

Випуск двадцять п'ятий, 2010 р., частина 1

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск двадцять п'ятий. Частина 1.

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат,
найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей.
Наукові статті друкуються за авторськими варіантами.

Здано до набору 05.02.2010. Підписано до друку 10.02.2010.
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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять п'ятий
Частина 1*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 24 лютого 2010 року (протокол № 7)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.25. – Ч.1. – 232 с.

Редакційна колегія:

О. В. Глузман	– професор, доктор педагогічних наук, член-кор. АПН України
М. Я. Ігнатенко	– професор, доктор педагогічних наук
В. С. Заслуженюк	– професор, доктор педагогічних наук
Л. І. Редькіна	– професор, доктор педагогічних наук
Г. Є. Гребенюк	– професор, доктор педагогічних наук
С. Д. Максименко	– професор, доктор психологічних наук, академік АПН України
Т. С. Яценко	– професор, доктор психологічних наук, академік АПН України
В. Ф. Венда	– професор, доктор психологічних наук
В. К. Калін	– професор, доктор психологічних наук
В. А. Семиченко	– професор, доктор психологічних наук

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Міністерства Юстиції України серія КВ № 15372-3944 ПР від 12.06.2009 р.

Затверджено Президією ВАК України як фахове видання за спеціальністю „Педагогіка і психологія” (Постанова № 1-05/4 від 14.10.2009 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), 2010 р.

Для нотаток

УДК 796.071.4 (045)

**КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ФЕНОМЕН
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

*О.П. Аксьонова, к.п.н.,
завідувач кафедри фізичної культури і спорту
КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
В.М. Мазін, к.п.н.,
доцент кафедри управління
фізичною культурою і спортом ЗНТУ*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У державних документах із питань розвитку фізичної культури й спорту в Україні (Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна доктрина розвитку фізичної культури та спорту (2004), Державна програма розвитку фізичної культури й спорту на 2007-2011 роки (2006) та ін.) фізичне виховання та підтримка здоров'я української нації розглядаються як загальнодержавні місії. Важливу роль у реалізації означеної місії відводиться вчителям фізичного виховання, які різноманітними засобами фізичної культури створюють умови для гармонійного фізичного розвитку дітей та молоді. Для цього кожному вчителю-професіоналу вкрай необхідні внутрішні джерела активності, які детермінують вектори педагогічної діяльності. Одне з таких джерел - бажання усвідомити свої потенції та реалізувати їх на користь суспільства. Це бажання позначається в науковій літературі як прагнення до самореалізації. Ті вчителі, в яких воно виражено найбільш яскраво, є кращими представниками професії та ідеалом, досягнення якого має замовити держава.

Чи буде професійна самореалізація вчителя фізичного виховання гармонійною та ефективною, чи цей процес буде йти з утрудненнями та відхиленнями, залежить від генетичних і соціальних чинників, різноманітних повсякденних обставин, а також від його власних вольових зусиль. При цьому, найважливішими чинниками, що впливають на вибір напрямку та засобів професійної самореалізації вчителя фізичного виховання, є програми поведінки, традиції та інша інформація, яка вироблена в процесі діяльності попередніх поколінь і належить сфері культури.

Для позначення стану рівноваги, гармонії між вимогами культури та векторами професійної самореалізації вчителя фізичного виховання, ми пропонуємо термін «культура професійної самореалізації», під якою розуміємо одну зі складових індивідуальної педагогічної культури, що поєднує цінності й професійні якості, сукупність яких сприяє соціально корисній реалізації професійного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Не зважаючи на увагу чисельних дослідників (Н.О. Алюшина, О.І. Барішева, Н.О. Комісаренко, І.П. Краснощок, Л.В. Мова, Г.О. Нестеренко, А.В. Сущенко, І.І. Чхейло, Л.С. Шевченко, Н.Ф. Юхименко та ін.) до об'єктивації людиною свого потенціалу, а також до особливостей професійної діяльності вчителів фізичного виховання (О.В. Петунін, Л.П. Сущенко, Г.І. Хозяїнов, Б.М. Шиян та ін.), прояв культури професійної самореалізації ще не було безпосередньо

описано на прикладах професійної діяльності вчителів фізичного виховання.

Мета статті – установити, яким чином культура професійної самореалізації проявляється у професійній діяльності вчителів фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення означеної мети ми звернулися до аналізу професійної діяльності учасників обласного етапу Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року 2005» [2] (далі Конкурсу), який проводився за методичною підтримкою Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. При цьому, було використано такі методи дослідження: психологічне тестування; аналіз характеристик, матеріалів професійного досвіду (письмових робіт, відеозаписів проведених уроків та ін.); оцінка виконання завдань очного туру; особисті бесіди з конкурсантами. Результати дослідження обговорювалися із методистами Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

У результаті проведеного дослідження були визначені риси, у тій чи іншій мірі, притаманні всім лауреатам і більшості учасників конкурсу.

Найважливішою, рисою виявилось те, що у цих вчителів фізичного виховання є джерело активності - прагнення до постійної самореалізації професійного потенціалу, що заставляє їх постійно розвиватися у напрямку професійного зростання. Іншими словами, вони роблять свою справу згідно з внутрішньою потребою, яка детермінує вектор та характер їхньої професійної діяльності. Саме наявність цієї, загальної для всіх основи, на нашу думку, обумовлює наявність інших загальних рис, які приведемо нижче.

Ці вчителі постійно привносять щось нове у свою роботу, будь то вправи, нові методичні прийоми під час розвитку рухових якостей учнів, або нетрадиційна структура планування уроку тощо.

Учителі проявляють інтерес до праці своїх колег. При цьому використовують їхній професійний досвід на новому якісному рівні, нагадуючи тих бджіл з алегорії Ф. Бекона, які збирають нектар з квітів, та перетворюють його на мед. Їм притаманний раціоналізаторський підхід до праці, який виражається у високій ефективності виконання освітніх завдань та позитивній оцінці результатів їхньої роботи суспільством.

Учителів фізичного виховання, професійна діяльність яких підлягала аналізу, відрізняє небайдужість до своєї роботи. Наприклад, програвання шкільної команди з баскетболу сприймається ними як особиста трагедія. Вони готові проводити на роботі вихідні та свята, що викликає часті нарікання близьких. Поряд з цим ці вчителі мають розвинуту рефлексію. Тобто вони вміють об'єктивно оцінювати свої невдачі та успіхи.

Таких вчителів відрізняє постійна незадоволеність результатами своєї професійної діяльності. Вони весь час привертають увагу керівництва, колег щодо спільного вирішення певних проблем у контексті професійної діяльності. Не зважаючи на останнє, ці вчителі мають авторитет серед колег. До їхніх думок прислухаються; вони мають дар відстоювати власну точку зору активно та послідовно.

Вчителям з високою культурою професійної самореалізації властиве вміння «захоплювати» своїми ідеями учнів та колег.

<i>Тамаркіна О. Л.</i>	МЕТОДИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ	187
<i>Фадєєва М. В. Фадєєв В. І.</i>	ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ	193
<i>Федорова Є. В.</i>	ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	200
<i>Хомішак О. Б.</i>	ПІДГОТОВКА БАТЬКА ДО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	206
<i>Черкасов В. Ф.</i>	ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	213
<i>Шачкова Э. В. Франжуро В. А.</i>	ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗООМОРФНОГО ОРНАМЕНТА (СОДЕРЖАНИЕ, ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ)	220

Калашник І. В. Іващенко О. А. Григорова І. Р.	ДО ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ «ЧОРНОЇ ПЕДАГОГІКИ» НА ПСИХІКУ СУБ'ЄКТА	124
Кисла Н. Ю.	ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ	131
Кіян Л. Ф. Смірнова Л. Л.	ПРОЕКЦІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА УКРАЇНУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ	136
Лей В. А.	ЛАНДШАФТНО-СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ГЕОЕКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	144
Ніфатова О. Ю.	КОЛЬОРИСТИЧНА КУЛЬТУРА – НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	152
Овчинникова М.В.	СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ: ОСНОВНІ ВИЗНАЧЕННЯ	157
Сімоненко М. В.	ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	164
Скварок Н. Ю.	РОЛЬ КЛАСИЧНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ГІМНАЗІЙ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)	169
Смірнова Л. Л.	РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ	173
Солощенко В. М.	ВИТОКИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ	180

Відмічено, що серед найбільш помітних учасників Конкурсу не було успішних спортсменів. На наш погляд, це пояснюється тим, що спортсмен зосереджений на собі, а гарний вчитель має зосередитися на учнях.

На наш погляд, цікавим є те, що робота вчителя для найбільш успішних учасників Конкурсу, як правило, не є єдиним джерелом існування. Більш того, часто ці вчителі мають більшу зарплатню на сумісному поприщі, у порівнянні зі школою (особливо чоловіки). Але роботу в школі залишати не мають наміру. Для усіх цих вчителів є характерним отримання задоволення від самого процесу професійної діяльності. Матеріальна сторона праці не є для них основною. У той же час, якщо робота вчителя фізичного виховання не стане приносити задоволення, вони залишать її майже без коливань.

Вчителі, діяльність яких підлягала розгляду, постійно дбали про свою фізичну форму. Ця їхня риса є дуже важливою, оскільки специфіка їхньої праці вимагає постійної готовності до засвоєння нових та показу вже засвоєних фізичних вправ.

Серед учасників конкурсу яскраво виділяється особистісна скромність і відсутність зосередженості на своїй особі, що виражається у відсутності таких мовних оборотів як: «Я сказав!», «Я думаю, що це правильно» тощо з заміною вказаних словосполучень на «Було б непогано», «Можливо так і є» і подібне.

Ці вчителі мають розвинене почуття гумору, проте гумор в них м'який, необразливий. Вони із задоволенням ділилися своїм досвідом. Однак, при умові, якщо співбесідник є людиною дійсно зацікавленою та компетентною. Жодного разу ці педагоги не висловлювали побоювання про те, що їх не зрозуміють.

Узагальнюючи зазначені вище риси, можемо сказати, що ці вчителі є унікальними творчими митцями, які одночасно творять «fortissimo» (пристрасно) і «con amore» (з любов'ю).

Ефективність та гармонійність реалізації професійного потенціалу вчителями, діяльність яких підлягала аналізу, підтверджується результативністю їхньої праці, про що свідчать учні та батьки. Результати їхньої професійної діяльності високо оцінені з боку суспільства, що підтверджено аналітичними матеріалами, підготовленими методистами, відзивами колег, представників науки, відділів освіти, відзнаками держави (у кожного з них велика кількість грамот, нагороджень за успіхи у праці).

Проте, захоплення працею обумовлює і риси, які відносять вчителя фізичного виховання з високою культурою професійної самореалізації до групи професійного ризику. Так, якщо у професійній діяльності такого вчителя утворюються перешкоди для самореалізації, він може швидко «вигоряти», при цьому навіть може проявитися схильність до професійних захворювань.

Хоча і не просто визначити, які з вищенаведених рис обумовлені генетично, а які є придбаними у процесі фахової підготовки та професійної діяльності, ми відмічаємо, що їхня наявність є загальною для всіх лауреатів Конкурсу, і припускаємо, що виділені ознаки відрізняють учителів з високою культурою професійної самореалізації від усіх інших учителів фізичного виховання.

Для перевірки останнього припущення ми проаналізували професійну

діяльність декількох інших учителів, яких високо цінують колеги і учні. У результаті, як і очікували, ми відмітили прояв тих самих рис, що і в учасників Конкурсу. При цьому, найбільш яскраво в означених учителів виділялися такі особистісні риси як воля, автономність, незалежність від оточення.

Опис прояву культури професійної самореалізації був би неповним без співвіднесення його зі станом «не культури». Тому зіставимо вчителів фізичного виховання з наявною культурою професійної самореалізації із тими вчителями, в яких її немає.

Останні вчителі сприймають свою роботу як покарання, і саме про них ще у 20-ті роки 20-го сторіччя писав Л.С. Виготський: «...Професія вчителя стала місцем, куди стікається все непристосоване, невдачливе... Школа - це та гавань, в яку життя відводить поламані кораблі. Це символічно, що колись у вчителі йшли відставні солдати. Відставні солдати життя і тепер ще на три чверті заповнюють вчительські ряди» [1, с. 338]. На превеликий жаль, сьогодні, ми часто спостерігаємо приклади професійної діяльності вчителів фізичного виховання, при якій професійна самореалізація стає абсолютно неможливою. При цьому не може бути мови про результативність (виконання освітнього завдання), ні про задоволеність професійною діяльністю.

Основну причину низького рівня культури професійної самореалізації у багатьох учителів фізичного виховання ми бачимо у помилковому самовизначенні. Такі вчителі часто, замість виконання прямих професійних обов'язків витрачають свою енергію на діяльність, майже не пов'язану із проведенням уроків. Так, один з вчителів Запорізької школи робить майже все, щоб не проводити заняття: він постійно вирішує питання з керівництвом, щось достає. Уроки за нього проводять або молодші колеги, або практиканти. Він не любить проводити уроки. Часто учні та колеги бачать його на роботі з похмілля.

Іншими проявами відсутності культури професійної самореалізації є байдуже ставлення до професійної діяльності, відсутність пізнавального інтересу, що виражається у поверхневому відношенні до нової професійної інформації. Ця риса іноді буває яскраво виражена у вчителів, які приходять на курси підвищення кваліфікації, де кожного року виділяються такі, які знаходять будь які приводи, щоб не ходити на заняття. І якщо навіть вони потрапляють до аудиторії, їм зовсім не цікаво спілкування на професійні теми, вони сприймають це скоріш як додаткову відпустку, а не можливість підвищити свій професійний рівень. Подібне ставлення емко і точно виразив вчитель фізичного виховання, від якого поступила така пропозиція: «Дайте нам нові плани-конспекти та ми підемо звідси».

Відсутність культури професійної самореалізації може бути виявлена і по зосередженості на своїй особі. Такі вчителі часто реалізують себе насамперед у зовнішніх сферах, розвиваючи свою «оболонку», зовсім ігноруючи саморозвиток внутрішніх якостей, необхідних для ефективної самореалізації. У такому випадку, вчитель зовсім не звертає увагу на потреби учнів, зосередившись на задоволенні своїх амбіцій, емоцій, бажань, або проводить урок за однаковим шаблоном впродовж усієї своєї професійної діяльності.

На нашу думку, це відбувається тому, що вчителі з відсутністю культури

<i>Глазова В. В.</i>	ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ У ТРАДИЦІЙНОМУ І РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ	60
<i>Головка О.М. Харкевич Х.О.</i>	РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ЗЕЛЕНОГО ОФІСУ В УКРАЇНІ	66
<i>Гончар Н. П.</i>	ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	74
<i>Горобець Т. В.</i>	МЕТОДИЧНО-ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	80
<i>Денисюк Л.М.</i>	ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ	86
<i>Дроздова Д. С.</i>	АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ	92
<i>Ендеберя І. В.</i>	РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	100
<i>Жерновой В. А.</i>	ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА	106
<i>Жуковський С. С.</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНІХ ШКОЛЯРІВ ДО ОЛІМПІАДИ З ІНФОРМАТИКИ	111
<i>Зорій Я. Б. Чабаненко В. П.</i>	ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА ЗАПАСУ	119

ЗМІСТ

<i>Аксьонова О.П.</i> <i>Мазін В.М.</i>	КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ФЕНОМЕН ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	3
<i>Алфімов Д.</i>	НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	8
<i>Бачієва Л. О.</i>	МОТИВАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ ІНЖЕНЕРНО- ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	17
<i>Бескорса О.С.</i>	РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СУТІ ПОНЯТТЯ «СТИЛЬ»	23
<i>Біницька К. М.</i>	ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА В СУЧАСНИХ УМОВАХ	29
<i>Бондарчук А.Я.</i>	МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАСМІН У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	32
<i>Борова Т. А.</i>	ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД	36
<i>Борозенець Н. С.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	42
<i>Вагіна Н. С.</i>	РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ	47
<i>Василенко Н. В.</i>	ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА: ІНТЕРАКТИВНО ОРІЄНТОВАНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МЕТОДИСТІВ РМК (ММК) ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	53

професійної самореалізації позбавлені внутрішнього джерела активності в напрямку особистого професійного розвитку.

Учні інтуїтивно відчують вчителів з низьким рівнем культури професійної самореалізації. Підтвердження цьому знаходимо у відповідях учнів середніх шкіл на питання: «Яким не має бути вчитель фізичного виховання?» Серед рис, яких не повинно бути у вчителів фізичного виховання, учні визнали такі: не бути байдужим, не пити, не лягтися, не битися, і, навіть не кидатися свистком. Якщо учні сформулювали такі побажання, слухним є припущення, що в їхній практиці такі приклади були.

Отже, на основі систематизації нашого досвіду констатуємо, що вчителі фізичного виховання з низькою культурою професійної самореалізації, можуть бути протиставлені вчителям з високою культурою професійної самореалізації.

Висновки: таким чином, культура професійної самореалізації проявляється у професійній діяльності вчителів фізичного виховання, що має прояв у таких характерологічних ознаках:

- по-перше, у присутності внутрішнього джерела активності, завдяки якому вони реалізують свій потенціал згідно з внутрішньою потребою, яка детермінує вектори та характер їхньої професійної діяльності;

- по-друге, у високому рівні розвитку та оптимальному співвідношенні спільних особистих якостей, а також професійно важливих знань і вмій, творчих здібностей, що з одного боку сприяють самореалізації, а з іншого є її наслідками.

Ті вчителі в яких означені особливості мають вираження, на відміну від тих, у кого вони не виражені, самостійно визначають засоби соціально-бажаної професійної самореалізації, обирають стратегію особистого професійного існування, які дають оптимальний результат. При цьому, досягнення цілей самореалізації забезпечується не простим складанням виробничих функцій, а примноженням різних складових професійної діяльності на потребу в особистісному розвитку та об'єктивізації свого потенціалу.

Проведене дослідження закладає основу для подальшого теоретичного та методичного пошуку технологій розвитку культури професійної самореалізації вчителів фізичного виховання.

Резюме. Приведена дефініція культури професійної самореалізації вчителя фізичного виховання. Висвітлено проблему опису прояву культури професійної самореалізації на прикладах професійної діяльності вчителів фізичного виховання. На основі аналізу характеристик, письмових робіт та конкурсних завдань приведені риси вчителів фізичного виховання з високими рівнем культури професійної самореалізації. Описано яким чином культура професійної самореалізації проявляється у професійній діяльності вчителів фізичного виховання. Показано, що вчителі з високою культурою самореалізації можуть бути об'єктивно протиставлені вчителям з низьким рівнем культури професійної самореалізації. **Ключові слова:** вчитель, фізичне виховання, культура, професійна самореалізація.

Резюме. Приведена дефиниция культуры профессиональной самореализации учителя физического воспитания. Освещается проблема описания проявлений культуры профессиональной самореализации учителей

физического воспитания. На основе анализа характеристик, письменных работ, конкурсных заданий приведены характеристики учителей физического воспитания с высокими уровнем культуры профессиональной самореализации. Описано как культура профессиональной самореализации проявляется в профессиональной деятельности учителей физического воспитания. Показано, что учителя с высокой культурой самореализации объективно могут быть противопоставлены учителям с низким уровнем культуры профессиональной самореализации. **Ключевые слова:** учитель, физическое воспитание, культура, профессиональная самореализация.

Summary. This articles shown the definition of culture professional self-realization of teachers of physical education. Highlighted the problem of describing the manifestations of culture professional self-realization of teachers of physical education. Based on analysis of characteristics of written work, as as characteristics of teachers of physical education with a high level of culture of professional self-realization. Described as a culture of professional self-realization is manifested in the professional activity of teachers of physical education. We show how the culture of professional self-realization is manifested in the professional activity of teachers of physical education. **Keywords:** teacher, physical education, culture, professional self-realization.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С., изд. 2-е. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Родзинки педагогічної творчості вчителів фізичної культури: методичні розробки уроків та позакласних заходів для вчителів, які викладають предмет «Фізична культура» в школах, ліцеях, коледжах / Упорядник О.П. Аксьонова. – Запоріжжя: Диво, 2006. – 178 с.
3. Характеристика Онішкевич О.М. – вчителя Розівської школи-садка І-ІІІ ступенів, // Матеріали з досвіду педагогічної діяльності, представлені на другий тур Всеукраїнського конкурсу «Вчитель року 2005» (Запорізька область).

Подано до редакції 12.02.2010

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

*Д. Алфімов,
кандидат педагогічних наук
Донецький національний університет*

Будь-який феномен може бути проаналізований, вивчений з погляду різних підходів. Поняття «підхід» широко використовується в сучасній психолого-педагогічній літературі.

У сучасних умовах виховання лідерських якостей учнів може бути успішним за умови орієнтації на системний, діяльнісний, проблемно-цільовий, особистісний, екзистенціальний, компетентнісний, послідовний підходи.

Системний підхід відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника на необхідність

истоки, приєми і методи навчання. **Ключевые слова:** Зооморфный орнамент, буква, декоративно-прикладное искусство, методы обучения, исторический аспект.

Резюме: У статті розглянуто специфіку зооморфного орнаменту, його витоки, прийоми і методи навчання. **Ключові слова:** Зооморфний орнамент, буква, декоративно-прикладне мистецтво, методи навчання, історичний аспект.

Summary: In article specificity zoomorphology ornament, its sources, receptions and methods обучения is considered. **Keyword:** Zoomorphology ornament, letter, arts and crafts, teaching methodology, historical aspect.

Література

1. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство./Гл. ред. В.М. Полевой; Ред. кол.: В.Ф. Маркузон, Д.В. Сарабянов, В.Д. Синюков (зав. гл. ред.).- М.: Большая Российская энциклопедия. Кн. II. А-М.-1999-432 с.
2. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Зарубеж. школа рисунка./Ростовцев Н.Н.-М.: Просвещение, 1981.-192 с.
3. Хинштейн Л. В. Рисование зверей и птиц: [Беседа с художником/Беседовал Н. Иванов] // Юный художник.-2003.- N 3. - С. 39-41.
4. Школа рисования: Стили в искусстве. Орнаменты и декоративные мотивы.-М.:АСТ: Астрель, 2008.-318 с.
5. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учеб.пособие для студентов пед ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд».-М.:Просвещение, 1979.- с.169-187.

Подано до редакції 18.02.2010

орнаменту.

«Особенного развития орнамент достигает там, где преобладают условные формы зрительной интерпретации действительности; в искусстве Древнего Востока и доколумбовой Америки, в азиатских культурах древности и средних веков, в европейском средневековье» [1, с. 86].

Во второй половине XIX столетия возродился интерес к изучению творчества древних зодчих. Интересны книжные работы художников Виктора Михайловича Васнецова («Песнь о вещем Олеге» А. С. Пушкина, 1899) и Ивана Яковлевича Билибина («Сказки», 1899—1902). Последнему удалось перекинуть поистине живой мост между двумя эпохами, органично сочетав мало сочетаемые явления: грубовато-простодушный рисунок древнерусских буквиц и рафинированный колорит стиля «модерн».

Декоративные мотивы модерна содержат в себе стилизованные водяные цветы, фигурки насекомых, птицы, что и сейчас представляет интерес для молодых художников.

В настоящее время существуют четыре главные функции орнамента:

- 1) конструктивная — она поддерживает тектонику предмета;
- 2) эксплуатационная — она облегчает пользование предметом;
- 3) репрезентационная — она увеличивает впечатление ценности предмета;
- 4) психическая — она действует на человека своим символизмом.

Выбор орнаментального мотива является творческой работой студента-художника. Среди методических указаний хотелось бы выделить четыре основных этапа:

- на правильное распределение рисунка на листе бумаги;
- на четкое изображение основной фигуры, служащей для посторения зора;
- на аккуратность и чистоту исполнения самого рисунка;
- на культуру подачи выполненного орнамента.

«При изображении какого-либо плоского орнамента основанием или распределением этого рисунка всегда служит та или другая геометрическая фигура, как например: квадрат, прямоугольник, треугольник, пятиугольник, шестиугольник и т. п.» [4, с. 63].

Выводы. В заключении подведены основные итоги:

- Изучение проблемы взаимосвязи изобразительной и декоративно-прикладной деятельности выявило педагогические возможности в деле повышения эффективности эстетического воспитания и художественного образования.

- В решении проблемы повышения эффективности эстетического воспитания особую роль играют также такие факторы как изучение народных художественных традиций.

- Формирование у студентов изобразительных знаний, умений и навыков способствует повышению интереса к декоративно-прикладному искусству, стремлению овладеть педагогическими и художественными способами и приемами, проявлению творческой активности, что является основой профессиональной подготовки подрастающего поколения.

Резюме: В статье рассмотрена специфика зооморфного орнамента, его

підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову й свої закони функціонування.

Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості об'єктів і процесів, які не зводяться до механічної суми їхніх складових. Основними ознаками системних об'єктів є структурність, цілісність, інтегративність і синергетизм.

Сутність системного підходу полягає в тому, що самостійні об'єкти розглядаються не окремо, а взаємозалежно, у розвитку й русі. Такий підхід має на увазі розгляд у педагогічній системі й особистості, насамперед інтегративних, системоутворюючих зв'язків і відносин.

У нашому дослідженні системний підхід означає, що педагогічні умови розглядаються у взаємозв'язку, і сприяють вихованню лідерських якостей учнів.

Діяльнісний підхід ґрунтується на одному з фундаментальних принципів психології – принципі діяльності (В.В. Давидов, О.С. Газман, Л.В. Загрекова, О.М. Леонт'єв, Н.Ф. Радіонова, А.П. Тряпціна, Н.С. Щуркова). Такий підхід містить у собі визнання того факту, що розвиток людини відбувається шляхом оволодіння людською діяльністю. К.Д. Ушинський відзначав, маючи через діяльнісний характер виховання, що майже всі правила виховання «випливають безпосередньо з основних положень: давайте душі вихованця правильну діяльність і збагатіть її засобами до необмеженої поглинаючої душі діяльності».

Діяльнісний підхід як методологічний принцип жадає від педагога переводу учня в позицію суб'єкта виховання. О.С. Газман, розкриваючи сутність діялісного підходу у вихованні, вказував, «що виховання – це співробітництво дітей і дорослих з метою створення сприятливих умов для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу».

Психологічною підставою нашого розуміння педагогічної реальності як спеціально організованої діяльності є концепція, розроблена учнями й послідовниками С.Л. Рубінштейна – суб'єктно-діялісна концепція. Так, у статті «Андеграунд діамату» О.В. Брушлинський відзначає: «...Головні особливості діяльності:

- 1) це завжди діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини й не машини), точніше суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність;

- 2) діяльність є взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто вона необхідно є предметною, змістовною, реальною, а не чисто символічною;

- 3) вона завжди – творча і самостійна» і далі цитує С.Л. Рубінштейна: «Отже, суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й проявляється; він у них твориться й визначається».

Діяльність розуміється нами як властивий тільки людині (або групі людей) вид активності з наступними атрибутами:

- суб'єкт – людина (група людей), що здійснює цілепокладання й реалізацію діяльності;
- об'єкт – реальність, що протистоїть суб'єктові;
- предмет – сторона об'єкта, на яку спрямована діяльність суб'єкта;
- технологія – способи діяльності даного суб'єкта в конкретній ситуації;

- інструментарій – знаряддя, використовувані суб'єктом у процесі здійснення діяльності;

- результат – змінений у ході діяльності її предмет.

Специфіка об'єкта діяльності складається в наявності в нього властивостей суб'єктності. Нарощування суб'єктності в об'єкта і є, власне кажучи, мета діяльності; її результатом є людина-діяч як носій власної суб'єктності у власній життєдіяльності. Лідер, за визначенням, суб'єкт соціальних відносин, і діяльність педагога з супроводу розкриття його лідерських якостей вимагає як від педагога, так і від самого лідера діяльності (у педагога – супроводу, у дитини – перехід від лідерської поведінки до лідерської діяльності) і рефлексії із приводу цієї діяльності. «Формування рефлексивної позиції й буде тим інваріантом, що повинно реалізуватися в будь-якій програмі, методиці, при організації (діяльності) з будь-якою групою, категорією дітей, з конкретною дитиною на будь-якому рівні й у будь-якому інституті виховання» .

Проблемно-цільовий підхід (Т.К. Ахаян, З.І. Васильєва, І.А. Колесникова, В.М. Розов, Л.І. Рувинський) як спосіб структуризації, застосовується при рішенні завдань комплексного планування й керування процесом виховання лідерських якостей учнів. Він передбачає об'єднання цілей, строків, керівництва, керування в складі цілісного процесу, спрямованого на виховання лідерських якостей школярів.

Особистісно-орієнтований підхід у вихованні лідерських якостей учнів (І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, О.С. Газман, В.А. Караковський, В.В. Серіков, І.С. Якиманська) вимагає визнання унікальності особистості, її моральної волі, права на повагу, враховує вікові особливості старшокласників, містить у собі визнання дитини активним суб'єктом виховного процесу. Відповідно до цього підходу, закони духовного й фізичного розвитку, процеси й зміни, що відбуваються у внутрішньому світі школяра, служать головними орієнтирами в діяльності педагога щодо виховання лідерських якостей особистості дитини.

Екзистенціальний підхід розуміється як супровід формування особистісних якостей і розвитку індивідуальності дитини при її самостійному виборі власної позиції на основі розуміння власних потенціалів (запропонований М.І. Рожковим і розробляється його науковою школою).

Філософською підставою такого розуміння є екзистенціалізм як навчання, що затверджує, що існування людини, її екзистенція (як спосіб особистісного буття) передує її сутності. Це означає, що людина вільна, що вона сама творить своє буття. «Для екзистенціаліста людина тому не піддається визначенню, що спочатку нічого собою не являє. Людиною вона стає лише згодом, причому такою людиною, якою вона зробить себе сама» (Ж.-П. Сартр). Важливо не тільки як людина себе представляє, але і якою (ким) вона хоче стати. «Й оскільки вона представляє себе вже після того, як починає існувати, і проявляє волю вже після того, як починає існувати, і після цього пориву до існування, то вона є лише тим, що сама із себе зробила» .

Принциповим для педагогічного осмислення філософії (а точніше – методології) екзистенціалізму є акцент на розуміння людиною самої себе й

знаки, емблеми, гербы.

Зооморфный орнамент всегда привлекал резчиков по дереву. Этот вид орнамента иногда называют "звериным", так как он содержит изображения животных. Для этого вида орнамента характерно наличие мелких деталей.

Специалисты, использующие в своих работах зооморфный орнамент, рекомендуют начинающим художникам-педагогам и художникам-дизайнерам не торопиться, так как гарантией качества, например, резьбы будет предварительная лепка изображения. А для младшего поколения тот же пластилин позволит сконцентрировать внимание на сложных участках, исправить их и в дальнейшем заниматься резьбой, не опасаясь за возникновение неточностей.

В учебном процессе на практических занятиях могут быть задействованы различные виды декоративно-прикладного искусства, в том числе и орнаментальные. Животный или зооморфный орнамент представляет собой изображение стилизованных реальных или фантастических зверей и птиц. Этот орнамент часто выполняют студенты, сочетая одну технику с другой. Геральдический орнамент — украшение, в которое входят изображения знаков, различных символических предметов, эмблем и т.п. Ленточные орнаменты — это прямые или криволинейные орнаменты, окаймляющие поверхность предмета или резного изделия.

Используя творческий подход, студенты могут применить ажурный орнамент, который выполняется в технике прорезной резьбы. Это украшение сконструировано с помощью линейки и циркуля из частей круга или других геометрических фигур. Чаще всего оно отличается оригинальным дизайнерским решением.

Теоретические знания об орнаменте формируются у студентов на основе лекционных занятий по декоративно-прикладному искусству в последовательном, историческом аспекте.

Интерес представляет Юрьевское Евангелие, которое мы в праве назвать предвестницей нового стиля. В новгородских книгописных мастерских XII столетия в рисунке букв появились первые звери и птицы, опутанные лентами и ремнями, где разнообразные существа изображались одной линией и плавно переходили в плетёный узор.

В XIII веке кроме многочисленных драконов и змей, птиц и собак, медведей и зайцев в очертания букв появились изображения фигур человека. Однако, человек изображался с большими подробностями и меньше всего был связан с орнаментом. В конце XIV столетия плетения приобретают правильные геометрические формы.

С древних времен буква применялась для оформления текста. Во времена рукописных книг особо ценилось умение вырисовывать эти самые буквы, ибо часто они несли не только красоту, но и смысл. Именно поэтому в изображении буквы причудливым образом переплетался сам образ буквы, различные растения, животные, люди и множество других объектов.

В начале XVII века художники Индии начинают изображать флору и фауну с особой наблюдательностью, с передачей мельчайших деталей и хорошим знанием природы. Каждая из эпох вырабатывала свою систему

плетеночный («вервочный») узор.

Одной из сложных проблем в изучении орнамента является трудность в его расшифровке и датировке первоначального происхождения, а также принадлежности тому или иному этносу. За много лет существования декоративного искусства сложились разнообразные виды узоров: геометрические, растительные, комплексные и т. д., от простых сочленений до сложных хитросплетений. Орнамент может состоять из предметных и беспредметных мотивов, в него могут входить формы человека, животного мира и мифологические существа, в орнаменте переплетаются и сочленяются натуралистические элементы со стилизованными и геометризованными узорами. Ранние формы орнамента — геометрические. В дальнейшем абстрактный геометрический узор соединили с условно-реалистическим растительным и анималистическим орнаментом.

Художники Древнего Египта соединили изображения с иероглифической системой письма в форму линейного орнамента. По всей вероятности, линейное расположение орнаментальных элементов представляло египетскую идею бесконечности жизни.

Декорирование предметов имело и знаковый смысл. Величайшая культура античного мира внесла в искусство декора много новых элементов и композиционных решений. Одним из важных в орнаменте Древней Греции был ясно выявленный ритм, построенный на чередовании одинаковых элементов, на основе их равенства между собой. В этих узорах заложена глубокая идея вечного движения, бесконечного повторения.

Основные римские элементы орнаментики — это листья аканта, дуба, лавра, вьющиеся побеги, колосья, фрукты, цветы, фигурки людей и зверей, маски, черепа, сфинксы, грифоны и др. Наряду с ними изображались вазы, военные трофеи, развевающиеся ленты и т. д. Часто они имеют реальную форму.

К числу определяющих формальных особенностей орнамента относится декоративная стилизация, плоскостность, органическая связь с несущей орнамент поверхностью, которую он всегда организует, нередко выявляя при этом конструктивную логику предмета. Не всякий узор можно считать орнаментом. Так, узорная ткань с бесконечно повторяющимся раппортом не является орнаментальной.

По характеру композиции, обусловленной формой декорируемого предмета, орнамент может быть ленточным, центрическим, окаймляющим, геральдическим, заполняющим поверхность. По мотивам орнаменты подразделяют на:

- геометрический, состоящий из абстрактных форм (точки, зигзагообразные, пересекающиеся линии; круги, многогранники, звёзды, спирали; более сложные специфически орнаментальные мотивы — меандр и т. п.);
- растительный (стилизирующий листья, цветы, зооморфный, или животный, стилизирующий фигуры или части фигур реальных или фантастических животных);
- человеческие фигуры, архитектурные фрагменты, оружие, различные

домінуючого впливу цього розуміння на формування особистісних якостей і розвитку її індивідуальності (М.І. Рожков).

Основною ідеєю екзистенціальної педагогіки є виділення в якості «ідеальної мети формування людини, що вміє прожити своє життя на основі зробленого нею екзистенціального вибору, що усвідомлює її зміст і реалізуючої себе відповідно до цього вибору» (М.І. Рожков).

Ідеї екзистенціальної філософії з'явилися підставою для розуміння сутності психічних процесів і побудови моделі й практики екзистенціальної психотерапії. Зокрема, Ролло Мей, підкреслює, що власне людською формою свідомості є самосвідомість, що допомагає людині пережити себе як суб'єкта, якого оточує світ. Аналізуючи сенс існування людини, В. Франкл відзначає, що прагнення до нього має цінність для виживання. Він вказує на наявність надсенсу, що перевершує пізнавальні здатності людини, доступний й являє собою ідеальні змісти й цінності. Саме тому зміст не можна видумати, а можна тільки знайти. Зміст також не можна дати, тому що «при сприйнятті змісту мова йде про виявлення можливості на тлі дійсності. І ця можливість завжди минула. ...Зміст повинен бути знайдений, але не може бути створений».

На наш погляд, найбільш адекватно екзистенціальне розуміння психолого-педагогічної реальності представлено в роботах В.М. Дружиніна, і, насамперед, у книзі «Варіанти життя або нариси екзистенціальної психології». Зокрема, він пише: «Я припускаю, що існують незалежні від індивіда, винайдені людством і варіанти життя, що відтворюються в часі. Людина залежно від конкретних обставин може вибрати той або інший варіант, але варіант життя не може бути йому нав'язаний. Ступінь волі індивіда й міра тиску на нього зовнішнього світу – соціального середовища – залежать від конкретних історичних умов. Поняття «варіант життя» є цілісною психологічною характеристикою індивідуального буття й визначається типом відносини людини до життя. Існують психологічні параметри, за допомогою яких можна дати опис варіантів життя, але вони важко формалізуємі, хоча й піддаються вербалізації. Варіант життя формує людську особистість, «типізує» її. Індивід перетворюється в представника «життєвого особистісного типу». «Типовий представник» – не вигадка радянських літературознавців, а реальність. Отже, індивід «входить» у життя, включається в той або інший варіант життя зі своїми здатностями, темпераментом, характером, а виходить – типізованою особистістю. Можлива зміна варіанта життя, залежно від обставин або подібності варіантів між собою». В.М. Дружинін свої концептуальні побудови обґрунтовує глибоким методологічним аналізом робіт попередників – філософів, психологів, або солідаризуючись з їхніми поглядами, або полемізуючи з ними.

Аналізуючи погляди Мигеля де Унамуно, В.М. Дружинін, солідаризуючись із ним, відзначає, що жадати від людини, щоб вона стала іншою, рівнозначно вимозі знищити самого себе, і всяка особистість змінюється лише в межах єдності й безперервності її духовного життя.

Розглядаючи запропоновану А. Адлером типологію стилів життя, засновану на двох параметрах: ступеня активності особистості (від апатії до

шаленої активності) і «соціальному інтересі» (почуття емпатії до всіх людей), виділяє п'ять типів особистості, що відповідають стилям життя (*керуючий* – не прагне до благополуччя інших, самовпевнений і напористий, зіштовхуючись із перешкодами – агресивний, живе не за рахунок інших, а просто не зважає на них; що *бере* – споживче відношення до зовнішнього світу, задовольняє свої потреби за рахунок інших, відсутність соціального інтересу; що *уникає* – низький соціальний інтерес і низька активність, острах невдач і відхід від життєвих труднощів і проблем; *соціально-корисний* поєднує в собі високий соціальний інтерес і високий рівень активності, піклується безкорисливо про інших і взаємодіє з ними, готовий до співробітництва й прагне внести свій внесок у суспільний добробут). В.М. Дружинін відзначає, що поняття «стиль життя» близько до пропонованого їм поняття «варіант життя». «Я думаю, – пише він – що поняття «стиль життя» працює в межах лише одного з «варіантів життя», а саме – «життя – цілеспрямованого й це не випадково, тому що для А. Адлера спрямованість на зовнішній світ (соціальний інтерес) і прагнення до самоствердження в діяльності є головними параметрами, що характеризують особистість. Ці ж характеристики присутні в якості основних в описі виділених мною типів особистості». На наш погляд, наведена В.М. Дружиніним типологія стилів життя за А. Адлером, при всіх умовностях типологій, може бути покладена в основу розуміння й розрізнення понять «лідер», «керівник», «ведені». «Керуючий» тип – спрямований на справу, люди для нього – інструмент роблення справи й цікавлять його тільки з погляду ефективності їхнього використання для справи, це – ефективний менеджер, керівник. «Соціально-корисний» тип спрямований на людей, справа для нього – інструмент взаємодії з людьми, це – лідер.

