питань морального

самостоятельную деятельность, и, следовательно, требует специального формирования, должно становиться объектом обучения. Стихийно полноценное содержание деятельности моделирования не формируется ни у детей, ни у взрослых.

В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин рассматривают моделирование как учебное действие, без которого невозможно полноценное обучение [2;3]. В рамках созданной ими теории учебной деятельности моделирование признаётся в качестве важнейшего этапа при решении учебной задачи, поскольку именно моделирование выделенного существенного отношения в предметной, графической или знаковой форме позволяет перейти к исследованию этого свойства в «чистом» виде.

В педагогике и психологии моделирование рассматривается и с точки зрения цели обучения, выступая как то содержание, которое должно быть усвоено школьниками, как тот метод познания, которым нужно овладеть. Так, Л.М. Фридман указывает на необходимость знакомства учащихся с модельным характером науки, с понятиями «модель» и «моделирование». Осознание того, что свойства явлений постигаются именно с помощью моделей, способствует, по его мнению, овладению моделированием как методом научного познания [4].

В исследованиях Н.Г. Салминой моделирование трактуется как вид знаково-символической деятельности наряду с замещением, кодированием и схематизацией. Н. Г. Салмина считает, что именно моделирование является наиболее сложным и развитым видом знаково-символической деятельности. В «широком» смысле кодирование, схематизация и замещение содержатся в деятельности моделирования, но в «узком» смысле имеют свои специфические особенности, которые определяются задачей деятельности. «Если сформулирована задача распознавания реальности, то применяется кодирование и декодирование. Если поставлена задача открытия нового, то – моделирование. Если необходим анализ реальности с применением схем, то употребляется схематизация» [2, с. 104-105].

Многие исследователи рассматривают моделирование как активный метод обучения. Так, исследования А.В. Белошистой посвящены формированию геометрических представлений средствами моделирования.

В публикации М.А. Урбан представлена методика использования моделей при изучении приёмов устных вычислений для обоснования их теоретических основ – так называемых правил (правила прибавления числа к сумме и суммы к числу, правила вычитания числа из суммы и суммы из числа).

Итак, под моделированием понимают как метод исследования объектов на их моделях, так и сам процесс построения и изучения моделей. При этом моделирование в обучении имеет два аспекта – моделирование как содержание, которое учащиеся должны усвоить и как средство, без которого невозможно обучение. Сутью моделирования как метода обучения является осуществление учителями и учащимися отдельных этапов учебного познания в деятельности моделирования с активным и

современная трактовка понятия «моделирование» сводится к определению его как метода познания, при котором исследуется искусственная система – модель. Так, И.Б.Новик под моделированием понимает метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом с использованием вспомогательного промежуточного «квазиобъекта» (модели), который способен замещать его в определенных отношениях и давать при его изучении информацию о самом моделируемом объекте. По мнению А.И. Умова, модель – это система, исследование которой служит средством для получения новой информации о другой системе. По определению В.А. Штоффа, модель – «это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [5 с.19]. В большинстве психолого-дидактических исследований [1;2] за основу берется философское определение модели и моделирования, так как по своим существенным характеристикам учебное и научное моделирование схожи. Исследуя новое понятие, решая задачу методом моделирования, школьник рассуждает как исследователь, и именно в этом заключается важнейшее методологическое значение применения моделирования в обучении.

Однако учебная деятельность школьника не тождественна исследовательской деятельности учёного. Особенности учебного познания объясняются и особенности применения моделирования в обучении. В науке моделирование является средством получения объективно новой информации, тогда как в учебном познании с помощью моделирования передаётся и получается новая для ученика, т. е. субъективно новая, информация. Кроме того, учащиеся часто не осознают, что пользуются именно методом моделирования, а в науке модельный характер задач ясен каждому исследователю. Отличается и характер исследуемых в учебном и научном познании понятий и явлений. Школьники должны овладеть понятиями, которые сами по себе уже являются моделями (например: число, функция, прямая). Чтобы облегчить усвоение последних, они применяют специально созданные для этого учебные модели, которые специфичны по сравнению с научными моделями и применяются преимущественно в учебном познании. Эти особенности учебного моделирования отмечают, например, Н. Г. Салмина [2], Л. М. Фридман [4].

Таким образом, отмечая в целом определённую аналогию между научным и учебным моделированием, исследователи обращают внимание на специфические черты, присущие учебному моделированию.

В широком смысле слова моделированием можно считать любой из видов деятельности со знаково-символическими средствами. В узком смысле моделирование рассматривают как компонент учебной деятельности школьника, что означает его использование на уровне действия. Как показывают результаты исследований, выполненных под руководством Н.Г. Салминой, моделирование может представлять собой

виховання з позицій гуманізму; проекти реформування старої школи; пошуки нових форм виховання і навчання; розглядання педагогіки як "мистецтва виховання"; визначення сутності поняття "педагогічна майстерність" і нових, у зв'язку з цим, вимог до особистості вчителя і його професійної підготовки; потреба в підготовці кадрів для національних шкіл; розробка підручників, навчальної літератури для національних шкіл.

Саме ці тенденції розвитку педагогічної думки другої половини XIX сторіччя лягли в основу науково обґрунтованих педагогічних ідей підготовки вчителів, навчання і виховання дітей національних закладів Криму.

Визначальною віхою і історії Криму стало українське національне відродження початку XX століття, яке в своєму розвитку пройшло три етапи:

- Перший (1917–1938) – це наукова зацікавленість в тому, щоб зібрати національну спадщину, коли вчені, інтелігенти, а часом і не підготовлені ентузіасти розшукують мовні, літературні й історичні пам'ятки свого народу, побоюючись, щоб вони не зникли в умовах утисків національної культури.

- Другий (1945–1954) – це час, коли в процес відродження включаються маси, для яких створюються культурні організації (читальні, театри, бібліотеки, музеї), школи і видавництва, потрібні для поширення знань про національну спадщину, яка вже зібрана або збирається.

- На третьому етапі (1954–по наш час) розгортається масовий національний рух, створюються політичні партії й організації. Які уможливають участь у політичному житті й висувують вимоги про національне самовизначення.

Українське національне відродження особливо в Криму було не можливе без появи власної інтелігенції та української школи, які мали забезпечити українцям Криму культурне і національне відродження.

Виникнення українських партій і політизація в цілому українського національного руху в XX столітті значною мірою сприяли активізації українського культурного життя в зрусіфікованому Криму.

Тому Сімферопольський державний педагогічний інститут ім. Фрунзе визнав необхідність підготовки вчителів української мови, інститут післядипломної освіти – перепідготовки філологів для викладання української мови, обласний відділ освіти – використання української мови в загальноосвітніх та вечірніх школах, відділ культури – рекомендував книжки в читальні та бібліотеки українською мовою. Однак вирішення справи розбудови української школи в Криму Міністерством освіти РСРС затягувалося.

Розширення можливостей для зростання культурного рівня населення, духовної творчості відображало і одночасно стимулювало процес зростання національної самосвідомості українців, розвитку української національної культури в Криму після закінчення Вітчизняної війни. Але цей процес так і не набув належного розвитку.

Вже в 1946 році головний ідеолог ВКП(б) Андрій Жданов за прямою

вказівкою Й.В. Сталіна пішов у відкритий наступ проти українського націоналізму, проти української інтелігенції, в першу чергу вчителів.

Смерть Сталіна, а потім XX з'їзд КПРС привели до серйозних змін в галузі внутрішньої політики. Серед інтелігенції Криму почали лунати заклики до відкриття українських шкіл, використання української мови.

У Сімферопольському державному педагогічному інституті ім. Фрунзе почався процес розширеного викладання навчальних дисциплін українською мовою (філологічний факультет). Але цей процес не став масовим і незворотним.

Вивчення української мови і володіння нею не набуло обов'язкового характеру для громадян не тільки Криму, але й України. "Допомогла" цьмою деякою мірою реформа освіти 1958 року, згідно з якою батьки мали право вибирати мову навчання своїх дітей. На практиці це значило, що можна навчатися в Україні і не вивчати української мови. Такій підхід цілком вкладався у позицію Москви щодо російської мови як мови міжнародного спілкування. В свою чергу це означало всіляку підтримку вивчення та використання російської мови. Чого не можна сказати про українську [6].

Широке використання російської мови у дитячих садках та школах, вузах привело до звуження сфери використання української мови. Особливо активно цей процес йшов у містах Криму, де кількість російськомовного населення становила більш 45%.

Зазначені вище процеси добре вкладалися в концепцію зближення націй при соціалізмі на основі взаємозбагачення та розвитку культур з перспективою їх нового злиття у комуністичному суспільстві. Але на практиці це зближення означало пригноблення національних культур, у тому числі і української і широке впровадження русифікації.

Разом із проголошенням 1 грудня 1991 року незалежності України об'єктивно зумовленим постало завдання реформування освіти. У сучасному історичному контексті освіта розглядається не лише як "форма оволодіння знаннями, а й засіб формування волелюбних характерів, прищеплення філософії свободи та гуманізму, як шляху до самопізнання, самореалізації, всезагального щастя..." [1,4]. Відродження нації і держави пов'язано з розвитком дошкільних та початкових закладів, шкіл нового типу, в яких органічно поєднуються навчання і виховання підростаючого покоління.