Досить змістовний для розуміння феномена «лідерство» аналіз В.М. Дружиніним поглядів Томе, він називає «основними» поняття Томе: «стиль розвитку» й «тематичні структури». Стиль розвитку особистості визначається соціально-економічними впливами й історичною ситуацією. Тематична структура – це глобальна характеристика системи впливів на особистість, що виходить від соціального середовища. Томе, зокрема, виділяє «творчу тематику» й «регламентуючу – гомеостатичну тематику». Вони протилежні один одному.

«Творча тематика», що визначає, на думку Томе, розвиток особистості в промислово-розвинених країнах, формує самостійність й активність. «Регламентуюча тематика», що переважає в аграрних країнах, пристосовує поведінку особистості до традиційних норм. Теорія «тематичного структурування» особистості, запропонована Томе, пояснює розходження в психологічних особливостях (мотивах, способах і змісті мислення, поведінці) представників різних суспільностей. Гомеостатична тематика орієнтує людину на минуле, вона гасить, нівелює всі зміни в житті. Творчо орієнтованим структурам подій властива спрямованість у далеке майбутнє. До числа творчих орієнтованих форм розвитку особистості Томе відніс так званий «образ життя, що імпровізує». Йому вдалося виявити стадії розвитку й кризи, властиві кожному віковому етапу. Для періоду юності він виділяє наступні періоди розвитку:

Проблема формування знань, умінь і навчальних дій в декоративно-прикладному мистецтві, а в частині орнаменту – одна з найбільш актуальних.

Общество на кожному етапі свого розвитку виробляє нові орнаментальні форми, що відображають нові технології. Тому остро ставиться питання про ефективне використання творчого досвіду і вже накоплені художні цінності в області орнаментального мистецтва в процесі навчання студентів художньому оформленню.

Аналіз досліджень і публікацій. При використанні орнаменту особливу увагу приділяють мотиву спіралі. З спіралі давні черпали азбуку своїх перших абстрактних понять, і спіраль втілювала основні закономірності природи, зв'язок між ними, логічне мислення, філософію, культуру і світогляд давніх.

Дослідження базується на важких теоретичних положеннях про формування особистості, сформульованих наступними ученими: П.Р. Атутов, Ю.К. Бабанський, Г.Н. Волков, Н.К. Гончаров, Б.В. Давыдов, В.С. Кузин, Е.В. Квятковский, Б.С. Кобзарь, Б.Т. Лихачев, В.А. Разумный, И.Ф. Харламов і др.

Найбільший інтерес представляють праці психологів і педагогів, присвячені проблемам психології творчості і активізації розвитку психічних процесів свідомості (В.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.И. Игнатьева, В.С. Кузина, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшина, В.М. Теплова, П.М. Яковсона).

При розробці методики викладання декоративно-орнаментального мистецтва ми, як правило, опираємося на роботи Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, Б.Ф. Ломова, Н.Н. Ростовцева, А.С. Хворостова, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой.

Цель статьи. Проаналізувати історичні основи формування зооморфного орнаменту і його значимості в процесі навчання декоративно-прикладному мистецтву.

Изложение основного материала. Орнамент – один з найдавніших видів образотвірної діяльності людини, в далекому минулому несший в собі символічний і магічний зміст, знаковість, семантичну функцію. Давній людина наділяв певними знаками свої предмети об'єкту світу. Наприклад, круг – сонце, квадрат – земля, трикутник – гора, свастика – рух сонця, спіраль – розвиток, рух і т. д., але вони ще не мали декоративних якостей. Але ранні декоративно-орнаментальні елементи мали і не мали смислового значення, а являлись лише отвлеченими знаками, в яких виражалося почуття ритму, форми, порядку, симетрії. Дослідники орнаменту вважають, що він виник уже в верхнепалеолітичну епоху. Поступово знаки-символи стали набувати орнаментальну виразність узору.

Орнамент, оснований на символіці був майже виключно геометричним, що складається з строгих форм круга, півкола, овалу, спіралі, квадрата, ромба, трикутника, хреста і їх різних комбінацій. Використовувались в декорі зигзаги, штрихи, смуги, «елочный» орнамент,

України, а також определено роль профільних дисциплін в професійно-педагогічному становленні майбутніх спеціалістів.

Ключевые слова: учебный план, специальная и научно-практическая подготовка, магистр педагогического образования, высшие учебные заведения.

Summary. The article summarized the structure and carried out comparative analysis of curriculum content with special scientific and practical training masters teacher education in higher education art direction in different regions of Ukraine and the role of profiling studies in vocational and pedagogical formation of future professionals. **Keywords:** curriculum, special and scientific training, master teacher education, higher education institutions.

Література

1. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с.

2. Падалка Г. М. Модернізація мистецької освіти як наукова проблема / Г. М. Падалка // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Спеціальний випуск: Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2006. – Ч. 1. – С. 3–9.

3. Про організацію навчального процесу вищих навчальних закладах у 2002 – 2003 навчальному році // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 119 – 125.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

Подано до редакції 12.02.2010

УДК 378.016:7.016.4

ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗООМОРФНОГО ОРНАМЕНТА (СОДЕРЖАНИЕ, ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ)

*Шачкова Эльвира Вадимовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры ИЗО и дизайна*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Франжуло Валерия Андреевна,

*студентка третьего курса заочного отделения
по специальности графический дизайн кафедры ИЗО и дизайна*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В настоящее время существенно возросли требования, предъявляемые к уровню подготовки специалиста. В качестве одной из главных задач образования выдвигается необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста. Такой педагог должен быть способен к творчеству в области создания художественных произведений. Значительное место в процессе художественного образования играет декоративно-оформительское искусство, которое имеет давние традиции и является наиболее характерной для национальной культуры, обладающей возможностями воздействия на эстетическое воспитание, художественное и духовное развитие подрастающего поколения.

а) зростаюча проблематизація, тобто постійні пошуки й питання про зміст традицій і т.д.;

б) зростаюче пристосування, до норм існуючим у суспільстві;

в) чергування високої проблематизації й гарного пристосування в різні періоди розвитку;

г) зростаюча залежність від штучної стимуляції (наприклад, наркоманія, алкоголізм).

«Психологія розвитку людського життя, як її визначив Томе, опирається на той факт, що формальна подібність закономірностей, розвитку спостерігається на всіх етапах людського життя: від дитинства до глибокої старості. Томе призиває звертати увагу на ключові моменти життєвого циклу людини, які той осмислює й переживає як значимі події. Ця послідовність одиниць аналізу – життя як ціле, період життя, подія життя – сприйнята й російською екзистенціальною психологією».

Сам В.М. Дружинін запропонував для аналізу наступні варіанти життя: «життя починається завтра» (життя як передмова), «життя як творчість», «погоня за обрієм» (життя як досягнення), «життя є сон», «життя за правилами», «життя – витрата часу», «життя проти життя» й «екзистенціальний конструктор або життя як предмет творчості».

«Життя починається завтра» (життя як передмова) розуміється В.М. Дружиніним як тривала підготовка до життя. «Своєрідна затримка психічного розвитку, причиною якої є непомірно тривала соціалізація й професіоналізація особистості, а також штучна система «гальмування» переходу від «життя підготовчого» до «життя теперішнього», приводить до різних аномалій сприйняття життя й відносин до неї.

Все життя перетворюється в пошук, обумовлений страхом почати «справжнє життя». Людина перетворюється в обіцянку стати кимсь. Але ця обіцянка, як і більшість інших, не виконується».

«Життя як творчість», «природа творчості не має ніякого відношення до зовнішньої активності, як її не назви: «надситуативної» (Д. Богоявленська) «наднормативної» (В. Петровський) і т.д. Творчість – процес, спонукуваний лише внутрішнім станом душі».

«Погоня за обрієм» (Життя як досягнення) – сам автор відзначає, що цей варіант життя не є для нього «улюбленим варіантом існування». «Самоактуалізуюча особистість», «людина дії», «ділова людина», «людина, що зробила себе» і так далі – це неповний перелік назв і самоназв людей, які вибрали шлях «зовнішнього життя». Людина, що прагне до досягнень, нав'язує себе навколишньому світу; адже будь-яка мета лежить поза ним. Ціль як передбачуваний і бажаний результат дії вимагає постійної напруги сил. Досягнення мети знецінює її, і на обрії маячить нова, ще більш приваблива мета. Життя стає погонею за обрієм». Нам така точка зору представляється зайво суб'єктивною.

«Життя є сон» – «це відчуття нереальності «зовнішнього» життя й одночасне відчуття реальності єдино бажаного «внутрішнього» життя. Але на відміну від «життя творчого» тут у людини відсутнє прагнення до породження нового (ідеї, образу, формули, тексту, предмета й ін.), свідомість зникає

повністю, і відсутня внутрішня активність... навички автономної поведінки, наявність внутрішньої активності й творчих здатностей може перетворити людину, що пішла в світ мрій».

«Життя за правилами» – «людина, що вибрала «життя за правилами», варто було б назвати «нормативною особистістю». Як це ні парадоксально, такий варіант поведінки зовсім не розглядається в західних і російських підручниках і монографіях з соціальної психології, хоча психологічні процеси, що регулюють його, не менш цікаві й своєрідні, чим механізми конформної або творчої поведінки. Додержуватися ритуалу, правила, виконувати інструкцію – досить складне психологічне життєве завдання».

«Життя – витрата часу» – «часопроводження» – це не спосіб взаємодії людей («транзакція»), а спосіб існування людини, що прагне перебороти нудьгу й одноманітність поточного повсякденного життя, яку треба заповнювати хоч чим-небудь. У щоденному двобій згодом і його гаданою нескінченністю людина однаково в програші: щораз вона повинна придумувати для себе нові розваги» (В.Дружинін).

«Екзистенціальний конструктор», або «Життя як предмет творчості» – «стосовно мільйонів людей психологічні міркування про активний вибір життєвого шляху й самоактуалізації звучать, щонайменше, безглуздо. Проблеми існування виникають у людини, що має можливість вибрати, а потім переглянути своє рішення, що має можливість думати про зміст свого й загального буття. Оборотною життєвою вибору – ідея нереалізована. Час незворотний – в одну ріку не ввійти двічі, однак міркувати про зміст свого життя може кожний. Предметом конструювання стає саме життя, або своє, або чуже. Але «творча» свідомість властива далеко не всім. Важко самостійно винайти варіант життя. Тому наприкінці ХХ століття виник ринок «стилів життя». Безліч інтелектуальних течій, шкіл, сект, релігійних громад, громадських організацій пропонують на вибір різноманітні «стилі життя», будь то «шлях воїна» або участь у психотерапевтичній «групі зустрічей», що для багатьох дійсно перетворюється в спосіб життя.

Три ролі гідні людини: ролі рятувальника, захисника й творця».

Головним для В.М. Дружиніна в його розумінні типізованих варіантів життя є вільний самостійний вибір власного варіанта й визнана їм умовність, ідеальність представлених варіантів. В.М. Дружинін справедливо вважає, що ми повинні дякувати «долі й випадку, що закинули нас у цю крихітну ділянку «простору – часу», в епоху, коли можна – я сподіваюся – думати, говорити й діяти у відповідності зі своїми бажаннями й здатностями, не ризикуючи багатьом, коли можна творити своє унікальне життя».

Реалізація лідерської позиції припускає самостійний вибір варіанта життя в активній соціальній ролі. За В.М. Дружиніним, це варіанти «життя як досягнення», або «життя як предмет творчості», які, на наш погляд не протилежні, а взаємодоповнюючі. Це припускає необхідність надання можливості здійснення самостійного вибору цілей і способів самореалізації. Лідерство, становлення людини лідером має «природну» складову – якусь, не вхоплену наукою «харизматичність». «Особливість народження лідера в тому,

видатних вітчизняних і зарубіжних діячів музичного мистецтва, представників української діаспори, впровадження сучасних педагогічних технологій, формування готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Складені на основі освітньо-професійної програми навчальні плани музичних, музично-педагогічних і мистецьких факультетів поряд з позитивними властивостями мали й певні недоліки. Так, на зміст спеціальної та науково-практичної підготовки впливала не тільки потреба відповідного регіону у фахівців з певного напрямку, а також професійні інтереси посадових осіб, які безпосередньо впливали на підготовку навчального плану; вибір другої спеціальності значною мірою пов'язувався з наявністю на фахових кафедрах спеціалістів, яких необхідно було завантажити за їхнім професійним спрямуванням. Від осіб, які відповідали за підготовку навчальних планів, їхньої професійної спрямованості та бажання підтримати певний напрям музичної педагогіки, значною мірою залежала мінімальна й максимальна кількість годин, передбачених на вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Поряд з цим необхідно зазначити, що значна частина керівників різного рівня структурних підрозділів та викладачів фахових кафедр, підтримуючи сталі традиції вітчизняної музично-педагогічної освіти, зберегли основні підходи до визначення змісту спеціальної та науково-практичної підготовки викладачів вищих навчальних закладів та вчителів музичного мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідаючи вимогам та потребам часу, навчальні плани вищих навчальних закладів містять необхідну кількість дисциплін спеціальної і науково-практичної підготовки й повний обсяг годин, необхідних для професійно-педагогічного становлення фахівців з музично-педагогічної освіти.

Висновки. Таким чином, з усього вищезазначеного можна зробити висновок, що інститути мистецтв, музично-педагогічні, музичні й мистецькі факультети, незважаючи на тривалу кризу, яка охопила суспільство, залишалися відносно автономними суспільними інститутами, здатними до самозбереження, до виживання та розвитку внаслідок мобілізації внутрішніх ресурсів та накопиченого впродовж тривалого часу інтелектуального потенціалу. Процес оновлення навчальних планів, відкриття нових подвійних спеціальностей сприяв удосконаленню професійно-педагогічної підготовки магістрів у галузі музично-педагогічної освіти.

Резюме. У статті узагальнено структуру та здійснено порівняльну характеристику змісту навчальних планів зі спеціальної та науково-практичної підготовки магістрів педагогічної освіти у вищих навчальних закладах мистецького спрямування різних регіонів України, а також визначено роль профільних дисциплін у професійно-педагогічному становленні майбутніх фахівців. **Ключові слова:** навчальний план, спеціальна та науково-практична підготовка, магістр педагогічної освіти, вищі навчальні заклади.

Резюме. В статье обобщено структуру и сделано сравнительную характеристику содержания учебных планов из специальной и научно-практической подготовки магистров педагогического образования в высших учебных заведениях искусствоведческого направления разных регионов

8.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музична педагогіка і виховання, освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр, кваліфікація: магістр педагогічної освіти, викладач музики (музичного інструмента, диригентсько-хорових дисциплін, методики музичного виховання, вокалу, музично-теоретичних дисциплін). Зі спеціальної та науково-практичної підготовки передбачено вивчення таких дисциплін, як: методика викладання музичних дисциплін у вищій школі – 135 годин, сучасне музичне мистецтво – 108 годин, основи композиторської майстерності – 108 годин, основи сценічної майстерності – 81 година, основи виконавської майстерності – 81 година, педагогіка «Свободи» – 81 година. Студенти-магістри проходили асистентську педагогічну практику у вищому навчальному закладі, яка передбачала 324 години самостійної роботи. Кваліфікаційна атестація відбувалася засобом захисту магістерської роботи за обраною спеціалізацією.

Складовою підготовки магістрів високої кваліфікації у вищих навчальних закладах є асистентська педагогічна практика, яка дає змогу закріпити та поглибити теоретичні знання магістрів, формувати професійні вміння і навички викладача вищого навчального закладу. Практика сприяє обґрунтованому вибору та використанню майбутніми педагогами сучасних засобів навчання, комплексу відповідних форм і методів, сприяє набуттю досвіду комунікативного спілкування. Асистентська педагогічна практика дає можливість закріпити фахові, педагогічні та психологічні знання магістрів, сформувані в них професійні вміння ефективно здійснювати педагогічну діяльність у навчальних закладах різних рівнів.

Під час проходження асистентської педагогічної практики магістри знайомляться із сучасним станом навчального процесу у вищому навчальному закладі, з основними формами та методами викладання спеціальних музичних дисциплін, з передовим педагогічним досвідом викладачів. Вони збагачують та поглиблюють знання студентів із спеціальних музичних дисциплін, стимулюють розвиток творчого мислення й творчої активності, сприяють вихованню дослідницького підходу до педагогічної діяльності, формуванню потреб у самоосвіті, самовихованні, в удосконаленні своїх музично-педагогічних здібностей.

На державному екзамені у всіх вищих навчальних закладах обов'язковим є захист магістерської роботи, яка виконується за обраною спеціалізацією, містить елементи наукового пошуку й практичної новизни, а також характеризує можливість магістра виконувати самостійні наукові дослідження. Тематика магістерських робіт і персональний склад наукових керівників затверджується вченими радами університетів за поданням фахових кафедр. На межі двох тисячоліть актуальними стали дослідження магістрів, присвячені взаємодії різних видів мистецтв, розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів та студентів вищих навчальних закладів у полікультурному просторі, формуванню духовності засобами музичного мистецтва, теоретичним та практичним питанням музикознавства та культурології, вивченню музичної культури різних регіонів України. Не залишалися без уваги проблеми методики художньо-естетичного виховання школярів, духовна музика сучасних українських композиторів, творчість

що воно стихійно, мимовільно, природно». Ми позначили його як екзистенціальний підхід.

Компетентний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу і розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої) освіти.

Компетентісно спрямований підхід до середньої освіти – це теоретично обґрунтована система ідей, принципів та пов'язаних з ними способів та форм практичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу, яка спрямована на становлення та розвиток компетентності, набуття ним досвіду самостійного й творчого вирішення складних життєвих проблем, виховання лідерських, особистісних якостей учнів, набуття та успішне виконання соціальних ролей.

Компетентісно спрямований підхід до середньої освіти ґрунтується на наступних положеннях:

1. Основою для формування відповідних здатностей є соціальний досвід, який, у процесі навчання, має перейти у власний життєвий досвід учня.

2. Освітній процес повинен орієнтувати учня, в першу чергу, не на міцне закріплення актуальних моделей поведінки, а на здобуття здатностей щодо самостійного пізнання особистістю себе, свого життя, свого суспільства та здатностей свідомо й творчо розв'язувати різноманітні життєві проблеми, знаходити оптимальне вирішення складних життєвих ситуацій. Інакше кажучи, освіта повинна готувати до соціальних та життєвих змін; вчити особистість розуміти їх, використовувати, ініціювати.

3. Генералізація здобутого учнем життєвого досвіду, здатностей, компетенцій зумовлює генезу важливого особистісного новоутворення – життєвої компетентності та кращих якостей людини.

4. Компетентісно спрямована середня освіта передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої створюються умови розвитку життєвої компетентності учнів, формування відповідних якостей.

5. Оцінювання освітніх результатів повинна базуватися на моніторингу, аналізі рівня розвитку певних якостей особистості, здатності вирішувати адекватні віку життєві завдання, набувати й виконувати соціальні ролі.

Поряд з вищевказаними підходами, розглянемо, виділений нами послідовний підхід у вихованні лідерських якостей.

Послідовний підхід полягає в тому, що виховання проводиться за кількома етапами. Кожному етапу відповідають свої завдання, методи й прийоми виправлення. Так, наприклад, на першому етапі проходить підготовка учнів і педагогів, (настрой) до майбутньої роботи, створюється необхідний режим. На останньому, заключному етапі підводяться підсумки, робляться висновки щодо успіхів учнів.

Послідовний підхід також передбачає перехід від спільних дій педагога й учня до самостійної роботи самого учня.

Отже, ми розглянули основні закономірності, принципи та підходи у вихованні лідерських якостей школярів. Але ефективність цих якостей певним чином залежить від цілісного забезпечення неперервної освіти особистості.

Резюме. Розглянуто наукові підходи до виховання лідерських якостей особистості. Проаналізовано системний, діяльнісний, проблемно-цільовий,

особистісний, екзистенціальний, компетентнісний, послідовний підходи до виховання лідерських якостей особистості. **Ключові слова:** науковий підхід. Лідерські якості. Наукові підходи до виховання лідерських якостей.

Резюме. Рассмотрены научные подходы к воспитанию лидерских качеств личности. Проанализированы системный, деятельностный, проблемно-целевой, личностный, экзистенциальный, компетентностный, последовательный подходы к воспитанию лидерских качеств личности. **Ключевые слова:** научный подход. Лидерские качества. Научные подходы к воспитанию лидерских качеств.

Summary. The scientific going is considered near education of leader qualities of personality. Analysed system, deyatelnostnyy, problem-having a special purpose, personality, existential, kompetentnostnyy, successive going near education of leader qualities of personality. **Keywords:** scientific approach. Leader qualities. Scientific going near education of leader qualities.

Література

1. Волков И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи / Экспериментальная и прикладная психология / Под ред. Б.Г. Ананьева - Л., 1990. - С. 17-22.
2. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.
3. Кричевский Р.Л. Динамика группового лидерства // Вопросы психологии. - 1980. - №2. - С. 42-52.
4. Ливайн С. Лидер в тебе / С. Ливайн, М. Кром. - М.: Прогресс-литера: Яхсмен, 1995. - 240 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990.-192с.
6. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство. - Л., 1973. - С. 161.
7. Психология: Словарь / Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
8. Сбитнева В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении: дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Сбитнева. - Ижевск, 2006. - 205с.
9. Шейнов В.П. Психология лидерства и власти / В.П. Шейнов. - М.: Ось-89, 2008. - 608с.
10. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986. - 14с.

Подано до редакції 17.02.2010

Навчальним планом СДПУ ім. А.Макаренка передбачено 4 дисципліни (486 годин), навчальним планом РДГУ – 6 дисциплін (540 годин).

Для виявлення основних тенденцій формування змісту навчальних планів з підготовки магістрів у вищих навчальних закладах на початку ХХІ століття нами здійснено порівняльну характеристику навчальних планів Мелітопольського державного педагогічного університету (МДПУ) за 2002 рік і Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (ПДПУ ім. К.Ушинського) за 2004 рік. Музично-педагогічний факультет МДПУ готував магістрів за напрямом 0101 Педагогічна освіта, спеціальність 8.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика, кваліфікація: магістр педагогічної освіти, викладач музичного інструмента, диригентсько-хорових дисциплін, методики музичного виховання, музично-теоретичних дисциплін, вокалу (за вибором), вчитель музики. На музично-педагогічному факультеті ПДПУ ім. К.Ушинського готували фахівців за напрямом 0101 Педагогічна освіта, спеціальність 8.010107 Музична педагогіка і виховання, кваліфікація: викладач за фахом (вокал, диригентсько-хорові дисципліни, музичний інструмент).

До циклу спеціальних і науково-практичних дисциплін МДПУ входили основи теорії та історії музичної педагогіки – 81 година, сучасна музична культура України – 54 години, музична риторика – 54 години, методика викладання дисципліни кваліфікації у вузі – 81 година, виконавське мистецтво (практикум за кваліфікацією) – 81 година. Цикл дисциплін за вибором вищого навчального закладу містив: правові основи вищої школи – 27 годин і педагогіку музичного сприймання – 54 години. Навчальним планом ПДПУ ім. К.Ушинського передбачено вивчення: педагогіки вищої школи – 108 годин, педагогічної психології вищої школи – 108 годин, методологічного аналізу проблем музичної педагогіки в системі вищої освіти – 81 година, курсу виконавської майстерності (за обраним фахом) – 189 годин. Серед циклу дисциплін за вибором вищого навчального закладу пропонувалося вивчення історії виконавства (за обраним фахом) – 81 година, теорії та історії художніх стилів – 81 година. У МДПУ на державний екзамен вноситься кваліфікаційний екзамен і захист магістерської роботи. У ПДПУ ім. К.Ушинського студенти-магістри захищають тільки магістерську роботу.

Отже, у навчальному плані МДПУ задекларовано більш широкий спектр кваліфікацій порівняно з ПДПУ ім. К.Ушинського. Окрім викладача з фахових дисциплін (музичного інструмента, диригентсько-хорових дисциплін, методики музичного виховання, музично-теоретичних дисциплін та вокалу), навчальним планом МДПУ передбачено кваліфікацію вчителя музики. Виходячи з цього, до навчального плану введено основи теорії та історії музичної педагогіки й педагогіку музичного сприймання. Навчальний план ПДПУ ім. К.Ушинського більше спрямований на підготовку викладача за обраним фахом як виконавця. На це розраховано оволодіння курсами виконавської майстерності, історії виконавства, теорії та історії художніх стилів.

Робочим навчальним планом Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка за 2008 рік зі спеціальності

На особливу увагу в цьому контексті заслуговує навчальний план 2004 року Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова з підготовки магістрів зі спеціалізацією: художня культура, кваліфікацією: викладач (музичного інструмента, диригентсько-хорових дисциплін, методики музичного виховання, вокалу, музично-теоретичних дисциплін) та викладач музики і художньої культури. Залежно від спеціалізації магістранти отримували певну кваліфікацію й додаткову спеціальність викладача музики і художньої культури. На державну атестацію виносилися: кваліфікаційний екзаме́н зі спеціальності, захист магістерської роботи, методика музичного виховання та методика викладання художньої культури.

Очевидним є те, що цей план являв собою логічну послідовність вивчення і засвоєння дисциплін, які впливали на професійно-педагогічну підготовку викладачів вищих навчальних закладів та середніх спеціальних навчальних закладів, а також учителів музики і художньої культури загальноосвітніх навчальних закладів.

Порівнюючи навчальні плани з підготовки магістрів Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (СДПУ ім. А.Макаренка) і Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ) за 2003 рік, необхідно наголосити, що спостерігаються деякі зміни в шифрах спеціальностей. У СДПУ ім. А.Макаренка магістрів готували за спеціальністю 8.010103. Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. У РДГУ підготовка магістрів велася за спеціальністю 8.010107 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Після закінчення навчання магістри СДПУ ім. А.Макаренка отримували кваліфікацію: вчитель музики, викладач диригентсько-хорових дисциплін, основного музичного інструмента, методики музичного виховання, музично-теоретичних дисциплін, вокалу (залежно від отриманої кваліфікації), студенти-магістри РДГУ отримували кваліфікацію магістра педагогічної освіти, викладача музичних дисциплін вищого навчального закладу.

До спеціальної та науково-практичної підготовки навчального плану факультету мистецтв СДПУ ім. А.Макаренка увійшли такі дисципліни, як: наукові засади викладання дисципліни кваліфікації у вузі – 54 години, практикум за кваліфікацією – 108 годин, інновації розвитку сучасної музики – 54 години, хоровий клас (ансамбль, оркестр) – 270 годин. Студенти-магістри РДГУ вивчали такі дисципліни, як: організація педагогічного експерименту, обробка та інтерпретація результату (за фахом) – 81 година, теорія і методика викладання спеціальних дисциплін у вищих навчальних закладах – 135 годин, інноваційні комплексні технології у галузі музичного мистецтва – 54 години, практикум за кваліфікацією – 108 годин, традиції та новаторство в сучасному вітчизняному мистецтві – 54 години, спецкурси й спецсеминари – 108 годин. На державні екзамени у вищезазначених навчальних закладах виносилися кваліфікаційний іспит з фаху та захист магістерської роботи.

Отже, порівняльна характеристика навчальних планів з підготовки магістрів двох навчальних закладів уможливило зробити висновок: зміст спеціальної та науково-практичної підготовки відповідає вимогам до підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного напрямку. Різницю складає кількість дисциплін та обсяг годин відведених на їхнє засвоєння.

УДК 378.1:001.89

МОТИВАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Бачієва Лариса Олександрівна, асистент,

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Постановка проблеми. У теперішній час зміни в освіті України обумовлені двома чинниками – змінами в економічній системі, інтеграцією вищої освіти України до світової системи вищої освіти та Європейського простору вищої освіти (при збереженні та розвитку досягнень і традицій української вищої школи). Провівши аналіз стратегій розвитку вищої освіти, що декларується міністрами Європейських країн [1, с.3], слід визначити, що "... на усіх рівнях вища освіта має ґрунтуватися на сучасному рівні досліджень і розвитку науки, сприяючи, таким чином, інноваціям та креативності у суспільстві", необхідним завданнями вищої освіти є "...забезпечення можливостей для особистісного розвитку, створення і підтримка широкої та удосконаленої бази знань, стимулювання дослідницької діяльності й інновацій". Таким чином, одним з головних завдань системи освіти є підвищення значення дослідницької діяльності в навчальному процесі. Зазначене вище потребує від викладачів удосконалення особистої дослідницької діяльності та забезпечення такої організації навчального процесу, в якому максимально використовується дослідницька діяльність студентів. У такому разі питання мотивації дослідницької діяльності магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей стає особливо актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з мотивацією дослідницької діяльності, розглянуті у зазначених працях [2-5]. Зважаючи на те, що поняття має складне та багатоаспектне значення, яке обґрунтоване множинністю підходів до його розуміння, сутності, структури та методів вивчення, то існує потреба в його дослідженні.

Метою даної статті є проведення аналізу наукових праць і встановлення сутності мотивації дослідницької діяльності, встановлення методик її визначення та прийомів формування, розкриття її особливості при навчанні майбутніх магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Мотивація є однією з головних проблем психології. Розробка цієї проблеми пов'язана з аналізом джерел активності людини, рушійних сил її діяльності, поведінки, мотивів. Поняття мотивації різними авторами трактується по-різному. Дослідники визначають її як один конкретний мотив, як єдину систему мотивів, як особливу сферу, що включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси у їх складному переплетенні та взаємодії. Найбільш повним є визначення мотиву, що наведено Л. Божович: "...мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, у якості мотиву можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття та потреби" [2, с.53]. Таким чином, мотивація являє собою складну, багаторівневу систему спонук, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, емоції, норми, цінності та ін.

У працях Л. Божович, В. Мерліна, К. Платонова доведено, що системоутворюючим фактором особистості є спрямованість. Вона, на думку

психологів, характеризується системою домінуючих мотивів та потреб, ціннісними орієнтаціями. Як зазначає Л. Божович: "... ієрархічна структура мотиваційної сфери визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер залежно від того, які саме мотиви за своїм змістом і будові стали домінуючими" [2, с.52]. Таким чином, мотивація – сукупність, система психологічно різнорідних факторів, детермінуючих поведінку та діяльність людини.

У дослідженні Л. Карпової встановлено, що мотиваційна сфера особистості є її інтегративною якістю, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, які утворюють ґрунтовну основу мотивів, тобто все те, що включає поняття спрямованості особистості. Одним з компонентів спрямованості особистості є ціннісні орієнтації. Це внутрішньо прийняті матеріальні та духовні цінності. Ієрархія ціннісних орієнтацій: сім'я, добробут, кар'єра, здоров'я – є основною опорою для практичних дій. Направленість особистості – сукупність стійких мотивів, що орієнтують особистість на діяльність. Направленість особистості характеризується її інтересами, схильностями, ідеалами, переконаннями, в яких виражається світогляд людини.

Загальне системне уявлення мотиваційної сфери дозволяє класифікувати мотиви. Дослідники виділяють такі групи мотивів:

- від характеру участі в діяльності (які розуміються, реально діючі мотиви, за А. Леонтьєвим);
- від часу (протяжності) обумовлення діяльності (далека – коротка мотивація, за Б. Ломовим);
- від соціальної значущості (соціальні – вузькоособисті, за П. Якобсоном);
- від факту включення в саму діяльність або що знаходяться поза нею (широкі соціальні мотиви і вузькоособисті, за Л. Божович);
- від чинників створення (внутрішні та зовнішні) А. Брушлінський і М. Воловікова;
- від психологічних особливостей (усвідомлення – неусвідомлення, природженості – придбання, якісної характеристики мотивів) за В. Шадріковим;
- мотиви певного виду діяльності, наприклад, учбової та дослідницької діяльності і т.д.

Отже, одним з видів мотивації є мотивація до дослідницької діяльності. Для встановлення сутності мотивації дослідницької діяльності необхідним є визначення системи спонук (потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, емоції, норми, цінності та ін.), що забезпечують дослідницьку діяльність.

Мотивація наукової діяльності розглянута у працях П. Белкіна, О. Виханського та ін. Розглядаючи систему внутрішніх та зовнішніх мотивів наукової діяльності, дослідники вказують, що внутрішні мотиви є первинними по відношенню до наукової діяльності та формуються у відповідності до потреб особистості в пізнанні та розвитку; зовнішні мотиви по відношенню до наукової діяльності вторинні, неспецифічні та формуються під впливом зовнішнього середовища. Таким чином, у дослідницькій діяльності

Курси з філософії та іноземної мови викладаються за програмами кандидатських екзаменів. Іспити з цих дисциплін магістри складають у спеціальних комісіях за програмами кандидатського мінімуму й можуть бути зараховані як кандидатський мінімум. За рішенням вчених рад університетів іспити з філософії та іноземної мови можуть зараховуватися як вступні до аспірантури.

Аналіз джерельної бази дає можливість проаналізувати й здійснити порівняльну характеристику навчальних планів вищих навчальних закладів різних регіонів України на межі двох тисячоліть. Так, навчальний план Миколаївського державного педагогічного інституту за 1998 рік зі спеціальності 8.010103 Педагогіка та методика середньої освіти. Музика, освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр педагогічної освіти, викладач музики свідчить, що на підготовку викладачів вищих та середніх спеціальних навчальних закладів було запроваджено вивчення курсу методики викладання музичних дисциплін у вищих навчальних та середніх спеціальних закладах, розрахованого на 162 години. Оволодіння курсом нових педагогічних технологій у професійній підготовці викладача музики, який складався з 108 годин, дало змогу майбутнім учителям підвищити фаховий рівень, оволодіти сучасними педагогічними технологіями й методами навчання, запроваджувати нові підходи у створенні художніх колективів, розвитку творчих здібностей, виявленню музично обдарованої молоді. Вивчення курсу теоретичних основ взаємозв'язку мистецтв, розрахованого на 108 годин, слугувало підґрунтям для переходу на нову шкільну програму з «Музичного мистецтва», спрямовану на художньо-творчу самореалізацію і духовне самовдосконалення засобом конструювання інтегративних курсів на основі взаємозв'язку різних видів мистецтв. До циклу спеціальної і науково-предметної підготовки входило також вивчення музичного джерелознавства в обсязі 162 години.

Отже, циклом спеціальних і науково-практичних дисциплін навчального плану Миколаївського державного педагогічного інституту передбачено фахову підготовку магістрів педагогічної освіти й викладачів музики, спроможних на високому рівні розв'язувати питання професійно-педагогічної підготовки як майбутніх викладачів вищої школи, так і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

У Постанові Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах у 2002 – 2003 навчальному році» (від 17 червня 2002 року) наголошувалося на визнанні невідкладних та перспективних заходів щодо впровадження галузевих стандартів вищої освіти, внесення змін до навчальних планів і навчальних програм. Протягом 2002 – 2003 і 2003 – 2004 н.р. вищі навчальні заклади України повинні «завершити перехід на новий зміст навчання, визначений галузевими освітньо-профільними програмами підготовки фахівців» [3, с. 12]. Відповідно до прийнятої постанови завершувалася розробка навчальних планів усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів у галузі музично-педагогічної та мистецької освіти. Затверджені науково-методичним центром вищої освіти Міністерства освіти і науки України нові навчальні плани вводилися поетапно.

науки України щодо визначення переліку та обсягу загальнокультурних дисциплін. У ньому визначається напрям підготовки, спеціальність, спеціалізація, освітньо-кваліфікаційний рівень, форма навчання, кваліфікація фахівця й термін навчання. У навчальному плані подається графік навчального процесу, де відповідно за тижнями навчання встановлено строком теоретичного навчання, екзаменаційної сесії, виробничої практики, оформлення магістерської роботи, державна атестація, канікули. Окремо подається зведений бюджет часу в тижнях.

План навчального процесу охоплює такі види підготовки: гуманітарну та соціально-економічну; природничо-наукову, психолого-педагогічну, спеціальну та науково-практичну, цикл дисциплін за вибором вищих навчальних закладів та дисциплін за вибором студента. У навчальному плані відповідно до семестрів визначено: форми підсумкового контролю (іспити, заліки, курсові роботи); кількість годин на лекційні, практичні, лабораторні, індивідуальні заняття й самостійну роботу магістрів. Навчальним планом передбачено науково-дослідну та асистентську педагогічну практику, визначено семестри та кількість тижнів з кожного виду практик. Окремо подано перелік державних екзаменів та їхні строки.

Вченим радам педагогічних університетів та факультетів надано право: змінювати кількість годин з фахових дисциплін навчального плану й послідовність їхнього вивчення, проте за умови, коли магістри матимуть певний обсяг знань, передбачений програмами, без перевищення 36-годинного тижневого навантаження; визначати щорічно перелік та обсяг дисциплін за вибором, а також затверджувати програми з цих дисциплін. Ради можуть змінювати календарні строки проведення практик.

Прийняття Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), концепції педагогічної освіти (1998 р.) суттєво вплинуло на розробку навчальних планів. На початку нового тисячоліття відбувався процес удосконалення структурно-логічної схеми навчальних планів. За новими вимогами навчальні плани містили: загальний та річний обсяг дисциплін у годинах та кредитах (національних та ECTS). Кредити ECTS визначаються множенням національних кредитів на 1,5. Річне навчальне навантаження студента-магістра повинно становити 40 національних кредитів або 60 кредитів ECTS.

У зв'язку із пошуками викладачами вищої школи нових форм організації навчального процесу спостерігалася тенденція збільшення кількості годин на самостійне опрацювання магістрами навчального матеріалу. Аналіз навчальних планів доводить, якщо на I – II курсах на самостійну роботу відводиться 50% від загального обсягу годин, то на випускних курсах її обсяг збільшується до 70%.

Ради факультетів щорічно розробляли робочі навчальні плани, які узгоджувалися з випусковими кафедрами та затверджувалися в установленому порядку. У робочому навчальному плані містилася кількість блоків-модулів для кожної дисципліни, кожен з яких мав викладатися протягом семестру та містив модулі за видами занять. Кількість модульних контролів у семестрі становила один на кожні 54 години загального обсягу годин.

внутрішніми спонуканими є: задоволення від процесу роботи, прагнення інтелектуального успіху, бажання вирішувати та знаходити проблеми, давати роботу розуму, захоплення вченим дослідженням, перебігом своїх міркувань та ін.

Однак, О. Виханський зазначає, що поділ мотивів на зовнішні та внутрішні є умовним, оскільки відповідно до визначення мотиву як внутрішньої спонукани людини до дії, він є внутрішнім, тим, що виходить із самої особистості, а зовнішня дія на людину є стимулом. Зовнішня мотивація проявляється, тоді, коли суб'єкт зовнішнього середовища визиває мотиви, що спонукають людину до дії [3, с.138].

У працях М. Дьяченко, А Маслоу визначена класифікація мотиваційної сфери особистості на основі функціональної характеристики мотиваційного компонента та визначено наявність таких факторів:

- активізація, в ролі якої виступають потреби та інстинкти. Саме вони є джерелами активності особистості;
- спрямовування, що є мотивами, які виступають в ролі причин, що корегують поведінку людини;
- динамізації, де провідними є емоції, суб'єктивні переживання (прагнення, бажання) та настанови.

Отже, у мотиваційному компоненті можуть бути відокремлені афективний аспект (емоції, прагнення, бажання) та когнітивний аспект (потреби, мотиви, інтереси).

На основі аналізу афективного аспекту М. Князян зазначає, що провідними факторами динамізації дослідницької діяльності є гностичні та праксичні емоції. При цьому, гностичні емоції викладача-дослідника – бажання поширити власні знання в сфері навчальної, методичної, наукової, загально-гуманітарної інформації; проникнути в сутність стосунків між студентами та їхніми батьками, між студентами в навчальній групі, між колегами-викладачами; розкрити протиріччя, що виникають у навчально-виховному процесі; підтвердити правильність власних попередніх прогнозів тощо. Праксичні емоції викладача-дослідника пов'язані з успішністю або неуспішністю виконаного педагогічного пошуку, з результативністю застосування власних варіантів навчання. Пошукова робота супроводжується виявленням альтруїстичних емоцій, що пов'язані з бажанням приносити іншим користь, радість, допомогу своєю діяльністю. У процесі дослідницької діяльності поширеними є глоричні емоції, які пов'язані з потребою в самостверженні, з прагненням здобути визнання, з почуттям задоволення від результатів роботи, яку виконав [4, с.174].