Національно-державне будівництво України сприяє відродженню суто національної системи освіти, яке базується на принципах демократичності, гуманізму, високого інтелектуального цензу. В історичному минулому України таким вимогам відповідали гімназії, ліцеї, коледжі і т. ін. За історичною аналогією в наш час в Криму активно створюються подібні навчальні заклади, які узагальнено можна назвати спеціалізованими освітніми закладами з профільним навчанням.

Висновки: Українське національне відродження не можливе без появи власної інтелігенції та української школи – так було і в Криму. Розширення можливостей для зростання культурного рівня населення,

графическое описание рассматриваемого процесса.

Анализ решения проблемы в исследованиях, публикациях, практике школы.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что единых взглядов на проблему использования моделирования в учебной деятельности школьников нет. Моделирование рассматривается как учебное действие (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин); как активный метод обучения (Ю.К. Бабанский); как деятельность, входящая в структуру знаково-символической деятельности (Н.Г. Салмина, П.Я. Гальперин). Несмотря на различия исходных позиций, все авторы подчеркивают значимость моделирования в процессе обучения. Роль и место моделирования в обучении школьников объясняется следующими факторами. Во-первых, доступность моделирования, обусловленная наглядно-практической основой выполнения моделирующих действий, сочетается с достаточно высоким теоретическим уровнем исследования факторов, связей и отношений. Во-вторых, моделирование является относительно универсальным дидактическим методом, применение которого способствует более глубокому освоению программного материала, выработке общих принципов познавательной стратегии учеников. Однако в современной школе ощущается противоречие между обоснованной в теории необходимостью использования моделирования в обучении и реальной практикой бессистемного использования учебных моделей на уроке.

Математические понятия, являясь абстракциями (моделями) особого рода, и, соответственно, математическое мышление и математическая деятельность, носят специфически опосредованный модельный характер. Поэтому при изучении курса математики школьники должны осознать особый характер отражения действительности в моделях. Раскрытию своеобразия отражения математической стороны действительности успешно содействует решение текстовых задач. Среди общих целей, достигаемых посредством решения задач, выделяются: формирование научного мировоззрения, математической культуры; развитие познавательных процессов восприятия, внимания, памяти, мышления; а также эстетическое, экологическое и патриотическое воспитание. К специальным целям относятся: овладение аппаратом исследования с помощью различных моделей, воспитание математического подхода к анализу явлений, формирование умений строить математические модели реальных процессов и явлений.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование эффективности моделирования как средства поиска решения текстовых задач в математике. В статье раскрывается сущность моделирования как метода познания и метода обучения, одно из направлений инновации в обучении.

Основной материал исследования и обоснование полученных результатов. Моделирование в философской и психологической литературе рассматривается по-разному. В предельно общем виде

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології гендерного виховання молодших школярів. Резюме

В статье рассматриваются культурно-исторические предпосылки развития гендерной дифференциации; отмечается, что гендерная дифференциация учебно-воспитательного процесса представляет собой учет численных отличий мальчиков и девочек на психологическом и психофизиологическом уровне.

Резюме. У статті розглядаються культурно-історичні передумови розвитку гендерної диференціації; зазначається, що гендерна диференціація навчально-виховного процесу являє собою врахування чисельних відмінностей хлопчиків і дівчаток на психологічному та психофізіологічному рівні.

In article kulturno-istoricheskie pre-conditions of development of gendernoy differentiation are considered; it is marked, that gendernaya differentiation of uchebno-vospitatel'nogo process is consideration of numeral differences of boys and girls at the psychological and psihofiziologicheskome level.

Література

1. Геолабян В.А. Два пола: зачем и почему? – СПб., 1992. – С.42-48.
2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира. – СПб., 2000. – С.54-98.
3. Пушкарева Н.А. Гендерные исследования: рождение, становление, методы, перспективы в системе исторических наук. – М., 1999. – С.15-34.
4. Шеймарданов Ш.Ф. Раздельное обучение мальчиков и девочек// Мариграф. – 2004. - №9. – С.56-59.

Подано до редакції 14.06.2007

УДК: 378. 147. 004. 942

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Шилова Любовь Ивановна

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность темы, связь с научными и практическими задачами.

Современные тенденции развития школьного образования связаны с его переориентацией на приоритет развивающей функции по отношению к информационной. В связи с этим на первый план выдвигается задача целенаправленного обучения учащихся познавательной деятельности, то есть способам познания окружающего мира: наблюдению, анализу, сравнению, классификации, моделированию.

Организацию моделирования в учебной деятельности школьников можно считать одним из направлений инновации в обучении. Моделирование как один из методов обучения является ведущим в решении учащимися системы учебных задач. Моделирование как метод познания позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Основным понятием этого метода является модель, под которой понимается «...такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [5, с.19]. Модель – это аналитическое или

духовной творчости відображало і одночасно стимулювало процес зростання національної самосвідомості українців. В основу науково обґрунтованих педагогічних ідей лягли такі тенденції розвитку педагогічної думки другої половини, як викладання рідною мовою, увага до особистості вихованця, поступова зміна культурних, моральних, естетичних, педагогічних ідеалів у зв'язку з ідеєю загальної обов'язкової освіти та інші. Саме ці ідеї стали поштовхом до формування та розвитку українських шкіл в Криму.

Резюме. В статті надається аналіз подій в кримському суспільстві XIX – XX століть, які мали вплив на систему освіти. Розглядаються ідеї відомих педагогів-просвітителів, які прагнули змінити зміст освіти, який існував в той час, педагогічну практику своїми теоретичними роботами, публіцистикою, педагогічною, суспільною і видавничою діяльністю. Досліджуються процеси формування українських шкіл, їх зміна та вплив на сучасну ситуацію. Викладається зміст та особливості виховання в Криму на відповідний період.

Резюме. В статье дается анализ событий, происходивших в крымском обществе и влияющих на систему образования. Рассматриваются идеи известных педагогов-просветителей, которые стремились изменить содержание образования того времени, педагогическую практику своими теоретическими работами, публицистикой, педагогической, общественной и издательской деятельностью. Исследуются процессы формирования украинских школ, их изменение и влияние на современную ситуацию. Излагается содержание и особенности воспитания в Крыму в данный период.

Summary. The article deals with the analysis of the events in the Crimean society influencing the educational system. The ideas of the prominent enlighteners, who strove to change the contents of education of the given period, to change the teaching practice with their theoretical works, publicism, pedagogical, social, and publishing activities are considered. The process of the Ukrainian schools formation and development, its change and influence on the present state of affairs is investigated. The contents and the peculiarities of the education in the Crimea of that time are given.

Література

1. Васьуленко М.С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій і середній школі // Укр. мова і література в школі. – 1991. – № 8. – С. 15-20.
2. Винниченко В. Відродження нації – К.: Відень, 1929. – Ч. 2. – С. 41- 42.
3. Голдин Ф. Прогрессивная педагогическая мысль юга Украины вторая половина XIX начало XX столетия. – Одесса, 1965. – 79 с.
4. Горобець Ю. Освіта в незалежній Україні та її майбутнє // Кур'єр ЮНЕСКО. – Червень, 1996. – С.34.
5. Гулан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: "А.П.Н.", 2002. – 224с.
6. Попович М.В. Національна культура і культура нації. – К., 1991. – 63 с.
7. Редькина Л.И. Этнопедагогика караимов Крыма. – К.: Педпреса, 2000. – 269 с.

Подано до редакції 14.06.2007

КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Чорна Світлана Сергіївна
старший викладач кафедри іноземних мов
Класичний приватний університет (м.Запоріжжя)

Зміни у вітчизняній системі вищої освіти, зумовлені приєднанням до Болонського процесу та подальшим розвитком суспільства, роблять проблему підвищення рівня педагогічної культури викладача вищої школи найактуальнішою у всій системі безперервної освіти.

Саме тому, *метою* цієї статті є визначення основних структурних компонентів педагогічної культури викладача ВНЗ.

Саме поняття “педагогічна культура викладача ВНЗ” визначається в науковій літературі неоднаково. Узагальнюючи погляди багатьох вчених на педагогічну культуру, нами запропоновано таке визначення: “Педагогічна культура – це внутрішній зв’язок сукупності інтелектуальних, загальнокультурних, духовних і моральних цінностей, професійних знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, необхідних для здійснення освітньо-виховного процесу”.

Педагогічна культура складається з певних компонентів, які останнім часом привертають увагу багатьох вчених (А. Барабаншиков, Т. Бондаревська, С. Вітвицька, О. Гармаш, В. Гриньова, С. Єлканов, Т. Іванова, І. Ісаєв, В. Ісаченко, Н. Мазур, С. Муцинов, Б. Підласий, Г. Різз, Ю. Рябов, М. Скрипник, Я. Черньонков, М. Чобітько, П. Щербань та інші). Проте компоненти педагогічної культури викладача вищої школи вимагають детальнішого їх дослідження.