Таким чином, у процесі дослідницької діяльності викладача виникають емоції, що в свою чергу активізують дослідницьку діяльність, відповідно емоції та діяльність знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. Однак, як зазначає [5, с.130] "... особистість досягає значно більших результатів тоді, коли її робота підтримується позитивними емоціями".

Когнітивний аспект, дослідницької діяльності викладача складають потреби, мотиви, інтереси, нахили. Потреби, що лежать в основі дослідницької спрямованості особистості, носять пізнавальний характер. Викладач-дослідник

відрізняється потребою здійснювати власний внесок у розвиток науки, формувати творчий стиль діяльності у тих, хто навчається.

До групи внутрішніх мотивів, які впливають на ефективність дослідницької діяльності відносять прагнення пізнати нове, оволодіти певною інформацією, збагатити власні знання, розширити кругозір, виявити інтелектуальну активність, збагатити власний духовний потенціал та ін. Подані мотиви підвищують ефективність пошукової роботи, з іншого боку, за певних обставин створюються, породжуються в роботі.

Такий мотив, як інтерес, здатний забезпечувати формування певних почуттів, думок, дій, що відрізняється конструктивним впливом на результат дослідницької діяльності. Інтерес до пошукової роботи здатний породити інтелектуальну напругу, творчу активність, енергійність, натхнення, вдумливість, прагнення оволодіти якісно новими знаннями, відповідність за об'єктивність отриманих результатів дослідження.

Нахил у структурі дослідницької спрямованості спонукає особистість займатися дослідницькою роботою протягом тривалого часу. Нахил, на думку науковців М. Дьяченко, М. Ярошевського, С. Рубінштейна може виступати передумовою розвитку здібностей (оригінальності, динамізму мислення, зосередженості, працездатності, вимогливості та ін.), що оптимізують дослідницьку діяльність.

Формування високого рівня готовності студентів до дослідницької діяльності неможливе без позитивного ставлення до обраної професії. Свідомий вибір професії та розуміння її значення для суспільства, на думку Н. Бордовської, А. Реана позитивно впливає на процес оволодіння студентами системою знань у процесі навчання. Вивчення задоволеності професією, її вплив на процес дослідницької діяльності, виявлення в цій сфері закономірностей – це актуальні завдання формування мотивації до дослідницької діяльності.

Розроблена нами методика формування дослідницької компетентності магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей передбачає формування ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного, діяльнісного, особистісного та рефлексивного компонентів. Ціннісно-мотиваційного компонент передбачає спрямованість на здійснення дослідницької діяльності та характеризується:

- усвідомленням ролі дослідницького компоненту майбутньої професійної діяльності;
- інтересом до дослідницької діяльності;
- активністю, ініціативністю в дослідницькій діяльності;
- ухвалення позиції дослідника як особистісно-значущої.

З метою формування цього компоненту нами використана система завдань:

- індивідуальні дослідницькі завдання;
- аналіз висловлювань педагогів та філософів;
- реферат “Творчий шлях великого дослідника”.

Аналіз висловлювань педагогів та філософів щодо дослідницької діяльності викладача має на меті осмислення студентами цінності

УДК 378.637.016:78.03 (477)

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У ГАЛУЗІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Черкасов Володимир Федорович,
доктор педагогічних наук, доцент,
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка*

Постановка проблеми. Вступ України до Європейського освітнього товариства ставить нові завдання щодо професійно-педагогічної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах, вимагає постійного оновлення й удосконалення змісту навчальних планів, спрямованих на підготовку конкурентоспроможних фахівців на освітньому ринку праці.

На межі двох тисячоліть у музично-педагогічній галузі відбувається модернізація змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, яка зумовлена, по-перше, пошуком нових подвійних кваліфікацій, опанування яких уможливило майбутнім фахівцям реалізувати свій творчий потенціал, по-друге, створенням нової концепції професійно-практичної підготовки магістрів педагогічної освіти, спроможних здійснювати навчальну, наукову й виховну роботу у вищому навчальному закладі. Саме це й уможливило актуальність пропонованої статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах займаються О.В.Глузман, С.У.Гончаренко, Н.М.Дем'яненко, М.Б.Євтух, Т.К.Завгородня, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, А.І.Кузьмінський, В.С.Курило, В.І.Луговий, А.А.Марушкевич, В.К.Майборода, Н.Г.Ничкало, В.Л.Омельяненко, В.В.Радул, С.О.Сисоєва, О.В.Сухомлинська, М.Д.Ярмаченко.

Різні аспекти проблеми вдосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки студентів у галузі музично-педагогічної освіти досліджено вітчизняними вченими Б.А.Бриліним, А.В.Козир, Л.М.Масол, О.В.Михайличенком, Г.Ю.Николаї, Т.М.Олексюк, В.Ф.Орловим, О.М.Отич, Г.М.Падалкою, О.Я.Ростовським, Т.Й.Рейзенкінд, О.П.Рудницькою, О.П.Щолоковою.

Тематика нашого дослідження значною мірою доповнює наукові пошуки названих авторів, але розрізнене розкриття цієї проблеми в науковій літературі дало нам підставу проаналізувати навчальні плани підготовки магістрів у вищих навчальних закладах мистецького спрямування.

Мета цієї статі полягає у здійсненні порівняльної характеристики циклу спеціальних і науково-практичних дисциплін навчальних планів вищих навчальних закладів різних регіонів України з освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», спрямованих на вдосконалення професійно-педагогічної підготовки магістрів педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміст музично-педагогічної освіти регламентується навчальним планом, який є державним документом і складається на підставі освітньо-професійних програм, що входять до складу державних галузевих стандартів, нормативних листів Міністерства освіти і

2) функціонує як керманіч та розпорядник благ в ранньому та пізньому дитинстві; 3) являється взірцем для наслідування у молодшому шкільному віці; 4) стає другом і порадиником для підлітка [3, 186]. Таким чином, можна констатувати, що батько постає таким важливим виховником сина чи доньки, як і мати, і має неабиякий педагогічний вплив на дитину за умови його рівноправної та рівномірної участі у виховному процесі.

Summary. The article deals with the study of father's role in the educational process. The pedagogical potential of father has been analyzed. The specific character of forms and methods of man's effect on the child up-bringing is defined. The consequences of the masculine element lack, while nurturing son and daughter, are demonstrated. Father's pedagogical functions during different periods of child's life are determined. **Keywords:** father, mother, child, education, masculine element

Резюме. В статті вивчається роль отця в виховному процесі. Проаналізовано отцовський педагогічний потенціал. Определено специфіку форм і методів мужского впливу на виховання ребенка в семье. Проілюстровано следствия недостачи маскулинного елемента в воспитании сына и дочери. Выделено воспитательные функции отца на разных возрастных этапах жизни ребенка. **Ключевые слова:** отец, мать, ребенок, воспитание, маскулинный элемент.

Резюме. Стаття присвячена вивченню ролі батька у виховному процесі. Проаналізовано батьківський виховний потенціал. Визначено специфіку форм і методів чоловічого впливу на виховання дитини в сім'ї. Проілюстровано наслідки браку маскулінного елемента у вихованні сина та доньки. Окреслено виховні функції батька на різних вікових етапах життя дитини. **Ключові слова:** батько, мати, дитина, виховання, маскулічний елемент.

Література

1. Долецкий С. Отец – кто он такой? // Семья и школа. – 1990. – № 9. – с. 29 – 30.
2. Кочубей Б. И. Мужчина и ребенок. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
3. Кравець В. П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства. – К., 2001. – 241 с.
4. Махов Ф. С. Кого мы растим: Беседы о материнском и отцовском воспитании. – М.: Профиздат, 1989. – 144 с.
5. Уважение к отцу // Семья и школа. – 1974. - № 12. – С. 2-3.
6. Фромм Е. Душа человека: Пер. с англ. – М.: Республика, 1992. – 430 с. – (Мыслители XX века).

Подано до редакції 18.02.2010

дослідницької діяльності, робота над рефератом “Творчий шлях великого дослідника” повинна ознайомити студентів з процесом становлення та формування особистості дослідників, індивідуальні дослідницькі завдання та доповіді за ними забезпечують формування інтересу до дослідницької діяльності.

З метою визначення мотивації магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей до дослідницької діяльності доцільно використовувати комплекс методик:

– з метою визначення мотивації професійної діяльності доцільно використовувати методику “Вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А.О. Реана” [6, с.281]. Дана методика основана на концепції внутрішньої та зовнішньої мотивації. Враховуючи позицію вчених, що при дослідницькій діяльності первинними є внутрішні мотиви, то визначивши групу студентів, у яких переважають ці мотиви будуть встановлені студенти, які мають найвищий рівень мотивації дослідницької діяльності;

– з метою визначення задоволеності професією доцільно використовувати методику “Вивчення чинників привабливості професії В.А. Ядова в модифікації Н.В. Кузьміної та А.О. Реана” [6, с.193]. Зазначена методика дозволяє визначити фактори, які приваблюють студентів в обраній професії. Особливу увагу слід звернути на фактор, пов'язаний з мотивом творчості у майбутній професійній діяльності. Очікування та пошук творчих елементів у майбутній професійній діяльності породжують особливе ставлення до неї, суттєво впливають на її вибір. Творчий компонент є обов'язковим у діяльності магістра та необхідним при здійсненні дослідницької діяльності;

– на основі того, що магістри інженерно-педагогічних спеціальностей можуть здійснювати свою професійну діяльність у двох сферах “педагогічній” та “інженерній”, вважаємо необхідним провести аналіз спрямованості на вид інженерної діяльності, використовуючи методику “Спрямованість на вид інженерної діяльності” [7, с.460]. Вказана методика дозволяє встановити спрямованість студентів на вид професійної діяльності: науково-дослідницький, проектно-конструкторська, виробнича, організаційний.

Висновки. На основі проведеного аналізу сформульовано такі висновки:

– у мотиваційному компоненті дослідницької діяльності відокремлені афективний аспект (емоції, прагнення, бажання) та когнітивний аспект (потреби, мотиви, інтереси);

– з метою визначення мотивації магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей до дослідницької діяльності доцільно використовувати комплекс методик, що забезпечують визначення мотивації професійної діяльності, привабливості професії та спрямованості на вид діяльності.

Подальші дослідження будуть спрямовані на впровадження методики формування дослідницької компетентності магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей та перевірку ефективності формування ціннісно-мотиваційного компоненту.

Резюме. У статті наведені результати аналізу літературних джерел щодо питання мотивації дослідницької діяльності. Встановлено: у мотиваційному

компоненті можуть бути відокремлені афективний аспект (емоції, прагнення, бажання) та когнітивний аспект (потреби, мотиви, інтереси). Зазначено актуальність питання формування мотивації через позитивне ставлення до обраної професії. Наведена характеристика методики формування ціннісно-мотиваційного компоненту дослідницької компетентності магістрів інженерно-педагогічних спеціальностей. Вказані методики визначення мотивації дослідницької діяльності. **Ключевые слова:** мотив, мотивация, интерес, направленность.

Резюме. В статье приведенные результаты анализа литературных источников относительно вопроса мотивации исследовательской деятельности. Установлено, что в мотивационном компоненте могут быть отделены аффективный аспект (эмоции, стремления, желания) и когнитивный аспект (потребности, мотивы, интересы). Отмечена актуальность вопроса формирования мотивации через позитивное отношение к избранной профессии. Приведенная характеристика методики формирования ценностно-мотивационного компонента исследовательской компетентности магистров инженерно-педагогических специальностей. Указаны методики определения мотивации исследовательской деятельности. **Ключевые слова:** мотив, мотивация, интерес.

Summary. The results of analysis of literary sources through question of research activity motivation are considered in the article. It is set that an affect aspect (emotions, aspirations, desires) and cognitive aspect (necessities, reasons, interests) can be selected in a motivational component. Actuality of question of motivation forming through positive attitude toward a select profession is marked. Description of method of engineering-pedagogical specialties master's degrees research competence valued-motivational component forming is adduced. The methods of determination of research activity motivation are specified. **Keywords:** reason, motivation, interest.

Література

1. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Електроний ресурс]. / Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education> – Загл. з екрану
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды /Под. ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. – 212с.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: Учебник, 3-е изд. – М.: Гадарика, 1998. – 528с.
4. М. Князян // Педагогіка і психологія професійної освіти №1, 2003 с.173-181
5. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности// Вопросы психологии. 1984. №4– С.126-130
6. Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 304с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 512с.

Подано до редакції 18.02.2010

поведінку самого батька стосовно своєї дитини та дружини, за взірцем якої син буде конструювати своє батьківство. Врешті-решт, батько повинен з раннього віку виховувати у хлопчика турботу про молодших, дівчаток, жінок. Безпосередньо від батька, його прикладу та досвіду виховання у батьківській сім'ї залежить яким батьком для своїх дітей та чоловіком для своєї дружини буде його син, і яка модель сім'ї буде в нього в майбутньому.

Сьогодні запорукою формування авторитету батька стає спілкування з дитиною, адже чим доросліша дитина, тим важче батькові знайти спільну мову з нею. Особливо відчутною стає ця проблема під час підліткового віку хлопчика або дівчини через необізнаність батька з особливостями їх психофізіологічного розвитку. Значні труднощі виникають у спілкуванні з сином, коли розбіжності в їхніх смаках, інтересах, поглядах, незнання батька товаришів і оточення сина, невміння подивитися на світ «очима підлітка» створюють сворідний бар'єр у стосунках чоловіка й хлопчика. Як свідчить статистика, діти обох статей довіряють більше матері, ніж батьку, й охочіше розповідають їй про свої проблеми, почуття, переживання. Такий дисбаланс у спілкуванні з дитиною пояснюється підвищеною емоційною чутливістю матері, яка зближує дитину з нею ще від народження, а інколи зухвалою, зневажливою, грубою манерою спілкування батька з дитиною, що відштовхує її від нього, сприяє їхньому відчуженню. Утім, з огляду педагогіки, чоловік має суттєві переваги у манері спілкуванні з дитиною, на відміну від матері, адже він здатний уважно, спокійно, врівноважено вислухати сина чи доньку, прийняти гідне, виважене рішення, не втрачаючи при цьому почуття гумору і не вдаючись до крику, що не принижує дитину й має позитивний виховний вплив на неї. Такі якості батька дають змогу тактовно впоратися із «сплеском гормонів» підлітка, його життєвою невизначеністю і допомогти у розумінні тих соціальних сторін життя, які викликають непорозуміння у хлопця чи дівчини. В такий спосіб у чоловіка є всі можливості стати найближчою та найріднішою людиною, бути другом сина або доньки в той час, коли вони відкидають будь-який авторитет, шукають свій життєвий шлях самотужки методом відчайдушних спроб і непоправних помилок.

У старшому віці батько виступає своєрідним життєвим орієнтиром для сина чи дочки. Вірно відмітив американський вчений Е. Фромм: «Батько мало пов'язаний з дитиною в перші роки життя, і його важливість для дитини аж ніяк не прирівнюється до важливості матері. Але, не представляючи свід природи, звичайний світ, батько представляє інший полюс людського існування: світ думок, світ речей, зроблених своїми руками, світ закону й порядку, дисципліни, світ подорожей та пригод. І саме батько навчає дитину, підказує їй шлях в цей світ» [6, 87]. Справжній батько відіграє вирішальну роль у старшому віці дитини: формує її систему цінностей, світогляд, загальну культуру сина чи доньки (вчить мистецтву спілкування, прищеплює культуру праці, дозвілля, норми поведінки), допомагає у прийнятті життєво важливих та відповідальних рішень стосовно своєї дитини (наприклад, вибір професії).

Висновки. Отже, на різних вікових етапах життя дитини батько виконує різноманітні функції у взаєминах «батько-дитина», які інколи можуть переплітатися: 1) постає джерелом емоційного тепла і підтримки для немовля;

позитивного батьківського прикладу, наявності у батька почуття відповідальності за свої слова, дії, вчинки, адже це стане сприятливим ґрунтом для формування аналогічних якостей у сина.

Коли мова йде про хлопчика, то участь батька, його особистісні якості для ідентифікації сина мають вирішальне значення. Батько є еталоном маскулінності для сина, відповідно до образу якого у нього складається уявлення яким має бути чоловік загалом. Брак батьківського впливу на виховання дитини в сім'ї, його байдужість до виховного процесу сина спричиняють формування таких негативних чоловічих рис у хлопця: нерішучість, слабкість і боягузство. Сьогоднішнє покоління батьків – це діти позбавлені уявлення про чоловіче начало, які не отримали належного батьківського виховання, взірця для наслідування. Про послаблення маскулінності свідчать такі індивідуальні, соціально-психологічні особливості сучасних чоловіків: зниження їх вольової активності, почуття відповідальності за виховання трудових навичок сина, його професійне самовизначення; зменшення частки чоловічої самодіяльної домашньої праці; лімітування витрат вільного часу на дитину, мінімальність та бідність батьківських контактів з дитиною, підвищення рівня нейротизму (для чоловіків характерними стали дратівливість, рефлексивність, образливість, імпульсивність, зухвалість); посилення інтересу до своєї зовнішності (одягу, зачіски, тіла), підвищення вагомої частки розважальних видів чоловічого дозвілля, що перешкоджають їхній самоосвіті та творчій діяльності [4, 8]. Так, модерні чоловіки фемінізуються і втрачають ті риси, які завжди характеризували чоловіка як лідера, відважного воїна, захисника, охоронця, наставника у трудовій діяльності, авторитетного вихователя, а суспільство натомість отримує покоління інфантильних, соціально і психологічно незрілих представників «сильної статі». Фізична та психологічна слабкість, моральна деградація молодих чоловіків проявляється у цілій низці таких негативних явищ сучасності: ухилення призовників від військової служби, статеве безсилля, зростання кількості розлучених чоловіків серед молоді, безробіття, алкоголізм, наркозалежність, ігроманія, притягання до кримінальної відповідальності, гомосексуалізм, переймання чоловіками жіночих видів професій, наслідування жіночої фігури, манер поведінки, поширення одностатевих шлюбів, самотності тощо.

Водночас за умови балансу фемінного та маскулінного елементів у виховному процесі хлопчик повинен вирости сильною, вольовою, мужньою, стійкою, цілеспрямованою та рішучою людиною, яка сама зможе долати будь-які труднощі, нести відповідальність за свої вчинки і виховання власних дітей. Особлива вага роль відводиться у цьому напрямку батькові, який повинен бачити в дитині особистість з перших днів її появи у світ, створювати всі умови для її розвитку. Сім'я, де батько й мати займають рівноправну центральну позицію, користуються однаковим авторитетом, повагою серед дітей, пропагують любов і турботу про усіх членів родини, має неабиякий педагогічний ефект у житті дитини. Кожен батько повинен поставити собі мету – виховати в сина ті якості, які зроблять його в майбутньому гідним батьком та чоловіком. Досягнення цієї мети передбачає, перш за все, високоморальну

УДК 37.03(09)

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СУТІ ПОНЯТТЯ «СТИЛЬ»

*Бескорса Олена Сергіївна, аспірант кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Поняття стиль є дуже багатозначним і, навіть, метафоричним, а також широко розповсюдженим у різних сферах діяльності людини. Дефініція «стиль» формувалася як міждисциплінарне поняття. З недавнього часу поняття «стиль» увійшло до категоріального апарату педагогіки. Дослідники спрямували свої зусилля на вивчення та формування стилю педагогічної діяльності вчителів. Проте, на особливу увагу заслуговує дослідження навчального стилю учнів за умови переорієнтації сучасного освітнього простору на індивідуалізацію навчання. Дуже важливим є змістовний ретроспективний аналіз поняття «стиль» для виділення педагогічних аспектів, які створюють умови в реальному навчальному процесі, що стимулюють розвиток мислення учнів, їхню спрямованість на самоосвітню діяльність.

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. Філософські засади визначення поняття «стиль» були закладені Аристотелем, Ф. Шелінгом, Ж. Бюффоном, А. Шопенгауером та ін. Серед психологів проблемі стилю присвячені праці А. Адлера, Г. Олпорта, А. Морье, Н. Віткіна, Д. Колба, В. Мерліна, Є. Клімова, Ю. Самаріна, М. Щукіна, О. Лібіна, М. Холодної та ін. Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення дефініції «стиль» у сучасній педагогічній науці надали праці Н. Посталюк, І. Вохмяніної, О. Іванової, О. Кузнецової та ін.

Формулювання цілей статті. Категорія «стиль» є міжнауковим поняттям високого рівня узагальнення [1, с.53], а тому нашою метою є визначення його педагогічної специфіки за допомогою ретроспективного аналізу становлення поняття «стиль».

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що вперше поняття «стиль» виникло в античній риторичі для характеристики виразних засобів мовлення. Аристотель використовував цей термін у «Риторичі» як спосіб словесного вираження предметів. Важливого значення античний автор надавав «стилю», наголошуючи, що майстерність актора дається йому природою та не залежить від техніки; щодо «стилю» він народжується в техніці [2, с.267].

Поступово категорія «стиль» почала поширюватись на всі сфери науки. Починаючи з нового часу, широко застосовувалася в теорії лінгвістики, літератури, мистецтвознавства, філософії та філософської антропології.

Слід зазначити, що вперше в епоху Просвітництва І. Гете визначає стиль як вищий ступінь розвитку творчої особистості. За словами автора, стиль – це пізнання суті речей, прояв індивідуальності людини [3, с.4].

У німецькій класичній філософії поняття «стиль» пов'язується зі способом. Ф. Шелінг зазначав, що стосовно мислення це поняття виражає суб'єктивні особливості творчої особистості [4].

Виходу поняття «стиль» за межі риторики та естетики сприяла трактовка «стилю» Ж. Бюффоном. На його думку, стиль є поєднанням та проявом усіх здібностей розуму, таланту, смаку, душі, які разом характеризують людину як цілісність, тобто стиль – це людина. Саме таке розуміння поняття стало основою дослідження А. Морье стилю в психології. У своїй праці «Психологія стилю» автор наголошує на тому, що стиль є способом діяльності, який відповідає способу відчуття, мислення [5, с.20].

А. Шопенгауер уважав, що стиль – це спосіб репрезентації людини, «фізіономія душі». Для особистості стиль не є об'єктом спостережень, він може сприйматися та оцінюватися лише іншою людиною [4].

Наступним етапом розвитку категорії «стиль» є включення його до категоріального апарату філософії свідомості. Виникнення поняття «стиль мислення» пов'язане з цілісним переосмисленням психічних процесів та буття людини.

Філософський словник визначає «стиль мислення» як концептуальний лад використання методу, характеристику стандартних уявлень його занурення в конкретний матеріал, що визначається розкриттям у науці та культурі евристичних можливостей певних фундаментальних понять або категорій. Якщо метод є способом дій, орієнтованих на здобуття істини, то стиль є тим або іншим шляхом, яким реалізується ця орієнтованість залежно від того, які стандартні уявлення приймаються за вихідні із множини категорій метод. Тому метод в єдності зі стилем мислення утворює методологічну свідомість певних програм творчості, діяльності взагалі [6, с.609].

У середині ХХ ст. поняття «стиль» починає активно використовуватися в науці. Стиль у наукознавстві трактується як одна із внутрішніх гносеологічних детермінант наукового пізнання (Л. Мікешина, М. Веденов, Ю. Сачков). Наукове пізнання розглядається не як система знань, а як багатомірна творчість суб'єкта. Таким чином, стиль є сталою структурою, яка охоплює не тільки шлях та способи прийняття рішень, але й вибір проблем. Людина розглядається як суб'єкт діяльності, який намагається зрозуміти сенс свого життя та усвідомити своє місце в ньому [5, с.50].

Прийнято вважати, що пріоритет у розробці стильової проблематики впродовж багатьох десятиліть належав психології. Це пов'язано із загальноновизнаним положенням залежності стилю від особливостей людської індивідуальності. М. Холдна виділяє три етапи розвитку стильової проблематики в західній психології [7, с.18].

Перший період пов'язаний із творчістю видатного психолога А. Адлера, основоположника одного з класичних напрямів психоаналізу – індивідуальної психології. Вчений використовував поняття «стиль» для пояснення життєвого шляху людини. Психолог зробив першу спробу вилікувати неврози, пов'язуючи їх виникнення з порушенням рівноваги між організмом та оточенням людини. Коли людину з самого дитинства принижують та занижують її самооцінку, в неї виробляється особлива індивідуальна стратегія поведінки, за допомогою якої вона намагається захиститися від своєї неповноцінності. За А. Адлером, «стиль життя» є ключовим поняттям психології особистості, комплекс особистої філософії індивідуума,

чоловічого елементу, веде до формування такої негативної риси як інфантильність, особливо у хлопчиків. Водночас мова батька є не така багата, стисла, але конкретна й інформативніша, що розкриває неабиякий лінгвістичний та практичний потенціал дитини. Прагматичний розум батька, виваженість його думок і дій сприяють наслідуванню дитиною його поведінки, формуванню таких волевих якостей, як стриманість, емоційна врівноваженість та дисциплінованість.

Утім пасивність та нерішучість батька у виховному процесі перешкоджає формуванню маскулінних якостей у сина. Саме батько, його активність та рівномірна участь у виховному процесі впливають на статеву ідентифікацію сина. Починаючи з раннього віку, хлопчик намагається наслідувати батька у всьому: поведінці, манері одягатися та доглядати за собою, переймає чоловічі види діяльності, спорту, захоплення. Активна участь батька у вихованні сина дає можливість для нормального розвитку чоловічих інтересів та чоловічої самосвідомості у хлопця, адже хто як не батько зацікавить та залучить його до таких чоловічих справ, як футбол, бокс, боротьба, риболовля, полювання, технічна творчість, піший похід. Проте сучасному батькові слід пам'ятати, що різноманітність та насиченість дозвілля, проведеного з сином, розвиває в його синові маскулінні риси, формує майбутнього чоловіка, відважного захисника й охоронця молодших, слабших та старших.

У вихованні доньки батько відіграє не менш важливу роль, оскільки виступає втіленням чоловічого начала та усіх його найкращих рис. Зразковий батько впливає на формування статево-рольової моделі поведінки дівчини, виховує майбутню дружину, матір. Вирішальним стає приклад батька у формуванні таких рис у дівчини: чуйність, здатність до емпатії, доброзичливість, ніжність. Яскраво виражені маскулінні якості батька розвивають фемінні риси доньки, здійснюючи в такий спосіб її соціальну ідентифікацію. У слабких, м'яких та безвольних батьків дівчата виростають владоловними, суворими та жорсткими. За ідеальних умов дівчина часто обирає нареченого, майбутнього чоловіка схожого на батька. Однак недостача маскулінного елементу у вихованні доньки формує не зовсім позитивний стереотип у дівчини щодо чоловічої статі, виховує вороже ставлення до її представників. Психолого-педагогічне невігластво батька, його небажання втручатися у «дівочі справи» та незацікавленість внутрішнім світом доньки часто сіє непорозуміння, конфлікти у стосунках з нею, на відміну від материнської чуйності.

З давніх-давен в основі авторитету чоловіка-батька була його трудова діяльність та власність, натомість сьогодні батько здобуває моральний авторитет, що ґрунтується на його емоційності та духовності. Однак ці якості ще не стали надбанням чоловіка, тому сучасний батько повинен щоденно якомога краще і ширше розкривати й розвивати свою особистість на всіх рівнях, ставати моральнішим, аніж учора, формувати особистість дитини на своїй подобі на тлі свого справжнього авторитету. Батьківський приклад має бути дієвим зокрема для того, щоб закласти синові ті риси та якості, які б відповідали призначенню чоловіка в суспільстві. Виховання у хлопчика маскулінних рис та громадянських чеснот стає можливим за умови

пробуджуються досить повільно, він часто продовжує ухилятися від годування дитини, уникає тісного тілесного контакту з нею, чекає того віку, коли вона буде розуміти його слова, ходити та розмовляти. Батько здебільшого не знаходить спільної мови з немовлям, соромлячись «агукати» до нього, він віддаляється від дитини, самоусувається від такого виду дитячого спілкування, що веде до невчасного початку батьківського виховання. Сучасний чоловік не усвідомлює, що з появою дитини у світ батько і мати є першим джерелом емоційного тепла й підтримки для неї. На цьому етапі емоційний стан дитини прямо пропорційний стану батька: його психічна стійкість, спокійність, хороший настрій, ласкаве звернення стають запорукою позитивних емоцій немовляти. Дитяча потреба у спілкуванні лише зростає через дефіцит чоловічої уваги. Якщо у спілкуванні з матір'ю дитина шукає ласки, ніжності й втіхи, то від батька вона очікує активності, готовності гратися з нею, розділяти радість, познайомити з навколишнім світом, людьми. Гра стає особливою і важливою формою спілкування дитини з батьком, її навчання та виховання. В такий спосіб спілкування батька з дитиною в грі сприяє формуванню її психологічної стійкості, впевненості в собі, допитливості, рухових навичок, моделей поведінки та допомагає сприйняти світ. Німецький дослідник В. Фтенакіс підкреслює, що специфіка батьківсько-дитячих взаємин під час гри впливає на розвиток моторики дитини, краще засвоєння нею простору та її тіла, що стає передумовою інтелектуального розвитку. Науковці також стверджують, що значний вплив на фізичний та розумовий розвиток дитини має характер догляду за нею: годування, пеленання, колісання, ласкання [3, 186]. Рівень прив'язаності батька зовсім не визначається кількісними показниками, тобто кількістю часу, проведеного з дитиною, а саме якістю. Дитині достатньо кількох хвилин спілкування з батьком в день, щоб він став для неї рідним, близьким, про що свідчить її реакція на прощання з батьком вже у дев'ятимісячному віці, яка стає більш експресивною у віці 15-18 місяців [2, 31]. Таким чином, обізнаність батька з психологічними, фізіолого-гігієнічними особливостями та закономірностями розвитку дитини в ранньому віці, його безпосередній вплив на них відіграють вагомую роль у всебічному розвитку дитини.

Окрім забезпечення емоційної підтримки дитини, її фізичного комфорту від сучасного батька вимагають усвідомлення того, що виховання - це складний педагогічний процес формування нової особистості. Батько є моделлю, згідно з якою відбувається рання ідентифікація дитини і чим раніше у неї сформується статево-рольовий стереотип, тим міцніше та стійкіше він закріплюється й тим частотнішими та стабільнішими стануть його прояви в її поведінці.

Склалося так, що з раннього віку і до шкільного віку дитина є більш емоційно прив'язана до матері, вона постійно перебуває у тісному контакті з нею. Підґрунтям для таких близьких стосунків стає експресивна мова матері, яка зумовлюється її емоційністю, що, з одного боку, позитивно впливає на розвиток душевної сфери дитини, її соціалізацію, а з іншого, може гальмувати її мовний та інтелектуальний розвиток. Більше того, домінування материнського елемента у вихованні дитини, а відповідно - недостача

характерних для нього вірувань і поглядів на життя, що є стрижнем його особи. Стиль життя, за А. Адлером, є творчою реакцією самого індивідуума на досвід перших років свого життя, який впливає на всю картину його сприйняття себе і світу, його емоції, мотиви, дії. Автор розглянув питання змінення стилю, оскільки, на його думку, що стиль поведінки індивідуума постійно змінюється. Проте, ці зміни не завжди на краще. Допомогти людині змінитися не просто. Процес перетворення особи має бути її власною потребою. За А. Адлером, стиль життя індивідуума, його дії та поведінка, його позиція в світі мають тісний зв'язок з його цілями [8].

Інший аспект вивчення стилю відображено в працях Г. Олпорта. Вчений у своїх дослідженнях розглядає стильові риси особистості. У його трактовці, стильові - означає інструментальні. За його визначенням, стиль є відбитком індивідуальності на адаптивній поведінці, є особистою манерою творчого вираження людини, що співпадає з діяльністю [9, с.441]. Стиль особистості, вважає психолог, виявляється в межах діяльності, під якою він розуміє психологічну структуру, сферу занять людини. Ці факти свідчать про виникнення нової дефініції «стиль діяльності».

Наступним етапом розвитку поняття «стиль», який припадає на 50-60-ті роки ХХ ст., є вивчення індивідуальних особливостей у сфері пізнання свого оточення, як результат з'являється термін «когнітивний стиль» [7, с.19]. Найбільш фундаментально дослідження когнітивного стилю представлене в працях Н. Виткіна. Спочатку вчений виявив феномен стійких індивідуальних відмінностей, коли візуальна та вестибулярна інформація суперечать одна одній. У процесі дослідження одні виявляли схильність до візуальної інформації, інші - до вестибулярної. Таким чином, перших характеризували як полізалежних, інших - як полінезалежних. Пізніше вчений виділив глобальний і артикулярний стиль. Особистість з глобальним стилем відрізняється цілісністю пізнавальних процесів, якщо в особистості переважає партикулярний стиль, то в неї виявляється схильність до переструктурування інформації. Отже, когнітивний стиль, за Н. Виткіним, є операційна характеристика сприйняття інформації, а також пізнавальна діяльність у цілому [10, с. 19-20].

Західні вчені використовують поняття «когнітивний стиль» як синонім «стилю навчання». Сучасні психологи та педагоги (І. Шкуратова, М. Холодна та ін.) довели помилковість такої тенденції. Вони справедливо зазначають, що когнітивний стиль, як регулятор психічних процесів, має бути присутній у всіх видах діяльності. Стиль навчання не може характеризуватися лише когнітивним стилем, тому що він детермінований цілою низкою інших факторів [3, с.30-31]. І. Тихомирова виділяє також «когнітивний стиль пізнавальної діяльності» як формально-динамічну, інструментальну характеристику діяльності, що відображає індивідуальні схильності в способах опрацювання інформації [11, с.106-115].

Третій етап розпочинається з 80-х років ХХ ст. У цей період відбувається узагальнення поняття «стиль», яке значно розширюється і, як наслідок, виникають поняття «стиль учіння» (Kolb 1984; Honey, Mumford, 1986; Лівер 1995), «епістемологічні стилі» (Wardel, Poyce, 1978) тощо.

Поняття «стиль учіння» з'являється в західній психолого-педагогічній літературі в 70-роках минулого століття, воно позначало характерний для даного індивідуума (школяра, студента) підхід до процесу свого навчання. Спочатку для позначення індивідуальних особливостей у навчальній діяльності використовували поняття «навчальні переваги». Вперше проблема навчальних переваг розроблялася вченими С. Річманом та Е. Грейшом.

Пізніше з'являється поняття «підхід до навчання», яке визначає індивідуальні особливості як роботу учнів з навчальним матеріалом. Ця проблема плідно розроблялась Ф.Мартоном і Я. Ентвайстлом [7, с. 328-329].

Значний внесок у розробку концепції індивідуального стилю діяльності зробили радянські психологи В. Мерлін і Є. Клімов. Основним завданням їхнього дослідження є вивчення адаптації особистості з різними властивостями центральної нервової системи до вимог навчання, можливість існування індивідуальних стилів у різних видах діяльності.

Загальновизнаними формальними ознаками індивідуального стилю В. Мерлін і Є. Клімов вважають:

- а) стійку систему прийомів і способів діяльності;
- б) систему, яка обумовлена особистими якостями;
- в) систему, яка є засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог діяльності.

Є. Клімов дає визначення індивідуального стилю діяльності в узькому і широкому значенні. На його думку, у вузькому значенні індивідуальний стиль діяльності є зумовленою типологічними особливостями стійкою системою способів, що з'являється в людини, яка прагне найкраще виконувати свою діяльність. В ширшому розумінні індивідуальний стиль діяльності є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, до яких усвідомлено або стихійно вдається людина з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності [12, с.49].

Дослідники індивідуального стилю вважають, що навчання має виховувати такі якості особистості учня, які допоможуть їм досягти успіху, самореалізуватися. Таке навчання стане розвивальним лише за умови, що буде розвивати в кожній людині оптимальну для неї манеру спостереження, мислення, в процесі якого максимально використовуються найбільш стійкі якості даної особистості та компенсуються її недоліки. Отже, навчання стає виховуючим, коли воно формує індивідуальний стиль діяльності [13, с. 111]. Таким чином, поняття «стиль» перетворюється на педагогічну категорію.

За педагогічним словником «стиль» – це відносно стійка сукупність характерних і повторювальних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні [14, с.320]. Проте, впродовж кількох десятиліть поняття «стиль» у педагогіці досліджувалось як складова стилю педагогічної діяльності. Українські педагоги надають велику увагу особистості вчителя, впливу стилю викладання на успішність навчання й емоційний стан дитини. За спостереженням В. Сухомлинського, помилки в поведінці вчителів призводять до відхилень у поведінці учнів: в одних вони набувають «характер напруженості, в інших – це манія несправедливих образ і переслідувань, у

ракурсі знає модель батьківства, що, відмовившись від традиційних функцій батька, ще не знайшла чітко визначених нових функцій та перебуває в пошуку стратегій їх реалізації.

Втрата чоловіком ролі єдиної матеріальної опори сім'ї, феміністичні тенденції в суспільстві спричиняють послаблення, а часто цілковите витіснення особливих форм і методів чоловічого впливу в сім'ї. Підвищення вимог до особистісних якостей чоловіка-батька зробило його прогалини у виховному процесі більш очевидними. Модель «нового» батька передбачає рівноправну участь чоловіка у сімейному житті, побуті та вихованні дітей, глибше розуміння його функцій, свідченням чого стають численні дискусії науковців щодо відповідального батьківства, яке вимагає від чоловіка-батька забезпечення усіх необхідних, а особливо психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях (Б. Кочубей, Л. Баз, Т. Баландіна, Г. Скобло О. Ярошинська, В. Кравець, В. Постовий, Т. Веретенко, Н. Гусак, В. Костів, Б. Ковбас, О. Докукіна, К. Журба, О. Хромова та ін.) увага акцентується на суті, особливостях і закономірностях взаємодії батька і дитини. Аналіз впливу взаємин дитини з батьком на формування її ставово-рольової ідентичності здійснено такими зарубіжними вченими як: З. Фройд, Н. Левальд, Ш. Барт, І. С. Кон. Вивченню психологічного аспекту батьківського виховання присвячені праці Л. Божович, Т. Зелінської, І. Бежа, І. Кона, М. Боришевського, Р. Овчарової та ін. Утім ми знаходимо невелику кількість наукових праць, які б розглядали роль батька у педагогічному контексті та розкривали його виховний потенціал у повному обсязі.

Мета нашої праці – визначити специфіку форм і методів батьківського впливу на виховання дитини в сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Традиційно вважається, що мати є емоційно ближчою до дитини, адже вона пов'язана з нею фізіологічно й духовно, починаючи вже від моменту зачаття. Потім вона народжує, доглядає, вигодовує, вирощує, проводить більше часу з дитиною, контактує з нею, тому саме через матір дитина пізнає світ на початку свого життя. Водночас батько залишається осторонь новонародженої дитини, дотримуючись міфу – чоловікові не годиться доглядати та нянчити немовля, адже це суто жіноча справа. Детермінантами такої ситуації є психофізіологічні особливості статі. Специфіка материнського стилю поведінки зумовлена підвищеною емоційною чутливістю жінки, її схильністю швидше реагувати на звуки й обличчя, проявом чого стає її ніжність, чуйність, теплота. Батьківський стиль поведінки, що ґрунтується на кращому просторовому сприйнятті чоловіка, його хорошому руховому контролі, гостроті зору, меншій емоційній чутливості та строгішому розподілі емоційної та когнітивної реактивності, дозволяє батькові ухилитися від спілкування з немовлям, уникати тісного контакту з ним з метою запобігання емоційної прив'язаності батька до дитини [3, 52]. Як наслідок труднощі, які переживає сучасний батько з моменту появи дитини в сім'ї, все ще очевидні: він соромиться проявляти свої почуття до немовляти при першому дотику до нього, батьківський інстинкт та любов в ньому

зрелості автор зв'язує з ідеєю системності мислення. Аналізуються можливості використання методів формування інтелекту у студентської молоді. **Ключевые слова:** інтелект, мислення, критерії розвитку мислення, параметри пізнавальної діяльності, рефлексія, системне мислення.