Основні складники педагогічної культури викладача вищої школи вперше визначив А. Барабаншиков: педагогічна спрямованість особистості викладача; психолого-педагогічна ерудиція і інтелігентність; висока моральність, гармонія раціонального й емоційного, етичного й естетичного; висока педагогічна майстерність, творчість й організованість в повсякденній діяльності; уміння гармонійно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку роботу; система професійно-педагогічних якостей (натхнення, здатність працювати цілеспрямовано, з перспективою, уміння орієнтуватись у складних питаннях, здатність підхоплювати думку колеги і студента, відкритість, приязнь, здатність до спільної роботи); педагогічно доцільна поведінка і спілкування; підвищена вимогливість до себе, розвиток потреби до самовдосконалення. [1;с.10-11].

Найбільш досконало і вдало визначив структуру і зміст компонентів педагогічної культури викладача вищої школи І. Ісаєв. Зробивши теоретико-експериментальні дослідження І. Ісаєв визначив що, система педагогічної культури викладача ВНЗ утворюється сукупністю структурних і функціональних компонентів і розкрив це в її статті й динаміці. Структурними компонентами він вважає педагогічні цінності, педагогічні технології і особистісно творчий компонент. Динаміка педагогічної культури (за І.Ісаєвим) розкривається у функціональних

в більш комфортних з психологічної точки зору умовах (Ш.Ф.Шеймарданов) [4].

Безпосередньо підставою для гендерної диференціації можуть служити, по-перше, психічні особливості особистості, оскільки хлопчики й дівчатка відрізняються особливостями пізнавальних процесів та властивостей (сприймання, пам’ять, мислення, увага), емоційного та вольового розвитку; по-друге, підставою для розподілу за статевими ознаками є психофізіологічні особливості дітей (домінування півкуль, внутрішньомозкові процеси, структура нервової системи, врівноваженість процесів збудження і гальмування); по-третє, принципи гуманізації та індивідуалізації процесу навчання (Ш.Ф.Шеймарданов) [4].

Україна не належить до числа лідерів по кількості навчальних закладів, що практикують гендерну диференціацію навчання. З загальної маси навчальних закладів їх виокремлює неординарність організації навчально-виховного процесу. Відмінності проявляються в таких сферах, як мова викладання дисциплін, статевий склад учнів, аргументація створення закладу, акценти виховної роботи, ступінь уваги до психологічних, фізіологічних та анатомічних особливостей учнів.

Причини, що були підставою створення освітніх закладів із окремим навчанням, можна класифікувати за декількома категоріями. Так, відкриття деяких закладів такого типу зумовлено наявністю історичного та сучасного досвіду гендерної диференціації навчання у світовій та вітчизняній практиці. Для обґрунтування необхідності створення шкіл одностатевого характеру навчання використовували приклад дореволюційного розвитку системи світської та релігійної освіти. При організації гендерної диференціації в деяких школах згадувались науково обґрунтовані передумови, тобто відмінні нейро- і психофізіологічні особливості навчання дівчаток і хлопчиків.

Теоретично диференціація навчання за статевою ознакою у загальноосвітніх навчальних закладах може здійснюватися на різних рівнях. Перший - рівень класу, проявляється тоді, коли в класі до навчання і виховання хлопчиків і дівчаток підходять по різному. Другий – рівень школи, коли статева диференціація здійснюється в школі, якій є класи хлопчиків і класи дівчаток. Третій рівень – диференціація між школами, тобто існування окремих шкіл для хлопчиків і дівчаток.

Практика доводить, що диференціацію за статевою ознакою першого рівня загальноосвітні навчальні заклади фактично не використовують. Рідко практикують і другий рівень диференціації. Переважно зустрічається диференціація за третім рівнем, тобто заклади де навчаються тільки дівчатка, або тільки хлопчики.

Висновок. Отже, проблема гендеру в освіті взагалі та гендерно обумовленої диференціації навчання і виховання зокрема стає більш актуальною з розвитком наук про людину. Гендерна диференціація навчально-виховного процесу являє собою врахування чисельних відмінностей хлопчиків і дівчаток на психологічному та психофізіологічному рівні.

гендерної диференціації навчання виділили відмінні особливості хлопчиків і дівчаток: організація мозку; міжпівкульні взаємодії; швидкість формування центральної нервової системи; ставлення до школи та навчання; центрові, вербальні, математичні здібності; орієнтація на взаємовідносини та одержання інформації; виконання завдань шаблонного або нового типу; втомлюваність; неоднорідність навчальних успіхів протягом року; мислення, увага, пам'ять; ставлення до оцінки результатів праці; причини неуспішності; перевага предметів. При одній і тій самій шкільній методиці, при одному й тому ж учителі хлопчики й дівчатка приходять до одних і тих же знань та вмінь різними шляхами, використовуючи різні стратегії мислення (В.А.Геодакян) [1].

Виокремимо певні особливості хлопчиків і дівчаток. Так, хлопчики ефективно сприймають інформацію про дії; добре засвоюють складні в логічному плані сюжети оповідань, все сприймають аналітично; мало реагують на інтонацію мовлення та модуляцію голосу, тобто на його емоційне забарвлення. Для них характерна висока активність розумової роботи в умовах дефіциту часу. Вони швидко й легко вирішують нові завдання, гірше – стереотипні; при повторенні матеріалу активність відповідей знижується. Хлопчикам для повноцінного психічного розвитку необхідно більше простору. Хлопчикам притаманна виражена здатність до пошукової поведінки.

Відмінними особливостями дівчаток є те, що вони швидко та легко засвоюють інформацію, але погано співвідносять її з одержаною раніше; емоційність подачі матеріалу підсилює їхню увагу та осмислення інформації; вони потребують емоційної оцінки їхньої діяльності; дівчатка швидко розв'язують однотипні завдання, гірше – нові; добре діють за аналогією; потребують повторення для кращого засвоєння інформації; вони добре навчаються з опорою на наочність навчальної інформації; як правило, задають запитання для встановлення контакту з дорослим; надають перевагу спілкуванню перед діями; їм необхідна дозована, впорядкована інформація, розмірений темп її подачі (В.Д.Еремеева, Т.П.Хризман) [2].

Діти різної статі досягають поставленої мети різними шляхами. Виходячи з цього прихильники окремого навчання вважають, що не можна будувати навчально-виховний процес, використовуючи однакові методи та прийоми для хлопчиків і дівчаток. Крім того, прибічники окремого навчання аргументовано заявляють про шкідливість однакового підходу до дітей різної статі. У світлі гуманізації, індивідуалізації, диференціації навчання ці положення стають особливо актуальними, адже саме через індивідуальний підхід можна досягти найбільш повноцінного розвитку особистості дитини. Гендерно обумовлені індивідуальні особливості дітей, безперечно, заслуговують уваги вчителів, зацікавлених у формуванні всебічно розвинутої особистості. Гуманізація має на увазі врахування потреб і запитів кожної дитини. Найбільш зручно дотримуватися цього принципу при створенні одностатевих навчальних колективів, що дозволяють педагогам орієнтуватися на певну стать, але й дітям перебувати

компонентах, з якими співвідносяться гносеологічний, гуманістичний, комунікативний, навчальний, виховний, нормативний та інформаційний компоненти, які відтворюють багатоманітність видів професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ [3].

Аналіз наукової літератури та врахування наукових підходів А.Барабанщикова й І.Ісаєва, дає нам можливість виокремити такі структурні компоненти педагогічної культури викладача вищого навчального закладу: педагогічні цінності; професійні знання, професійно-значущі якості, педагогічна майстерність, педагогічні вміння, домінуючі професійні мотиви.

Розглянемо більш детально педагогічні цінності викладача вищої школи.

Насамперед – це його духовні цінності – своєрідні моделі життя, які повинні стати для викладача внутрішніми регуляторами поведінки, самореалізації, саморозвитку, освіти і культури.

Моральні цінності – це дотримання викладачем норм моралі та розвиток їх у студентів.

Значення інформаційних цінностей спричиняється тим, що навчально-виховний процес, здебільшого процес інформаційний, для цього викладачу необхідно не тільки добре знати свій предмет, але й бути компетентним в інших сферах знань.

Прогностичні цінності проявляються в умінні викладача “бачити” педагогічні ситуації, аналізувати їх та знаходити правильне рішення;

Діагностичні цінності пов'язані з вивченням психологічних особливостей студентів, вивченням результативності навчально-виховного процесу на основі змін морального розвитку студента.

Аналітико-оцінні цінності проявляються в аналізі педагогічного процесу, виявленні його позитивних сторін і недоліків, порівнянні і оцінці результатів.

Науково-дослідницькі цінності полягають у самореалізації творчого потенціалу викладача, його індивідуальної неповторності та здатності до самостійного пошуку, умінням захопити своїми дослідженнями студентів.

Національно-гуманістичні цінності полягають у формуванні у викладачів національної свідомості, пізнання себе як індивідуальності і як частини нації, розвивати і примножувати національно-гуманістичні цінності у студентів.

Таким чином, зазначені цінності являють собою систему, в якій існує тісний зв'язок, який і є змістовною основою педагогічної культури викладача вищої школи.