Резюме. Стаття присвячена проблемі розумового розвитку студентів у процесі навчання у вищій школі. Розглядаються класичні підходи до розуміння феномену інтелекту- соціокультурний, генетичний, процесуально-діяльнісний тощо. Детального аналізу дістає поняття “розумовий розвиток”. Наводяться його показники, що становлять основу інтелектуальної зрілості особистості. Критерії інтелектуальної зрілості автор пов'язує з ідеєю системності мислення. Аналізуються можливості використання методів формування інтелекту в студентської молоді. **Ключові слова:** інтелект, мислення, критерії розвитку мислення, параметри пізнавальної діяльності, рефлексія, системне мислення.

Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. Т.2. – 1982. – 352 с.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1997. – 480 с.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение.– М.: Знание, 1985.- 270 с.
4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. – 200 с.
5. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 448 с. / Под ред. Е.Д. Божович. (Серия «Психологи отечества»).
6. Поспелов Н.Н., Поспелов Н.И. Формирование мыслительных операций у школьников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования/ М.А. Холодная. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Подано до редакції 19.02.2010

УДК 37 - 055. 52

ПІДГОТОВКА БАТЬКА ДО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Хомишак Оксана Богданівна,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка*

Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в українському суспільстві на сучасному етапі, супроводжуються докорінними змінами у людській свідомості, ламанням усталених стереотипів, в тому числі й тих, що пов'язані із функціонуванням сім'ї. За цих умов колишні ідеологічні засади, нормативні й ціннісні орієнтації та соціально-психологічні стереотипи статево-рольової поведінки виявляються зруйнованими, а нові ще несформованими. Значних трансформацій в цьому

третіх – озлобленість, у четвертих – напускна безтурботність, у п'ятих – байдужість...». Не слід забувати, що на вчителів лежить і відповідальність за створення сприятливих умов для психологічного комфорту дитини. Тут, безумовно, велику роль відіграє стиль діяльності педагога [15].

А. Маркова та А. Ніконова під індивідуальним стилем діяльності вчителя розуміють стійке сполучення мотиву діяльності, що виражається в переважній орієнтації педагога на окремі сторони навчально-виховного процесу; цілей, що виявляються в характері планування діяльності, способів її виконання, прийомів оцінки результатів діяльності. [16, с. 45-48].

Висновки. Результати проведеного ретроспективного аналізу дають змогу підсумувати, що категорія «стиль» пройшла довгий шлях свого розвитку, який нараховує не одне тисячоліття від Аристотеля до сучасних дослідників. Отже, до педагогічних аспектів поняття «стиль» можна віднести, по-перше, його виникнення та формування в процесі діяльності, по-друге, наявність суб'єктивних особливостей, по-третє, можливість творчо виразитися в процесі діяльності. Однією з специфічних рис стилю навчальної діяльності є його спрямованість на розвиток особистості в процесі формування стилю та, водночас, той факт, що цей розвиток має бути власною потребою учнів, тобто процес формування стилю навчання має бути вмотивованим. Як вже зазначалося, більш фундаментально дослідженою у педагогіці є проблема стилю педагогічної діяльності, існує чітке визначення його структури. Тому виникає потреба подальшого систематичного та комплексного вивчення структури стилю навчальної діяльності учнів.

Резюме. Стаття присвячена історичному становленню категорії «стиль» та висвітленню її педагогічних аспектів. Автор коротко викладає історію розвитку поняття «стиль» у таких галузях знань як естетика, філософія, психологія, педагогіка тощо. З'ясовано, що категорія «стиль» виникла ще в античній риторичі, проте особливого значення для процесу навчання набула в 70-ті роки минулого століття. Встановлено, що в педагогіці найбільш вивченим є стиль діяльності вчителя. **Ключові слова:** стиль, філософія, психологія, педагогіка.

Резюме. Стаття посвящена історичному становленню поняття «стиль» і определению его педагогических аспектов. Автор кратко излагает историю развития категории «стиль» в таких отраслях науки как эстетика, философия, психология и педагогика. Установлено, что понятие «стиль» возникло в античной риторике и особенное значение для процесса обучения получило в 70-е годы прошлого столетия. Установлено, что в педагогике более изученным является стиль деятельности учителя. **Ключевые слова:** стиль, философия, психология, педагогика.

Summary. This article is devoted to historical analysis of term “style” and characteristic of its pedagogical aspects. The author presents development of category “style” in different spheres of knowledge: aesthetics, philosophy, psychology, pedagogics. It is determined that term “style” arose in the ancient rhetoric, it got the special importance in didactics in the end of last century. **Keywords:** style, philosophy, psychology, pedagogics.

Література

1. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект. – Казань : Изд-во Казанского у-та, 1989. – 204с.
2. Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб. : Изд-во «Азбука», 2000. – 350с.
3. Либин А.В. Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. Москва : Смысл, 1998. – 310с.
4. Дашкова Е.В. Понятие «стиль»: генезис и категориальные характеристики [Электронный ресурс] / Е.В. Дашкова // Аналитика куртурологии. – 2009. – № 2(14). – Режим доступа: <http://analculturolog.ru/journal/arhiv/article/journal/2009/23-14/614-00613.html>
5. Устюгова Е.Н. Стиль и культура : Опыт построения общей культуры стиля. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 260с.
6. Філософський енциклопедичний словник / за ред. Л.В. Озадовської, Н.П. Поліщук. – К. : «Абрис», 2002. – 742с.
7. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
8. Адлер А. Понять природу человека. СПб. : Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. – 140с.
9. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М. : Смысл, 2002. - 462 с.
10. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности студентов и его развитие : На материале исслед. учеб. деятельности студентов-филологов и математиков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / Жданова Светлана Юрьевна. – Пермь, 1997. – 212 с.
11. Тихомирова И.В. Стилиевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход. / И.В. Тихомирова // Вопросы психологии. – 1988. – №3. – с. 106-115.
12. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань : Изд. Казан. Университета, 1969. – 278с.
13. Климов Е. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения. / Е.Климов, В. Мерлин // Советская педагогика. – 1967. – №4. – с. 110-118.
14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – 376с.
15. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в пяти томах. – Киев. : «Радянська школа», 1980. – Т. 1 : Духовный мир школьника. – с. 221-427.
16. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987 – №5. – с.40–49.

Подано до редакції 22.02.2010

Системність стосовно інтелекту слід розуміти як мислення у форматі надсистеми, мислення у форматі системи та мислення у форматі підсистеми. Прикладом можуть слугувати картини М. Чюрльоніса. Безперечно, він один з тих художників, яким властиве надзвичайно сильне “системне бачення” світу. В багатьох картинах М. Чюрльоніса на одному полотні подано не тільки “зображувану систему”, але і її “підсистеми” і “надсистему”, до якої входить система. У “Сонаті моря” (Алегро) одночасно представлено три різні масштаби. З височини пташиного польоту зображено прибережні пагорби. Проте хвилі намальовані в іншому масштабі. Вони сприймаються людиною, яка стоїть на мілководді: крізь воду видно гру світла і тіні на піщаному дні, силуети риб. І - ще один масштаб, для “підсистем”: краплі і повітряні бульбашки наближені до нас майже впритул...

Сутність такої системності максимально проста: кожна система входить до певної надсистеми, яка є сумою декількох систем. Якщо сукупність підсистем для конкретної системи достатньо визначена, то надсистеми у неї можуть бути різними – залежно від аспекту розгляду.

Система, її підсистеми і надсистеми утворюють ієрархію – розташування частин у порядку від нижчого до вищого. Можливі й інші структури: наприклад, ретикулярна (сітчаста), в якій усі підсистеми пов'язані складними зв'язками, впливають одна на одну, і тому неможливо однозначно встановити яку-небудь ієрархію.

Висновок. Системний підхід до розвитку інтелекту – один з найефективніших: він забезпечує формування умінь бачити, сприймати і уявляти як єдине ціле систему в усій її складності, з усіма зв'язками, змінами, об'єднуючи чотири різні, але взаємодоповнювальні підходи – компонентний, структурний, функціональний і генетичний. Це, на нашу думку, має стати основою формування інтелектуальних умінь у вищій школі у процесі вивчення як спеціальних, так і психолого-педагогічних дисциплін. Подальшою перспективою у цьому напрямку може бути дослідження особливостей формування і розвитку інтелекту в контексті пізнавальної діяльності студентів у вищій школі.

Summary. The article touches upon the problems of students' intellectual development. It studies the classical approaches upon the comprehension of intellect phenomenon- social and cultural, genetic, remedially-working, etc. It is presented the analysis of concept and intellectual development. Its indicators are resulted, which are making a basis of an intellectual maturity of the person. The author connects criteria of an intellectual maturity with an idea of systematical thinking. The author analyses the possibilities of different contemporary methods of students' intellect development. **Keywords:** Intelligence, thinking, criteria of development of thinking, parameters of informative activity, reflexion, system thinking.

Резюме. Стаття посвящена проблемі умственного развития студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении. Рассматриваются классические подходы в понимании феномена интеллект- социокультурный, генетический, процессуально-деятельностный и другие. Представлен анализ понятия “умственное развитие”. Приведены его показатели, составляющие основу интеллектуальной зрелости личности. Критерии интеллектуальной

стосується зазвичай таких систем, що мають високий ступінь самодостатності і автономні внутрішні джерела власних якісних змін.

“Формування” ж стосується, як правило, тих об'єктів, якісні зміни яких відбуваються під впливом певних внутрішніх керівних сил. Відповідно до концепції В.В. Давидова [2], у процесах розвитку автономних і суверенних систем наявні моменти формування деяких її складових, а у процесі формування певного об'єкта на деяких стадіях спостерігаються моменти розвитку його окремих компонентів.

Між цими поняттями немає нездоланої прірви. Згідно з культурно-історичною концепцією Л. С. Виготського, вихідним, початковим суб'єктом психічного розвитку є не окрема людина, а група людей. В їхній соціально-культурній діяльності і під її вирішальним впливом формується індивідуальний суб'єкт, який на певній стадії становлення здобуває автономні джерела власної свідомості і переходить до “класу” суб'єктів, які розвиваються.

Викладене дозволяє поставити розвиток інтелекту в пряму залежність від формування і розвитку особистості. А розвиток особистості – це зміна її кількісних і якісних властивостей, це розвиток її світогляду, самосвідомості, ставлення до дійсності, характеру, здібностей, психічних процесів, накопичення досвіду.

Особливу увагу ми б хотіли звернути на розвиток таких психічних процесів людини, які передують власне інтелектуальній діяльності. Йдеться про сприймання, уявлення, увагу, настанови, пам'ять, рефлексію тощо. У навчальному процесі вони залишаються поза межами методики формування розумових дій, проте розумова діяльність починається саме з них. Вона починається зі сприймання, співвіднесення (зіставлення) нових знань із власним тезаурусом, з'ясування подібності і відмінності нової і старої інформації, виокремлення сфери розбіжності, спроб розв'язати виниклі суперечності через аналіз понять, їх зв'язків і спричиняє доповнення або переструктурування наукового тезаурусу, яке здійснюється через логіку, рефлексію та евристику мислення.

Говорячи про розвивальний потенціал психічних процесів, слід мати на увазі, що процес сприймання – це процес породження властивостей і відношень об'єктів. Це процес, який переводить сприймання у первинне уявлення, уявлення – в настанову на деталізацію, настанову на деталізацію – у поле пам'яті, поле пам'яті – в рефлексію і далі по всіх етапах мисленнєвого процесу.

Проте вдосконалення психічних процесів – це лише окремі аспекти розвитку мислення у напрямку становлення та розвитку інтелекту, і ці окремі аспекти повинні ініціюватися інтелектом і підкорятися його сутності. А сутність феномену під назвою “інтелект” (якщо підсумувати викладене вище, незважаючи на індивідуальні особливості і можливості інтелекту кожного конкретного індивіда) полягає у системності мислення і змісту психіки людини.

Головна відмінність інтелекту від мислення полягає в тому, що мислення не є системним, а інтелект системний.

УДК 371.134+378.14.001.73 „20”(475)(045)

ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКОЛАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Білицька Катерина Миколаївна

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні досвід Республіки Польщі викликає значний інтерес. Безперечно, що успіх модернізації освіти як в Польщі, так і в Україні значною мірою залежить від якості професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних до інтелектуального і творчого розвитку особистості учнів як основи успішного функціонування людини в умовах постійних змін. Враховуючи швидкі зміни суспільного і економічного характеру, вивчення польського досвіду розвитку вищої педагогічної освіти, зокрема діяльності вищих педагогічних шкіл – як вищих навчальних закладів четвертого рівня акредитації може бути доцільним до використання в процесі модернізації вищої педагогічної освіти України.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми вищої педагогічної освіти у Польщі приділяють належну увагу, як вітчизняні, так і польські науковці. Дослідженню змін і розвитку педагогічної освітньої системи Польщі на межі ХХ - ХХІ ст. присвячені праці таких вітчизняних науковців, як Н. Абашкіна, А. Василюк, Л. Гриневич, С. Когут, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін. Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення особливостей реформування вищої педагогічної освіти Республіки Польща, на прикладі вищих педагогічних шкілах.

Виклад основного матеріалу. Досвід польської реформи освіти став наочним прикладом системних змін, поштовхом до яких було спільне бажання мати першокласну сучасну освіту. Ще більш цінний цей досвід для нас українців, у контексті географічної та культурної близькості наших країн. Нові правові рішення, що дозволяють створювати багатомодульні навчальні заклади, полегшать неминучий, процес консолідації вищої освіти в Польщі. Система вищої педагогічної освіти вчителів – це сукупність програм і державних освітніх стандартів для підготовки вчителів, мережа вищих навчальних закладів, в яких здійснюється реалізація цих програм, органи управління вищою педагогічною освітою вчителів. Вона враховує регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [1,с.195].

Еволюція системи педагогічної освіти вчителів у вищих педагогічних школах Республіки Польщі відбувалася під впливом поєднання культурно-національних традицій і складного комплексу суспільно-політичних, соціально-економічних, внутрішніх і зовнішніх факторів. Сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно – громадська. Сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно – громадська. Вона враховує регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [1,с.195]. Слід зазначити, що базовий вектор реформування освітніх систем країн-членів

Європейського Союзу зорієнтований на поступовий рух до «децентралізації і делегування влади суспільству» на регіональному, місцевому й муніципальному рівнях [5, с.26].

Будь-які зміни в системі підготовки вчителів залежать в першу чергу від багатьох чинників, зокрема і стану розвитку суспільства. Враховуючи зміни, що відбуваються у Республіці Польщі, освіта вчителів є недостатньою, а реалізація ідей самоуправління і автономії вищих педагогічних шкіл не забезпечує інноваційної підготовки кваліфікованих педагогів, не спричинила принципового покращення психолого-педагогічної освіти і підготовки їх до виконання нових функцій, завдань і обов'язків. Постає гостра потреба здійснення реформування системи вищої педагогічної освіти, проведення суттєвих змін функцій і цілей освіти, вдосконалення методів і засобів їх реалізації в нових умовах [4, с.65].

В розробці напрямків змін і модельних рішень в професійній педагогічній освіті у вищих педагогічних школах Республіки Польщі врахували нові контексти вчительської освіти, що стосуються: стану педагогічних знань; нових освітніх парадигм на фоні глобальних, європейських і польських цивілізаційних викликів, шансів і загроз на переломі століть та довготривалої стратегії змін і розвитку системи освіти, особливо в системі шкільництва; професійного профілю вчителя зреформованої школи.

Сучасна освітня політика, стала важливим елементом соціальної стратегії розвитку Республіки Польщі, розробляється з врахуванням невирішених в минулому актуальних проблем, які знову виникають на новому історичному етапі розвитку країни. В системі народної освіти Республіки Польщі спостерігався значне відставання між глобальними потребами суспільства та кадровим потенціалом освіти [2, с.80]. Системні зміни передбачають вирішення питання відповідної форми підготовки вчителів у Польщі у спеціалізованих навчальних закладах. Існуюча система навчання не забезпечує високої фахової підготовки вчителів. Правильним було б включення найкращих вищих педагогічних шкіл до найближчих університетів та ліквідація найслабших з них. Не варто продовжувати практику підготовки вчителів на трирічних ліцензійських формах навчання у державних професійних навчальних закладах і неприпустимою є форма підготовки вчителів на заочній формі навчання. Ці всі кроки модернізації вищої педагогічної освіти варто враховувати й українським науковцям. На якість навчання у вищих педагогічних школах суттєво впливає і якість інших рівнів освіти майбутніх вчителів — від початкової до середньої школи. Слід зазначити, що у цій галузі навчання, незважаючи на наявність гідних похвали винятків, відмірює час бомба уповільненої дії.

Впровадження нової системи організації та фінансування вищої педагогічної освіти повинно за короткий час забезпечити досягнення кількох, а може, кільканадцятьма польськими закладами освіти рівня, який би дозволив включити їх до найкращих університетів у світі. Необхідно підкреслити, що у Республіці Польща в останні 12-14 років в руслі підготовки до вступу в Європейський Союз проведено велику роботу щодо реформування освіти, і педагогічної зокрема. Передбачалося, що професійна педагогічна освіта

- 2) усвідомленість мислення, що визначається співвідношенням його практичної та словесно-логічної сторін;
- 3) гнучкість мисленнєвої діяльності;
- 4) стійкість мисленнєвої діяльності;
- 5) самостійність мислення, його сприйнятливість до допомоги.

Ступінь розвитку і характер поєднань зазначених властивостей мисленнєвої діяльності визначають індивідуальні розбіжності в наукованості і є її якісними показниками.

Рівень розвитку всіх цих якостей мислення відображено в показнику, який З.І. Калмикова умовно називає “економічністю мислення”. Економічність мислення – це легкий, короткий шлях до мети, до засвоєння нових знань.

Згідно із цим підходом до визначення рівнів інтелектуальної діяльності, поняття “інтелект” М.Л. Холодна визначає у такий спосіб: “Інтелект – це форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору відображення і будованих у рамках цього простору ментальних репрезентацій того, що відбувається” [7, с. 243]. Іншими словами, це специфічна для кожного індивіда форма організації його індивідуального ментального (розумового) досвіду, яка забезпечує можливість ефективного сприймання, розуміння і інтерпретації фактів, явищ, процесів.

Критеріями інтелектуальної зрілості можуть виступати особливості пізнавального потенціалу людини: 1) широта розумового кругозору (на противагу “закапсульованому” світосприйняттю); 2) гнучкість і варіативність в оцінці подій (на противагу чорно-білому мисленню); 3) готовність до сприйняття незвичайної інформації (на противагу догматизму); 4) уміння осмислювати сучасне одночасно у термінах минулого (причин) і в термінах майбутнього (наслідків) – на противагу здатності мислити лише в термінах “тут і тепер”; 5) здатність виявляти суттєві, об'єктивно значущі аспекти досліджуваного (на противагу суб'єктивізованій, егоцентричній пізнавальній позиції); 6) можливість мислити в категоріях вірогідного (на противагу ігноруванню можливості існування “неможливих” подій).

Перейдемо тепер до проблеми розвитку інтелекту.

Розвиток – філософська категорія, що виражає процес зміни цілісних систем. До найбільш характерних рис цього процесу належать: виникнення якісно нового об'єкта (або його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних і якісних змін, взаємозв'язок прогресу і регресу, суперечливість, спіралеподібність форми (циклічність), розгортання в часі. Розвиток – універсальна і фундаментальна властивість буття, яка становить спеціальний предмет дослідження діалектики – вчення про розвиток.

Оскільки основним джерелом розвитку виступають внутрішні суперечності, то цей процес, по суті, є саморозвитком (саморухом). “Носієм” розвитку стають складні, відкриті системи, що самоорганізуються.

Стосовно особистості важливим чинником розвитку і формування є історіогенез, тобто освоєння культури як найважливішої сторони накопиченого людством соціального досвіду. При цьому необхідно розрізнити поняття “розвиток” і “формування”. Поняття (і відповідно термін) “розвиток”

формування теоретичних знань, мають також власні сфери використання (опис, пояснення, виведення інструкцій і використання їх на практиці) і відповідні набори мовленнєвомислительних операцій і дій.

Спіраючись на ці параметри пізнавальної діяльності, М.М. Поспелов і М.І. Поспелов [6, с. 63] виділяють вісім критеріїв розвитку мислення:

- 1) ступінь усвідомлення операцій і прийомів мисленнєвої діяльності;
- 2) ступінь володіння операціями і прийомами мисленнєвої діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, конкретизація, класифікація тощо);
- 3) ступінь уміння здійснювати перенесення усвідомлених операцій і прийомів мислення в різноманітні навчальні ситуації;
- 4) ступінь сформованості різних видів мислення та їх взаємне "перетікання";
- 5) величина тезаурусу нових знань;
- 6) динамічність, глибина, гнучкість, критичність, швидкість мислення;
- 7) уміння інтегрувати форми діяльності;
- 8) уміння творчо розв'язувати задачі.

Подібні погляди на розумовий розвиток висловлювали Н.А. Менчинська, З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, Є.Н. Кабанова-Меллер та ін. В їхній інтерпретації розумовий розвиток постає як дуже складне ціле, що може бути охарактеризоване цілою низкою показників. Підкреслюючи тісний зв'язок розумового розвитку з мотивацією, настановами та іншими сторонами особистості, Н.А. Менчинська обмежує його зміст розумовою сферою людини, виділяючи певні зовнішні і внутрішні показники. До зовнішніх вона відносить знання і ступінь їх системності, до внутрішніх – якісні особливості мислення: його самостійність, критичність тощо [5, с. 74].

Інтереси, мотиви, вольові якості особистості Н.А. Менчинська і З.І.Калмикова розглядають як умови розумового розвитку [4; 5].

Дискусійним є питання про включення у зміст поняття "розумовий розвиток" знань. Деякі автори (В. А. Крутецький, Є. Н. Кабанова-Меллер та ін.) також відносять їх до умов розумового розвитку. Проте З.І. Калмикова вважає, що знання (в тому числі їх операційна сторона - методи пізнання) необхідно розглядати не тільки як умови, але і як найважливіший компонент розумового розвитку. Вони, на її думку, мають входити до змісту цього поняття.

Оволодіння знаннями і методами пізнання, які надають знанням дієвої сили, відображає специфіку розвитку індивіда як соціальної істоти: цей розвиток здійснюється насамперед як процес оволодіння суспільно-історичним досвідом, що накопичений людством.

Як найбільш надійний показник розумового розвитку З.І. Калмикова розглядає научуваність. Під научуваністю вона розуміє сукупність (ансамбль) інтелектуальних якостей людини, від яких (за наявності і відносної рівності інших необхідних умов – вихідного мінімуму знань, позитивного ставлення до навчання і т.д.) залежить продуктивність навчальної діяльності. Такими якостями є:

- 1) узагальненість мисленнєвої діяльності – її спрямованість на абстрагування і узагальнення суттєвого у навчальному матеріалі;

повинна стати єдиною, гнучкою, доступною [3, с.222].

Висновки. Аналіз історико-педагогічної літератури, сучасних досліджень педагогічного спрямування свідчать про те, що польський досвід реформування системи підготовки вчителів у вищих педагогічних школах Республіки Польщі в сучасних умовах досить актуально для українських реалій. У сучасній педагогічній науці та практиці накопичений значний досвід по дослідженню польського досвіду реформування вищої педагогічної освіти. Складність нашого дослідження обумовлено його унікальністю. Ефективність реформування української системи вищої педагогічної освіти залежить від врахування досвіду розвинутих європейських країн, досвід Республіки Польщі, на нашу думку, є найдоступнішим.

Резюме. У статті розглянуто питання особливостей реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща, відображено загальні реформи вищої педагогічної освіти на прикладі вищих педагогічних шкіл. **Ключові слова:** освіта, підготовка вчителів, вищі педагогічні школи, реформування вищої педагогічної освіти в Республіці Польща.

Резюме. В статье рассмотрен вопрос особенностей реформирования высшего педагогического образования в Республике Польша, отображены общие реформы высшего педагогического образования на примере высших педагогических школ. **Ключевые слова:** образование, подготовка учителей, высшие педагогические школы, реформирования высшего педагогического образования в Республике Польша.

Summary. In the article the question of features of reformation of higher pedagogical education is considered in Republic of Poland, general reforms of higher pedagogical education are represented on the example of higher pedagogical schools.

Keywords: education, preparation of teachers, higher pedagogical schools, reformations of higher pedagogical education, is in Republic of Poland.

Література

1. Гриневич Л. Польша та Україна: децентралізація управління освітою як елемент переходу до суспільства знань / Лілія Гриневич// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С.195-203.
2. Савина А.К. Польша: образовательная политика государства для XXI в. / А.К. Савина// Педагогіка. -2002. -№8. – С.80-88.
3. Каплун А. Провідні тенденції у професійній підготовці майбутніх фахівців для сучасного ринку праці Польщі / Андрій Каплун // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С.222-227.
4. Павловский К. Польське освітнє диво 90 -х років// Синергія. - 2004.- №2.- С .4-9.- [Умови, в яких функціонують приватні польські вищі навчальні заклади, нагадують українські реалії. Саме тому досвід найближчих сусідів може бути корисним і для вітчизняних навчальних закладів].
5. A Decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94). – Brussels Eurydice, The Information in Europe. – 350p.

Подано до редакції 02.02.2010

УДК 173 – 057. 875

**МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДВИЩЕННЯ
ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН У
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Бондарчук А.Я., викладач кафедри
нісенно-хорової практики та постановки голосу
Рівненського державного гуманітарного університету*

Постановка проблеми. Проблеми сім'ї, умов її ефективної життєдіяльності набувають у сучасних умовах особливої значущості, адже характерні для сучасного українського суспільства складні соціально-економічні перетворення, зумовлюють зміни демографічної ситуації, культурних та духовних цінностей, зокрема щодо сім'ї та внутрішньосімейних взаємин.

Аналіз досліджень і публікацій. Специфічним способом людського буття, що визначає зміст і спрямованість духовної і практичної діяльності особистості, забезпечує її активну взаємодію з іншими людьми, зокрема в сфері сімейної життєдіяльності, є культура сімейних взаємин.

Підтвердження цієї думки знаходимо в працях І.Беха, І.Бужиної, О.Водоп'янової, О.Волошок, В.Дружиніна, О.Кляпець, Т.Кравченко, Г.Роланда, І.Сайтарли, Л.Сохань, Т.Титаренко та ін.

Особливу соціальну групу, представники якої є потенційними чоловіками і дружинами, становлять студенти. Різні аспекти виховання студентської молоді, зокрема в плані підготовки юнаків і дівчат до шлюбу, забезпечення набуття ними певних рис майбутніх сім'янинів для створення життєздатної й ефективної сім'ї досліджуються стали предметом наукових зацікавлень Т.Говорун, Е.Бйдемільера, О.Кікнеджи, О.Коростильової, В.Кравця, І.Панківа, Л.Панкової, В.Семиченко, І.Шалімової, В.Юстицького, Л.Яценко та ін.

Метою статті є визначення й обґрунтування педагогічних умов виховання у студентів вищих навчальних закладів культури сімейних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Одержані нами за результатами констатувального етапу експерименту дані щодо рівнів вихованості у студентів культури сімейних взаємин засвідчили необхідність проведення цілеспрямованої роботи з подолання виявлених недоліків і посилення наявних позитивних моментів. В основу цієї роботи поклали припущення про те, що ефективність виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин підвищиться за умов запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ навчальної програми „Педагогіка сімейних взаємин” та програми для позааудиторної виховної роботи „Виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин”, поєднаних за тематикою.

Для перевірки слушності визначених нами педагогічних умов звернулися до методу моделювання. Адже за наявності моделі „виховний процес стає впорядкованим і здатним до реального управління ним, а його ефективність забезпечується за певних умов” [1, с.87].

Розробляючи нормативну, визначили її провідні компоненти: мету, зміст, принципи, педагогічні умови, форми і методи їх реалізації, результат.

Метою визначили: виховання особистості, яка володіє знаннями про

Проте, незважаючи на актуальність проблеми і постійні пошуки шляхів її розв'язання, майже відсутні дослідження, у яких розглядаються методи і форми системної роботи з розвитку інтелекту студентської молоді.

Метою статті є розгляд окремих аспектів проблеми інтелектуального розвитку студентської молоді, аналіз методів формування інтелекту у вищій школі.

Зазвичай у практичній діяльності ми визначаємо інтелект за рівнями відповідності мисленнєвих умінь учнів або студентів, що корелюють (або не корелюють) із цілями навчання, сформульованими в сучасній освітній доктрині, та шкільними і університетськими стандартами, які її презентують. У школі, наприклад, програма орієнтує вчителя на освоєння учнями методів пізнавальної діяльності. В системі такої підготовки значне місце належить навчанню учнів методам тієї чи іншої науки.

В процесі освоєння теоретичного матеріалу в контексті шкільних дисциплін перед школярами постають два послідовні завдання. Перше – розпізнавання явища (об'єкта), його ознак, сторін, складових елементів, зв'язків і відносин, алгоритмів перетворень. Друге – його описання, пояснення причини або способу існування, формулювання правила перетворення (там, де це необхідно).

Вирішення кожного з двох завдань потребує використання відповідного набору загальних і специфічних методів пізнання. При вирішенні першого завдання використовуються такі методи:

1) розпізнавання суттєвих, достатніх і необхідних ознак і якостей явищ за допомогою спостереження, пробних перетворень, поділу на складові частини (аналіз) та їх об'єднання (синтез), порівняння, протиставлення, аналогії, абстрагування;

2) розпізнавання закономірних зв'язків і відношень за допомогою спостереження, пробних перетворень, схем, ключових ідей і принципів, індукції і дедукції, сходження від конкретного до абстрактного, побудова “ідеальних” об'єктів та їх порівняння з емпіричними;

3) розпізнавання правил і алгоритмів перетворення явищ.

Як бачимо, ця група методів має три сфери використання: сферу розпізнавання ознак, сферу розпізнавання зв'язків і відношень, сферу розпізнавання правил і алгоритмів, а також відповідні набори операцій і дій.

При розв'язанні другого завдання – конструювання, викладення і розгортання інформації – може бути використано:

1) метод описання виявлених ознак явищ за допомогою визначень (згорнутих описань) і описів (розгорнутих описань);

2) метод пояснення встановлених зв'язків і відношень за допомогою формулювання тверджень, тез, законів, принципів, теорем, формул, що розкривають зв'язки і відношення, і за допомогою обґрунтування і доведення закономірного характеру зв'язку і відношення;

3) метод виведення приписів (інструкцій) шляхом формулювання правил, алгоритмів, рекомендацій і використання їх на практиці найрізноманітнішими способами, в т.ч. за зразком, за аналогією тощо.

Отже, загальні і специфічні методи, найбільш поширені на етапі

УДК 378.147: 159, 925

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Федорова Євгенія Валентинівна,
аспірантка кафедри педагогічної творчості
Сумський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Прийнято вважати, що у вищих навчальних закладах розвиток інтелекту студентів здійснюється в контексті освоєння навчальних дисциплін. При цьому висновки щодо інтелекту кожного конкретного студента робляться, зазвичай, на основі екзаменаційних оцінок, результатів тестових випробувань і показників IQ, без огляду на аспекти розвитку інтелекту. Проте жоден із наведених способів визначення рівня інтелекту не враховує всі його суттєві ознаки і обсяг.

Становище з оцінюванням інтелектуального розвитку студентів ускладнюється й тим, що у філософії, логіці, психології відсутнє загальноприйняте розуміння феномену під назвою "інтелект", а численні дефініції цього поняття є похідними від різних психологічних концепцій, шкіл, напрямків і підходів до осмислення взаємозв'язку психіки, свідомості і мислення. Загальновідомими є такі підходи і напрямки в дослідженні інтелекту: соціокультурний підхід (Дж. Брунер, М. Коул, С. Скрібнер, Л.С. Виготський, А.Р. Лурія та ін.), генетичний підхід (У.Р. Чарлворз, Ж. Піаже та ін.), процесуально-діяльнісний підхід (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, Н.Ф. Талізін, О.К. Тихомиров, К.О. Абульханова-Славська та ін.), освітній підхід (К. Фішер, Р. Фейерштейн, Н.А. Менчинська, З.І. Калмикова та ін.), інформаційний підхід (Г.А. Айзенк, Е. Хант та ін.), феноменологічний підхід (В. Кьолер, К. Бункер, Р. Мейлі, М. Вертгеймер, Г. Глезер та ін.), структурно-рівневий (Б.Г. Ананьєв, М.Д. Дворянина, С.І. Степанова, С.М. Величковський та ін.), регуляційний (Л. Терстоун, Р. Стренберг та ін.).

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних психологічних дослідженнях проблемам розвитку особистості приділяється першочергова увага. Так, питання співвідношення інтелектуальних і творчих здібностей, інтелектуальної активності як творчості особистості знайшли відображення в концепції інтелектуальної активності (Д. Б. Богоявленська та ін.). Значення особистісних і професійних якостей в інтелектуальній діяльності досліджували А.Брушлинський, Л. Мітіна, І. Михайлова, Л. Рожина, А. Садикова та ін. Особливості інтелектуальної діяльності, види креативної діяльності стали предметом уваги в роботах Л. Єрмолаєвої-Гоміної, В. Клименка, П. Кравчука, О. Яцка, А. Сологуба, С. Устименко, О. Тихомирова, В. Рибалки та ін. Значна кількість досліджень присвячена проблемам співвідношення нормативного і креативного підходів до освітнього процесу (А.Бойко, Л. Кондрашова, І. Ладанов, О. Оберемок, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.). Актуальними на сучасному етапі вважаються питання саморозвитку особистості (І. Єрмаков, В.Моляко та ін.), саморегуляції навчальної діяльності (І. Волощук, М. Гриньова, С. Рудаківська та ін.). Проблеми розвитку інтелекту посідають чільне місце в роботах В.Ф. Паламарчук.

сім'ю, виявляє ціннісне ставлення до сімейного життя і вміння взаємодіяти з майбутнім чи наявним партнером на основі моральних норм.

Зміст роботи ґрунтувався на визначених нами структурних компонентах вихованості культури сімейних взаємин і включав:

✓ знання сутності сім'ї, передумов її створення та успішного функціонування; уявлення про норми, правила і зразки культурної поведінки та спілкування, розуміння їх важливості для взаємин у сум'ї;

✓ ставлення до сім'ї як до важливої особистісної цінності; мотивацію до застосування у взаєминах з партнером правил і норм культури спілкування і культури поведінки, повагу до партнера як до значущого іншого, емпатію;

✓ уміння вибудовувати взаємини з іншими на засадах моральних норм співжиття, комунікабельність.

На основі опрацювання наукової літератури з педагогіки, психології, теорії та методики виховання ми обрали для своєї роботи наступні принципи:

1. Принцип суб'єкт-суб'єктного характеру виховних взаємин. Його сутність полягає у зацікавленості студентської молоді самовдосконаленням, стимулюванням до внутрішньої активності.

Ще В.Сухомлинський відзначав необхідність наповнення навчально-виховного процесу суб'єкт-суб'єктними взаєминами реального змісту, мети і спільної діяльності. Для цього особа викладача має приваблювати, захоплювати студентів цілісністю, красою життєвих поглядів, морально-етичних засад [2, с.591].

Основними вимогами цього принципу є:

✓ визнання студента повноправним учасником виховного процесу та його перетворення в активного учасника самовиховання;

✓ цілеспрямоване формування мотивації самовдосконалення в плані набуття ним культурних рис;

✓ чітке визначення цілей, завдань, змісту, прийомів і способів самовиховання;

✓ прищеплення молоді навичок і вмінь самовиховання, ознайомлення їх з ефективними технологіями вдосконалення позитивних якостей і нівелювання негативних [3., С.475 - 476].

2. Принцип наступності, активності, системності та конкретності виховних заходів. Даний принцип визначає спрямованість, логіку, зміст і послідовність виховного процесу у вищому навчальному закладі. Навчально-виховний процес має здійснюватися у такий спосіб, щоб забезпечити студентам опанування певного необхідного обсягу моральних знань, сформувані в них практичні навички і вміння культури поведінки, культури сімейних взаємин.

Наступність, активність, системність і послідовність у вихованні вимагають дотримання таких правил:

✓ вивчення та врахування інтересів і потреб студентів, їх об'єктивний аналіз і своєчасне задоволення;

✓ широке застосування логіки навчально-виховного процесу і структурування змісту виховання;

✓ цілеспрямоване планування виховних заходів з урахуванням

актуальних потреб молоді, змін у суспільно-політичному й економічному житті України та інших країн;

- ✓ чітке виокремлення головного, актуального у виховному матеріалі, його систематизація, узагальнення й усвідомлення студентами;
- ✓ систематичне управління самовихованням студентської молоді тощо [3, с.476 - 477].

3. Принцип оптимізації навчально-виховного процесу. Оптимізація полягає у продуманому виборі змісту, методів, форм і прийомів виховного впливу на формування у молоді культури сімейних взаємин. Оптимізація передбачає підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі не будь-якими засобами, формами та прийомами, а найбільш доцільними, найбільш відповідними даній ситуації. [3, с.477].

Основними вимогами щодо реалізації цього принципу є:

- ✓ урахування ідеалів, традицій виховання, ціннісних орієнтацій, індивідуально-психічних особливостей студентів;
- ✓ комплексний підхід до визначення змісту, конкретизація цілей і завдань виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин;
- ✓ виокремлення загальнолюдських цінностей та чіткий вибір варіанту змісту виховання;
- ✓ підбір найефективніших методів, засобів та організаційних форм, які найбільш ефективно вирішуватимуть завдання виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин;
- ✓ диференційований та індивідуальний підхід до студентів;
- ✓ раціональне поєднання виховної діяльності викладачів із самовдосконаленням студентів [3, с.477 - 478].

4. Принцип гуманізму та демократизму у поєднанні з високою вимогливістю й повагою до особистості.

Гуманізація зумовлена моральними нормами і цінностями становлення один до одного – доброзичливим ставленням до шлюбного партнера, взаємодопомогою, культурою сімейних взаємин і культурою розуміння особою своєї ролі в цих взаєминах. Цей принцип ґрунтується на взаєморозумінні й гуманності спільної діяльності подружжя, на єдності їхніх інтересів і прагнень. Метою такої діяльності є усебічний і гармонійний розвиток особистості студентської молоді.

Цей принцип передбачає:

- ✓ гуманне ставлення до студентів, повагу до їхньої думки;
- ✓ ставлення до вихованця як до суб'єкта виховання і самовиховання;
- ✓ співробітництво викладачів і студентів, де останні є повноправними його учасниками і творцями власного самовдосконалення;
- ✓ колективний аналіз результатів самовиховання і добір найбільш оптимальних способів його вдосконалення [3, с.480].

Реалізація цього принципу передбачає виховання:

- людяності і доброти, формування гуманних норм і правил етикету;
- свідомого ставлення до майбутньої діяльності у сім'ї та визначення власного життєвого шляху;
- дотримання правил загальнолюдського спілкування зі шлюбним

мірою. На нашу думку, перш за все це пов'язано з: 1) політичною нестабільністю в Україні; 2) фінансово-економічною кризою; складними соціально-економічними умовами; соціальною нестабільністю, що часто негативно позначається на іміджі України у світі, 3) не престижністю професії вчителя в суспільстві; 4) специфічними проблемами функціонування освітньої галузі.

Висновки. Виокремлено зовнішні чинники формування позитивного іміджу закладу освіти освітня політика держави та вплив органів державного управління на формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу, суспільні очікування щодо діяльності освітньої галузі, статус освітан у суспільстві, специфіка функціонування освітньої галузі в умовах соціально-економічних змін, психологічна підготовка керівників ЗНЗ до формування позитивного іміджу освітньої організації.

Резюме. У статті виокремлено зовнішні чинники формування позитивного іміджу закладу освіти. Визначено чинники які позитивно та негативно впливають на формування іміджу освітньої організації. **Ключові слова:** освітня організація, формування, імідж, зовнішні чинники, позитивні та негативні чинники.

Резюме. В статье выделены внешние факторы формирования положительного имиджа учебного заведения. Определены факторы которые положительно и отрицательно влияют на формирование имиджа образовательной организации. **Ключевые слова:** образовательная организация, формирование, имидж, внешние факторы, положительные и отрицательные факторы.

Summary. The external factors of forming of positive image of educational establishment are distinguished in the article. Factors are certain which positively and negatively pour in on forming of image of educational organization. **Keywords:** educational organization, forming, image, external factors, positive and negative factors.

Література

1. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О.І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л.М. Карамушка – К. : Ніка-Центр, 2000.–332 с.
3. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті. – К., 2001. – 23 с.

Подано до редакції 15.02.10

обласного та міського управління освітою), які мали б впливати на формування позитивного іміджу ЗНЗ, далеко не завжди виконують цю функцію.

Дійсно, згідно з діючим законодавством України Міністерство освіти України є центральним органом державної виконавчої влади, який здійснює керівництво у сфері освіти. Міністерство освіти України: бере участь у визначенні державної політики в галузі освіти, науки, професійної підготовки кадрів, розробляє програми розвитку освіти, державні стандарти освіти; встановлює державні стандарти знань з кожного предмета; визначає мінімальні нормативи матеріально-технічного, фінансового забезпечення навчальних закладів; здійснює навчально-методичне керівництво, контроль за дотриманням державних стандартів освіти, державне інспектування; забезпечує зв'язок із навчальними закладами, державними органами інших країн з питань, які входять до його компетенції; проводить акредитацію вищих та професійно-технічних навчальних закладів незалежно від форм власності та підпорядкування, видає їм ліцензії, сертифікати; формує і розміщує державне замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою; розробляє умови прийому до навчальних закладів; забезпечує випуск підручників, посібників, методичної літератури; розробляє проекти положень про навчальні заклади, що затверджуються Кабінетом Міністрів України; організовує атестацію педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо присвоєння їм кваліфікаційних категорій, педагогічних та вчених звань; разом з іншими міністерствами і відомствами, яким підпорядковані навчальні заклади, Міністерством освіти Автономної Республіки Крим реалізує державну політику в галузі освіти, здійснює контроль за її практичним втіленням, дотриманням актів законодавства про освіту в усіх навчальних закладах незалежно від форм власності та підпорядкування; здійснює керівництво державними навчальними закладами.

Міністерство освіти України забезпечує організацію роботи з фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи в навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації, здійснює науково-методичне забезпечення цієї роботи в ході навчального процесу і в поза навчальний час. При цьому практика показує, що Міністерство освіти та науки (МОН) більшою мірою виконує функцію контролюючого органу, отже, обласні та міські органи управління освітою як такі, що підпорядковані МОН, більшою мірою також виконують таку функцію.

Водночас, значно менше уваги приділяється стратегічним питанням діяльності освітніх організацій з урахуванням соціально-економічних та соціально-психологічних реалій сьогодення, в тому числі, й формуванню їх позитивного іміджу. При цьому часто управлінці зосереджуються не на змістовно-сміслових, а на формальних показниках діяльності, адже здебільшого хорошим показником успішної роботи закладів освіти, на жаль, все ще вважаються численні різноманітні заходи, звіти, накази та розпорядження, плани, графіки тощо.

Тож можемо зробити висновок, що формування позитивного іміджу ЗНЗ не привертає увагу органів державного управління, а нормативні документи, які могли б цьому сприяти, на практиці часто реалізуються далеко не повою

партнером ; бажання бути вихованим;

– ставлення до особистої гідності та власної сім'ї як до найвищої цінності тощо.

5. Принцип поєднання комплексного, диференційованого та індивідуального підходів у навчальній і виховній діяльності.

Цей принцип полягає у тому, що викладач, враховуючи індивідуально-психічні особливості студентів, може і повинен застосовувати різноманітні методи і форми виховних впливів як під час планових навчально-виховних заходів, так і непланових [3, с.480 - 481].

Основні положення даного принципу передбачають:

✓ всебічне вивчення і знання індивідуально-психічних особливостей студентів та їх урахування під час організації та проведення колективної та індивідуальної виховної роботи;

✓ оптимальне поєднання колективних та індивідуальних форм і методів навчально-виховної роботи у колективі;

✓ широке залучення студентів до самовиховання;

✓ надання переваги таким методам виховання, які спираються на педагогіку співробітництва;

✓ знання різноманітних проявів соціально-психологічних явищ у колективі під час здійснення навчально-виховного процесу й уміле керування ними у виховних цілях;

✓ педагогічний аналіз результатів виховання з наступним коригуванням.

6. Принцип свідомості, самодіяльності та активності вихованців.

Однією з умов ефективного досягнення успіху у виховній діяльності є перетворення студента на активного учасника навчально-виховного процесу. Цього можна досягти за умов:

✓ визначення конкретних цілей і завдань навчально-виховного процесу, кожного виховного заходу;

✓ надання особистісного смислу і конкретного змісту діяльності студентів;

✓ спонукання молоді до правильної самооцінки власних дій, вчинків, виховання у них звичок самоаналізу і самоконтролю та потреби самовдосконалення тощо.

Педагогічні умови передбачали запровадження в навчально-виховний процес вищого навчального закладу навчальної програми „Педагогіка сімейних взаємин” і програми „Виховання у студентській молоді культури сімейних взаємин”.

Форми і методи роботи охоплювали як традиційні, так і сучасні їх види: рольові ігри, бесіди, семінари, вправи, завдання для самостійної роботи, диспути.

Результат дослідної роботи вбачався нами у досягненні оптимальної вихованості у студентської молоді культури сімейних взаємин.

Висновки. Отже, перевірка слушності визначених нами педагогічних умов довела ефективність запровадження нами нормативної моделі виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин та отримання позитивних

результатів при отриманні даних формувального етапу експерименту: збільшилася на 42,9% кількість юнаків і дівчат з високим рівнем вихованості культури сімейних взаємин, за рахунок поповнення цієї типологічної групи студентами, які до цього перебували на середньому рівні. До 12,4% (на початку роботи 44,2% студентів) зменшилася група студентів, які перебували на низькому рівні, за рахунок переходу 31,8% студентів до групи, яка за результатами діагностики належала до середнього рівня вихованості культури сімейних взаємин.

Таким чином, запропоновані нами педагогічні умови підвищення ефективності виховання у студентів вищих навчальних закладів культури сімейних взаємин довели свою доцільність і правомірність.

Література

1. Василенко О.В. Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності: дис. ... канд.пед.наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Василенко Оксана Василівна. – Умань, 2006. – 225с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т.2
3. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посібник] / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Подано до редакції 09.02.2010

УДК: 378.124

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Борова Тетяна Анатоліївна, доцент, к.пед.н.

Харківський національний економічний університет

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти є одним з найактуальніших питань сучасності. Вирішення цього питання пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією засобів та технологій організації освітнього процесу, переосмисленням мети та результату освіти. Сьогодні, насамперед, мета освіти стала співвідноситися з формуванням компетентностей та опануванням компетенцій. У зв'язку з цим, відбувається різка переорієнтація оцінки результатів освіти, виникає потреба організувати освітній процес на основі компетентнісного підходу. Нові перетворення в системі освіти повинні підвищити якість навчання, що, у свою чергу, впливають на вимоги до рівня системності та комплексності професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів, до їх готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності у відповідності до встановлених освітніх та професійних стандартів, а також стимулювати пошук науково обґрунтованих та більш ефективних підходів до удосконалення системної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, його орієнтації на кінцеві результати, до яких можна віднести компетентнісний підхід. Виникає потреба у дослідженні необхідності компетентнісного підходу, про його місце в організації навчального процесу та

Тільки такі люди здатні виховувати та навчати молоде покоління і, як зазначено в Національній доктрині, «забезпечити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства» [3, с.13].

Щодо впливу держави на позитивний імідж ЗНЗ в сфері матеріально-технічної бази закладу, то можемо зазначити, що одним із показників позитивного іміджу освітньої організації є привабливий дизайн будівлі та приміщень, держава ж не виділяє достатньо коштів на ремонт шкільних приміщень, більшість цих робіт здійснюється за кошти батьків та меценатів. Отже, можемо зробити висновок, що в цій сфері вплив держави на формування позитивного іміджу ЗНЗ є негативним.

Такий негативний вплив держави на формування позитивного іміджу ЗНЗ посилюється через фінансово-економічну кризу та політичну нестабільність України.

Зовнішні чинники, що впливають на формування іміджу освітньої організації, пов'язані, також, зі специфікою функціонування освітньої галузі як такої в сучасних умовах.

У зв'язку з цим О.І. Бондарчук указує на трансформацію парадигми освітнього процесу в умовах соціально-економічних змін, яка вимагає від системи освіти, по-перше, перенесення акценту з накопичення інформації на засвоєння засобів її отримання, формування аналізу, планування своїх дій, вміння критично розглядати факти, вести діалог, чути опонента; по-друге, переходу від засвоєння конкретних засобів здобуття інформації до усвідомлення тих цілей, для яких створювалися ці засоби, і до постановки власних цілей та пошуку адекватних для їх досягнення засобів. Дослідниця стверджує, що заклади освіти далеко не завжди готові забезпечити виконання цих завдань у повному обсязі. А вже довгий час завдання школи полягало в відтворенні існуючих соціальних зв'язків, в засвоєнні нормативних зразків поведінки, тобто, суспільство орієнтувало школу на консервацію, відтворення і трансляцію соціального досвіду, а не творення нового [1].

Також, як зазначає Л.М. Карамушка [2], через недостатнє фінансове і матеріально-технічне забезпечення освітньої галузі загалом виникає загроза викривлення головної місії освіти (навчання, виховання і розвиток вільної особистості, здатної до саморозвитку), переважна орієнтація закладів на отримання прибутку як першочергове завдання, особливо, в приватних закладах. Часто в силу проблем фінансового забезпечення закладів їх керівники зосереджують головну увагу на виконанні господарсько-побутової функції, ліквідуючи «діри» у матеріально-технічному забезпеченні навчально-виховного процесу.

Доцільно також відзначити особливості результатів діяльності закладів освіти, які є відтермінованими в часі і не мають відчутно вираженого зворотного зв'язку, не мають чітких матеріалізованих критеріїв і показників, що, в свою чергу, утруднює встановлення чіткого, однозначного зворотного зв'язку між діяльністю закладу та його іміджем.

Органи управління освітою (Міністерство освіти та науки, органи

позитивним, оскільки держава виділяє кошти на придбання нових комп'ютерів, на підключення шкіл до мережі Інтернет, але негативним є те, що таке забезпечення є недостатнім, особливо в рамках сучасних змін в освіті, необхідності інтеграції у європейський простір відповідно до вимог Болонського процесу.

Таблиця 1

Вплив держави на формування позитивного іміджу ЗНЗ

№п/п	Сфера діяльності ЗНЗ	
	Позитивний вплив (викладений в нормативно-правовій документації)	Негативний вплив (в реальному функціонуванні ЗНЗ)
1	В сфері інформаційних технологій	
	запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, поступове підключення шкіл до мережі Інтернет, забезпечення комп'ютерами та іншими ТЗН	недостатнє забезпечення шкіл сучасними інформаційними технологіями; комп'ютерна неграмотність персоналу; більшість сільських та деякі міські школи все ще залишаються не підключеними до мережі Інтернет; нестача коштів на придбання нових комп'ютерів та оргтехніки
2	В сфері якості освіти	
	постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; випуск підручників, посібників, методичної літератури	обмежене фінансування державою різноманітних проєктів щодо підвищення якості освіти в конкретних навчальних закладах; низька заробітна плата вчителів; контролюючий, а не партнерський стиль більшості закладів управління освітою; недостатня кількість підручників випущених Міністерством освіти та науки, а також майже повна відсутність методичної літератури та посібників для вчителів ЗНЗ.
3	В сфері матеріально-технічного забезпечення	
	потреби державних навчальних закладів та установ, організацій системи освіти для розвитку їх матеріально-технічної бази задовольняються державою першочергово відповідно до затверджених Кабінетом Міністрів України нормативів.	недостатнє виділення державою коштів на ремонт приміщень ЗНЗ, на привабливе оформлення аудиторій, на нові меблі, комп'ютери тощо.

Щодо якості освіти і впливу держави на неї, то, на нашу думку, підвищенню якості освіти може сприяти тільки підняття престижу професії вчителя в суспільстві, і, зокрема, через підвищення заробітної плати вчителів. В школі повинні працювати креативні, культурно та морально розвинуті педагоги, з позитивним ставленням до життя.

у змісті освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід вивчали такі науковці як: О. Савченко; Н. Бібік; Л. Ващенко; Г. Єльнікова, І. Зимня, О. Локшина; О. Овчарук; Л. Пометун; та ін. Педагогічна діяльність аналізувалася багатьма вченими: Л. Даниленко, Н. Кузьміною, В. Семіченко, А. Марковою та ін. Поняття коучингу (як ефективної технології професійного розвитку) та коучингові технології розглядалися багатьма зарубіжними науковцями та практиками (Т. Голві, П. Зеусом, Т. Леонардом, Дж. Уїтмором та ін.).

Метою поданої статті є аналіз компетентнісного підходу як основи професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Завданням є обґрунтувати необхідність втілення компетентнісного підходу у систему вищої освіти, як умови професійного розвитку викладачів вищих навчальних закладів та показати засоби його залучення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема компетентнісного підходу актуальна в освітній сфері, їй присвячено багато праць, проте, вони містять здебільшого його теоретичний аналіз. У статті розглядається використання компетентнісного підходу у професійному розвитку викладачів вищих навчальних закладів із залученням коучингових технологій.

Виклад основного матеріалу. В останні роки зміни охопили всі сфери життя. Науковці відзначають, що основними характеристиками змін тимчасових суспільних процесів є: посилення динамізму й невизначеності; зміна стилів життя на всіх рівнях: глобальному, соціальному, організаційному, індивідуальному; впровадження ринкових механізмів у професійну освіту; зростання ролі горизонтальної мобільності протягом життя; принципова трансформація багатьох професій; посилення ролі й ускладнення завдань "особистісного розвитку"; децентралізація відповідальності за якість роботи тощо. У цих умовах підвищення адаптації людини до постійних змін соціальних й економічних умов життя й діяльності є актуальним соціальним завданням. Як зазначалося вище, цілі освіти орієнтуються на формування ключових та фахових компетентностей у людини. Визначення компетентності і компетенції проходить період становлення. Багато науковців як вітчизняних, так і зарубіжних не визначають різниці між цими поняттями, проте, більшість говорить про наявну різницю між ними.

Як зазначено у Програмі «DeSeCo», компетентність – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних знань, умінь і практичних навичок, ставлень і цінностей, поведінкових компонентів, усього того, що особистість може мобілізувати для активної дії [3]. В існуючих визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання здатностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог професії й функціональних обов'язків працівника; оволодіння знаннями, уміннями й здатностями, необхідними для роботи зі спеціальності при одночасній автономності й гнучкості в частині рішення професійних проблем;

розвинене співробітництво з колегами й професійним міжособистісним середовищем; інтегроване сполучення знань, здатностей й установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки. У зв'язку з визначенням, можна виокремити особливості, що відрізняють компетентність від традиційних понять – знання, уміння, навички, досвід: її інтегрований характер; співвіднесеність із ціннісно-смысловими характеристиками особистості; практико-орієнтована спрямованість.

Розглянемо поняття компетентність та компетенція, які мають різні визначення в педагогічній науці. Як зазначає Н. Бібік, компетенція – «це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до професійної компетентності педагогічного працівника, необхідна для його якісної продуктивної діяльності, тобто соціально закріплений результат». [2, с.409]. Як стверджує Г. Сльникова, компетентність фахівця співвідноситься з відповідними нормативними компетенціями і пов'язана з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, громадянських, загальнокультурних, інформаційних, здоров'язберігаючих знань та умінь, необхідних для різнобічних сфер життєдіяльності особистості, а також умінь творчого підходу до виконання професійних завдань. [4]. Аналіз багато чисельних досліджень свідчить про те, що компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знанневому, а практично орієнтує його, суттєво поширює його зміст особистісними складовими, робить його гуманістично спрямованим. [1]. Аналіз сутнісних характеристик компетентності дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід дозволяє: перейти від його орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання; покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування й виконуваних завдань; зробити акцент на міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; наблизити теоретичне вивчення до практичного застосування із урахуванням світового досвіду; зорієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїть професійних і життєвих ситуацій.

Усі перераховані якості відбиті у дефініції компетентності як здатності реалізувати свій індивідуальний потенціал (знання, уміння, досвід) для успішної творчої діяльності, де особистісні якості описані через прагнення, усвідомлення, відповідальність, впевненість, готовність тощо.

Компетентнісний підхід уможливило більш повно й обґрунтовано описати результати підготовки того, хто навчається, функціонування якого як фахівця високої кваліфікації припускає не просто його готовність, але й здатність до роботи в сучасних умовах динамічних змін як у світі технологій, так й у суспільному житті. Фахівець, орієнтований на майбутнє, повинен бути готовий до створення нового (наприклад, конкурентоздатної продукції) у сфері своєї професійної діяльності, а також повинен бути здатний успішно працювати навіть в умовах відсутності у своїй базі знань готових алгоритмів, проявляючи творче мислення в нестандартних ситуаціях.

Таким чином, компетентність фахівця є відтворені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння,

конкурентоздатності європейської системи науки та вищої освіти в світовому просторі. Комп'ютеризація шкіл є однією з характеристик, що відзначають позитивний імідж ЗНЗ, тому такий напрям державної політики, безумовно позитивно впливає на формування позитивного іміджу освітньої організації; взагалі, інноваційний характер навчально-виховної діяльності приваблює багатьох батьків, а значить, створює гарну репутацію школи;

3) створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Цей напрям, на нашу думку збігається з першим напрямом, і пов'язаний він з проблемою якості освіти, оскільки сучасні засоби навчання та виховання мають на меті підвищення якості освіти. І, звичайно ж, школа, яка буде відома в суспільстві, як така, в якій використовуються різноманітні сучасні засоби навчання та виховання буде мати більш позитивний імідж ніж та, в якій дані засоби не використовуються. Також слід зазначити, що в Національній доктрині розвитку освіти містяться обов'язки держави щодо забезпечення громадян належним рівнем освіти.

4) різноманітність типів навчальних закладів, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання та виховання. Цей пункт, на нашу думку є важливим, тому що тип навчального закладу, індивідуалізація навчання та виховання впливають на відношення батьків та суспільства до навчального закладу, і, таким чином, впливає на імідж ЗНЗ.

5) підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Ми вважаємо, що саме творчі, креативні, здатні до професійного та особистісного розвитку вчителі здатні сприяти формуванню позитивного іміджу того закладу освіти, де вони працюють. І якщо держава дійсно буде сприяти такій підготовці, то процес формування позитивного іміджу школи буде проходити швидко та буде мати продуктивні результати.

Відповідно, можна стверджувати, що в цілому, на нормативному рівні, вплив держави на освіту є позитивним. Якщо повернутися до Національної доктрини розвитку освіти [3], то в її положеннях можемо побачити, що бажання держави створювати сучасну європейську освіту, піднімати престиж професії вчителя, і, як наслідок, формувати позитивний імідж освітніх організацій є, але, на жаль, далеко не завдали це бажання реалізується на практиці.

Отже, можемо зазначити, що вплив держави на формування позитивного іміджу ЗНЗ є суперечливим. З одного боку, держава намагається визначити стратегію розвитку освіти, що позитивно позначається на іміджі освіти та закладів освіти, як це зазначено в Національній доктрині [3], а з іншого боку, дуже часто в реальному житті ми бачимо негативний вплив держави на формування позитивного іміджу ЗНЗ, зокрема, через недостатнє фінансування освітньої галузі. В таблиці 1 ми намагалися визначити позитивний та негативний вплив держави на формування позитивного іміджу ЗНЗ.

Отже, проаналізувавши дані, наведені в табл. 1, можемо зазначити, що вплив держави на ЗНЗ в сфері інформаційних технологій, з одного боку є

3) забезпечення реального фінансування освіти в тих обсягах, що об'єктивно необхідні для будь-якого типу чи рівня освіти. Це можливо за допомогою безпосереднього фінансування, пільгового оподаткування, стимулювання притоку приватних джерел тощо. Стратегія розвитку освіти на 2006-2010 роки спрямована на інтеграцію у європейській та світовий освітній простір, підвищення якості освітніх послуг та якості освіти, забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти громадянами України, соціальний статус та захист учасників навчально-виховного процесу.

Згідно Національної доктрини розвитку освіти, яку затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [3].

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; пропаганда здорового способу життя; розширення україномовного освітнього простору; забезпечення освітніх потреб національних меншин; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти; органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Проаналізувавши напрями державної політики щодо розвитку освіти ми виділили ті з них, які, на нашу думку можуть позитивно позначитися на формуванні позитивного іміджу освітньої організації. Це такі напрями:

1) постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Оскільки якість освіти є однією зі складових позитивного іміджу ЗНЗ, то цей напрям державної політики, на нашу думку позитивно позначається на формуванні позитивного іміджу ЗНЗ;

2) запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій. Освітня організація, яка побудована на сучасних інформаційних технологіях, може стати фундаментом для побудови вищої школи нового типу. І ця школа, згідно Європейського вектору розвитку України, сьогодні намагається стати учасником Болонського процесу – процесу консолідації зусиль наукової та освітньої суспільності та урядів держав Європи для суттєвого підвищення

досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалювання.

Аналізуючи значення компетентнісного підходу для підвищення ефективності освітньої діяльності у системі навчання дорослих, необхідно відзначити, що поняття «компетентність» розглядається разом з поняттями «професійний досвід» й «професіоналізм». При цьому найчастіше ці поняття визначають як рівнозначні. В освітній сфері професійний досвід є педагогічним досвідом. Педагогічна діяльність завжди у центрі уваги науковців, бо є важливою складовою навчально-виховного процесу. Педагогічна діяльність своїми об'єктами, цілями, засобами відрізняється від інших видів праці. Педагогічна діяльність носить спільний характер, а не індивідуальний. Вона будується за законами спілкування. Так, конкретним її завданням є не досягнення методично досконалого процесу, а особистість студента – його розвиток, навчання та виховання. Отже, основним та кінцевим результатом педагогічної діяльності є сам студент, розвиток його особистості, здібностей та компетентності. Таким чином, якщо говорити про професійний розвиток науково-педагогічних працівників, то результат їх професійного розвитку можна також корелювати з навчальними досягненнями їх студентів. При аналізі педагогічної діяльності використовуються різні моделі. Вибір та використання моделей обумовлені базовою теоретичною та практичною концепцією, а також тими конкретними завданнями, що ставлять дослідники або практики. Як зазначалося, професійна діяльність науково-педагогічного працівника безпосередньо впливає на якість засвоєння знань у студентів з предмету, тому вона була обрана нами як його ведуча діяльність на кафедрі іноземних мов, враховуючи особливості її структури. Зазначимо, що кафедра іноземних мов викладає іноземну на п'яти факультетах економічного університету з різними напрямками навчання бакалаврів та магістрів. Нами були виокремлено основні напрямки діяльності, які, на наш погляд, могли б впливати на розвиток професійної компетентності викладача іноземної мови, а саме: загальна професійна підготовка викладача (професійно-педагогічна, що включає мовні знання, лінгво-комунікативні та лінгво-дидактичні вміння), володіння способами діяльності (проведення дидактичного, педагогічного та психологічного аналізу) та мотивацію. Для опанування цих компетенцій необхідно визначити програму професійного розвитку викладача та методів оцінювання рівня його сформованості. Отже, необхідно підтримувати у викладачів уже існуючі стимули до удосконалення професійної діяльності та народжувати нові. Для цього необхідно враховувати особистість кожного викладача, його право самостійно визначати цілі, планувати свою діяльність, обирати свій стиль професійного удосконалення, кінцевий результат навчальної роботи. Все це ми враховували у виборі показників моделі педагогічної діяльності викладача, тому що знання його намірів, мотиваційної сфери, індивідуальних особливостей, специфіки діяльності уможливають правильний вибір засобів впливу, стимулів для ефективного та якісного професійного зростання та реалізації свого потенціалу.

Проте, як свідчить досвід, людині не так легко знайти шляхи реалізації свого потенціалу. У цьому їй може допомогти відносно нова технологія коучингу. П. Зеус зазначає, що коучинг є сучасною технологією розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її професійної ефективності [5, с.3]. Таким чином, можна стверджувати, що у процесі залучення компетентісного підходу у навчальний процес своєчасною є технологія коучингу. Також постає питання про діагностику й вимірювання даних професійної діяльності. Вище відзначалося, що природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності із цінностями людини, тобто за умови глибокої особистої зацікавленості людини в даному виді діяльності. При використанні коучингові процедур, суб'єкти навчально-виховного процесу можуть побачити результати навчання й діяти за зворотнім зв'язком, відтворюючи дії до того часу доки не дістануть необхідних результатів. Коучинг передбачає взаємозалежні відносини між суб'єктом та об'єктом задля досягнення будь-якої мети, включаючи, освітню сферу, де можна використовувати коучингові процедури для підвищення рівня професійності викладача та якості викладання дисциплін та поліпшення мікроклімату у робочому оточенні, що, безумовно, буде становити основу забезпечення якості навчальних послуг. Отже, коучинг має на меті допомогти людині опанувати компетенції й усунути обмеження для досягнення значущих для неї та стійких змін у професійній та особистій сферах життя. Коучинг використовують як технологію для удосконалення та розвитку професійної діяльності.

Коучинг має в арсеналі методи та прийоми, які спрямовані на досягнення результатів у процесі коучингових процедур. Головним знаряддям коуча є постановка питань, що спрямовані на роздуми, планування дій, вирішення проблем людини. Також до коучингових процедур можна віднести: оцінювання того, хто підлягає коучинговим процедурам та зворотній зв'язок, заохочення, встановлення послідовності у поведінці, збір та оцінка інформації, втручання у роботу групи, втручання у робочі взаємовідносини (завичай з основними підлеглими або керівниками) тощо. Нами проаналізовано взаємозв'язок професійних компетенцій науково-педагогічного працівника з коучинговими показниками та визначений ступінь їх опанування. Найбільш сформованими стали – комунікативний аспект (відкрита комунікація) та врахування неоднорідності робочого оточення (ситуативність, адаптивність). Серед питань, що були запропоновані для визначення рівня сформованості вмінь відкритої комунікації кардинальним стало запитання про готовність відкрито говорити про особисті думки у розмові з іншими: понад 98% респондентів відкриті для вирішення складних робочих ситуацій. Відкрита комунікація дає можливість керівнику й підлеглому встановити своєчасний зворотній зв'язок, що впливає на прийняття рішення при керівництвом колективом та самоуправлінні своєю професійною діяльністю.

Таким чином, з професійним розвитком викладача підвищується якість навчання майбутнього спеціаліста будь-якої сфери, а значить й життєвий рівень людей. Одним із шляхів розвитку професіоналізму викладачів можна розглядати здібність до відкритої комунікації, що, у свою чергу,

УДК 378+37.014.544

ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Фадєєва Марія Володимирівна, кандидат психологічних наук,

Фадєєв Владислав Іванович, кандидат психологічних наук,

Єваторійський інститут соціальних наук РВНЗ «КГУ» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Необхідність формування позитивного іміджу загальноосвітнього навчального закладу в сучасних соціально-економічних умовах зумовлена й тим, що з кожним роком зростає конкуренція між загальноосвітніми навчальними закладами. Такий стан закладів середньої освіти пояснюється складною демографічною ситуацією, яка склалася в Україні. Так, за прогнозами, представленими у проекті «Концепція структури та змісту загальної середньої освіти (у 12-річній школі)», у 2011 році буде навчатися на 3 млн. учнів менше, ніж зараз. Проблема набору торкнеться не лише початкової школи, але й старших профільних класів загальноосвітньої школи як державної, так і недержавної форми власності. Саме тому керівники загальноосвітніх навчальних закладів змушені замислитися над тим, як довести перевагу їх навчального закладу над іншими. Не є виправданим прагнення шкіл конкурувати на основі високих показників ЗНО (зовнішнього незалежного оцінювання) або на кількості переможців в олімпіадах, оскільки не всі батьки зорієнтовані лише на результат навчання. Для більшості з них не менш важливими є сприятливе психологічне середовище в школі, комфортні умови навчання, наявність системи додаткового навчання, різноманітність дозволя дітей, бажання дитини навчатися саме в цій школі, класі тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивченням психологічного змісту поняття «імідж», окремих аспектів формування іміджу особистості та організації займалися зарубіжні (М. Вудкок, Ф. Джефкінс, Б. Джі, Е. Сміт, Д. Френсіс та ін.), російські (О.О. Бодальов, Д.О. Горбаткін, О.В. Змановська, А.А. Калюжний, Ф.О. Кузін, О.Б. Перелигіна, Т.М. Піскунова, В.М. Шепель, Н.М. Шкурко та ін.) та українські (А.Ф. Головченко, В.В. Ісаченко, Л.М. Карамушка, А.О. Кононенко, Н.В. Лікарчук, В. Маценко, Г.Г. Почепцов, Т.В. Скрипаченко, Т.В. Смірнова та ін.) вчені.

Метою даної статті є дослідження зовнішніх чинників формування позитивного іміджу освітньої організації.

Виклад основного матеріалу. Необхідність державного регулювання сфери освіти випливає з того, що освіта відноситься до змішаних суспільних товарів (благ), яка займає проміжне становище, адже поряд з державними закладами освіти існують й приватні. Основне обґрунтування державної підтримки випливає із турботи про розподільчі наслідки приватного фінансування освіти. Стурбованість про рівність пояснює, чому держава грає активну роль в забезпеченні навчання на рівні початкової та середньої школи.

Функції держави відносно сфери освіти можна структурувати таким чином: 1) визначення стратегії розвитку освіти, детальна розробка національного освітнього законодавства, моніторинг та оцінка втілення його у практичну діяльність; 2) управління системою освіти, забезпечення наявності адекватної кількості закладів, підручників, вчителів, інфраструктури тощо;

Он дает характеристику методам и формам, которые содействуют развитию самостоятельности. Однако автор не отрицает возможности совместной работы преподавателя и студентов. Особое внимание должно уделяться приёмам активного познавательного общения, развития мотивации студента, мотивации достижения в процессе обучения. **Ключевые слова:** самостоятельность студентов, методы обучения, эвристический метод, исследовательский метод, метод проектного обучения, метод интерактивного обучения, обучающая игра, дискуссия, групповые формы обучения, самостоятельная работа студентов.

Summary: In this article the author selects methods of teaching which help the students to seize independently educational material. He gives the description of methods and forms which assist the development of independence. But the author doesn't deny the possibility of common work between teacher and students. The special attention must be given to the receptions of active cognitive intercourse, the development of motivation of student, motivation of achievement in the process of teaching. **Keywords:** self activity of students, methods of teaching, heuristic method, research method, method of project teaching, method interactive teaching, teaching game, discussion, group forms of teaching, students' self-work.

Література

1. Андреев В.Н., Петренко И.Г., Сидоров М.М. Использование пар сменного состава при обучении иностранному языку. Методические рекомендации // Л.: ГИУУ, 1989. 36 с.

2. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.

3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пос. для учителей. М.: Аркти, 2002. 176 с.

4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 184 с.

5. Серебренников Л.Н., Солдатов В.В. Проектно-технологические подходы в подготовке учителя// http://www.yzpu.yar.ru/vestnik/pedagogicheskiy_opyt//11_8

6. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965. 48 с.

7. Трофимова Г.С. Организация самостоятельной работы студентов: научн-метод пособие. Ижевск: Купол, 2002. 90 с.

8. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе: Учеб. Пособие. Л.: ЛГУ, 1961. 115 с.

Подано до редакції 18.02.2010

взаємопов'язана з комунікативною компетенцією викладачів іноземної мови. Дослідження у цій сфері знаходяться на початковому етапі вивчення. Вивчення коучингу як ефективного засобу професійного розвитку у роботі науково-педагогічних працівників слід визнати перспективним, тому що ця технологія розвиває у викладацького корпусу вміння ефективно знаходитися у різних моно/полі культурних професійних ситуаціях.

Висновки. Компетентнісний підхід є більше продуктивним для оцінки професійного розвитку сучасного фахівця, дозволяє більш глибоко оцінити його професіоналізм, оскільки дійсною феноменологією професійного досвіду є не його компоненти (у ролі яких виступають знання, уміння, навички, що проявляють себе з високим ступенем варіативності в різних професійних видах діяльності), а особливості структурної організації педагогічної діяльності, які визначають властивості професійного досвіду, що констатуються. Ефектом інтеграції в професійному досвіді знань, умінь, навичок є, на наш погляд, професійна компетентність фахівця. Акцент на ціннісно-сміслових орієнтаціях фахівця, що робиться в компетентнісному підході, дозволить більш повно реалізувати потенціал працівника за рахунок розуміння ним соціальної значущості своєї професії, більше сильного цілепокладання, творчості в професії, що визначить його/її професійну стійкість. Використання адекватних методик оцінки компетентності тих, хто навчається і тих, хто навчає дозволить більш повно реалізувати їх потенціал за умови створення відповідного освітнього середовища та індивідуалізації процесу навчання.

Резюме. У статті розглядається використання компетентнісного підходу у професійному розвитку викладачів вищих навчальних закладів із залученням коучингових технологій. Визначено пріоритетність компетентнісного підходу як більше продуктивного для оцінки професійного розвитку сучасного фахівця, як такий, що дозволяє більш глибоко оцінити його професіоналізм. Обґрунтована необхідність втілення компетентнісного підходу у систему вищої освіти, як умови професійного розвитку викладачів вищих навчальних закладів та показані засоби його залучення. Використання адекватних методик оцінки компетентності тих, хто навчається і тих, хто навчає дозволить більш повно реалізувати їх потенціал за умови створення відповідного освітнього середовища та індивідуалізації процесу навчання. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійний розвиток науково-педагогічних працівників, коучинг.

Резюме. В статье рассматривается использование компетентностного подхода в профессиональном развитии научно-педагогических работников высших учебных заведений с привлечением коучинговых технологий. Определена приоритетность компетентностного подхода как наиболее продуктивного для оценки профессионального развития современного специалиста, как такого, что позволяет более глубоко оценить его профессионализм. Обоснована необходимость внедрения компетентностного подхода в систему высшего образования, как условия профессионального развития научно-педагогических работников высших учебных заведений и показаны средства его привлечения. Использование адекватных методик оценки компетентности тех, кто учится и тех, кто обучает разрешит более

полно реализовывать их потенциал при условии создания соответствующей образовательной среды и индивидуализации процесса обучения. **Ключевые слова:** компетентнісний підхід, компетентность, компетенция, профессиональное развитие научно-педагогических работников, коучинг.

Summary. The article deals with the competence approach in higher schools scientific and pedagogical workers' professional development using coaching technologies. There is certain priority of the competence approach as the most productive for estimation of modern specialist professional development as such, that allows to evaluate its professionalism more deeply. The necessity of the competence approach involvement in the higher education system as a condition of scientific and pedagogical workers' professional development is grounded. The means of its implementation is shown. Using of certain evaluation techniques of learners and teachers' competence will allow to fulfill more their potential under condition of creation of the adequate educational environment and individualization of learning process. **Keywords:** competence approach, competence, competent, higher school teacher' professional development, coaching.

Література

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – Режим доступа [http://www.rc.edu.ru/zimnaya_1.pdf].

2. Компетенція – Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред.. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. — С.409.

3. 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. – 112 с.

4. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: Монографія / [Єльнікова Г. В., Зайченко О.І., Маслов В.І. та ін.]; за ред. Г.В. Єльнікової. – Київ-Чернівці:Книги – XXI, 2010. – 460 с.

5. Zeus P. The Complete Guide to Coaching at Work. / P. Zeus, S. Skiffington. – NY: The McGraw-Hill Companies, Inc., 2007. – 260 p.

Подано до редакції 07.02.2010

УДК 378.147

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Борозенець Наталія Сергіївна, аспірант
СумДПУ ім. А.С.Макаренка*

Постановка проблеми. В умовах особистісно орієнтованої системи навчання особливого значення набуває проблема індивідуалізації та диференціації освіти. Психологами, педагогами, методистами досліджувались різні аспекти даної проблеми. Потребують подальшої розробки питання теоретичного обґрунтування та методики реалізації диференційованого навчання студентів вищих навчальних закладів.

Правильно організована групова робота, на думку В.А.Якуніна, не відкидає, а навпаки, передбачає керівну роль педагога. За такої роботи взаємодія педагога та учнів набуває характер більш складних суб'єкт-суб'єкт – об'єктних відносин. Педагог впливає на всю групу як на узагальнений суб'єкт навчання, в той час як навчання окремих членів групи відбувається іншими учнями [8].

Групові форми організації навчальної діяльності спрямовано на розвиток активності студента, на надання можливостей розкрити свій потенціал, проявити відповідальність та творчість.

Організація мовної групи враховує: рівень навченості, навчальні інтереси, позанавчальні інтереси та заняття, власний досвід, комунікабельність, кількість виборів, вміння виконувати відповідні завдання, емоційність та максимально збільшує час говоріння учнів (чим більше група, тим більше говорять учні на задану тему). Також таку роботу називають діалог-зв'язка. Г.С.Трофимова стверджує, що кожен учень, по черзі працюючи з іншим, є то тим, кого навчають, та навпаки. Робота відбувається під безпосереднім контролем професійного педагога [7].

Великим потенціалом у плані розвитку якостей учнів є така форма, як *пари змінного складу* (ПЗС). Технологія проведення занять з використанням пар змінного складу описана В.І.Андрєєвим, І.Г.Петренком, М.М.Сидоровим [1]. На думку дослідників, пари змінного складу, які інколи називають динамічними діадами, володіють не лише великим дидактичним, але й креативним потенціалом. Г.С.Трофимова [7] бачить значно більше можливості навчання в парах змінного складу, бо під час роботи групова діяльність зводиться не лише до трьох основних видів: взаємоперевірки та корекції індивідуально виконаних завдань, але й до спільної роботи над новим матеріалом та взаємонавчанням.

Висновки. Сучасні дослідники вбачають великий потенціал при вирішенні дидактичних задач, порівняно з механічними, візуальними та аудіальними засобами, у мультимедійних засобах, які можуть репродукувати не тільки вербальні дії викладача, але й все різноманіття природних об'єктів.

Проектування, створення та впровадження дидактичних засобів реалізується з урахуванням загальних законів дидактики, рівня підготовки студентів до сприйняття навчальної інформації та специфіки діяльності.

Резюме: В даній статті автор відокремлює методи навчання, які допомагають студентам вищів самостійно опанувати навчальний матеріал. Він надає характеристику методів та форм, які сприяють розвитку самостійності. Але автор не заперечує можливість спільної роботи викладача та студентів в початковому процесі. Значна увага повинна надаватися прийомам активного пізнавального спілкування, розвитку мотивації учіння, мотивації досягнення в процесі навчання. **Ключові слова:** самостійність студентів, методи навчання, евристичний метод, дослідницький метод, метод проектного навчання, метод інтерактивного навчання, навчальна гра, дискусія, групові форми навчання, самостійна робота студентів.

Резюме: В данной статье автор выделяет методы обучения, которые помогают студентам ВУЗов самостоятельно овладеть учебным материалом.

зміні змісту та відношення до навчальної діяльності студентів, комплексність формування професійних знань, умінь, навичок.

У сучасній дидактиці одним з найважливіших методів освітньої діяльності, стимулюючих ініціативність учнів та розвитку рефлексивного мислення, визнається *дискусія*.