Педагогічна майстерність є однією з найбільш значущих компонентів педагогічної культури. Вона засвідчує здатність педагога професійно виконувати свої функції, виступає змістовною ознакою його професіоналізму. У зв'язку з реформуванням освітніх процесів в Україні на засадах гуманістичних принципів і цінностей, актуалізується проблема формування педагогічної майстерності викладачів вищої школи. Тільки за умови досягнення викладачами ВНЗ високого професійного рівня,

оволодіння ними педагогічною майстерністю можливо буде змінити сучасну вищу школу України на краще.

Сутність і особливості педагогічної майстерності розглядалися у працях Ю. Азерова, Є. Барбіної, Г. Брагіної, Ф. Гоноболіна, С. Гончаренка, В. Грехнева, В. Гриньової, Л. Грищенко, Є. Ільїна, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміної, М. Кухарева, В. Майбороди, В. Перлової, В. Похожалової, Є. Рапацевича, В. Семиченко, Т. Сущенко, З. Харьковського, Г. Хозяїнова, А. Щербакова.

Найбільш детальне розуміння сутності педагогічної майстерності представлено в концептуальних працях педагогів – дослідників Полтавського педагогічного інституту ім. В. Короленка (І. Зязюн, В. Семиченко, Л. Крамущенко, Г. Брагіна, І. Кривонос, Є. Самещенко та ін.).

У теоретичних положеннях, розроблених авторським колективом, педагогічна майстерність розглядається як процес і результат діяльності викладача ВНЗ. У процесуальному плані педагогічна майстерність визначається як комплекс якостей особистості педагога, які забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності, а в результативному аспекті – як максимально можливий у даних умовах результат вирішення професійних завдань.

Таким чином, педагогічна майстерність розглядається як адекватний, максимально повний прояв викладачем індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації у професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат, пов'язаний зі створенням аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їх самореалізації у навчальній діяльності [6; с.29-30].

Узагальнила погляди сучасних вчених на розуміння педагогічної майстерності Т. Сущенко, вважаючи, що “педагогічна майстерність – це складна інтегральна властивість, що виявляється в оптимістичних професійно-ціннісних орієнтаціях, гуманних установках і поглядах на світ і місце в ньому, у власній педагогічній позиції щодо засобів впливу на успіх життєдіяльності й навчання студентів, результати спільної інтелектуально-творчої діяльності та самовдосконалення. Педагогічна майстерність викладача – це філігранне виконання й майстерне використання уже відомих і перевірених засобів і форм професійної підготовки майбутніх спеціалістів, це можливість за мінімальних витрат сил і часу досягти максимального успіху у своїй справі” [7; с.379].

Наступним структурним компонентом педагогічної культури викладача вищого навчального закладу є знання, необхідні в педагогічній діяльності. Учені визначають п'ять видів професійних знань: 1) методологічні (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ та закономірностей); 2) загальнотеоретичні (знання цілей, змісту, форм і методів педагогічної діяльності; високі професійні знання з предмету, що викладається; знання історії, мови, культури і традицій рідного народу); 3) методичні (знання основ методики навчання і виховання; практичне володіння методиками навчально-виховного впливу); 4) організаційно-

частішими стали випадки вступу дівчат до університетів Європи. На фоні демократичних перетворень покращився статус жінки та підвищилась її роль у всіх сферах життя суспільства. Людство поступово, але неухильно стає на шлях проголошення рівноправного, гуманного, демократичного суспільства. Наявність однакової кількості жіночих і чоловічих шкіл стає нормою. Висловлювалися думки про розвиток змішаного типу шкіл. У колишньому СРСР спільна освіта стала єдиною нормою, за винятком кінця сталінської епохи. За кордоном у рамках боротьби з дискримінацією жінок на деякий час повністю зникли державні школи окремого типу. Хлопчики і дівчатка навчалися окремо лише в конфесійних навчальних закладах. У США відкриття і розповсюдження однопалих шкіл розглядалось як порушення прав дітей, а це носило антигуманний характер. Отже, за цей період існування окремого навчання інтерес до нього значно послаб, більш того, у ньому вбачали ознаку недемократичності та дискримінацію прав і свобод громадян.

На третьому етапі з розвитком науки про людину та появою нових даних психології і фізіології вчені-педагоги повернулися обличчям до питання про ефективність окремого навчання і виховання. За принципом спірального розвитку науки людство знову прийшло до вічних істин вже технічно та морально підготовленим. Навіть деякі лідери феміністичного руху вбачають в окремому навчанні шлях до свободи жінки. Багато чисельні дослідження за кордоном підтверджують ефективність одностатевої системи освіти на рівні психологічних і навчальних характеристик та показників (Н.А.Пушкарьова) [2].

Невід'ємною частиною національно-культурних передумов розвитку гендерної диференціації навчання є релігія, яка всіляко впливала на різні сторони суспільного життя, в тому числі й на народну просвіту. Відзначимо неспроможність розповсюдженого переконання про те, що історично закріплений принизливий статус жінки, що окреме навчання існувало лише в силу заборони навчання дівчаток. Безправність жінки мала місце в усіх цивілізаціях і на всіх історичних етапах. Радикальні зміни відбулися у розвинених західних країнах тільки в ХХ столітті. На нашу думку, не можна пояснювати нерівноправність жінок тільки релігійними факторами. Ставлення до протилежної статі завжди залежить від самих чоловіків, їхньої просвіченості, вихованості, тобто витоків нерівноправності лежать у морально-етичних настановах та традиціях самого суспільства. Водночас, використовуючи потенціал цінностей, суспільну активність жінки, позитивні приклади з життя жінок у дожовтневий період, сучасні національні школи з окремим навчанням хлопчиків і дівчаток набирають досвід.

Дані наук про людину стали ще однією підставою становлення та розвитку гендерної диференціації навчання. Наукова основа тенденцій розвитку гендерної диференціації навчання полягає у виявленні відмінних особливостей чоловічого та жіночого мислення в усіх його проявах, у тому числі й у навчанні та вихованні.

Педагогічними, психологічними, фізіологічними підставами для

навчанні і вихованні являє собою врахування багатократного впливу фактору статі. Сучасне тлумачення поняття „гендер” передбачає декілька аспектів: біологічна стать, статево-рольові стереотипи, статево-рольові норми, статево-рольова ідентичність (Ш.Ф.Шеймарданов) [4]. Біологічна складова містить у собі знання з галузі психології та нейрофізіології мозку, що зумовлюють відмінні особливості пізнавальних здібностей хлопчиків і дівчаток. Саме це є одним із важливих факторів впровадження і розвитку принципу окремого навчання. Крім того, важливим є й соціальний фактор формування і розвитку особистості хлопчика і дівчинки, чоловіка і жінки. Соціокультурна складова понять „гендер”, „гендерні відмінності”, „гендерна диференціація” є більш пізнім напрямком сучасної науки.

Ми розглядаємо поняття „гендерна диференціація процесу навчання” як ідентичне поняттям „статевої диференціації навчання”, „диференціації навчання з урахуванням статевих відмінностей”, „окремого навчання”. Виходячи з того, що термін „гендер” має більш широке значення, ніж поняття „стать”, та вільне від негативного відтінку сучасного розмовного мовлення більшість науковців надають перевагу використанню саме цього терміну. Зазначимо, що співвідношення та визначення понять „стать” і „гендер” у сучасній вітчизняній науці не стійке.

Сучасні тенденції розвитку гендерної диференціації навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України не можна розглядати окремо від їх історичних джерел та соціально-культурних умов. При відкритті загальноосвітніх закладів з гендерною диференціацією їх засновники та організатори основним аргументом на користь таких шкіл згадували загальноосвітній педагогічний досвід, багатий позитивними результатами. Саме тому розглянемо тенденції розвитку окремого навчання у світовій практиці.

У розвитку гендерної диференціації навчання у загальноосвітній практиці можна виокремити три етапи. Перший етап розвитку окремого навчання хлопчиків і дівчаток – це період з початку зачатків просвіти до кінця XIX століття. Протягом цього часу окреме навчання за статевою ознакою базувалося переважно на дискримінації жінок, недооцінці їхнього права на рівність із чоловіками. Жіноча освіта не була широко розповсюдженою із-за забобон європейського суспільства тих часів, згідно яким жінка мала низьку, гріховну природу і не потребувала будь-яких знань. Представниці переважно тільки вищих прошарків здобували освіту, іноді кращу, ніж чоловіки. Чоловіче населення мало більше шансів здобути освіту. Якщо навчання дівчаток і мало місце, то воно могло здійснюватися тільки окремо від хлопчиків. Міжстатевий розподіл у процесі навчання і виховання першого періоду базувалося на недооцінюванні ролі освіти в житті жінки (Ш.Ф.Шеймарданов) [4].

Другий етап розвитку гендерної диференціації навчання починається з кінця XIX століття, коли все частіше лунали голоси на захист права жінки на освіту. Прогресивні педагоги того часу прагнули розвивати систему жіночої освіти у вигляді навчальних закладів, ідентичних чоловічим. На загальному фоні боротьби за права і свободи жіночого населення

педагогічні (знання способів і прийомів навчання та виховання); 5) нормативно-законодавчі (знання нормативно-законодавчих актів).