Взаємодія в навчальній дискусії будується на самостійно направленій саморганізації учасників, тобто зверненні учнів один до одного, до викладача для поглибленого та різнобічного обговорення проблеми. Спілкування в ході дискусії спонукає учнів шукати різні способи для вираження своєї думки, підвищує сприйняття до нової інформації, нової точки зору. Ці особистісно розвиваючі результати дискусії безпосередньо реалізуються на обговоренні матеріалу в групах.

Дискусія виступає своєрідним орієнтиром для наступної самостійної роботи студентів. Вона є не тільки засобом активізації пізнавальної самостійності учнів, але й дозволяє творчо застосовувати отримані знання. Взаємодія в навчальній дискусії будується на змістовно-направленій самоорганізації учасників.

Колективна (у складі малої групи) форма виконання навчального завдання, яке визначає учбову діяльність та наявність зони невизначеності всередині навчального завдання, є одним із параметрів навчальної ситуації, яка сприяє формуванню суб'єкта учбової діяльності. Наявність зони невизначеності в навчальному завданні дозволяє виробити декілька альтернативних способів досягнення навчальної мети, а також провести оцінку вироблених альтернатив. Колективна форма виконання навчального завдання, при якому учні в складі малої групи мають загальну мету та взаємозалежність, з необхідністю приводить до ряду ділових комунікацій з приводу умов, програми виконання учбової діяльності, а також критеріїв її здійснення. Суб'єктом учбової діяльності учень стає лише при наявності досвіду спільної роботи над навчальним завданням, в якому є проблемна ситуація та яка потребує колективного пошуку необхідної інформації, якої бракує.

Потенціал розвитку закладено в *групових формах навчання*. Дослідник І.Я.Лернер групу розуміє як певну кількість учнів, тимчасово об'єднаних вчителем або за власної ініціативи з метою виконання учбового завдання та які мають загальну мету та функціональну структуру. Оскільки на уроці іноземної мови групи створюються для виконання мовних завдань, їх називають мовними групами[4].

До групової роботи дослідники-дидакти відносять змагання між групами, диспути, тематичні вечори, гуртки, спільне виконання домашніх завдань. Групова навчальна робота поділяється на однорідну та єдину, де окремі групи виконують одне й те саме завдання з наступним обговоренням результатів усіма учасниками навчального процесу. Учбова діяльність відбувається в груповій формі лише за наявності в учнів загальної, а не ряду однакових цілей, при розподіленні навчальної роботи на основі складної кооперації, а також обміну результатами діяльності, відношеннями відповідальної залежності між учнями, поєднання контролю з боку викладача із взаємоконтролем.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема диференціації навчання завжди була і є в полі зору методистів, науковців, авторів підручників. Теоретичне обґрунтування шляхів її розв'язання проведено в роботах Ю.К.Бабанського, О.І.Бугайова, М.І.Бурди, І.Д.Бутузова, Н.К.Гончарова, П.М.Гусака, В.А.Крутецького, В.А.Орлова, П.І.Сікорського, З.І.Слепкань, І.Унт, В.В.Фірсова, Н.М.Шахмаєва, І.С.Якіманської та ін.

Важливі аспекти диференціації навчання висвітлюють дисертаційні дослідження. Так, у дисертаційних роботах досліджувалось навчання молодших школярів (О.В.Кузьміна), учнів середньої та старшої школи в процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (Л.В.Жовтан); були визначені особливості здійснення диференціації в умовах групової взаємодії школярів (Т.І.Дейниченко); теоретично обґрунтована і експериментально перевірена методична система диференційованого формування прийомів евристичної діяльності старшокласників на уроках стереометрії (Ю.Л.Сморжевський). Досліджувалось використання різнорівневих завдань при організації диференційованого контролю навчальних досягнень учнів (І.П.Упанова). Висвітлювалась диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (Я.С.Фруктова). Диференційованому підходу до навчання комп'ютерних технологій у ВНЗ присвячені роботи Шугайло Г.В. та Красюк Ю.М. Ряд дисертаційних робіт присвячено диференціації навчання вищої математики у ВНЗ. А саме, впровадженню у процес навчання вищої математики у ВНЗ комплексної методичної системи контролю і коригування (О.М.Кондратьєва), теоретично обґрунтовано модель диференціації самостійної роботи студентів коледжів технічного спрямування в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін, розроблено типологію студентів, визначено тенденції впливу індивідуально-типологічних особливостей на продуктивність самостійної роботи (О.М.Корольок), впроваджено методичну систему диференційованого навчання студентів вищих навчальних закладів освіти педагогічного профілю аналітичної геометрії (О.М.Коломієць).

Метою даної статті є теоретичний аналіз поняття «диференціація навчання».

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день поняття «диференціація навчання» як засіб досягнення певної педагогічної мети ще не отримало остаточного теоретичного обґрунтування. Поняття диференціації науковці трактують по-різному:

- як форму індивідуалізації, коли учні об'єднуються в групи для окремого навчання (І.Е.Унт, Н.С.Мойсеюк, В.А.Крутецький);
- як процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи (Н.П.Волкова);
- як навчальну діяльність учнів на різних рівнях для опанування єдиним програмним матеріалом різними шляхами (І.Д.Бутузов);
- створення спеціалізованих класів і шкіл, розрахованих на врахування тих або інших психологічних особливостей учнів (З.І.Калмикова);
- як систему навчання, за якою кожен учень під час оволодіння деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, отримує право та гарантовану

можливість приділяти увагу тим напрямкам, які в найбільшій мірі відповідають його схильностям (С.В.Алексеев, О.І.Бугайов, В.О.Гусев).

З іншого боку, диференціація не обмежується тільки пристосуванням навчального процесу до особистостей учнів. У визначенні диференціації як психолого-педагогічної категорії мова йде про розвиток тих психофізіологічних характеристик та функцій особистості, які недостатньо сформовані. Тому диференціація має розкрити індивідуальні можливості кожного та розвивати їх в певних межах з урахуванням соціальних завдань особистості.

З диференціацією навчання тісно пов'язані такі психолого-педагогічні поняття, як «диференційований підхід» та «диференційоване навчання».

Знов таки, що стосується поняття «диференційований підхід» у науковців немає єдиної думки. Розглянемо основні з них. Диференційований підхід це:

- принцип організації навчальної роботи (Ю.К.Бабанський);
- урахування індивідуальних особливостей учнів (І.Е.Унт, М.В.Волкова);
- найбільш раціональний характер роботи учнів на уроці (І.Д.Бутузов);
- діяльність педагога з використанням можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів (П.І.Сікорський, В.М.Володько).

Отже, можна зробити висновок, що диференційований підхід спрямований на досягнення студентами спільної мети, але різними способами. Суть диференційованого підходу полягає у різнорівневій діяльності студентів, метою якої є полегшення засвоєння навчального матеріалу у відповідності до індивідуальних розумових здібностей та наявного рівня знань студентів.

Диференційоване навчання більшістю науковців розглядається як організація навчання, що спрямована на створення сприятливих умов для навчання учнів і передбачає врахування їх індивідуальних особливостей, та виділення на цій основі груп учнів з метою пред'явлення їм диференційованих вимог до засвоєння навчального матеріалу за кількома рівнями й міри наданої допомоги.

Найбільш поширеними видами диференціації в нашій країні є профільна (зовнішня) диференціація і рівнева (внутрішня) диференціація.

Під «профільною диференціацією» науковці розуміють:

- ✓ організація навчального процесу, за якої створюються спеціалізовані класи, школи (Н.Є.Мойсеюк);
- ✓ диференціація за нахилами та інтересами (М.П.Гусак);
- ✓ диференціація за змістом, яка передбачає навчання різних груп учнів по програмам, які відрізняються глибиною викладу матеріалу, об'ємом відомостей та ін. (Г.В.Дорофєєв, В.В.Фірсов).

Під «рівневою диференціацією» науковці розуміють:

- ✓ організація навчального процесу, за якої розвиток індивідуальності здійснюється в умовах роботи вчителів в звичайних класах (Н.Є.Мойсеюк);
- ✓ диференціація за здібностями та успішністю в навчанні (М.П.Гусак);
- ✓ диференціація вимог, які ставляться до застосування програмного навчального матеріалу (З.І.Слепкань);
- ✓ планування результатів навчання, за яким виділяють новий рівень обов'язкових знань (О.І.Бугайов);

Як педагогічна технологія, метод проектів передбачає інтеграцію дослідницьких, пошукових та проблемних методів. До загальнодидактичних ознак навчальних проектів відноситься: наявність значущої у дослідницькому плані проблеми, практичну та пізнавальну значущість майбутніх результатів, самостійну (індивідуальну, парну, групову) діяльність студентів, структурування змістовної частини проекту, використання дослідницьких методів (використання в ході спільного дослідження методу «мозкова атака», «круглого столу», творчих відповідей).

На основі аналізу ряду робіт (Н.Ф.Коряковцева) можна окреслити такі функції проектної роботи, які відповідають цілям дослідження:

- 1) проектна робота створює оптимальні умови для продуктивної навчальної діяльності;
- 2) має спрямування на створення особистого освітнього результату, актуалізацію конструктивно-творчої самостійної навчальної діяльності студентів та реалізацію творчого потенціалу студентів як суб'єктів самостійної учбової діяльності;
- 3) актуалізує особистісно-значимі мотиви учбової діяльності;
- 4) забезпечує взаємодію різних суб'єктів навчальної діяльності та включення процесу навчання до реальної соціально-культурної діяльності;
- 5) дозволяє створити умови для формування учбової компетенції студента, для його розвитку як особистості.

У суб'єктних відносинах у ході проекту простежується взаємозв'язок ініціативи, свободи творчості та відповідальності, власного залучення та співробітництва[3].

Методи *інтерактивного* навчання ґрунтуються на явищі інтеракції (від англ. Interaction – взаємодія, вплив одне на одного). У процесі навчання відбувається міжособистісне пізнавальне спілкування та взаємодія всіх його суб'єктів. Розвиток індивідуальності кожного студента та виховання його особистості відбувається в ситуаціях спілкування та взаємодії людей один з одним.

Найважливішою моделлю таких відносин є *навчальна гра*. Дослідником М.В.Клариним вивчено освітні можливості гри в процесі навчання: ігри відкривають особливі можливості педагогу, особливо пов'язані з відтворенням результатів навчання (знань, умінь, навичок), їх застосуванням, відпрацюванням та тренуванням, з урахуванням індивідуальних відмінностей, залученням до гри учнів з різними рівнями освітньої підготовки. Крім того, ігри несуть у собі можливості значних формувань комунікативних умінь та навичок, ціннісних відносин, емоційно-особистісної взаємодії. Застосування навчальних ігор сприяє розвитку індивідуальних та особистих якостей студента[2].

Зберігаючи одні й ті ж самі етапи гри, автори розрізняють рольові, дидактичні та ділові ігри. У дидактичних іграх, на відміну від рольових, студент активно бере участь як у підготовці і створення задач, формулюванні питань, так і у власне організації та проведенні гри. Ділова гра дозволяє створювати обстановку, де учасники можуть застосовувати свої спеціальні знання, педагогічні здібності. До числа основних переваг ігрових методів можна віднести їх значну роль в активізації пізнавальної діяльності студентів,

Основні функції цього методу: формування творчого мислення та інших складових інтелектуальної сфери, сприяння засвоєнню учнями нових знань та способів діяльності, стимулювання появи в учнів нових способів діяльності, яким вони раніше не навчалися; формування мотиваційної, емоційної, вольової сфер.

Викладач організує самостійну роботу студентів з вивчення нового матеріалу, пропонуючи їм завдання проблемного характеру та розробляючи разом з ними мету роботи. Цей метод застосовується у формі організації та проведення лабораторних та практичних робіт, міжпредметних (інтегративних) навчальних проблем, а також цілісної проблеми творчими групами студентів при організації навчальних ігор.

Методи *проектного* навчання є одними з ефективніших інструментів особистісно-діяльнісної та практико-орієнтовної підготовки студентів. Проектна діяльність націлена на досягнення студентами практичного результату на основі та в процесі навчальної роботи. Сутністю методів є включення студентів до процесу творчої діяльності від ідеї до її практичної реалізації. Виконуючи проекти, студенти засвоюють алгоритм творчої діяльності, навчаються самостійно шукати та аналізувати інформацію, інтегрувати та застосовувати отримані раніше та отримувати нові знання та вміння.

Проектна діяльність розвивається по спіралі, кожен виток, який складається із деяких взаємопов'язаних етапів: пошукового, конструкторського, технологічного та аналітичного (Л.Н.Серебренніков). Провідна ідея технології, заснованої на навчальному проектуванні, заключається в тому, що вона розглядає процес навчання як активне залучення того, кого навчають, до конструювання своїх власних знань, та розуміє його як динамічний процес, під час якого студент використовує всі доступні йому джерела пізнання для побудови власного світогляду.[5]

Проектна технологія розуміється як особистісно-орієнтовна педагогічна технологія, яка реалізує навчання в співробітництві [3]. Виділяють такі види проектів в області вивчення іноземної мови:

- конструктивно-практичні проекти (колаж, щоденник спостережень, створення ігрових ситуацій);
- ігрові – рольові проекти (ігри, драматургія, складання власної п'єси);
- інформаційні та дослідницькі;
- проекти конкретного соціального дослідження;
- видавничі проекти (радіопрограми, стінгазета);
- сценарні проекти (вечори, ток-шоу);
- творчі роботи (літературний переклад).

Ефективність виконання проектної роботи визначається рівнем сформованості навчальної компетенції та особистих якостей студентів, які забезпечують продуктивний характер самостійної учбової діяльності. Необхідним елементом називають самооцінку та самостійний моніторинг, при якому використовуються контрольні аркуші самооцінки, аудіо -та відеозаписи, форми щоденників та звіти.

✓ засвоєння начального матеріалу учнями на різних рівнях (Г.В.Дорофєєв, В.В.Фірсов).

Отже, профільна (зовнішня) диференціація - це організація системи освіти, а рівнева (внутрішня) диференціація – це організація процесу навчання.

У психолого-педагогічній літературі останніх років знайшли відображення й інші погляди щодо класифікації основних видів навчальної диференціації.

В.А.Зубранський виділяє наступні види диференційованого навчання:

- навчання у відносно однорідному класі (з поглибленим вивченням предметів, профільних, звичайних, із приблизно однаковим складом учнів);

- внутрікласна диференціація навчання, тобто в класі, який складається з учнів із різними індивідуальними особливостями (клас ділиться на дві-три групи, в залежності від характеру занять, і вчитель працює з кожною групою окремо);

- комбінація цих форм (тимчасові або постійні групи для гуртків, факультативів тощо) [2].

У своїй докторській дисертації В.О.Гусєв [1] виділяє чотири види диференціації: профільну, рівневу, пошукову і неперервну. Автор підкреслює, що пошукова диференціація застосовується для дослідження індивідуальних навчальних можливостей учнів, а неперервна повинна забезпечити неперервний перехід від одного рівня строгості викладення теоретичного навчального матеріалу до іншого, від одного рівня навчальної діяльності учнів до іншого.

П.І.Сікорський залежно від диференціації змісту навчальних планів і програм, диференційоване навчання класифікує на концентричне, рівневе та профільне і залежно від способу формування навчальних груп на гетерогенне (учні мають різний рівень навчальних можливостей) та відносно гомогенне (учні мають однаковий рівень навчальних можливостей). Науковець зазначає, що диференціація навчання за формами вибору поділяється на такі види: елективна (вільний вибір шляху навчання), селективна (бар'єрний вибір шляху навчання), природовідповідна (інтеграційна двох попередніх), а за формами навчання - на індивідуальну (кожен учень виконує індивідуальні завдання), індивідуально-групову (частина завдань має індивідуальний характер, решта завдань виконується групою) та групову (завдання виконуються всією групою) [3, с. 139].

Висновки. Проведений аналіз літератури показав, що проблемі диференційованого навчання присвячена велика кількість робіт, але більшість з них присвячені вивченню цієї проблеми в основній та старшій школі. Дослідженням проблеми диференційованого навчання в вищій школі займалась незначна кількість науковців. Вважається, що поняття диференціації навчання, що склалося на даний час, досить широке і розповсюджується як на основну та старшу школу, так і на вищу школу. З іншого боку є необхідність таких досліджень саме в вищій школі, метою яких є не тільки підвищення якості професійної підготовки студентів, але й реалізація профільної диференціації, диференційованого підходу до усунення труднощів, які виникають у студентів під час навчання у вузі.

Диференційоване навчання студентів покликане сприяти підвищенню їх

пізнавальної мотивації до вивчення предметів, якості професійної підготовки студентів, усуненню ускладнень при вивченні того чи іншого навчального курсу, розширенню професійного кругозору майбутніх фахівців, формуванню первинних професійних умінь. Диференціація навчання є однією з умов забезпечення підходу до особистості студента як до центральної ланки навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Резюме. Визначальним фактором та умовою демократизації й гуманізації національної освіти є диференціація навчального процесу. У статті висвітлено теоретичні аспекти таких понять, як диференціація навчання, диференційований підхід, диференційоване навчання. Розглянуті терміни профільна диференціація та рівнева диференціація. Зроблені висновки щодо необхідності диференціації навчання у вищих навчальних закладах. **Ключові слова:** диференціація навчання, диференційований підхід, диференційоване навчання, профільна диференціація, рівнева диференціація.

Резюме. Определяющим фактором и условием демократизации и гуманизации национального образования является дифференциация учебного процесса. В статье отражены теоретические аспекты таких понятий, как дифференциация обучения, дифференцированный подход, дифференцированное обучение. Рассмотрены понятия профильная дифференциация и уровневая дифференциация. Сделаны выводы относительно необходимости дифференциации обучения в высших учебных заведениях. **Ключевые слова:** дифференциация обучения, дифференцированный подход, дифференцированное обучение, профильная дифференциация, уровневая дифференциация.

Summary. Differentiation of educational process is a determinative and condition of democratization and humanizing of national community. The theoretical aspects of such concepts, as differentiation of studies, differentiated approach, differentiated studies are reflected in the article. The terms of type differentiation and level differentiation are considered. Conclusions about the necessity of studies' differentiations in higher educational establishments have done. **Keywords:** differentiation of studies, differentiated approach, differentiated studies, type differentiation, level differentiation.

Література

1. Гусев В.А. Методические основы дифференцированного обучения математике в средней школе: Дисс...докт. пед. наук: 13.00.02. – М., 1990.–346 с.
2. Зубранский В.А. Дифференцированное обучение математики учащихся 5-7 классов основной школы: Дис...канд. пед. наук. – К.: 1990. – 180 с.
3. Сікорський П.І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменяр, 1998. – 196с.

Подано до редакції 22.02.2010

УДК 378.14.015.62

МЕТОДИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ.

*Ольга Леонідівна Тамаркіна
викладач кафедри іноземних мов,*

Сумський національний аграрний університет

Постановка проблеми. Насьогодні в дидактиці чітко визначається цілісний підхід до характеристики суті методів. Існує цілий ряд методів, які сприяють активізації учбової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи, монологічний та показовий (які виділяються в системі проблемного навчання) гарантують засвоєння учнями знань, навичок та вмінь, формують у них основні розумові операції, але не сприяють розвитку творчих здібностей, не дозволяють планомірно та цілеспрямовано активувати особистість.

Формулювання цілей статті та постановка завдання. Це досягається продуктивними методами (згідно класифікації І.Я.Лернера, М.Н.Скаткіна), а також діалогічними, дослідницькими, частково-пошуковими, якщо розглядати методи з позиції проблемного навчання. У цілому методи, які сприяють активізації процесу навчання та активності учня, прийнято називати активними [4; 6]. Слід звернути увагу на характеристику деяких з них, враховуючи специфіку їх впливу на динаміку розвитку самостійності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі реалізації проблемних методів у навчальній діяльності в учнів розвивається творча активність та самостійність, формуються позитивні методи навчання, виховується відповідальне ставлення до праці, до яких належать евристичний метод, дослідницький метод.

Евристичний метод, зокрема, сприяє навчання учнів прийомам активного пізнавального спілкування, розвитку мотивації учіння, мотивації афіліації, мотивації досягнення. Застосовується евристичний метод при вивченні нового матеріалу, який має суперечливий характер, або при застосуванні раніше засвоєних знань з метою узагальнення отриманих вражень, стимуляції багатоаспектного осмислення явищ, самостійного пошуку учнями нових засобів діяльності. До одного із найактивніших форм евристичних методів відноситься метод евристичної бесіди, який, як правило, використовується під час семінару, дискусії, учбової конференції. При цьому поєднується часткове пояснення нового з постановкою проблемних завдань; до евристичної бесіди застосовують таку вимогу як постановка перед студентами проблеми та питань, які повинні спонукати до пошукового рішення. При цьому студенти виконують самостійні роботи пошукового типу: аналізують проблемні ситуації, ставлять проблеми та вирішують їх, знаходять нові знання та способи дій.

Дослідницький метод – це обумовлена принципами навчання система регулятивних правил підготовки навчального матеріалу та організація викладачем самостійної роботи учнів щодо рішення проблемних завдань з метою засвоєння ними нових понять та способів діяльності та розвитку у них інтелектуальної та інших сфер.

странах конца XX – начала XXI ст. является актуальным и требует дальнейшего анализа. **Ключевые слова.** Европейский Союз, образовательная политика, высшее образование, интернационализация университетского образования, университет.

Summary. One of the major trends in global higher education system is its internationalization. This process gets into an area of interest in the academic community on the verge of a new millennium. In most EU countries a new concept in high school is appears. The key factors which are: management, finance, internationalization, international competition and the main focus on improving the quality of education. Therefore, the causes and main factors are examining that led to the emergence and development of the process of internationalization of university education in German-speaking countries late XX – early XXI century is urgent and requires detailed analysis. **Keywords.** the European Union, educational policy, higher education, internationalization of universities education, university.

Література

1. Бражник Е. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании : автор. ... дис. 13.00.01. / Е. Бражник. – Санкт - Петербург. : БАН, 2001. – 200 с.
2. Горський В. Ідея університету: неочевидні очевидці /В. Горський // Часопис «Дух і літера». – 2002. – №3. – С.4 – 18.
3. Сбруєва А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: Препринт / А. Сбруєва – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 80 с
4. Солощенко В. Особливості запровадження системи оцінки якості діяльності вишів Німеччини / В. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С.106 – 116.
5. Andre S. An agenda for a growing Europe – making the EU Economic System Deliver, July 2003. – 36 p.
6. Barnett R. Realizing the University in the Age of Supercomplexity. Buckingham: The Society for Research into Higher Education (SRHE) & Open UP, 2000. – 34 p.
7. Bäurle I. Internalisierung als Prozessphänomen: Konzepte – Besonderheiten – Handhabung. Management International Review. Wiesbaden : Gabler, 2006. – S. 67.
8. Ertl H., Phillips D. Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States. – Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. – P. 33 – 39.

Подано до редакції 17.02.2010

УДК 372.362.51

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

*Вагіна Наталя Степанівна, кандидат педагогічних наук,
Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ*

Постановка проблеми. Посилення прикладної спрямованості навчання є однією з провідних тенденцій розвитку математичної освіти школярів у світовому освітньому просторі. Про це свідчить аналіз підходів до побудови систем освіти в різних країнах, їхніх спільних характеристик та особливостей, інших матеріалів компаративістського характеру [4]. Наприклад, у Сполучених Штатах Америки, Західній Європі, Японії реалізується ряд проектів, завдяки яким активно впроваджуються нетрадиційні форми навчання, здійснюється співробітництво шкіл і промислових підприємств, провадяться екскурсії в наукові лабораторії, музеї (американські «відкриті школи», берлінський освітній проект «Місто як школа», «Лондон Компект» та ін. [1]). Спрямованість на формування поряд із предметними математичними життєвих компетентностей школярів чітко простежується у концепціях створення національних навчальних програм з математики та розробки підручників і навчальних посібників. Так, головна ідея забезпечення якісної математичної підготовки в системі загальної освіти Польщі, яка полягає у тому, щоб зробити предмет математики практичним і корисним у різних ситуаціях (автор-розробник зазначеної навчальної програми Zieleń S. [6]) знайшла свого відображення у розробці нового покоління підручників із математичних дисциплін для учнів польських шкіл. Приміром, підручник для 3-го класу ліцеїв загальноосвітнього та технологічного профілів (рівень нашої старшої школи), що розрахований на освіту основного та розширеного обсягу, не тільки має привабливу назву, яка перекладається як «Математика в оточуючому нас світі» [5], а й містить багато відповідних задач, розв'язання яких формує навички застосування математичних знань на практиці на зрозумілому та доступному для учнів матеріалі. Це підкреслює визнання ролі таких задач та значущості прикладної спрямованості навчання.

Сучасні українські підручники з математики також відрізняються інформаційною ємністю уміщеного матеріалу. Порівняно з минулими роками в них значно збільшено кількість задач прикладного змісту, ілюстрацій та цікавих практичних завдань, але слід погодитись з тим, що жодний з найкращих підручників не може повною мірою забезпечити зв'язок навчання з оточуючим школярів середовищем, оскільки кожному регіону, місту або селищу, де розташована школа, притаманна своя специфіка. Втім урізноманітнення освітнього змісту шляхом включення регіональних компонентів забезпечує сприятливі умови для формування практичних компетентностей, робить математичні знання й уміння життєво необхідними для учнів [2; 3]. З огляду на це є цілком зрозумілою роль та завдання кожного вчителя математики в реалізації системного підходу до урізноманітнення змісту навчання, у тому числі – за рахунок створення банку задач, сформованих на місцевому матеріалі, але з огляду на стрімкі зміни у суспільному житті країни, вимогах щодо практичної підготовки учнів

методичні аспекти цього напрямку педагогічної діяльності потребують певного уточнення.

Мета статті: розкрити окремі методичні аспекти складання та розв'язування прикладних задач реального змісту та їх роль у формуванні життєвих компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання розв'язування прикладних задач насамперед потребує визначення напрямів олюднення наукових знань, наближення шкільної освіти до життєвих реалій та можливостей опори на життєвий досвід тих, хто навчається.

Широкі можливості для ознайомлення зі сферами застосування математики створює впровадження в загальноосвітніх закладах України щорічного проведення навчальних екскурсій і навчальної практики учнів, яка на відміну від минулих років може організовуватись на предметній основі з урахуванням специфіки школи та місця її розташування.

Іншими напрямками використання місцевого матеріалу у контексті математичної підготовки учнів є проведення інтегрованих (міжпредметних) уроків (з проблем економіки, екології рідного краю, використання місцевих природних ресурсів); математична обробка результатів проведених пізнавальних екскурсій; використання елементів народної математичної спадщини (ознайомлення з народними способами вимірювання величин, які з давніх часів застосовувались мешканцями певного регіону, розв'язування задач математичного фольклору); запровадження спеціальних елективних курсів («Математика й архітектура», «Методи математичного моделювання», «Практична геометрія» та ін.); організація позаурочної пошуково-дослідницької діяльності учнів, розробка учнівських проектів, а також створення банків прикладних задач з реальними даними, які беруться з офіційних джерел. Розглянемо детальніше методичні складові реалізації педагогічної діяльності по окремим напрямкам.

Формування ціннісного ставлення учнівської молоді до здобуття математичних знань і вмінь потребує ретельного відбору інформації, яка буде відпрацьовуватись з учнями. Така інформація має бути достовірною, науково-обґрунтованою, доступною, соціально-значимою, не переобтяженою зайвими фактами і деталями, а для того, щоб вона не набула характеру простого повідомлення, умови та форми її презентації мають передбачати активну участь школярів в її обробці. Процес обміну думками на основі актуалізації життєвого досвіду доцільніше будувати у формі діалогу між вчителем, учнями та іншими учасниками навчально-виховного процесу, якими, приміром, можуть бути запрошені батьки, фахівці, що працюють у вищих, науково-дослідних інститутах та ін.. Це дозволить насичувати освітнє середовище цікавою інформацією та здійснювати рівноправну взаємодію суб'єктів освітнього процесу.

Підготовлені вчителем задачі повинні бути різнорівневими за складністю. Процес їх розв'язування має надавати учням змогу не тільки відшукувати різні варіанти розв'язань, а й усвідомлено оцінювати як дані, що наведені в умові задачі, так одержані відповіді (розв'язки). Тематика задач може бути

6) надання німецькій мові статусу офіційної, державної та проведення навчальних занять в університетах Австрії (Грацький, Інсбрукський, Зальцбургський, Віденський університети), Швейцарії (педагогічний коледж Санкт-Галлен, університети Базель, Берн, Люцерн), Ліхтенштейні (Міжнародна академія філософії) та Люксембурзі (Інтернаціональний університет Люксембургу) німецькою мовою [4, с.111].

Висновки з даного дослідження.

1. В останній чверті ХХ століття інтернаціоналізація університетської освіти починає розглядатися як провідна стратегія розвитку кожної європейської держави, індикатор міжнародної, міжкультурної та глобальної інтеграції в змісті та функції вищої освіти.

2. Аналіз поглядів дослідників щодо головних причин розвитку ІУО в німецькомовних країнах та чинників, що сприяли її прискоренню в кінці ХХ – початку ХХІ століття, слід віднести: посилення міжнародного співробітництва; введення двомовного навчання (Швейцарія), збільшення кількості міжнародних програм /політика, журналістика, міжнародні відносини/ (Австрія), запровадження інтернаціонального змісту освіти (Ліхтенштейн), проведення національної кампанії з пропаганди університетів країни, створення національної системи кваліфікаційних ступенів (бакалавр/магістр), введення загальноєвропейської системи трансферу оцінок (ECTS); визначення стандартних термінів навчання в університетах країни, надання німецькій мові статусу офіційної та проведення навчальних занять в університетах Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні, та Люксембурзі німецькою мовою (Німеччина).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Дослідити аксіологічні орієнтири еволюції системи університетської освіти в німецькомовних країнах на початку ХХІ століття.

Резюме. Однією з провідних тенденцій розвитку світової системи вищої освіти є її інтернаціоналізація. Цей процес потрапляє в зону активного інтересу академічної громадськості на межі нового тисячоліття. У більшості країн ЄС з'являється нова концепція вищої школи. Провідними факторами якої стають: управління, фінансування, інтернаціоналізація, міжнародна конкуренція й орієнтація на покращення якості освіти. Тому, вивчення причин та головних чинників, що спонукали до появи та розвитку процесу інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах кінця ХХ – початку ХХІ століття є актуальним та потребує детального аналізу. **Ключові слова.** Європейський Союз, освітня політика, вища освіта, інтернаціоналізація університетської освіти, університет.

Резюме. Одной из главных тенденций развития мировой системы высшего образования является ее интернационализация. Этот процесс попадает в зону активного интереса академического сообщества на границе нового тысячелетия. У большинства стран ЕС появляется новая концепция высшей школы. Основопологающими факторами, которой становятся: управление, финансирование, интернационализация, международная конкуренция и ориентир на улучшения качества образования. В этой связи, изучение причин и основных предпосылок, что определили появление и развитие процесса интернационализации университетского образования в немецкоговорящих

- розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів та робочої сили;
- масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ;
- інтернаціоналізація ринків робочої сили;
- здешевлення транспортних послуг та можливостей отримання інформації через ІКТ [3, с.14-15].

Дослідниця переконана, що усі ці чинники сприяли зростанню попиту на міжнародну вищу освіту та спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючих мас претендентів, а з іншого – зростаючої кількості виші та приватних провайдерів на ринок освітніх послуг [3, с.15].

Особливості, причини появи та розвитку процесу ІУО як виключно освітнього процесу відображено в цілій низці спеціальних досліджень провідних західних науковців, найбільш цікаві з яких поміщені на Інтернет-сайті провідного центру міжнародної вищої освіти Німеччини – Інтернаціонального науково-дослідного університету у місті Касель. Дослідниця Гріс Бюрле /Gris Bäurle/ стверджує, що до основних причин виникнення процесу ІУО в Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі є:

1) посилення міжнародного співробітництва (мобільність освітніх програм, індивідуальна мобільність студентів та професорсько-викладацького складу – освітніх цілях, формування нових міжнародних стандартів освітніх програм та інституційне партнерство, створення стратегічних освітніх альянсів);

2) запровадження інтернаціонального змісту освіти, зміни в організаційній структурі вищих навчальних закладів країн, а саме створення у 2001 р. Інтернаціонального університету Люксембургу, у 2002 р. Міжнародної академії філософії (Ліхтенштейн);

3) введення двомовного навчання у педагогічному коледжі Санкт-Галлен, університеті Базель, Берн, Люцерн (Швейцарія);

4) збільшення кількості програм, що надають можливість вивчення міжнародних відносин, політики, журналістики та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив (Грацький, Інсбрукський, Віденський університети Австрії) [7, с. 12-26].

Специфічні особливості, що притаманні процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, було визначено нами у попередній статті «Особливості запровадження системи оцінки діяльності вишів Німеччини». Так, до найважливіших з них відносимо:

1) створення національної системи кваліфікаційних ступенів (бакалавр/магістр) та узгодження її з кваліфікаційними рівнями європейського простору вищої освіти;

2) введення загальноєвропейської системи трансферу оцінок (ECTS);

3) впровадження загальної моделі для усіх вищих навчальних закладів країни – Додатку до диплому /Diploma Supplement/ двома мовами (англійською та німецькою);

4) визначення стандартних термінів навчання в університетах країни;

5) розпочато національну кампанію з метою пропаганди університетів Німеччини, що має назву «Ініціатива якості» /Exzellenzinitiative/;

найрізноманітнішою. Наприклад, для життя будь-якого українця сьогодні є дуже актуальною проблема енергозбереження. При цьому, беручи за основу факти, що пов'язані із забезпеченням конкретного регіону (міста, району, селища) електроенергією та водою, вчитель математики може скласти для школярів цілу низку задач, які задовольняють вищезазначені вимоги. Наведемо окремі, складені на прикладі курортного міста Бердянськ.

Задача 1. Середньодобова витрата води по місту Бердянську в осінньо-зимовий період складає близько 50000 м³. Якою має бути довжина басейну завширшки 10 м, завглибшки 1м, щоб він умістив стільки води?

Задача 2. Скільки кубометрів (літрів) води щодоби витрачається у місті із розрахунку на одного мешканця, якщо у Бердянську проживає 125000 осіб? А чи відомо вам, скільки літрів води витрачає ваша сім'я за добу? За місяць?

Задача 3. Скільки кубічних метрів води буде зекономлено мешканцями нашого міста за 30 днів, якщо кожний з них буде економити щодоби лише один літр? *Відповідь:* 3750 м³.

Задача 4. Обчисліть, скільки резервуарів, що мають форму прямокутного паралелепіпеда, можна наповнити такою кількістю води (3750 м³), якщо їх розміри будуть такими, як у класної кімнати, довжина якої 8,5 м, ширина – 6 м, а висота – 3,2 м? Скільки при цьому можна заощадити коштів, якщо вартість одного кубометру води по місту складає 5,92 грн., а вартість відведення одного кубометру стоків у багатоповерхових будинках, де проживає 65% населення, – 3,98 грн.?

Задача 6. Внаслідок незадовільного стану окремих ділянок водогінних мереж втрати води по місту складають понад 29%. Скільки це кубометрів?

Такі задачі-проблеми доречно розв'язувати колективно, оскільки процес пошуку їхніх розв'язків, який є важливою складовою створення особистісно-значущих дидактичних ситуацій, передбачає перебір варіантів та потребує актуалізації досвіду учнів, водночас з тим дозволяючи їм проявляти свою кмітливість й обізнаність.

Задача 7. Щовечора на 130 світильниках Приморського майдану спалахує 520 лампочок, потужністю 100 вт кожна. Це дивовижна картина, однак інженери-електрики підприємства „Міськвітло” вважають за потрібне знизити інтенсивність освітлення на 20-25%. Яким чином це можна зробити?

Як показує практика, процес обговорення варіантів розв'язків таких задач супроводжується гарячим дискусуванням, відхиленням учнями деяких запропонованих їхніми однокласниками розв'язань та висуванням нових гіпотез. Наведемо фрагмент проведеного уроку, починаючи з розгляду ухвалених учнями розв'язків:

1) заміна лампочок потужністю 100 вт на лампочки у 75 вт дасть змогу знизити інтенсивність освітлення на 25% ($75 \times 4 = 300$, $300:400 = 0,75$ або 75%, $100\% - 75\% = 25\%$);

2) заміна на кожному ліхтарі двох лампочок по 100 вт на лампочки по 60 вт. дасть очікуване зниження у 20% ($2 \times 100 + 2 \times 60 = 320$, $320:400 = 0,8$);

3) залишити у світильниках тільки по 3 лампочки по 100 вт; економія електроенергії – 25%;

Неприйнятні відповіді та причини їхнього відхилення:

4) одна лампочка світильника (верхня) має бути потужністю 100 Вт, три інші – 75 Вт; знижка – 19% (замало);

5) вимкнення всіх світильників майдану після 24.00 (Приморський майдан – візитна картка, центр міста, який не можна залишати в темряві).

Варіантами, що викликали бурхливі суперечки, були такі:

6) одна лампочка світильника (верхня) має бути потужністю 100 Вт, три інші – 60 Вт; зниження – 30% (чи буде інтенсивність достатньою?);

7) вимкнення від 26 до 32 світильників; (це дозволить заощадити від 20% до 25% електроенергії та зекономити на закупівлі лампочок, однак як вибрати, які саме ліхтарі можна загалом не вмикати?)

Критичне ставлення учнів до останнього розв'язання (начебто бездоганного з математичної точки зору) було зумовлено передусім тим, що вони не формально сприйняли його практичні наслідки. Отже, навчання на знайомому матеріалі привчає школярів ретельно аналізувати конкретні ситуації, нести відповідальність за будь-яке прийняте рішення. До речі, дуже зацікавлює учнів обговорення повідомлення про можливість переходу на енергозберігаючі технології (використання лампочок нового типу, які є дорожчими за звичайні у 20 разів, але дозволяють витратити вдесятеро менше електроенергії). Створення особистісно значимих ситуацій при цьому відбувається не тільки через математичний зміст задач, а, насамперед, шляхом реалізації їх виховного потенціалу. Значного посилення особистісного впливу можна досягти при проведенні невеличких випереджальних екскурсій по школі (ознайомлення з роботою лічильників тепло-, електроенергії, води) або на підприємстві „Міськводоканал”.

Доречно зауважити, що для навчання на місцевому матеріалі проведення пізнавальних екскурсій актуальної тематики надає дуже багато цінної інформації, і, як показала практика, такий спосіб збагачення змісту освітнього процесу (за умов належної постановки навчальних завдань) значно розширює пізнавальні можливості та особистісний досвід школярів. Слід тільки уважніше придивитися до середовища, що оточує школу, щоб знайти повсюди оригінальні й привабливі з різних сторін об'єкти вивчення застосувань математики. Наприклад, сьогодні неабиякої популярності в Україні набуло влаштування вуличних покриттів із дрібно розмірних елементів мостіння – ДРЕМ (по-іншому – тротуарна плитка, бруківка). ДРЕМ виробляються зі стійкого бетону, можуть бути різнокольоровими, мати по верхньому краю фаску, рельєфні рисунки на зовнішній поверхні та інші елементи оздоблення. З організаційної точки зору ознайомлення учнів 8-9 класів з плодами фантазії місцевих майстрів та проектувальників таких покриттів не є складною справою, однак, з метою закріплення наочного матеріалу, такі екскурсії доречно завершувати практичними роботами, присвяченими геометричним способам моделювання рисунків (що, за великим рахунком, є основою технології їх проектування).

Побудова математичних моделей практичних задач з улаштування покриттів з тротуарної плитки, за суттю, зводиться до розгляду геометричних задач на паркет, тобто на суцільне заповнення площини однаковими плоскими фігурами (без накладань). Найпростішими варіантами заповнення площини

• на 1-му етапі: 50-і роки ХХ ст. – створенні міжнародні організації ООН (1945 р.), ЮНЕСКО (1946 р.), Рада Європи (1949 р.), НАТО (1949 р.), Організація Варшавського договору (1955 р.) та ОЕСР (1961 р.);

• на 2-му етапі: 60-80-і рр. ХХ ст. – розвиток Європейського Співтовариства, діяльність Ради Європи, розповсюдження ідей неперервної освіти ЮНЕСКО, МОТ, Організації економічної співпраці й розвитку (ОЕСР), Міжнародної асоціації освіти дорослих та Римського клубу;

• на 3-му етапі: початок 90-х років до сьогодні – соціально-політичні реформи: створення Європейського Союзу (1992 р.), входження Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну, Люксембургу, України, РФ, країн Балтії та інших країн СНД до Ради Європи [1].

Британський дослідник у галузі вивчення реформ університетської освіти Рональд Барнетт /Ronald Barnett/ та американський дослідник Мартін Трой /Martin Trow/, зазначають, що початком утвердження процесу ІУО в Європі є поява програм загальнокультурного спрямування, серед яких найважливішими є:

– програма ERASMUS (1987 р.) – підвищення рівня освіти у вищих навчальних закладах шляхом посилення міжнародної кооперації, поліпшення співпраці між університетами, а також взаємовизнання дипломів;

– програма «Молодь для Європи» (1988 р.) – розвиток молодіжних студентських обмінів і знайомство з іншими культурами;

– програма LINGUA (1990 р.) – вивчення іноземних мов та створення умов, що надають можливість вивчати мови, європейських народів, протягом усього життя, відповідно до індивідуальних потреб особи;

– програма TEMPUS (1990 р.) – транс'європейське співробітництво у галузі вищої освіти, призначення грантів на розвиток та реструктуризацію університетів у партнерських країнах [6, с.15-22];

• 4-му етапі: з 1992 р. по теперішній час – договір про створення Європейського Союзу, що сприяє інтенсифікації інтеграційних процесів в освітній галузі країнами ЄС [6, с.22].

Таким чином, політика ЄС доповнює, діяльність кожної з держав в усіх сферах освіти, починаючи з окремих студентів і викладачів, завершуючи ректорами університетів, експертами, а також державними діячами.

На думку професора Улріха Дрюе /Ulrich Druwe/ університет політичних наук (Німеччина) та його колеги професора Франца Хамбургера /Franz Hamburger/ педагогічний інститут імені Йохана Гутенберга у Майнці (Німеччина), до головних чинників, що сприяли появі та розвитку процесу ІУО в Німеччині та Австрії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття належать:

• глобалізація вищої освіти як взаємозалежність таких компонентів: інтернаціоналізація виробництва, розвиток мультинаціональних концернів, міжнародна мобільність та посилення світової конкуренції, що веде до зміни змісту, цілей, форм та навчальних орієнтирів університетської освіти в цілому;

• масовізація вищої освіти, що призвело до соціальних змін та визначило діяльність освітніх установ [6, с.30-34].

Українська дослідниця, зі світовим ім'ям у галузі компаративістики, професор А. Сбруева, до головних причин розвитку ІВО відносить:

освіти на території Європи.

У 60–70-их роках минулого століття європейська громадськість була стурбована якістю навчання в університетах та конкурентоспроможністю їх випускників, які поступалися на ринку праці своїм північноамериканським колегам. Студентські страйки 1968 року, насамперед у Сорбоні, також були поштовхом до радикального реформування європейської системи вищої освіти, що стало пріоритетним напрямком діяльності кожної з країн.

Наприкінці минулого століття початок глибоких соціально-економічних реформ, пов'язаних з переходом до ринкових механізмів господарювання, а також ідеологічні зміни, що призвели до розвитку відкритого суспільства, об'єктивно зумовили взаємодію між країнами та народами, особливо в професійних сферах й освіті. Це вимагало до корінних змін у законодавстві європейських країн, адже через появу інтеграційних процесів у соціально-економічній сфері постала проблема інтеграції соціально-культурної сфери.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що початок інтеграції відноситься до 1974 р., коли була прийнята перша програма дій Європейського Співтовариства у сфері освіти. По справжньому ці питання стали першочерговими лише у 1985 р., коли Європейській Раді було презентовано концепцію «Європа народів» [5, с.12]. У документі підкреслювалася необхідність посилення компетенції й підвищенні ролі Ради в галузі освіти як інтегративного фактора в економіці та соціальній сфері. Доповідь спонукала Співтовариство уважніше ставитись до проблем освіти і професійної підготовки в європейському масштабі.

Проблему євроінтеграції досліджують науковці різних країн і міжнародні експерти. Існує кілька періодизацій, які беруть за основу різні критерії. Особливе значення для аналізу етапів розвитку освітньої політики країн Європи мають періодизації російської дослідниці Е.І.Бражнік та британського дослідника Х.Ертла [1; 8].

У дослідженні з'ясовано, що етапи створення загальноосвітньої політики країн Європи за Хубертом Ертлом /Hubert Ertl/, автором книги «Запровадження політики Європейського Союзу в освіті та підготовці: порівняльне вивчення питань чотирьох країн-членів», складаються з 4-ох основних етапів:

- 1-й етап, підготовчий (1951 – 1963) – підписання Парижського та Римського договорів та започаткування Європейського Економічного Співтовариства;
- 2-й етап, заснувальний (1963 – 1976) – виділення загальних принципів професійної освіти та прийняття програми структурних перебудов у галузі загальної освіти;
- 3-й етап, поширювальний (1976 – 1992) – розвиток освітніх програм та обговорення концепції європейського виміру освіти;
- 4-й етап, укріплювальний (з 1992) – підписання Маастріхтського договору та заснування ЄС [8, с.14–23].

Аналіз монографії Е.Бражнік дає змогу виявити декілька етапів створення міжнародних організацій, які відігравали значну роль в побудові загальноєвропейської освітньої політики та поширення інтернаціоналізації теренами Європи:

рівними плоскими фігурами є способи її покриття правильними багатокутниками. Припустимо, що деякими правильними багатокутниками, кількість сторін (кутів) яких дорівнює n , можна покрити площину, тоді в одній точці площини зійдуться вершини k кутів, величиною $180^\circ(n - 2)/n$. Сума цих кутів дорівнює 360° . Склавши рівняння, можна знайти k :

$$\frac{180^\circ(n - 2)}{n} \cdot k = 360^\circ; \quad k = \frac{2n}{n - 2}; \quad \frac{2n}{n - 2} = \frac{2(n - 2) + 4}{n - 2} = 2 + \frac{4}{n - 2};$$

$$k = 2 + \frac{4}{n - 2}.$$

Очевидно, що при натуральному k n може набувати значень 3, 4 і 6 (що легко перевіряється підстановкою). Таким чином, площину можна заповнити правильними трикутниками, шестикутниками і квадратами. У свою чергу, ці правильні багатокутники можуть складатися з інших фігур. Наприклад, правильний шестикутник можна розбити не тільки на рівні рівносторонні трикутники, а й заповнити його площину рівнобічними трапеціями, взаємне розташування яких у двох варіантах наводиться на рисунку 1.

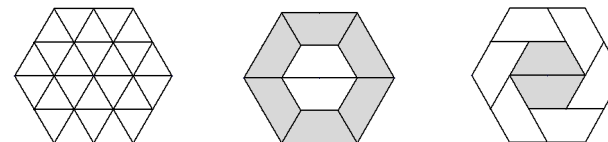


Рис. 1. Варіанти складання паркету з рівних геометричних фігур

Використання при розробці таких учнівських міні-проектів пакетів комп'ютерної геометрії дозволяє підвищувати продуктивність та якість творчої роботи школярів.

Безперечно, викладені вище методичні рекомендації є тільки частиною розроблених матеріалів, які пройшли успішну апробацію та впровадження в шкільну практику. З цими розробками продовж 2005-2010 рр. були ознайомлені слухачі курсів підвищення кваліфікації на базі Бердянської філії Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, анкетування та усне опитування яких дало змогу підтвердити теоретичну та практичну значимість запропонованих рекомендацій.

Висновки. Використання у навчальному процесі прикладних задач, зміст яких побудований на місцевому матеріалі, дозволяє сприяти формуванню як предметних математичних, так життєвих компетентностей учнів, а також впровадженню регіональних компонентів у шкільну математичну освіту, що зумовлює перспективу проведення подальших методичних розвідок та розробки відповідних компонентів навчально-методичного забезпечення для середніх загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням місця їх розташування, специфіки освітнього середовища, інтересів та потреб учнів.

Резюме. У статті на конкретних прикладах розкриваються окремі методичні аспекти складання та розв'язування прикладних задач реального змісту, створення регіональних компонентів шкільної математичної освіти та їх роль у формуванні життєвих компетентностей учнів. **Ключові слова:** математика, прикладні задачі, життєві компетентності учнів.

Резюме. В статье на конкретных примерах раскрываются методические аспекты составления та решения прикладных задач реального содержания, создания региональных компонентов школьного математического образования та их роль в формировании жизненно важных компетентностей учащихся. **Ключевые слова:** математика, прикладные задачи, жизненные компетентности учащихся.

Summary. In the article in the concrete examples are revealed the systematic aspects of composition that of the solution of the applied problems of real content, creating the regional components of school mathematical formation their that role in molding of the vitally important competences of students. **Keywords:** mathematics, applied problems, the vital competences of students.

Література

1. Джурицкий Н.А. Развитие образования в современном мире. – М.: Владос, 1999. – 200 с.
2. Вагіна Н.С. Напрями проектування регіональних компонентів математичної освіти школярів і студентів// Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Безперервна фізико-математична освіта: проблеми, пошуки, перспективи». – Бердянськ, 2007. – с. 18-19.
3. Корощенко Н.А. Региональный компонент математического образования в условиях его гуманитаризации: Дис.... к.п.н.: 13.00.02 . – Тобольск, 1998.
4. Лавриченко Н. Модернізація змісту базової освіти у західноєвропейських країнах//Директор школи. – 2004. - №12. – С. 22-25.
5. Alicja Cewe, Halina Nahorska, Maria Kruk. Matematyka w otaczającym nas świecie. Podręcznik. Klasa 3. Zakres rozszerzony. – Gdańsk: Podkowa, 2009. – 344 strony.
6. Zieleń Stanisław. Curriculum. Matematyka – Opole: Nowik, 2000. – 27 s.

Подано до редакції 14.02.2010

умовні європейські кордони. Крім того, варто зазначити, що знання не могло обкладатися митом, а, навпаки, оплачувалося [2, с.5]. Тому, ми можемо стверджувати, що перші зародки інтернаціоналізації з'являються саме в цей період. Відтоді в енциклопедичних словниках університетом (від. lat. universitas – цілісність, сукупність) називають «найстаріший і головний тип європейського вищого навчального закладу» [1]. Поширення університетів просторами Європи здійснюється, як вважає Вілен Горський – автор статті «Ідея університету: неочевидні очевидці», чотирма хвилями. Перші три, які припадають на XII – XVI ст., прокотилися містами Італії (перша хвиля), потім Англії, Франції, Іспанії та Німеччина (друга хвиля), а також країнами Центральної Європи (третья хвиля) [2].

На думку деяких дослідників, найдавнішими європейськими університетами були Болонський (1088 року заснування) та Парижський, заснований 1200 року. Точнісінько так само в боротьбі за автономію проходило становлення в Англії Оксфордського (1168), а з 1209 р. й відокремленого від нього Кембриджського університетів. Нарешті, до найпрестижніших, що задавали тон іншим університетам Європи, слід віднести й Саламанський в Іспанії, заснований у 1277 р. [2].

У XIII ст. з'явилися і такі європейські університети: Солернська медична школа (1158 р.), Неапольський університет в Італії. В наступному столітті засновані (у переважній більшості з санкції римської курії) Краківський (1364 р.), Гейдельберзький (1386 р.), Кельнський (1388 р.), Ерфуртський (1390 р.) Віденський і Женевський (1365 р.), Будський (1389 р.), Лейпцизький (1409 р.) [2]. Наприкінці XV ст. у Західній Європі вже налічувалося 65 університетів, а до 1500 року в Європі діяло вже 80 вищих навчальних закладів. Отже, у цей період значно більша кількість людей мала змогу отримати вищу освіту.

Уже в Болонському університеті на початку XII століття навчалось до 10 тисяч студентів із усієї Європи, що є яскравим прикладом прояву та подальшого розвитку інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО). Ці факти доводять, що середньовічні студенти і викладачі вільно пересувались країнами Європи, могли розвивати, й пропагувати свої знання та науки, що значно полегшувало процес суспільного розвитку.

Завершальна, четверта хвиля поширення університетської освіти припадає на XVII–XVIII століття. Це період, коли із виникненням першої на східнослов'янських землях вищої школи (1615 р.) – Києво-Могилянської академії – ідея університету із локальної (західної та центрально-європейської) перетворилася на справді загальноєвропейську ідею [2].

Наголосимо, що головним недоліком європейської освітньої політики на заранні Нового часу, є те, що у XVIII ст. з виникненням на території Європи національних держав і формуванням національних еліт університет перестав бути доступним для міжнародного загалу студентів і викладачів, що позначилось на гальмуванні процесу інтернаціоналізації університетської освіти. За останні чотири століття кожна європейська країна пройшла свій шлях у розвитку і вдосконаленні вищої освіти, тобто мала відмінні від інших держав програми і напрями її реформування. Зауважимо, що відсутність мобільності й обміну знань гальмувала розповсюдження університетської

5. Szempruch J. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce. – Rzeszów : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2000. – 450 s.

6. Wysocka M. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych / Maria Wysocka. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – 235 s.

Подано до редакції 29.03.2010

УДК 37.014.25:378(=112.2:1–4)

ВИТОКИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ

*Солощенко Вікторія Миколаївна,
аспірант кафедри педагогіки*

*Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми*

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття сформувалися дві основні тенденції, що визначають розвиток європейського простору вищої освіти – глобалізація та міжнародна інтеграція. Наприкінці ХХ століття у більшості країн ЄС з'являється нова концепція вищої школи, складовими якої стають: управління, фінансування, інтернаціоналізація, міжнародна конкуренція й орієнтація на покращення якості освіти. Конкретизація цієї концепції в Швейцарії, Австрії, Ліхтенштейні та Люксембурзі орієнтується на освітню політику Німеччини. Саме тому, актуальним бачиться вивчення причин розвитку інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах та чинників, що сприяли її прискоренню в кінці ХХ – на початку ХХІ століття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Процес інтернаціоналізації університетської освіти (ІУО) в Україні лише починається, але не залишається поза увагою дослідників. Так, у наукових працях В. Андрущенко, О. Глузмана, К. Корсак, А. Сбруєвої висвітлено низку теоретичних аспектів цього процесу та специфіку його перебігу в окремих країнах. Проблема інтернаціоналізації вищої освіти є предметом наукового пошуку й зарубіжних науковців (P. Altbach, V. Andris, R. Barnett, I. Bäurle, E. Beerkens, R. Siehe Begg, M. B. Detlef, U. Druwe, F. Hamburger, B.-M. Ingeborg, B. Jongbloed, T. Kälveborn, V. Kehm, K. Landfried, P. Maassen, J. Mestenhauer, G. Neave, P. McGill Peterson, U. Teichler, M. Van der Wende).

Погляди дослідників щодо витоків, причин та основних чинників інтернаціоналізації вищої освіти в Європі, які сприяли активізації цього процесу, відрізняються й потребують додаткового вивчення та узагальнення. Особливо це стосується проблеми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині.

Метою статті є виявлення теоретичних основ інтернаціоналізації університетської освіти, а також аналіз поглядів зарубіжних науковців на причини виникнення цього процесу та основні чинники, що сприяють його прискоренню в німецькомовних країнах.

Виклад основного матеріалу. Уніфікований характер Середньовічної Європи передбачав безперешкодну міграцію інтелектуального товару через

УДК 371.14

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА: ІНТЕРАКТИВНО ОРІЄНТОВАНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МЕТОДИСТІВ РМК (ММК) ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Василенко Надія Володимирівна,
доцент кафедри методології та управління освітою
Вінницького обласного інституту післядипломної
освіти педагогічних працівників, к. пед. наук*

Постановка проблеми. В Україні відбуваються кардинальні зміни в усіх галузях життя суспільства: держава переходить до моделі інноваційного розвитку [106]. Науковці звертають увагу на те, що педагогічні працівники мають інтерес до інноваційної діяльності, проте поза увагою науковців залишається важливий підхід формування професійної компетентності керівних та педагогічних кадрів, яким є технології на засадах інтерактивно – орієнтованої системи підготовки методистів РМК (ММК) (далі методисти) до інноваційної діяльності.

Аналіз останніх досягнень. Аналіз психолого – педагогічної літератури свідчить про посилення уваги науковців (Даниленко Л.І., Сльникової Г.В., Клокар Н.І., Козлової Н.І., Кременя В.Г., Машкіної Л.А., Попової О.В., Поташника М.М., Сорочан Т.М. та ін.) до якості підготовки педагогічних кадрів щодо інноваційної діяльності.

У їхніх роботах висвітлюються питання підготовки методистів, керівників ЗНЗ та педагогів до інноваційної діяльності, яка відбувається у системі післядипломної педагогічної освіти та характеризується низкою протиріч між необхідністю забезпечення розвитку ЗНЗ та особистою неготовністю до впровадження інновацій щодо методів, форм і засобів професійної освіти як інструменту створення механізмів психолого-педагогічної підтримки, прогнозування й проектування тенденцій розвитку інноваційної діяльності на етапі післядипломної освіти [4,с.7].

Основні зміни в професійному навчальному середовищі спрямовує реформа освіти у державі, яка містить їх у: меті освіти (вона має бути спільною для всіх учасників навчально – виховного процесу), відносинах учасників навчального процесу (вони мають бути більш особистісно орієнтованими), впровадженні технологій в управління освітою, навчання й виховання її учасників (впровадження саме інтерактивних та особисто орієнтованих технологій мають забезпечити кінцеву мету реформи, а саме: створення рівних умов особистості для якісної освіти).

Невирішені проблеми. Необхідність подолання цих протиріч у суспільстві та забезпечення розвитку освіти в державі є джерелом розвитку як системи післядипломної освіти в цілому, так і окремих її ланок, у т. ч. підвищення кваліфікації, і служить підставою для формування професійної компетентності керівних та педагогічних кадрів з інноваційної діяльності в ОППО, яка не відбувається через їх невмотивованість, відсутність знань, особистісних вмінь та якостей з самооцінки власних навчально – професійних досягнень засобами інноваційних технологій.

Формулювання мети. Підготовка педагогічних кадрів до інноваційної

діяльності, на думку вчених [2,3;4], неможлива без формування їх професійної компетентності. Тому звернемося до визначення цього поняття. Під формуванням професійної компетентності з інноваційної діяльності ми розуміємо навчальний процес, який відповідає умовам оптимального виконання педагогом таких професійних завдань: отримання відповідних знань з основ педагогічної інноватики та інноваційного менеджменту, формування позитивної мотивації щодо здійснення інноваційної діяльності, встановлення характеру та рівня досвіду їх професійної діяльності, розвиток особистих якостей, які сприяють їх інноваційної діяльності.

Зауважимо, що дана проблема вже не є новою у психолого-педагогічній літературі. На її актуальність вказують видатні науковці та педагоги. Навіть короткий аналіз дозволяє зробити висновок про те, що підготовка керівних і педагогічних кадрів до інноваційної діяльності – це є формування ефективних технологій навчання педагогічних кадрів в ОППО, пріоритетними з яких є сучасні форми організації їх навчання [3, с.318].

Метою написання цієї статті є спроба показати сучасні форми підготовки методистів РМК (ММК) до інноваційної діяльності на спеціальних 2 – річних перманентних авторських курсах та подати результати їх впливу на проблему якості управління освітою.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у світовій практиці педагогічної освіти продовжується активний пошук альтернативних лабораторних моделей щодо підготовки методистів в ОППО, до яких належать нетрадиційні форми організації навчання слухачів, в яких враховуються методи й прийоми, засоби дистанційного навчання на засадах інтерактивно – орієнтованої системи підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Інноваційна діяльність є природним результатом тих змін, які відбуваються в Україні й у всьому світі. Звернення до інноваційної діяльності як нової філософії освіти обумовлене кризою, в якій опинилась українська школа як складова світової освітньої системи. Її причини полягають у вимогах постіндустріального (інформаційного) суспільства до освіченості особистості, а саме: до керівників і педагогів ЗНЗ, до їх знань, умінь, досвіду професійної діяльності, особистих якостей. Це основні складові професійної компетентності методистів з інноваційної діяльності [3, с.62].

Відповіді на „виклик часу” має саме інноваційна діяльність, яка надає кожному можливість врахувати його інтереси, суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе у видах інноваційної діяльності, створити умови для повноцінного виявлення та відповідно розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу в інноваційній школі.

Для такої сучасної школи нами розроблена система підготовки методистів до інноваційної діяльності в ППО, яка є п'ятикомпонентною і складається з концептуальної, змістової, технологічної, рефлексивної і прогностичної складових (див. рис. 1) [4,с.9].

Як видно з рис.1, концептуальна складова включає розгляд наукових підходів і принципів, мети і завдань очно-дистанційної та інтерактивної організації навчання методистів на курсах підвищення кваліфікації в ППО; змістова – змісту оновленого навчально-тематичного плану і спецкурсу;

оскільки дає можливість студентам під час навчального процесу продемонструвати відповідну ментальність, сформований світ їхніх цінностей та особистісних якостей; поводити себе необхідним чином (з повагою, розумінням, ширю, врівноважено тощо), розв'язувати нестандартні випадки; розглядати логіку помилок своїх і учня, мати нестереотипне уявлення про професійну діяльність, що відповідає сучасному замовленню на фахівця-педагога.

Резюме. У статті розглянуто сутність рефлексивного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів на прикладі Польщі. Виокремлено передумови формування компетентного вчителя в рамках даного підходу. Розглянуто недоліки процесу професійної підготовки, які перешкоджають реалізації рефлексивного підходу. Зроблено акцент на рефлексивній педагогічній практиці. Доведено, що рефлексивний підхід виступає перспективним напрямком наукових розвідок для українських педагогів. **Ключові слова:** рефлексія, компетентний майбутній вчитель, професійна підготовка, рефлексивна педагогічна практика.

Резюме. В статье рассмотрено сущность рефлексивного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей на примере Польши. Выделено предпосылки формирования компетентного учителя в рамках данного подхода. Рассмотрено недостатки процесса подготовки, которые препятствуют реализации рефлексивного подхода. Сделано акцент на рефлексивной педагогической практике. Доказано, что рефлексивный подход выступает перспективным направлением научных исследований для украинских педагогов. **Ключевые слова:** рефлексия, компетентный будущий учитель, профессиональная подготовка, рефлексивная педагогическая практика.

Summary. In the article the essence of the reflexive approach to the training of future teachers on the example of Poland is considered. Pre-conditions of forming of a competent teacher are distinguished within the framework of this approach. The drawbacks of the process of training, which hinder to realization of the reflexive approach, are considered. An accent on reflexive pedagogical practice is done. It is proved that reflexive approach comes forward as a perspective direction of the research for Ukrainian scientists. **Keywords:** reflexiveness, a competent future teacher, training, reflexive pedagogical practice.

Література

1. Brzezińska A. Nowe podejście w kształceniu nauczycieli / Brzezińska A., Klus-Stańska D., Strzelecka A. – Warszawa : Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999. – 88, [1] s.

2. Kozak W. Ewaluacja jako zaproszenie do rozwoju: o potrzebie refleksji nad pracą nauczyciela / W. Kozak, M. Latoch-Zielińska // Język Polski w Szkole-Gimnazjum. – 2000 – 2001. – nr 4. – S. 55–60.

3. Kwiatkowska H. Czy nauczyciel może nie być twórczy? [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.eid.edu.pl/.../czy_nauczyciel_moze_nie_byc_tworczym,540.html

4. Nauka języków obcych w Polsce na poziomie europejskich standardów [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.reformaprogramowa.men.gov.pl

- зайве акцентування того, що учень не розуміє певної інформації, або некоректне вказування на помилки з боку учня заважає навчальному процесу в цілому та творчій діяльності студента-практиканта, його руху до взаємопорозуміння зокрема.

Знання теоретичні та практичні, отримані за час професійної підготовки складають для майбутнього фахівця суттєву базу, яку він вважає своїм «озброєнням». Такі знання Х. Квятковська називає «знаннями здорового глузду», які в практичній діяльності актуалізуються і визначають професійні дії молодого фахівця. Водночас, реальна професійна діяльність демонструє необхідність зміни тактики та здобуття нових знань і умінь – «актуальних знань». Відбувається певне протистояння між «новим» і «старим» знанням [233].

Ефективність професійної рефлексії тим вища, чим сильніше було протистояння, подолане на шляху до нових якісних показників. Наявні знання виконують верифікаційну функцію стосовно знань, що пізнаються. Також у майбутнього вчителя актуалізується критичне мислення, наявність якого виступає переконливим показником складної взаємодії.

Творча діяльність тісно пов'язана з необхідністю працювати як над помилками учнів, так і над своїми власними. Однак суспільство радше хоче бачити вчителя, який не помиляється. В свою чергу таке відношення формує у молодого вчителя не лише почуття високої відповідальності, але й почуття страху, невпевненості тощо. Х. Квятковська наголошує, що там, де є місце для ірраціональної поведінки, там немає місця для творчості, навіть для здорового мислення. Дослідниця переконана, що із сформованою рефлексією у студента-практиканта існує значно менша вірогідність припуститися вище зазначених помилок та більш ймовірно, що він стане творчим сучасним вчителем.

У сою чергу М. Висоцька вважає, що рефлексивна педагогічна практика приносить більше користі, коли сам студент-практикант під час практики аналізує свою роботу, із зібраних спостережень робить висновки. На нашу думку, у цій ситуації не слід нівелювати роль керівника педагогічної практики (у польських вищих педагогічних закладах це посада інспектора з педагогічної практики) [6, с.153].

Необхідно зазначити, що рефлексивна педагогічна практика нами розглядається як конструктивна й позитивна взаємодія керівника педагогічної практики та студента-практиканта. Роль першого і другого учасника процесу вважаємо рівноцінно важливою.

Отже, можна зробити висновок, що наявність рефлексії у майбутнього вчителя є необхідною передумовою формування сучасного фахівця. Водночас рефлексивна педагогічна практика верифікує прояви компетентності майбутнього вчителя, забезпечує подальшу професійну діяльність молодого педагога відповідно сучасних вимог.

За умов рефлексивного підходу студент-практикант зможе виконати індивідуальну інтерпретацію педагогічної ситуації будь-якого рівня складності; у його практичній діяльності будуть переважати пізнавально-психологічні завдання та діалог з учнями. Рефлексивний підхід виступає перспективним напрямком наукових розробок для українських дослідників,

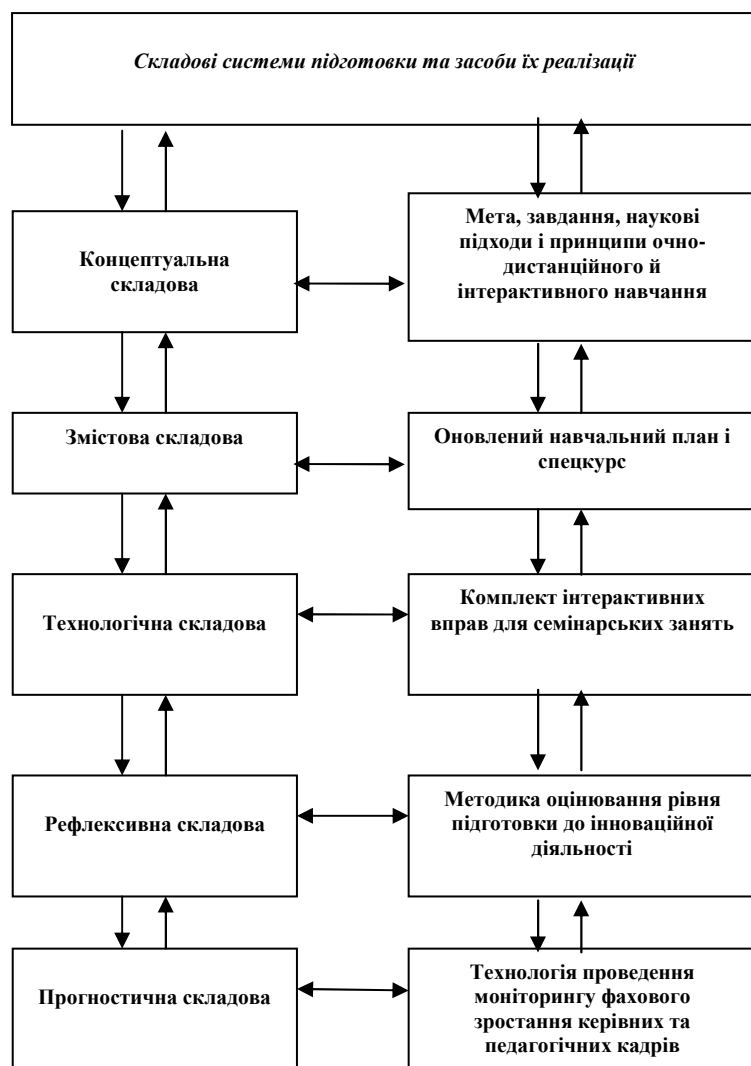
технологічна – комплекту інтерактивних вправ для семінарських занять; рефлексивна – методики оцінювання рівня підготовки методистів до інноваційної діяльності; прогностична – технології проведення моніторингу фахового зростання методистів в системі післядипломної освіти.

Мету, завдання та принципи підготовки педагогів до інноваційної діяльності, визначають особливості інноваційної діяльності ЗНЗ, які характеризуються необхідністю змін в управлінні, навчанні і вихованні.

У ході розробки системи підготовки методистів до інноваційної діяльності в ШПО нами виокремлено додаткові пріоритетні принципи їх навчання, до яких ми віднесли: випереджувальну спрямованість (забезпеченням оновленням (змiнами) навчальних планів курсів підвищення кваліфікації з використання інформаційно-комунікаційних технологій тощо); неперервність (втіленням принципу безперервної освіти, освіти упродовж всього життя); інноваційність (створенням такої системи підготовки методистів, яка б не обмежувала навчання усталеними формами); інтерактивність (передбаченням партнерської взаємодії викладачів із дорослими учнями (слухачами), діалог, взаємозбагачення, обмін думками); варіативність змісту та форм навчання (установлення навчання на особистісний підхід інноваційної діяльності у системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає самостійний і свідомий вибір мети, цінностей, змісту, способів, термінів навчання).

На думку В. І. Бондаря, на базі такої моделі можливе забезпечення підготовки методистів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, основними компонентами якої є: мотиваційний (інтерес, мотив); змістовий (знання, вміння); процесуальний (професійні якості особистості, досвід управління ЗНЗ) [5].

Система підвищення кваліфікації методистів у галузі інноваційної діяльності в ШПО представлена нами у вигляді моделі на трьох рівнях навчання: методологічному (школа інтерактивного навчання освітян [2, с.357]), дидактико-управлінському (школа дистанційного навчання професіоналів [2, с.191]) і методичному (школа фахового зростання методистів [2, с.1006]).



Складові системи підготовки керівних та педагогічних кадрів до інноваційної діяльності в ПШО та засоби їх реалізації

На кожному рівні моделювання розроблялась частина загальної моделі. Зокрема, на методологічному рівні розроблялись концептуальні положення, що

виокремимо ті аспекти, які стосуються відповідності педагогічних дій:

1. Навчальний процес – це реальність, у якій вчитель є знаряддям. Наявність у ньому різних ситуацій (починаючи з очевидних моментів і закінчуючи складним внутрішнім емоційним зв'язком між вчителем та учнем) дозволяє вести мову про необхідність володіння майбутнім фахівцем не лише аналітичним, а й гіпотетичним способом мислення. Майбутнього вчителя треба орієнтувати на глибинне осмислення та особистісні інтерпретації різних педагогічних ситуацій.

2. Основоположним виступає ставлення до майбутнього вчителя. Якщо сприймати його як особистість, яка мислить конкретизовано, наголос у підготовці необхідно ставити на відтворення наявного теоретичного досвіду, на інструментальну основу; якщо ж – як особистість, яка вміє мислити абстрактно, наголос робиться на креативну освіту.

3. У більшості випадків педагогічні явища зводяться до механізму причини та наслідку, у той час коли розуміння суспільних явищ більше пов'язане з категорією мотивів і причин.

4. У процесі корелювання знань та вмінь студента-практиканта з його практичними діями помітного значення набувають «пізнавальні зусилля», які зумовлені не лише світом майбутнього фахівця, але й світом учня. Такі пізнавальні процеси впливають на думки, поведінку та дії студента особливим чином. Чим більше досвіду в нестандартних педагогічних ситуаціях, тим багатше професійний та емоційний світ майбутнього вчителя.

Спираючись тільки на практичні спостереження, окрему увагу польські педевтологи приділяють також освітнім недолікам у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Варто розглянути ті недоліки, які, на думку польських вчених Х. Квятковської, М. Висоцької та інших, перешкоджають реалізації рефлексивного підходу, а саме:

- відсутність взаємозв'язку між теоретичною та практичною діяльністю; сфера думок і сфера дій не взаємодіють. Студент-практикант може мати високий рівень знань і водночас не мати необхідних практичних навичок його передачі. Науковець порівнює такого студента-практиканта із власником збудованого палацу, який живе у сторожці;

- невпевненість майбутнього вчителя в собі, що часто зводить принципову педагогічну ситуацію до стандартної і, відтак, до відсутності професійного зростання; стандартна поведінка через небажання звертати на себе зайву увагу; інтелектуальна стандартність, яка призводить до стандартності у всьому;

- перешкодою стає та легкість, з якою майбутній вчитель під час спілкування або при проведенні діагностування робить висновки-вироки стосовно недоліків учня, чим знижує у нього бажання вчитися. Якщо студент-практикант чи молодий фахівець не в змозі допомогти учневі, наголошує Х. Квятковська, він не має права акцентувати недоліки учня. Краще залишити такому учневі ілюзію про достатній рівень його знань, ніж «убити» особистість негативною правдою. Науковець переконана, що наявність великої кількості шкільних трагедій доводить необхідність зазначення цієї тези та врахування вище сказаного у професійній підготовці та педпрактиці;

багатовимірний» [6, с.150]. У першому випадку студент концентрується на деталях фрагменту уроку, намагається обґрунтувати, а також оцінити свою поведінку та ставлення учнів. Багатовимірний стиль базується, у свою чергу, на глобальній оцінці дидактичного процесу протягом визначеного часу (наприклад, під час усього навчального курсу). Польські вчені запозичили у американських колег термін, який визначає вище згадану діяльність майбутнього вчителя через поняття «рефлексивний практик» (refleksyjny praktyk). Така особистість має рефлексивні здібності, схильна до постійного аналізу своєї діяльності, що, у свою чергу, забезпечує верифікацію отриманого раніше досвіду та інформації [3].

Можна стверджувати, що рефлексивний практик вирізняється характерним стилем мислення, йому притаманні такі дії (виявлення певного рівня рефлексії): осмислення раніше виконаної роботи з перспективою усунення різного роду недоліків у роботі; приділення уваги найдрібнішим деталям проведеного уроку; встановлення причин та обґрунтування власних дій у кожній окремій ситуації, що склалася, намагання її зрозуміти.

Науковці Польщі мають значний доробок у дослідженні складних аспектів взаємозв'язку пізнання і діяльності. Рефлексивна концепція професійної освіти вчителів останнім часом також активно позиціонується польськими педевтологами у контексті проходження педагогічної практики, що зумовило появу в польському навчальному середовищі такого поняття, як «рефлексивна педагогічна практика» [3].

Власний і закордонний досвід продемонстрував полякам, що педагогічна практика може бути ефективнішою; приносити більше користі для сучасного студента, ніж це було в минулому. Польські педевтологи роблять акцент на особливому значенні рефлексивних педагогічних практик, їхньої правильної організації і проведення, в процесі якого має вдосконалюватися особистість «нового» вчителя [6, 1, 5].

Слід детально розглянути основні наукові погляди польських колег на проблему рефлексивної педагогічної практики. Так, досліджуючи це питання, Х. Квятковська стверджує, що проблема рефлексивної педагогічної практики ґрунтується на твердженні про непридатність традиційної епістемологічної педагогічної практики для сучасних умов і цілей фахової підготовки [3].

На думку дослідниці, проблема точиться навколо питання наявності творчості в діяльності майбутнього педагога. З епістемологічної точки зору педагогічна практика є нічим іншим як аплікацією теорії. Х. Квятковська звертає увагу, що на відміну від інших професій, учительська діяльність являє собою живий процес. Теоретичні твердження на практиці реалізуються своєрідним чином, оскільки педагогічна дія вчителя до кінця не визначена. Насправді, план занять конкретизується під час навчального процесу. Польська дослідниця робить висновок, що не існує такого знання, аплікація якого б створювала підстави для розв'язання педагогічної ситуації. Тому майбутньому вчителю за кожним разом необхідно визначати ситуацію і на цих підставах випрацювати необхідні норми та принципи педагогічної дії.

Проаналізувавши доцільність використання рефлексивної педагогічної практики в контексті творчої діяльності студента-практиканта (або її нестачі),

характеризують мету моделювання, понятійний апарат; на дидактико-управлінському – теоретичні і практичні положення щодо забезпечення відповідного навчального процесу з підготовки методистів до управління інноваційною діяльністю за допомогою дистанційного навчання; на методичному – технологія практичного здійснення фахової підготовки в різних формах навчання.

Практично розроблена нами модель діє за такою схемою: „ідея – концепція – дидактичне та методологічне забезпечення”. Вона надає повне уявлення про об'єкт, який моделюється, – підготовку методистів до управління інноваційною діяльністю в системі післядипломної педагогічної освіти і є практично визначеною в педагогіці [3, с. 245-246].

Під час навчання у такій системі для педагогів пропонуються навчальні заняття, які проводяться в активних та інтерактивних формах. Теоретично формами та методами активного навчання є такі, що спонукають слухачів до активної розумової діяльності, творчих дослідницьких пошуків істини в науці та практиці, передбачають безпосереднє залучення слухачів до навчально-пізнавальної діяльності, яка пов'язана із застосуванням відповідних методів, прийомів та виділяє такі основні методи активізації навчання: ділові ігри, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ігрове проєктування, проблемна лекція [4].

Як свідчить практика, в сучасних вищих навчальних закладах більшість викладачів фактично не усвідомлює сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі та функції професійної діяльності, специфіку професійної майстерності, не володіє прийомами творчої адаптації до змісту і структури змін у професійної діяльності.

Погоджуючись із О. М. Пометун [6], зауважимо, що визначна роль у процесі професійного розвитку особистості переходить від системи зовнішніх до системи внутрішніх факторів і умов (мотивація, особистісний сенс, професійна позиція, Я-концепція). Особливого значення набуває спонукання до професійного самоаналізу та саморозвитку, розвиток особистісно-професійної рефлексії (самопізнання).

Сьогодні у світовій практиці педагогічної освіти продовжується активний пошук альтернативних лабораторних моделей підготовки методистів, до яких належать мікрівикладання, міні-курси, протокольні матеріали, рефлексивне викладання, симуляції, ситуаційне навчання, тренінги та багато інших [3], що певним чином протиставляються традиційній практиці проведення репродуктивних семінарських занять і можуть, на наш погляд, бути продуктивно використані в межах спеціальної підготовки методистів до інноваційної діяльності на лабораторних заняттях. Щодо організації самостійної роботи слухачів, то вона, в першу чергу, пов'язана з їхньою підготовкою до виконання і захисту випускних творчих робіт, основними вимогами до яких є наявність значущої проблеми чи завдання; практично-теоретичної пізнавальної значущості передбачених результатів; самостійної діяльності слухачів; визначенням кінцевої мети; визначенням базових знань із різних галузей; використанням дослідницьких методів; оформленням їх результатів.

Основним джерелом інтерактивного пізнання є власний педагогічний досвід методистів, їхнє глибоке осмислення, засвоєння й отримання власних індивідуальних навчальних результатів. При цьому ми приєднуємося до думки О. М. Пометун, що практичне досягнення ефективних результатів навчання вимагає їх поєднання не лише між собою, а й із іншими активними та традиційними дидактичними методами [6].