Проте, на нашу думку, необхідними для викладача вищої школи є також психологічні знання – знання основних теорій, законів, понять загальної, вікової та педагогічної психології, психологічних особливостей студентів різного віку, механізмів і сутності мислення, основ засвоєння знань, уяви, здібностей та ін., психології виховання та знання методик вивчення особистості.

Таким чином, щоб сформувати таку систему знань, необхідно пов’язати між собою опорні знання з різних предметів педагогічного і спеціального циклів таким чином, щоб на їх основі сформувати педагогічну культуру майбутніх викладачів ВНЗ.

Четвертий напрям у структурі педагогічної культури викладача вищої школи є професійно-значущі якості та особливості особистості викладача вищого навчального закладу, які є важливими для успішного розвитку його педагогічної культури, а саме: : 1) професійні якості (гуманістична педагогічна позиція; внутрішній зв’язок викладача зі студентами; психолого-педагогічна компетентність; справедливість; вимогливість; досвід пошукової діяльності, розвиток академічних творчо-пошукових здібностей; володіння педагогічними технологіями і педагогічною майстерністю); 2) професійного мислення (розвинуте педагогічне мислення; самостійність мислення; критичність мислення; креативність, спостережливість); 3) комунікативні якості (контактність; комунікабельність; культура професійної поведінки, інформаційна культура; педагогічний такт і толерантність) 4) експресивні якості (емоційно-вольова стабільність; оптимістичність; емоційна сприйнятливост; витримка; самоконтроль); 5) організаційні якості (відповідальність; вимогливість; ініціативність; організованість; розпорядливість; наполегливість); 6) особистісно-педагогічна саморегуляція (самодисципліна, самокритичність, об’єктивна самооцінка).

П’ятим напрямом структурних компонентів педагогічної культури є педагогічні вміння. Проблемі формування вмінь і навичок у сучасній науці надається велика увага: створена теорія формування умінь і навичок (І.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська, В.Семиченко), теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Д.Ельконін, Н.Талізін). Існує чимало визначень поняття “вміння”. Так, Т.Львіна, визначає вміння як сукупність прийомів і способів [2]. На думку І. Кabanової-Меллер, вміння – це можливість виконувати дії відповідно до з цілей і умов, у яких доводиться діяти, первинну ступінь у освоєнні навички [4].

Ми виділяємо такі педагогічні вміння: 1) інформаційні вміння (добирати і творчо переробляти зміст необхідної інформації; уміння самостійно поповнювати і вдосконалювати власні знання; викладати матеріал логічно, дохідливо, конкретизувати увагу на головному); 2) уміння діагностувати результати свого впливу на студентів (визначати конкретні навчально-виховні завдання, виходячи з навчальної мети; здійснювати диференційований підхід до студентів; вивчати етапи й засоби

педагогічної діяльності); 3) дидактичні вміння (складати навчальний план, організовувати та проводити лекції, практичні та семінарські заняття, визначати найбільш раціональні форми, методи та технології навчання, уміння користуватися комп'ютерною технікою та обчислювальною технікою, новітніми технологіями); 4) комунікативні вміння (встановлювати психологічний контакт, створювати комфортний психологічний клімат в освітньому процесі, володіти загальною комунікативною культурою); 5) уміння поводитись відповідно до соціальних і етичних норм; 6) уміння проводити самодіагностику та самокорекцію, визначати оптимальні шляхи фізичного і особистісного самовдосконалення.

Питання домінуючих професійних мотивів (потреб) особистості розглядається у значній кількості робіт сучасних і зарубіжних учених. Мотиви як окрема наукова проблема почали вивчатися не так давно – у першій чверті ХХ століття. Нею займалися філософи, психологи і педагоги: Р. Ануфрієва, Ю.Бабанський, Л. Божович, С. Вершловський, Є. Донченко, Є. Ільїн, В. Ковальов, В. Козаков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, Г. Мюррей, О. Мялкін, К. Обухівський, Л. Попов, Ф. Роберт, К. Роджерс, Л. Сохань, В. Тихонович, Д. Узнадзе, Р. Френкін та інші.

У психології мотив (від лат – *move*ге приводити в рух, штовхати) означає: 1) спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, які зумовлюють активність суб'єкта і визначають її спрямованість; 2) спонукальний і визначальний вибір спрямованості діяльності на предмет (матеріальний чи ідеальний), заради якого вона здійснюється; 3) усвідомлювана причина, яка лежить в основі вибору дій і вчинків особистості.

Основним мотивом для розвитку педагогічної культури викладачів вищої школи є мотив професійної самореалізації педагога. Згідно з позицією вчених, які розробляють теорію педагогічної акмеології (Б. Ананьєв, І. Багаєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Реан), - це процес формування особистості, що орієнтована на найвищі професійні досягнення. Це означає: зміну мотиваційної сфери особистості педагога, в якій більш яскраво, ніж це було раніше, знаходять відображення загальнолюдські цінності; зростання вміння на рівні інтелекту планувати, а потім втілювати у практику саме ті діяння і здійснювати ті вчинки, які відповідають духу зазначених цінностей; поява більшої здатності мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких рис [8, с.8].

Багато психологів і педагогів однією з найвищих потреб людини вважають потребу у творчій самореалізації (самоактуалізації - за А. Маслоу). Під самореалізацією А. Маслоу розуміє безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей, виконання своєї місії, поклонання. Потребою у творчій самореалізації є відображення у свідомості людини потреби в найбільш повному вияві, розвитку та застосуванні своїх здібностей та потенційних можливостей в діяльності зі створення нового, суспільно значущого продукту, метою якої є

8. Сеченов И.М. Избранные произведения – М.: Учпедгиз, 1953. – 115 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000 г. – 512 с.
10. Психология личности. Т2. Хрестоматия. – Самара. Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2000. – 544 с.
11. Нормальная физиология М.: Курс физиологии функциональных систем/под ред. К.В. Судакова. – М.: Медицинское информационное агентство, 1999. – 718 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977 – 245с.
13. Психические состояния. Хрестоматия/сост. Л.В. Куликов – СПб.: Питер, 2000. – 490 с.
14. Артемьев В.А., Журов М.С., Криводедов В.В. Страх как показатель профессиональной пригодности и методы его классификации Симферополь: “Бланк-экспрес”, 2003 – 56 с.
15. Фейгенберг И.М., Иванников В.А.. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям. – М.: Наука. 1987. – 138 с.

Подано до редакції 28.06.2007

УДК 37

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

*Шевченко Алла Миколаївна
аспірант*

РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Актуальність проблеми викликана протиріччями між об'єктивними потребами педагогічної теорії та практики у визначенні тенденції розвитку гендерної диференціації у загальноосвітніх закладах і недостатньою розробленістю означеної проблеми в сучасній педагогічній науці. Це загальне протиріччя виражається на теоретико-методологічному рівні як наукова проблема: визначити напрям розвитку гендерної диференціації навчання в школах України.

Ступінь розробленості проблеми. Огляд наукової літератури доводить, що в педагогічній науці є достатня кількість досліджень з проблем статевого виховання (Д.М.Ісаєв, В.С.Каган, Д.В.Колесов, О.І.Кочетов, В.О.Сухомлинський, Г.Татарнікова, Г.Г.Хріпкова, Р.Х.Яруллін), у науковій літературі висвітлено аспекти спільного навчання (О.А.Белянова, К.Н.Вентцель, М.В.Міхайлова), ставих відмінностей учнів (П.П.Блонський, І.В.Дубровіна, Т.М.Мальковська, О.В.Мудрик, Б.І.Хасан). Водночас відсутні дослідження, присвячені диференціації навчання школярів з урахуванням статевих відмінностей, які, в свою чергу, не розглядаються як підстава для гендерної диференціації.

Мета статті: висвітлити культурно-історичні передумови розвитку гендерної диференціації.

Основний зміст статті. В умовах диференціації обов'язково відбувається зміна процесу навчання. Ознаками, що лежать в основі розподілу учнів на групи є індивідуальні особливості учнів. Диференціація навчання в широкому сенсі – це врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості через групування учнів за цими особливостями і відмінна побудова навчального процесу в певних групах.

У статевій диференціації навчання підставою для розподілу є психологічні та психофізіологічні відмінні особливості учнів різної статі. Сьогодні з розвитком наук про людину та зміною соціально-культурного середовища перед педагогом постають нові завдання. Гендерний підхід у

основных видов правонарушений – для формирования у обучаемых представлений о противоправных состояниях внешней; б) изучение особенности формирования преступной мотивации у детей; в) особенности осуществления социально-педагогической профилактики правонарушений социально-педагогическими работниками.

Таким образом, исходя из вышесказанного можно сформулировать социальный заказ на качественную характеристику социальных педагогов работающих в сфере профилактики правонарушений т.е. после изучения дисциплины «Социально-педагогическая профилактика правонарушений» социальный педагог должен знать:

- особенности психического развития ребёнка на разных жизненных этапах;
- особенности организации и функционирования правовой системы в отношении несовершеннолетних;
- начальные правовые знания: понятие преступления, характеристика основных видов правонарушений и т.п.
- особенности формирования мотивации отклоняющегося (девиантного) поведения;
- технологии осуществления социально-педагогической деятельности по профилактике правонарушений.

Вывод. Сказанное выше показывает, что подготовка специалиста в области социально-педагогической профилактики правонарушений носит полимодальный характер. Подготовка специалистов в области социально-педагогической профилактики правонарушений должна предусматривать получение знаний, которые дают возможность специалисту добиться генеральной цели – создание условия для появления у воспитуемых «профилактического эффекта». Сущность данного эффекта сводится к появлению у индивидуума внутриличностного конфликта в ситуациях, при которых возможно противоправное деяние.

Резюме. Дана робота розкриває психологічні особливості формування соціального замовлення на якість підготовки соціальних педагогів у сфері профілактики правопорушень. Обґрунтовує психологічну суть мети профілактичної діяльності.

Summary. This work shows the psychological features of formation of social order on maintenance of preparation of social teachers in the field of prophylaxis of crimes. Shows psychological essence of purpose of prophylactic activity.

Литература:

1. Мудрик А.Л. Введение в социальную педагогику. – Пенза, 1994.
2. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.М.. История социальной педагогики. – М.: «Академия», 2005.
3. Методика и технологии работы социального педагога / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: «Академия», 2004. – 192 с.
4. А.Г. Маклаков. Общая психология. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 582 с.
5. Системокванты физиологических процессов / Под ред. К.В. Судакова. – М.: Гуманитарный фонд Арменоведения им. Акад. Агаяна, 1997. – 152 с.
6. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440с.
7. Ильин Е.П. Психология воли. СПб: Питер, 2000 г. – 288 с.

самоутвердження людини у суспільстві [5].

Отже, спираючись на вищезазначене, під домінуючими професійними мотивами викладачів ВНЗ ми розуміємо усвідомлені й усвідомлювані внутрішні імпульси, які спонукають викладача до активної професійної діяльності та уважного ставлення до своїх професійних обов'язків. Компонентами домінуючих професійних мотивів є самопереосмислення, самовизначення, самореалізація і самокритичність.

Таким чином, педагогічна культура викладача вищої школи являє собою єдність педагогічних цінностей; професійних знань, професійно-значущих якостей, педагогічної майстерності, педагогічних вмінь та домінуючих професійних мотивів. На їх основі і викреслюється модель педагогічної культури, саме вони спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність викладача вищої школи.

Summary. The main structural components of pedagogic culture of high school teachers are considered in the article. These components direct and correct the high school teacher's activity in the social, spiritual, professional and personal levels.

Keywords: pedagogic culture of high school teachers, pedagogic mastery, pedagogic values, professional knowledge, professionally significant qualities, dominant professional motives, pedagogic skills.

Резюме. В статье рассмотрены основные структурные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы, которые направляют и корректируют в социальном, духовном, профессиональном, личностном аспекте, деятельность преподавателя ВНЗ.

Ключевые слова: педагогическая культура преподавателя высшей школы, педагогическое мастерство, педагогические ценности, профессиональные знания, профессионально-значимые качества, доминирующие профессиональные мотивы, педагогические умения.

Резюме. У статті розглянуто основні структурні компоненти педагогічної культури викладача вищої школи, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність викладача вищої школи.

Ключові слова: педагогічна культура викладача вищої школи, педагогічна майстерність, педагогічні цінності, професійні знання, професійно-значущі якості, домінуючі професійні мотиви, педагогічні вміння.

Литература

1. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секций педагогики высшей школы педагогического общества РСФСР // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. Материалы семинара, проведенного 27-28 ноября 1979г. в г. Орджоникидзе. -М., 1980. - 100с.
2. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения.-М.:Знание, 1972.-72с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.-208с.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственного развитие учащихся.-М.:Просвещение, 1968.-228с.
5. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. С англ.. А.М. Татлыбаевой.- Спб.: Евразия,

1999.-478 с.

6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. -К.: Вища школа, 1997.-349 с.

7. Сушенко Т.І. Професійна майстерність викладача в умовах нових тенденцій розвитку людства й освіти // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки: Зб.наук.пр./ Редкол.: Т.І. Сушенко (голов.ред.) та ін.-Запоріжжя.-2006.-Вип.39.-С.377-382.

8. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: Автореф. Дис... канд.пед.наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ.педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського.-О., 2004.-21 с.

Подано до редакції 26.06.2007

УДК 37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА ПРИ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Чунос М.А.,

кандидат психологических наук

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»

Евпаторийский педагогический факультет

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества Украинское государство особое значение придаёт организации работы с детьми и взрослым населением. В Украине проживает около 11,5 миллионов несовершеннолетних, то есть каждый пятый житель нашей страны является подростком. Статистические данные показывают достаточно высокий процент преступлений среди подростков. За прошедший год на территории АР Крым совершено 8053 преступлений, из них несовершеннолетними - 503 из них более 72 %. – тяжкие преступления (умышленное убийство, нанесение тяжких телесных повреждений, разбои, изнасилования, кража государственного и личного имущества) 28 % – преступления связанные с наркотиками, мошенничеством, незаконное завладение транспортом, хранением и изготовлением оружия. Проблематичным становится проблема сохранения стабильности в количестве преступлений совершаемыми подростками. О чём свидетельствуют статистические данные. Так, например, г. Евпатория в период с 1997-2007 г. наблюдалась следующая тенденция (рост/снижение) подростковой преступности (рис. 1).

Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, является поиск путей снижения роста преступлений среди молодежи и повышенная эффективность их профилактики. Необходимость скорейшего решения этой задачи обусловлена не только тем, что в стране продолжает сохраняться достаточно сложная криминогенная обстановка но, прежде всего тем, что в сферы организованной преступности втягивается все больше и больше несовершеннолетних, криминальными группировками, созданными подростками, совершаются опасные преступления и число их неуклонно растет. Преступность молодеет и принимает устойчивый рецидивный

негативных эмоций, абстрактная цель будет направлена на изменение ситуации в сторону ее оптимизации.

Например: подростку, друзья предложили пойти и «бомбануть» дачу соседа. (совершить кражу). При условии: а) если у него сформировано представление о том что данное действие аморально, т.е. сформированы «смысловые» образы эталоны» на оценку данного события как несоответствующему его моральным нормам; б) если у него есть в наличии опыт, позволяющий классифицировать данную ситуацию как противоправное действие - кражу личного имущества, т.е. сформированы (хранятся в памяти) «предметные» образы-эталоны в виде образа конкретного правонарушения «кража»; в) если он знает или вероятность предпологает какое он может понести наказание если данный поступок совершит т.е.сформированы «витальные» образы - эталоны - сказанное выше может привести к появлению негативного психоэмоционального состояния (например: апатия, страх, состояние неуверенности, сомнения и т.п.) то можно говорить о наличии «профилактического эффекта».

В дальнейшем, под «профилактическим эффектом» мы будем понимать результат процесса восприятия противоправной ситуации, приводящей к возникновению внутреннего мотивационного конфликта, в результате чего потребность в противоправных действиях будет фрустрирована.

Мы полагаем, что внешняя форма проявления «профилактического эффекта» может наблюдаться в виде негативных эмоциональных состояния (апатии, сомнения, растерянности и т.п.), отказе от действий, которые могут привести нарушению существующего законодательства, появление эмоциональных состояний в виде эмоционального дискомфорта («угрызение совести»), страха перед возможным наказанием (при условии, если противоправное действие было совершено).

Мы полагаем, что профилактическая деятельность должна быть направлена на формирование условий для появления «профилактического эффекта» у объектов профилактической деятельности. Таким образом, социально-педагогическая деятельность по профилактике правонарушений, должна представлять собой процесс формирования у людей, различных возрастных категорий, таких личностных качеств, которые будут способствовать появлению «профилактического эффекта». При этом необходимо учитывать как половозрастные, социально-правовые, внутриличностные факторы. Исходя из сказанного выше, факторами появления «профилактического эффекта» будут: а) субъективное представление о состоянии внешней среды как противоправном; б) наличие субъективного опыта, позволяющего произвести субъективную категоризацию конструктов внешней среды как противоправных; в) наличие моральных установок, способствующих возникновению внутриличностного конфликта при оценке противоправной ситуации.

Мы полагаем, что процесс подготовки специалистов в области профилактики правонарушений должен предусматривать: а) изучение общих представлений о преступлениях и правонарушениях, особенности

особенностей и знаний. В процессе субъективной категоризации воспринимаемой информации актуализируется предыдущий опыт, составляются и проверяются гипотезы, объекты и события классифицируются и относятся к той или другой категории. Данные категории условно можно разделить на три группы мотиваторов образов-эталонов: «предметные», «витальные» и «смысловые»

«Предметные» образы-эталоны показывают соответствие воспринимаемого предмета, с образом-эталонем хранящимся в памяти субъекта. Например: подросток на прилавке магазина увидел лежащий без присмотра мобильный телефон.

«Витальные» обиды-эталоны возникают как результат когнитивно-оценочного процесса, в котором происходит сравнение поступающей информации, с физиологичными ресурсами человека. Этот процесс может быть прямым и вероятностным. При прямом процессе – информация, которая поступает из внешней среды, мгновенно будет влиять на информацию, которая поступает из внутренней среды. Например: при захвате за горло плечом и предплечьем сзади будут сдавливаться артерии, ограничивая приток крови к мозгу, а также будет сдавливаться гортань, усложняя процесс дыхания. Данное приводит к изменению внутренних гомеостатических констант (давление крови, газового состава крови и тому подобное). При вероятностном процессе поступающая информация будет обработана в «механизме вероятностного прогнозирования». Результатом процесса обработки информации, будет сделано предположение о том, каким образом могут измениться «витальные» образы-эталоны под воздействием информации поступающей из внешней среды [15].

«Смысловые» образы-эталоны отображают влияние воспринимаемой информации на мотивы, интересы и моральные установки. В данном случае также задействован механизм вероятного прогнозирования, показывающий насколько поступающая информация соответствует смысловым и мотивационными установкам, моральным нормам человека.

При оценке наличной ситуации задействованы как осознаваемые, так и неосознаваемые механизмы восприятия. При осознаваемой оценке – оценивается лишь небольшая часть информации, которая поступает из внешней среды, в основном та, на которую сконцентрировано внимание человека. Оценка будет целостной при участии преимущественно неосознаваемых механизмов восприятия. В результате оценки наличной ситуации, с помощью неосознаваемого компонента восприятия, происходит изменение общего эмоционального фона, который будет выражаться в появлении негативных или позитивных эмоций.

Изменение психоэмоционального состояния человека показывает, что поступающая информация, является для человека значимой и ведёт к возникновению абстрактной цели и изменению эмоционального состояния. При появлении позитивных эмоций абстрактная цель будет направлена на выработку операциональной стратегии поведения, которое добавляет индивиду уверенности в своих силах и позволяет мобилизовать энергетические ресурсы для эффективной деятельности. При появлении

характер. А такая криминализация молодежной среды лишает общество перспектив установления в скором будущем социального равновесия и благополучия.

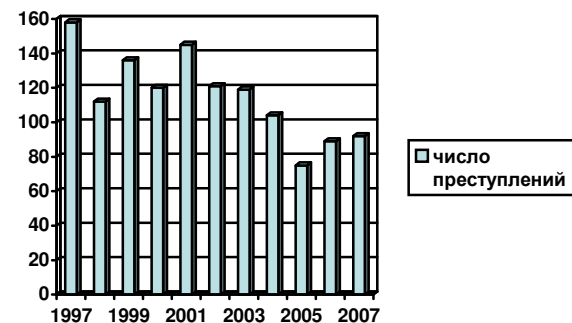


Рис 1. Динамика (рост/снижение) подростковой преступности.

Мы полагаем, что сохранение стабильной тенденции в количестве совершенных правонарушений свидетельствует с одной стороны – сложной социальной ситуацией, а также недостаточной профилактической работе, со стороны общественных и государственных учреждений.

Главная роль в решении этой острейшей проблемы отводится социальной педагогике, хотя, конечно, решить ее можно только комплексно, с привлечением всех сил общества. Однако, интеграция усилий общества может осуществиться лишь в рамках научно обоснованной, обеспеченной эффективными технологиями социально-педагогической системы перевоспитания личности несовершеннолетнего посредством последовательных педагогических и воспитательно-профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и правильными жизненными установками.

В настоящее время подготовка специалистов в социально-педагогической деятельности на базе высших учебных заведениях гуманитарного профиля. В учебных планах предусмотрено изучение дисциплин имеющих отношение к профилактике правонарушений. Очевидно, что получение и усвоение знаний по методам профилактической работы осуществляется при изучении дисциплины «Социально-педагогическая профилактика правонарушений».

Мы полагаем, что требования к изучению данной дисциплины недостаточны и требуют научного обоснования. На наш взгляд решение данной проблемы лежит через обоснование психологических условий для профилактики правонарушений, которые может стать основой для обоснования требований для подготовки специалистов в данной области.

Изложение основного материала. Профессия «социальный работник» неотделима от понятия «социальная работа», которое трактуется

учеными разных стран далеко не однозначно. Просматривается широкая палитра подходов к определению сущности, функций, содержания, методов социальной работы.

Современные стратегии социальной политики все более ориентируются не на борьбу со следствиями, а прежде всего на преодоление причин, порождающих проблемы, что обуславливает направленность социальной работы на своевременное выявление и эффективное решение проблем, возникающих у конкретного клиента, семьи, социальных проблем в целом.

Одно из направлений социальной работы – социально-профилактическое и реабилитационное направления, предусматривающие работу с трудными детьми, с детьми девиантного и делинквентного поведения. Профилактическая и реабилитационная деятельность социального педагога направлена на выявление, диагностику и коррекцию детей группы риска с различными формами психической и социальной дезадаптации, выражающейся в поведении, неадекватном нормам и требованиям ближайшего окружения, а также на выявление функционально не состоятельных семей и оздоровление семейного воспитания [2].

Осуществление профилактической и реабилитационной функций социальным педагогом более эффективно, если он основное внимание уделяет формированию в воспитаннике положительных качеств, способствует самовоспитанию детей. Опора на положительное и педагогический оптимизм, вера в хорошее в воспитаннике – главный принцип и исходная позиция социального педагога в воспитании и перевоспитании. Под перевоспитанием понимается изменение образа жизни ребенка на основе обогащения его социально ценным жизненным опытом. У каждого воспитанника есть стремление к хорошему, в его сознании происходит непрерывная борьба положительных и отрицательных тенденций. Вовлечение воспитанника в процесс совершения социально ценных, нравственных поступков способствует усилению положительных тенденций и безболезненному вытеснению отрицательных. Поэтому так важно организовать нравственное поведение самого воспитанника, побуждать его к совершению морально ценных поступков, включать их в коллективную, социально полезную, творческую деятельность, ставить его в ситуацию успеха. В результате такого подхода происходит переосмысление, переоценка ценностей, перестройка сознания, преобразование личности в процессе социализации [1].

Таким образом, с развитием в стране социально-психологической службы утвердилась как наиболее результативная модель комплексной профилактики и реабилитации нуждающихся в этом детей, включающая деятельность педагогов, психологов, социальных педагогов, районных (городских) институтов социального воспитания, предполагающая их взаимодействие с органами здравоохранения, внутренних дел, социального обеспечения, с комиссиями по делам несовершеннолетних и др.

В соответствии с данной моделью социальный педагог осуществляет

конфликтов и внешних препятствий.

Процесс формирования поведения, начинается с оценки имеющегося внешнего и внутреннего состояния. Объективно процесс распознавания сопровождается, прежде всего, восприятием инвариантов внешнего мира и выделением значимой для субъекта информации. Суть процесса восприятия заключается в целостном отражении предметов, ситуаций, явлений, которые возникают при непосредственном действии физических раздражителей на рецепторы органов чувств. Восприятие включает ощущение и базируется на нем. Все, что бы человек не воспринимал, появляется перед ней в виде целостных образов, отражение которых выходит за пределы изолированных ощущений в сенсорные проекции [4].

Кроме ощущения в процессе восприятия задействован и предыдущий опыт, то есть процесс восприятия включает и когнитивные процессы. Связь когнитивных процессов с восприятием выражается в том, что сознательно воспринимать предмет – это значит назвать его мысленно, то есть отнести к определенной группе, классу, выразить его определенным словом. Таким образом, восприятие не определяется просто набором раздражителей, которые влияют на органы чувств, а является постоянным процессом категоризации имеющихся данных.

В целом восприятие является сложным, аналитико-синтетическим процессом, который схематически можно разбить на несколько этапов. На первом этапе значимая информация, в зависимости от индивидуально психологических особенностей личности, информации, которая у него хранится в памяти, мировоззрения, направления его внимания, интересов, целей, избирательно выделяется из всего комплекса влияющих раздражителей. В свою очередь, целостное отражение требует выделения из всего комплекса влияющих признаков основных ведущих инвариантов с одновременным отвлечением от несущественных.

Следующий этап восприятия требует объединения основных существенных признаков в условные образы и сопоставления воспринятого комплекса признаков с прежними знаниями о предмете. Если при таком сопоставлении образ достоверности предполагаемого предмета совпадает с информацией, которая поступает, происходит узнавание предмета и его восприятие. Если гипотеза не согласовывается с реально воспринимаемой субъектом информацией, то поиски нужного решения продолжаются до тех пор, пока субъект не найдет его, то есть не узнает предмет или не отнесет он к какой-то категории предметов [11, с. 602-606].

Оценивание внешних и внутренних информационных потоков будет разворачиваться в воображении через сопоставление информации, которая поступает из внешней среды, и информации о внутреннем состоянии с личным опытом человека, который сохраняется в памяти.

По нашему мнению «профилактический эффект» должен начать действовать на этапе формирования абстрактной цели т.е. в процессе обработки воспринимаемой информации.

Процесс восприятие зависит не только от характера раздражителя, но и от самого субъекта, в первую очередь его индивидуальных психических

процесс представляет собой личной формой психической регуляции поведения. С одной стороны воля связана с сознательной целенаправленностью человека, с преднамеренностью его поступков и действий, то есть с мотивацией, с самоинициацией действий и самоуправлением при их осуществлении. С другой стороны, наиболее ярко проявление воли наблюдается при преодолении трудностей [7].

Ф.Б. Березин при рассмотрении проблемы формирования поведения человека выделяет три функциональных уровня: физиологичный, психологический и социальный. Он показывает, что процесс формирования поведения на этих трех уровнях обеспечивается определенными физиологичными и психическими механизмами, какие взаимосвязанные между собой теснейшим образом, причинят друг на друга непосредственное влияние и определяют интегральную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма [13].

С точки зрения И.О. Артемьева, М.С. Журова, В.В. Криводерева, регуляция поведения требует наличия возможности усилить или затормозить ту или другую соответствующую реакцию. По их мнению, процесс регуляции поведения необходимо рассматривать в рамках дихотомической системы организации действий, что позволяет наиболее точно отобразить индивидуальные особенности поведения. Форма активного поведения может быть систематизирована в дихотомной структуре отношений «достижение–избегание». Они считают, что формирование адаптивного поведения зависит от индивидуальных возможностей человека, в которых обеспечения приспособительных процессов через механизмы возбуждения и торможения должны изменяться по их соотношению друг к другу в таких характеристиках, как сила, скорость и распространенность. Последняя характеристика определяет сложность поведения и связанная рядом нервных центров, которые принимают участие в организации поведения и возможной вариативностью выбора из ряда вероятных форм. Наличие определенного выбора всегда приводит к необходимости оценки преимущества, а конечный выбор всегда зависит от преимущества в доминировании стереотипов поведения [14, с. 7-14].

Мы полагаем, что проблема получения «профилактического эффекта» лежит в рамках процесса формирования поведения, является внутренней деятельностью человека, а сам эффект проявляется как результат организации данной деятельности. Таким образом, формирование адекватного поведения является сложным динамическим процессом, который имеет развернутые временные характеристики и определяется индивидуально психологическими особенностями личности и состоит из четырех основных этапов: 1) оценки наличной ситуации; 2) программирования деятельности; 3) принятия решения; 4) инициации программы деятельности. Прохождение каждого этапа сопровождается системным взаимодействием структурно функциональных компонентов (потребностно–мотивационных, когнитивных, эмоционально волевых, коммуникативных и др.) и сопровождается преодолением внутренних

реализацию социально-профилактической функции реализация которой проявляется в: организации системы профилактических мер по предупреждению отклоняющегося (девиантного) поведения и преступного (делинквентного) поведения детей и подростков; оказание влияния на формирование нравственно-правовой устойчивости; организации системы мер социального оздоровления семьи, своевременно оказывает социально-правовую и другую помощь семьям и детям групп социального риска [2,3].

В соответствии с данной моделью появляется и генеральная цель социально-педагогической деятельности по профилактике правонарушений – проведение комплекса мероприятий, реализации которых позволит значительно снизить количество правонарушений.

На наш взгляд, при всех положительных качествах данной модели, остаётся неясными следующие вопросы: 1) Каков психологический механизм профилактического воздействия? 2) На какую возрастную категорию людей направлена реализация данной модели? 3) Каков технологический аппарат реализации профилактического воздействия? 4) Каковы особенности применения профилактического воздействия к субъектам, занимающимся определённой деятельностью? 5) Каковы условия возникновения «профилактического эффекта»?

Мы полагаем, что содержание указанных вопросов показывает очевидную детерминированность результативности профилактической деятельности от раскрывающих содержание данных вопросов.

Так, анализируя содержание данных вопросов можно сформулировать основные тезисы, определяющие условия результативности профилактической работы:

- профилактическая работа направлена на получение индивидуального «профилактического эффекта»;
- информация о психологическом механизме профилактического воздействия и о индивидуальных особенностях личности позволяет разработать индивидуальные параметры «профилактического эффекта»;
- содержание параметров индивидуального «профилактического эффекта» является основой для разработки программы профилактических мероприятий;
- для конкретной возрастной и профессиональной категории приемлема адаптированная под неё программа профилактического воздействия;
- качественная реализации программ профилактического воздействия возможна только при учёте индивидуальных психологических особенностей;

Мы полагаем что сущностное содержания термина «профилактический эффект» требует научного обоснования. Для этого рассмотрим основные особенности деятельности человека. Наиболее полно деятельность рассмотрена в психологической теории деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Зпорожец, П.Я. Гальперин и другие). Основополагающие принципы психологической теории деятельности: 1) сознание не может рассматриваться как замкнутое

в самом себе, оно должно проявляться в деятельности - принцип размытия круга сознания; 2) поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека – принцип единства сознания и поведения; 3) Деятельность является активным целенаправленным процессом – принцип активности; 4) действия человека предметны; их цели носят социальный характер – принцип предметной человеческой деятельности и принцип её социальной обусловленности [4.].

Очевидно, что «профилактический эффект» будет проваливаться в поведении человека. С позиции «профилактики правонарушений» поведение человека может быть как правовым, т.е. не нарушающих правовых норм, а также противоправным – с нарушением существующих правовых норм.

В современной психологии под поведением понимается свойственное живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредствованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Поведение человека является собой естественно и социально обусловленную, опосредствованную языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность. Побудительными причинами деятельности являются мотивы, которые выступают в совокупности с внешними и внутренними условиями, которые вызывают активность субъекта и определяют направленность его деятельности [6].

Поведение человека обуславливается физиологическими и психологическими факторами. С одной стороны это безусловно рефлекторные и условно рефлекторные реакции, которые определяют активность человека, а с другой стороны, произвольное управление, связанное не только с физиологическими, но и из психологическими механизмами. Неоднозначность поведенческой активности человека отображена в его языке и языковой активности.

Г. Декарт в поведении и деятельности человека выделил три уровни, с которыми связано осуществление произвольных актов: 1) безусловно рефлекторные акты; 2) страсти души; 3) мышление и воля [7].

В трудах И.М. Сеченова показано, что причинность поведения человека материальна, объективна, поскольку другие возбуждения тоже материальны и объективны [8].

На основании психофизиологического детерминизма И.П. Павловым было разработано учения о высшей нервной деятельности, которое легло в основу нового направления в психологии о поведении животных и человека, – бихевиоризме. Представители этого направления Д. Уотсон, А. Вейс, К. Лейшли, В. Хантер исследуют поведение, руководствуясь схемой «стимул – реакция», и рассматривают раздражитель как активный источник реакции организма. На их взгляд, динамическим условием поведения является реактивность организма, то есть его способность отвечать специфическим образом на раздражители. При этом отмечается, что организм не всегда реагирует на стимул, который влияет извне, в связи с чем в схему был введен фактор, названный мотивацией, который объясняет отличия в реактивности [4].

Г. Вудвортс, давая критический анализ бихевиоризму, трактовал ответ на внешнее действие как сложный и переменчивый акт, в котором интегрируются прошлый опыт и своеобразие внешних и внутренних имеющихся условий. Этот синтез достигается благодаря психической активности, основой которой служит стремление к цели. Ж. Нюттен показал, что в будничной жизни, поведение человека определяется планом и стремлением реализовать этот план, достичь цели. Такая схема отвечает реальности и учитывает сложное человеческое поведение [9].

В. Джемс, Дж. Роттер, Грамм. Келли, Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, в своих трудах раскрыли ведущую роль сознания в детерминировании поведения человека Согласно их представлениям центральным психическим процессом, который объясняет поведение, является процесс принятия решения [7].

Д.М. Узнадзе, как источник активности выделяет потребность, которая понимается очень широко, а именно как то, что является нужным для организма, но чем человек в данный момент не владеет [10, с. 246-254].

П.К. Анохин и К.В. Судаков с позиции теории функциональных систем показывают, что поведение направлено, прежде всего, на получение полезного адаптивного результата. С системных позиций поведение животных и человека, также как и его гомеостатические функции, строится на основе функциональных систем. Как правило, поведение инициировано внутренними потребностями живых существ, однако своими внутренними механизмами саморегуляции много функциональных систем гомеостатического уровня не могут надежно удовлетворить их первичные потребности. Для этого необходимо потребление из внешней среды или наоборот выделения у него определенных веществ. Именно эту роль исполняет внешнее поведенческое звено этих функциональных систем, за счет которого живые организмы активно взаимодействуют с окружающей средой [11, с. 513].

Отечественные (С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, А.А. Файзуллаев) и зарубежные психологи (Д. Мадсен, Же. Готфруа, Х. Хекхаузен, Г. Вудвордс, Б.Скинер) несмотря на наличие определенных отличий в теоретических диспозициях, в своих работах, основную роль в организации поведения отводят мотивации. По их мнению поведение обусловлено внешними и внутренними условиями – потребностями, установками, интересами, влечениями, желаниями. [9; 12]

При изучении основополагающей роли мотивации в организации поведения человека отечественные и зарубежные психологи показывают роль воле как психического процесса, в организации адекватного поведения. Мнения отечественных и зарубежных психологов в определении волевых процессов различаются. Так Д.М. Узнадзе, считает, что источником поведения является не импульс актуальной потребности, а наличие установки на действие [10]. Под волевыми установками скрываются потребности человека, которые лежат в основе принятия решения о действии, причем в выработке такого решения принимают участие также процессы воображения и мышления, а собственно волевой