До інтерактивних методів навчання в теорії віднесено проектне навчання, основою якого є проект – сукупність певних дій, документів, текстів, призначених для створення реального об'єкта, предмета або теоретичного продукту [4, с. 11].

Організаційною основою проектних, інтерактивних, проблемно-евристичних технологій, як і більшості активних методів, виступає кооперативне навчання: в парах, „ротаційних трійках”, „карусель”, „акваріум”, «2–4 — всі разом» тощо. Ці навчальні технології рекомендовані слухачам при виконанні випускних творчих робіт.

Випускна творча робота у формі проекту – це портфоліо — комплект інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів до інноваційного проекту, розроблений із метою його ефективної організації та навчання з теми, яка відповідає навчальній програмі підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності. Ці матеріали створюються з використанням комп'ютерних технологій.

Методисти, які навчаються за очно-дистанційною формою організації навчання, при виконанні творчого завдання мають можливість через Інтернет спілкуватися зі своїм викладачем-тьютором, науково-педагогічним працівником ПППО; як правило, він є координатором даної групи слухачів. Основними вимогами до діяльності викладача є надання допомоги у складанні плану проекту, проведення консультацій і надання методичної допомоги, контроль за ходом самостійної роботи слухачів, організація та проведення тьюторіалів тощо [2, с. 191].

Коли методисти навчаються за очно-дистанційною формою, вони мають можливість консультуватися не лише у викладача-тьютора, а й у своїх колег – слухачів курсів підвищення кваліфікації за допомогою мережі Інтернет і відкритих для їхньої групи електронної скриньки та електронних адрес.

Навчання методистів в очній формі на таких заняттях, як лекції, семінари, практичні, лабораторні, виїзні, тренінгові заняття, конференції з обміну досвідом, спецкурси у комплексі з індивідуальною (груповою, колективною) творчою роботою сприяють розвитку їхньої професійної компетентності з інноваційної діяльності, яка перевіряється нами за відповідними тестами.

Тести містять завдання, складені для кожного навчального модуля по-різному: для соціально-гуманітарного (знання); для фахового (вміння); для галузевого (застосування).

Тестові завдання розроблені за змістом інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ на засадах кваліметрії та таксономії Б. Блума [4, с.8].

Щоб реалізувати свою предметно-фахову діяльність, методистам необхідно орієнтуватися в навчальних планах, програмах і підручниках зі своєї дисципліни, володіти сучасними методиками організації навчання,

відповідальності й позитивної рефлексивності майбутнього фахівця. Адже сьогодення характеризується неймовірною швидкістю зміни культурних цінностей, суспільних норм, родинних стосунків. У молоді практично не залишається істинних орієнтирів для обрання шляху у момент прийняття важливих рішень. Все більше молода людина має покладатися на власне уміння орієнтуватися в ситуації, що склалася, правильно її аналізувати, а також приймати рішення, які є корисними для неї особисто й для суспільства в цілому [1, 3].

Насправді, майбутні вчителі, які мають зазначені вище навички, уміють самостійно аналізувати зміст навчального матеріалу, погляди інших, визначати систему цінностей та поведінку, яка б мала чи не мала мати місце у відношеннях та сприйнятті оточуючих реалій. Звідси постає важливість здатності майбутнього вчителя до рефлексії як первинної запоруки продукування педагогічної діяльності сучасного рівня.

У програмних вимогах до професійної підготовки польських вчителів зазначено, що їхній зміст має будуватися на гуманізмі; рефлексивному навчанні; формуванні позитивного середовища, яке сприяє навчанню студентів, забезпечує їхню мотивацію [4].

Про майбутнього вчителя говориться як про рефлексивного практика, який дбає про особисті педагогічні теорії, аналіз, оцінку та інноваційність педагогічної практики. Майбутній фахівець має також сприяти суспільно-моральному розвитку молоді, її саморозвитку, культурній самоідентифікації.

Останнім часом вирішальне значення для формування компетентного майбутнього вчителя та його здатності до динамічного професійного зросту, на переконання польських педевтологів, відіграє рефлексивна модель (refleksyjna model) навчання. Дослідники розглядають цю модель як діяльність викладачів та студентів у контексті збирання та накопичення інформації стосовно процесу навчання; дослідження передумов дидактичної практики; аналіз та осмислення власної поведінки, переконань тощо; використання цієї інформації в якості основи, яка слугує критичній рефлексії стосовно процесу навчання [3].

На сучасному етапі рефлексивний підхід до процесу підготовки вчителя застосовується в польських вищих школах до будь-якого методу чи напрямку професійної діяльності майбутнього фахівця. Це заохочує студентів до переосмислення кожного дидактичного процесу, що реалізується під час практичних занять, педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності.

Дослідивши досвід польських вищих навчальних закладів, можемо сформулювати такі передумови формування компетентного вчителя в рамках цього підходу до професійної підготовки, а саме: високий рівень поінформованості студента із психолого-педагогічних і фахових дисциплін, який забезпечує формування суджень та рішень відповідно до педагогічної ситуації; широкі можливості для самостійного пошуку інформації; розвиток саморефлексії.

Також, у зв'язку із різномірністю рефлексії, в польському освітньому середовищі практикують різні стилі рефлексивної діяльності майбутнього вчителя. На особливу увагу заслуговують «стиль мікроскопа» та «стиль

особистості, а значить, іншу професійну свідомість. Студент, здатний до рефлексії має можливість бути краще підготовленим до компетентної професійної діяльності. Результатом такого підходу стала акцентуація польськими вченими феномену рефлексії у формуванні сучасного компетентного вчителя [2, с.57].

Аналіз досліджень та публікацій свідчить, що поняття рефлексія досить активно теоретично й експериментально вивчається польськими педевтологами в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя. У сучасній психолого-педагогічній літературі проводиться аналіз ролі рефлексії у спілкуванні, науковому пізнанні, навчанні, у розвитку самосвідомості фахівця тощо [1, с.38; 5, с.135]. Даній проблемі присвячені роботи таких польських вчених, як А. Бжежинської, В. Козак, М. Висоцької, Х. Квятковської, І. Шемпруха, Б. Квятковської-Коваль та багатьох інших. У наукових працях цих вчених експериментально досліджуються можливості використання всіх стадій навчального процесу для розвитку рефлексивного майбутнього вчителя; прискорення та покращення його професійної адаптації. Так, підготовка вчителів в Польщі в останні десятиліття зазнала значних зрушень, що мають на меті перш за все формування компетентного фахівця та відзначаються збільшенням уваги до рефлексивних умінь майбутнього вчителя.

Отже метою нашої статті є розкрити сутність рефлексивного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів в Польщі. Завдання статті – проаналізувати позитивні аспекти цього підходу для їх подальшого використання у теорії та практиці вітчизняної вищої школи.

Викладення основного матеріалу. Для розкриття суті рефлексивного підходу слід звернути увагу на погляди польських вчених щодо проблеми рефлексії в педагогіці. М. Висоцька, Х. Квятковська та інші педевтологи розрізняють феномен професійної, особистісної та соціальної рефлексії, формування яких зумовлює становлення майбутнього вчителя [6, с.147].

Результатом сформованої професійної рефлексії є усвідомлення майбутнім фахівцем себе як особистості, як професіонала; усвідомлення своїх дій, поведінки, іміджу та прогнозування наслідків своїх вчинків; усвідомлення змісту навчального процесу, педагогічних ситуацій; моделювання наслідків та прогнозування дій оточуючих (учнів, колег, батьків, адміністрації тощо).

Особистісна рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження майбутнім фахівцем свого внутрішнього світу та поведінки у зв'язку з переживаннями учасників педагогічної та соціальної взаємодії. В результаті такого дослідницького процесу студент постає перед собою у новому світлі, оскільки співвіднесення своїх почуттів і переживань з емоційними переживаннями оточуючих, їхній аналіз сприяє більш адекватній оцінці студентом власної поведінки під час професійної діяльності.

Соціальна рефлексія пов'язана з проблемою самовизначення, професійного самоусвідомлення. Характерною для сучасної ситуації на ринку праці є криза справжньої професійної самоідентичності, відсутність відповідної моделі молодого вчителя адаптованого як з професійної, так і з соціальної точки зору. Розв'язання даної проблеми може бути забезпечено завдяки формуванню зрілої самосвідомості, соціально-критичної

поновлювати фахові знання відповідно до нових досліджень і досягнень науки, розвивати свою педагогічну майстерність тощо.

Показником вияву критеріїв слугує конкретний перелік знань, умінь, якостей, досягнень методистів, які визначалися як за компонентами Б. Блума, так і кваліметрією. Участь методистів в освітніх проектах різних рівнів означає бути задіяним у будь-якому проекті чи програмі (вітчизняній чи зарубіжній), які відбуваються за угодами з різними органами управління освіти (державними, регіональними, місцевими, шкільними), знання отримані в яких впливають на результати навчально – виховного процесу ЗНЗ.

Таким чином, можна стверджувати, що особливості специфіки підготовки методистів до інноваційної діяльності в ІППО засобами технологізації професійного середовища на засадах інтерактивно-орієнтованої системи впливають на їх активність у навчанні, професійну компетентність, інноваційність та науковість.

Резюме. У статті подається науково-методичний супровід особливостей професійного середовища з підготовки методистів РМК (ММК) до інноваційної діяльності за допомогою технологізації навчального процесу в ІППО. **Ключові слова:** перманентний, інтерактивне навчання, дистанційне навчання, дистанційна освіта, фахове навчання, інноваційна діяльність, підготовка до інноваційної діяльності.

Резюме. В статье представлено научно-методическое сопровождение особенностей профессиональной среды с подготовки методистов к инновационной деятельности с помощью технологизации учебного процесса в ОИППО. **Ключевые слова:** перманентный, интерактивное обучение, дистанционное обучение, дистанционное образование, специальное обучение, инновационная деятельность, подготовка к инновационной деятельности.

Summary. In these submitted scientific and methodological support features professional environment to prepare practitioners to innovation through the educational process in technologization IPPO. **Keywords:** permanent, online training, distance learning, distance education, professional training, innovative activities, preparation for innovation.

Література

1. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. М., 1910
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008.- 1040с.
3. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. - К.: Міленіум, 2004.- 358 с.
4. Василенко Н.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: автореферат дисертації на здобуття науково ступеня кандидата педагогічних наук. К.: Науковий світ, 2007.- 20 с.
5. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад.шк., 1987. -160 с.
6. Пометун О.М., Пироженко Л.О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004.- 192 с.

Подано до редакції 18.02.2010

УДК 373.3.02

ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ У ТРАДИЦІЙНОМУ І РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Глазова Віра Віталіївна, аспірант

Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ

Постановка проблеми. Аналіз цілей сучасної початкової освіти дозволяє стверджувати, що одним з її пріоритетних завдань є формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, в тому числі й контрольно-оцінні. Саме вони дають можливість учневі своєчасно виявити і оцінити позитивні й негативні результати своєї діяльності та стають стимулом для постановки нових навчальних задач і продовження навчання, що, в свою чергу, в майбутньому дасть змогу дитині реалізувати свої здібності, інтереси, створить умови для особистісного розвитку і підвищення соціального статусу у суспільстві. Процес формування контрольно-оцінних умінь залежить від ключової освітньої парадигми, усвідомлення різності підходів до освітнього процесу. Розуміння цього дозволить вчителю грамотно будувати процес формування контрольно-оцінних умінь в учнів на етапі початкового навчання і забезпечити можливість впроваджувати технології поетапного переходу від тотального контролю педагогів через взаємоконтроль до самоконтролю учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам контрольно-оцінної діяльності були присвячені дослідження педагогів і психологів Ш.Амонашвілі, Г.Ксензової, О.Савченко, В.Сухомлинського, Л.Фрідмана, зокрема, у розвивальному навчанні – Л.Берцфаї, О.Воронцова, А.Захарової, Т.Матіс, К.Поліванової, Ю.Полуянова, В.Репкіна, В.Романко, І.Толмачевої, Г.Цукерман.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на актуальність проблем контролю і оцінки вже протягом великого проміжку часу, безперервну увагу зі сторони педагогів і психологів, неодноразові намагання змінити підходи до шкільного контролю і оцінки, ці питання залишаються відкритими. З огляду на залежність процесу формування контрольно-оцінних умінь від ключової ідеї освітнього процесу виникає потреба чіткого зіставлення наукових підходів до процесу формування контрольно-оцінних умінь у традиційному і розвивальному навчанні.

Формування цілей статті (постановка завдання). На основі зіставного аналізу виявити особливості формування контрольно-оцінних умінь в учнів початкової школи у традиційному і розвивальному навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційна освітня система, концептуальну основу якої складають принципи педагогіки, сформульовані ще Я.Коменським, є найпоширенішою в українській освіті. Цей вид навчання і досі не втратив значення у сучасній школі завдяки тому що в нього органічно вписуються нові способи викладання знань. Коротко традиційне навчання можна охарактеризувати як навчання знанням, вмінням та навичкам за схемою: вивчення нового – закріплення – контроль – оцінка. Основну роль в цій системі відіграє викладання, тобто діяльність педагога, а учень, як правило, виступає

проаналізувати методику навчання цих предметів. **Ключові слова:** виховання, класичні мови, гімназія.

Резюме. В статті розглядається місце класических мов в навчально-виховному процесі гімназій Західної України (XIX – початок XX століття). Робиться спроба визначити вплив грецької та латинської мов на виховання гімназистів, проаналізувати методику вивчення цих предметів. **Ключевые слова:** воспитание, классические языки, гимназия.

Summary. The place of classical languages in the educational upbringing process of the gymnasiums of the Western Ukraine (19th – the beginning of the 20th century) is studied in the article. The attempt of defining the influence of classical languages on upbringing of pupils is made. The methods of teaching these subjects are analyzed. **Keywords:** upbringing, classical languages, gymnasium.

Література

1. Дикий В. До методики й дидактики лектури Гомера, а передовсім його Іліади // Українська школа. – 1911. – № 2 – 3. – С. 79 – 86.
2. Ллевелін Р. Найновіша методика навчання грецької мови // Наша школа. – 1916. – № 4 – 5. – С. 26 – 39.
3. Копач І. “Новий австрійський нормальний плян науки” для гімназій // Українська школа. – 1909. – №3 – 4. – С. 24 – 77.
4. Мушак Ю. Переклади клясиків // Рідна школа. – 1938. – № 5. – С. – 82 – 83.
5. Полек М. Історія культури, як ціль навчання класичної філології в гімназіях // Українська школа. – 1930. – № 6. – С. 20 – 25.
6. Школи середні // Учитель. – 1894. – № 16 – 17. – С. 246 – 253.

Подано до редакції 20.02.2010

УДК 371.134:(438)

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ НА ПРИКЛАДІ ПОЛЬСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Смірнова Ліна Леонідівна, викладач

*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*

Постановка проблеми. Особливе значення для професійної підготовки сучасного польського вчителя має рефлексивний підхід, сутність якого полягає у навчанні майбутніх фахівців бути здатними збирати та аналізувати дані, що стосуються навчального процесу та власної діяльності; вміти досліджувати явища та процеси, пов'язані з професійними вміннями. Польські педевтологи розглядають професійно-особистісне становлення та набуття практичного досвіду майбутнім вчителем як процес, що залежить від постійної критичної оцінки студентом власних дій, вчинків та оточуючої реальності. Цей підхід передбачає використання отриманої інформації як основи для критичної рефлексії. Метою такої діяльності стає заохочення майбутнього вчителя до переосмислення кожного його дидактичного кроку. Завдяки цьому він матиме широкі знання про складові навчального процесу, про професійний бік своєї

Для читання і перекладу вчитель вибирав такі уривки з творів грецьких авторів, які стосувалися культури і життя греків. Це робило предмет цікавішим для учнів, розширювало їх світогляд, формувало моральні і естетичні погляди. Першим грецьким автором, твори якого вивчали гімназисти, був Ксенофонт. Читання його творів сприяло не лише поглибленню знань з граматики грецької мови, а й знайомило учнів з історією і культурою греків, зокрема давало яскравий образ перемоги грецької культури над варварами. Під час читання Ксенофонта також обговорювалося в деталях озброєння й організація грецького війська. Читання Гомера давало учням можливість дізнатися про вигляд будинків, одяг греків, їх релігію, архітектуру, торгівлю. Під час читання творів Платона зверталася увага на грецьку філософію, вчення Сократа. Читачи твори Софокла, учні дізнавалися про розвиток грецької драми і театру [5, с. 24]. Твори Аріана ознайомили учнів з переможним походом Олександра Великого і поширенням грецької культури на Сході. Так як це було важливою подією у грецькій історії, то особлива увага зверталася на опис масштабних воєнних подій, що характеризувало організаторський та дипломатичний талант полководця. Життєписи Плутарха подавали учням хороший образ людини з моральними цінностями, виробленою індивідуальністю, яка базувалася на засадах етики. Важливим для учнів було читання творів Фукидіда, який майстерно подавав образ Афіньської демократії. Читання Демосфена сприяло етичному і громадянському вихованню учнів. Його твори формували характер, навчали патріотизму, формували інтерес до суспільно-державних проблем. Читання творів Платона розвивало філософське мислення учнів і було найкращою пропедевтикою філософії. Діалоги Платона слугували засобом пізнання його філософського вчення. Доповненням до читання Платона було вивчення творів Аристотеля, з яких учні дізнавалися про його філософську систему, метафізику і поетику. Читання трагедій Софокла і Евріпіда формувало в учнів уявлення про розвиток драматичного мистецтва. Для кращого розуміння творів цього трагіка важливим було, щоб учні змогли уявити старовинну сцену, гру акторів, глядачів і їхні відчуття [2, с. 37].

Висновки. Отже, метою гімназії було виховання і навчання освіченої і культурної людини. Розуміння і повага до здобутків людської культури і науки всіх часів було головним у вихованні гімназиста. Цьому найкраще сприяло читання творів грецьких і римських авторів. Його метою було не лише читання класичних творів в оригіналі, а й культурна цінність знання мови і літератури. Завдяки вивченню класичних мов учні пізнавали духовну культуру греків і римлян. Читання класичних творів сприяло збагаченню культурно-освітнього рівня гімназистів, виховувало у них почуття прекрасного, доброго, повагу до культури іншого народу, формувало поняття краси, гармонії, досконалості, благородства.

Оскільки класичні мови заклали основи європейської культури, збагатили мовними скарбами сучасні європейські мови, вони повинні бути важливою складовою філологічної освіти у сучасній гімназії.

Резюме. У статті розглядається місце класичних мов у навчально-виховному процесі гімназій Західної України (XIX – початок XX ст.). Робиться спроба визначити вплив грецької і латинської мови на виховання гімназистів,

об'єктом навчання. Основу змісту традиційного навчання становлять емпіричні знання.

Коли мова йде про контрольну-оцінну діяльність, завжди мається на увазі два її види: зовнішня, що здійснюється вчителем, та внутрішня, здійснювана самими учнями. Охарактеризуємо контрольну-оцінну діяльність у традиційному навчанні.

Оскільки зміст та хід навчальної діяльності учнів задається зовні: цілепокладання, планування навчальної роботи здійснюється вчителем, то контрольна-оцінна діяльність спрямовується виключно на визначення рівня засвоєння учнями навчального матеріалу та є прерогативою педагога. Щоденне усне опитування як форма контролю навчальної діяльності і її результатів для окремого учня є вибірковим і випадковим, що створює умови для нестійкої роботи і не дає вчителю реальної картини фактично засвоєних знань. Домінування зовнішнього контролю педагога гальмує, унеможлиблює формування в учнів звички і умінь самоконтролю і самооцінки.

Відомо, що найпоширенішим у початковій школі є контроль за кінцевим результатом. Водночас саме на етапі початкового навчання необхідно закладати підґрунтя для оволодіння учнями поопераційним контролем, який вимагає більш складного розгорнутого способу дій. Але на практиці дуже часто навчальна робота з самоконтролю підміняється закликами до молодших школярів бути уважними та перевіряти себе [2, с. 162-163].

Відомо, що традиційною системою розроблені критерії кількісної дванадцятибальної оцінки знань, умінь і навичок учнів з різних навчальних предметів та вимоги до оцінки: індивідуальний характер, диференційований підхід, систематичність контролю і оцінювання, всебічність, різноманітність форм, єдність вимог, об'єктивність, умотивованість, гласність [3, с.34]. Але хибність традиційної системи полягає в тому, що кількісна оцінка дуже часто стає знаряддям психологічного і соціального тиску на учня. А маленький школяр, взагалі, сприймає відмітку як ставлення вчителя до себе, що негативно впливає на його самооцінку. Так, за допомогою оцінки відбувається сортування дітей на «гарних» та «поганих», що може призвести до почуття збитковості в окремих учнів та знищення пізнавального інтересу та бажання вчитися. І хоча, згідно зі встановленими Міністерством освіти і науки вимогами, бальна оцінка в першому та другому класах формально не використовується, оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється вербально за тими ж підходами, що названі вище. О.Савченко справедливо наполягає на необхідності застосування оцінки як вмотивованого оцінного судження, що має відноситися лише до оцінки процесу діяльності учня і його ставлення до виконання навчальної задачі, а не його самого. Особливо вона вказує на важливість саме позитивної вербальної оцінки, до якої бажано включати навіть частинку хорошого, успішного, що є в діяльності учня та звертати увагу на якості учня, які виявилися в процесі вирішення конкретної задачі: наполегливість, самостійність, увагу, старанність. А це, у свою чергу, допоможе дитині створити позитивне ставлення до навчання і орієнтуватися на успіх у своїй діяльності [2, с. 116].

У традиційній школі учень, як правило, боїться контролю, і більш того, оцінна діяльність носить страхітливий характер. Тому вчитель, з одного боку, повинен розвивати в учнів ціннісне ставлення до контролю і оцінки як необхідної, корисної діяльності, що дає змогу визначити свої успіхи та виявити недоліки у навчанні, будь-який досягнутий результат сприймати як наступну сходинку особистісного зростання. Проте, з іншого боку, він намагається закріпити контроль як засіб маніпулювання поведінкою учнів, спосіб управління класом, цьому сприяє також усталений підхід, за яким існуюча система контролю оцінки роботи учнів є одночасно для адміністрації школи і оцінкою педагогічної роботи вчителя. Це дає підстави учням вважати, що оцінка їх діяльності не залежить від їх особистого результату, а знаходиться під впливом зовнішніх факторів, що не сприяє формуванню особистісної відповідальності учнів за свою навчальну діяльність та її результати. Отже, необхідність змін методів і форм контролю і оцінки в теперішній час ні в кого не викликає сумнів, адже форми оцінювання впливають на процеси навчання, що їм передують, втім принципових змін у традиційній системі не може бути, оскільки вона сама (система) цих змін не допускає.

Ще однією негативною особливістю контрольно-оцінної діяльності в традиційній моделі є проблема еталонів контролю і критеріїв оцінки і відмітки. Так, еталони контролю педагогом не фіксуються у нормативному вигляді, а це надає контрольно-оцінній діяльності суб'єктивного характеру. З цієї ж причини часто відбувається не узгодження між уявленням учня і учителя про зразок виконання того чи іншого завдання, особливо це стосується усних відповідей. Тому своєчасне ознайомлення зі зразками (еталонами) контролю, з оцінною шкалою забезпечить формування контрольно-оцінних умінь.

Стає очевидним, що традиційними засобами достатньо важко, а у деяких випадках навіть неможливо, діагностувати і оцінити увесь комплекс особистісних досягнень учнів та повноцінно сформувати в учнів контрольно-оцінні вміння.

У наш час поряд з традиційним навчанням впроваджується й інші види навчання, зокрема, розвивальне. Це обумовлено тим, що традиційне навчання не в повній мірі відповідає сучасним вимогам до особистості та процесу її розвитку в школі. Існує ряд концепцій розвивального навчання, у нашій статті мова піде про розуміння розвивального навчання у системі Д.Ельконіна-В.Давидова. Модель розвивального навчання, запропонована В.Давидовим і Д.Ельконіним, спрямована, перш за все, на розвиток основ теоретичного мислення та творчості як основи особистості. Таке навчання відбувається як цілеспрямована навчальна діяльність, у якій дитина свідомо ставить цілі й задачі зміни самого себе як суб'єкта навчання і творчо їх досягає. Тоді як загальноприйнятою є думка, що участь дитини у навчальному процесі, тобто діяльність на уроці, і є навчальною діяльністю. Цілеспрямована навчальна діяльність характеризується певними ознаками. По-перше, наявність у дитини пізнавальних мотивів, що йдуть від пізнавальних потреб. По-друге, у ході діяльності дитина навчається ставити цілі свідомого самозмінення. Наступною, важливою ознакою є те, що учень знаходиться на позиції повноцінного суб'єкта діяльності, який самостійно здійснює всі її етапи: цілепокладання,

підготувати для перекладу і обговорення певну кількість уривків з твору грецького або римського автора. Так, наприклад, під час читання "Іліади" Гомера учні готували 30-70 віршів залежно від рівня їх успішності. Для того, щоб проконтролювати, чи всі учні переклали текст вчитель перевіряв знання вокабуляру (учні виписували переклад незнайомих слів і вчили їх напам'ять).

Другий етап – читання й вивчення напам'ять. Вдома учні повинні були навчитися виразно і плавно читати тексти. На уроці один учень читав уривок, а інші слухали його читання, при цьому книжки в учнів були закриті. Читання опускалося в тому випадку, якщо вчитель бачив, що йому не вистарчить часу на пояснення. Учні вивчали напам'ять від 30 до 70 віршів. Це було необхідно для запам'ятовування найкращих уривків і порівнянь.

Третій етап – власне переклад. Якщо учень переклав якесь слово або вислів не точно, інші учні разом з вчителем шукали кращий варіант перекладу. Складний для перекладу уривок вчитель перекладав сам після завершення уроку і при потребі один з учнів повторював цей переклад.

Важливе значення під час читання мали пояснення. Вони були двох типів: змістовно-логічні і формально-мовні. Перший тип пояснень стосувався життєвого шляху автора і його особистості, традиції його творів, місця подій, матеріальної культури життя героїв (будова житла, прикраси, одяг, зброя) та їх духовної культури (родинні і релігійні відносини, державний устрій). До другого типу відносилися особливості епічної техніки автора (стиль, засоби милозвучності мови, мистецтво оповідача) [1].

Метою читання творів класичних авторів було не лише закріплення здобутих граматичних знань під час читання і перекладу, а й формування світоглядних, моральних і естетичних поглядів гімназистів. З точки зору культурної цінності мови педагоги надавали більшого значення читанню грецьких авторів, оскільки грецька культура зазнала більшого розквіту, ніж римська. Саме греки створили такі жанри літератури, як епопея, лірика, драма (трагедія і комедія), заклали основи філософських і природничо-математичних наук. Грецьку культуру характеризує ідеалізм, сила, гармонія між добром і красою. "Класична культура - це джерело, джерело з чарівним бальзамом, з якого всі народи черпали цілющу воду, а хто більше зачерпнув, той станув на вищому ступені культури" [4, с. 82].

Читання автентичних творів грецьких авторів давало учням можливість краще зрозуміти і пізнати життя і культуру давніх греків. Адже навіть найкращий переклад не може дати змогу відчувати дух твору. "Кожне грецьке і латинське слово є часткою старовини і дозволяє кожному, хто його розуміє, ніби через дірку в стіні безпосередньо дивитися на життєві відносини та думки стародавніх людей. Як подорож по чужині інакше вчить, ніж опис подорожі, перш за все тому, що робить можливим тисячі випадкових зіткнень з всякими дрібницями, про які в жодному описі немає згадки, так і лектура в чужій мові вчить інакше, як у перекладі: постійне стикання з властивими і своєрідними словами і зворотами чужої мови навчає неспостережно про обставини життя, погляди й думки чужого народу так, як не може це зробити жодний переклад і коментар. Зовсім по домашньому може почувати себе в старині хіба той, хто знає старинні бесіди" [3, с. 44].

любов до прекрасного і добра. Одним із основних засобів навчання і виховання було вивчення класичних мов і літератури. Тому аналіз методики навчання цих дисциплін і з'ясування їх ролі у виховному процесі є важливим для впровадження їх позитивного досвіду у навчально-виховний процес сучасних гімназій.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми становлення гімназійної освіти на Західній Україні присвячені праці Благого В., Курляк І., Ступарика Б., Лаби С., Гомонная В., Завгородньої Т., Волошина М., Пенішкевич О. Питання змісту класичної освіти і організації та форм здійснення виховного процесу в галицьких гімназіях порушувалися педагогами на сторінках педагогічних часописів "Наша школа", "Музей". Проблема значення і ролі класичних мов у навчально-виховному процесі галицьких гімназій ще не була предметом окремого дослідження.

Мета цієї статті полягає у спробі визначити місце класичних мов у вихованні гімназистів та проаналізувати методику викладання цих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У документі "Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії", який був виданий Міністерством Віросповідань і Освіти у Відні у 1849 р. [6], зазначалося, що завданням гімназії було надання вищої загальної освіти, яка базувалася на вивченні класичних мов і літератури та підготовці учнів до вступу до університету.

Дидактичною основою навчального процесу в гімназіях були гуманітарні предмети, а саме мови. Спочатку вивчалися лише латинська і грецька, а потім німецька, французька, англійська і українська мови. До кінця XIX ст. класичні мови, латинська і грецька, займали пріоритетне становище. На їх вивчення відводилася більша половина тижневого навчального навантаження, при чому перевага надавалася латинській мові. Так, згідно зазначеного вище документу, латинська мова вивчалася в усіх класах (в 1-му і 2-му класах на її вивчення відводилося 8 годин на тиждень, в наступних – 6 або 5), грецьку мову учні починали вивчати з 3-го класу (5 або 4 години).

Зважаючи на дидактичну мету, латинська мова була одним із основних навчальних предметів. Засвоєння латинської граматики, яка відзначається математичною точністю будови, допомагало учням під час вивчення граматики інших іноземних мов. Адже процес людського думання відбувається за тими самими логічними законами, тобто кожна мова має для висловлення думок майже одні й ті самі способи. Вивчення латинської і грецької мов здійснювалося граматику-перекладним методом. Застосування цього методу навчання сприяло не стільки оволодінню мовою з метою спілкування, скільки засвоєнню знань з граматики. Основна увага зверталася на розбір граматичних явищ і форм, переклад невеликих уривків з класичних мов на рідну і навпаки. Метою такого навчання мов було навчити учнів думати, а також дати їм необхідний рівень знань з граматики для читання, або, як тоді було прийнято говорити, лектури, класичних творів. Це було обов'язковою умовою, адже без належного граматичного розуміння тексту неможливо досягнути його смислову вартість.

З методичної точки зору читання класичних творів здійснювалося у декілька етапів. Перший етап – приготування. Учнім задавалося вдома

планування, реалізацію цілі, оцінку результату, рефлексію. Така навчальна діяльність спрямована на засвоєння учнями теоретичних знань, способів навчальних дій, на оволодіння загальними принципами розв'язування задач певного класу, що можливе коли учень знаходиться у положенні дослідника-творця. Основною задачею вчителя розвивального навчання є організація цілеспрямованої навчальної діяльності учнів.

Вивчення сутності системи Ельконіна-Давидова дало змогу виявити специфіку у визначенні основних видів та функцій контрольних оцінних дій, обґрунтуванні місця і ролі контролю та оцінки в навчальній діяльності.

Під контролем у системі Ельконіна-Давидова розуміється сукупність дій відстеження за правильністю і повнотою виконання операцій, що входять у склад способу дій, тобто контроль у цій системі перш за все носить процесуальний характер, а не результативний, як у традиційній системі. Хоч поопераційний контроль і є основною формою в розвивальному навчанні, він не забезпечує вирішення навчальних задач розвивального навчання, що актуалізує для розгортання навчальної діяльності у класі і рефлексивного контролю, який дає змогу звернутися до «плану» дії і зрозуміти принципи його будови. Набуваючи поопераційну і рефлексивну форми, контроль у розвивальному навчанні починає виконувати дві основні функції: діагностичну та корекційну [1, с.78].

Як відомо, дія контролю тісно пов'язана з дією оцінки. Основною функцією змістової оцінки є визначення ступеня засвоєння учнями заданого способу дії та просування учня відносно вже засвоєного рівня способу дії. Такі функції закладають в оцінній діяльності два види оцінки: прогностичну та рефлексивну.

Отже, на відміну від традиційного навчання, розвивальне, зумовлює абсолютно інший характер оцінки навчальної діяльності. Оцінка не є суб'єктивним уявленням вчителя про посильність, доступність знання учневі, а відображає суб'єктивні можливості учня, тобто персональний розвиток учня, досконалість його навчальної діяльності. Якщо можливості учня вичерпані і, з точки зору можливостей іншого учня, дитина показує посередній результат, то навіть у цьому випадку школяр заслуговує найвищої оцінки. Слушною, на нашу думку, є позиція Г.Цукерман, згідно з якою відмову від відмітки у розвивальному навчанні треба компенсувати розгорнутою системою оцінних взаємовідносин, співпрацює дитини і дорослого у виробництві і застосуванні оцінок, щоб не було існування дитини «у безоцінному вакуумі», адже відмітка є «улюбленою іграшкою молодшого школяра». Для цього, за словами автора, безвідмітчне оцінювання повинне будуватися на наступних принципах: 1) змістова оцінка роботи повинна бути диференційована в залежності від зусилля кожного учня окремо; 2) оцінні шкали весь час повинні бути різними і не прив'язуватися до кількісної шкали, бути гнучкими і реагувати на прогрес чи регрес в успішності окремого учня; максимальний бал за бездоганне виконання завдання вчитель обговорює разом з учнями; 3) оцінка вчителя є засобом формування здорової самооцінки дитини, тому критерії і засоби оцінки діти не повинні отримувати від учителя у готовому вигляді, а учням повинна бути відкрита «внутрішня кухня оцінювання»; 4) самооцінка дитини

повинна передувати оцінці вчителя, тільки за такої умови оцінні відносини перестануть бути односторонніми [4, с. 25-26].

Резюмуючи зазначене, з метою унаочнення відобразимо особливості контрольно-оцінної діяльності у традиційному і розвивальному навчанні у наступній таблиці:

Таблиця

Особливості контрольно-оцінної діяльності у традиційному і розвивальному навчанні

Компоненти зіставного аналізу двох моделей навчання	Традиційне навчання	Розвивальне навчання
Націленість контрольно-оцінної діяльності	Цілі визначає вчитель	Дитина вчиться ставити цілі
Контрольно-оцінна діяльність є засобом...	Засіб маніпулювання поведінкою дитини	Засіб формування самоконтролю і здорової самооцінки учня
Модель відносин у системі «учитель-учень»	Авторитарна: учень об'єкт навчання	Співробітництво: учень – суб'єкт, партнер у навчанні
Відповідальність учня щодо якості власної навчальної діяльності	Авторитарність контрольно-оцінної діяльності не сприяє формуванню особистісної відповідальності	Формується свідоме, відповідальне ставлення до контролю
Предмет, що підлягає контролю і оцінці	Знання, вміння, навички.	Зусилля кожного учня окремо
Способи контрольно-оцінної діяльності	Підсумковий аналіз і оцінювання учня проводиться вчителем, є випадковими і вибілковими	Поєднання контролю вчителя і самоконтролю учня
Еталон контролю. критерії оцінки	Визначає вчитель	Розробляються вчителем разом з учнями
Відмітка	Кількісна. Розроблені критерії кількісної 12-бальної відмітки. Ототожнюється з особистістю учня	Безвідміточне навчання (змістова оцінка)

Висновки. Таким чином, зіставлення особливостей контрольно-оцінної діяльності у двох навчальних системах, дає можливість зробити висновок, що усталеність поглядів на контроль і оцінку в традиційному навчанні, як дій виключно вчителя, гальмують прийняття молодшою школою завдань формування контрольно-оцінних умінь. Діти вважають, що контролювати і оцінювати свою діяльність не треба, не замислюються над причиною невдач і помилок, труднощів і проблем в процесі навчання, над тим, якими способами можна їх уникнути і вирішити, або ж виконують контрольно-оцінні дії лише за

Резюме. В статті розглядаються напрямки роботи по формуванню полікультурної компетентності студентів-філологів способом осознання личностних якостей. **Ключевые слова:** полікультурна компетентність, професійна компетентність, «человек культуры», личностный компонент, духовність.

Summary. The question of the formation of the future foreign language instructor's polycultural competence by the awareness of personality qualities is examined and considered in the article. **Keywords:** polycultural competence, professional competence, "person of culture", personal quality, spirituality.

Література

1. Васютенкова И.В. Личностный компонент – основа профессионального развития учителя иностранного языка / И.В. Васютенкова // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2005. – 474 с.

2. Петровский В. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива, Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1978. – 117 с.

3. Пономарев П.А. Современная духовная ситуация в России // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России: материалы конференции. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2004. – 155 с.

4. Энциклопедия профессионального образования. – М.: Профессиональное образование, 1999 – 383 с.

Подано до редакції 19.02.2010

УДК 81'02 (477.83)

РОЛЬ КЛАСИЧНИХ МОВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ГІМНАЗІЙ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

*Скварок Наталія Юрївна,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені І. Франка*

Постановка проблеми. Відродження в Україні таких типів навчальних закладів, як гімназія, лицей, колегіум, робить актуальним необхідність дослідження й аналізу історичного досвіду класичної системи освіти. В Західній Україні протягом XIX ст. класична система освіти займала пріоритетне становище, адже лише випускники класичних гімназій мали право на вступ до університету. Згідно державної національної програми "Освіта" (Україна XXI ст.) реформування національної системи освіти передбачає формування інтелектуального та культурного потенціалу людини як найвищої цінності нації, формування гуманітарного мислення. Саме ці завдання були головними у навчально-виховному процесі гімназій Західної України XIX - початку XX ст. Класична гімназія того періоду давала учням не лише фундаментальні знання з гуманітарних предметів, а й виховувала у них любов до знань, почуття поваги до національних і загальнолюдських цінностей,

повноцінної особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих та світових процесів.

Ступінь особистісної активності викладача розглядається як здібність критично мислити, вести дискусію, аргументувати і враховувати доповідь опонента. Отже, це готовність до реалізації нової форми взаємодії зі студентом й усвідомлення підвищення ролі гуманітарних дисциплін як основи формування розуміння мінливості культури.

Рівень самостійності й ініціативності, креативності й гнучкості мислення визначається наявністю мотивів саморозвитку й самовиховання; критичністю й самостійністю мислення; прагненням до самореалізації й саморозвитку особистості; націленістю світоглядних орієнтирів на духовні й моральні цінності буття; а також усвідомленням важливості власної підготовки до виховання майбутньої «людини культури».

Потреба у самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні – це чинник, що виражає суть усієї педагогічної діяльності, спрямованої на виховання «людини культури» та формування полікультурної компетентності майбутнього викладача. Така особистісна позиція ґрунтується на аналітичних здібностях, проблемному баченні матеріалу, подій, умінні давати оцінку явищу з різних точок зору.

Наявність різних інтересів дозволяє викладачеві не розсіюватися у професії, зберігати, виявляти й розвивати творче ставлення до життя. Позиція, при якій викладач, крім професійних здібностей, має особистісні якості, дає можливість критично оцінювати себе, зберігати вміння радіти життю й виявляти індивідуальність, бути яскравою особистістю. Не секрет, що інтерес до викладацької діяльності ґрунтується не тільки на змісті навчання, але й певною мірою зумовлений викладачем.

Висновки. Сучасний викладач навчальних закладів не повинен обмежуватися матеріалом свого предмета й відповідної наукової дисципліни. Необхідно прилучати студентів до досягнень матеріальної та духовної культури, стимулювати їхню творчість у сфері культури і на цій основі формувати полікультурну компетентність майбутнього носія інтегративного знання. Такі вимоги інтегративного характеру є актуальними для сучасного викладача іноземної мови.

Оскільки культура стає джерелом і основою інтелектуально-особистісного зростання тільки в руках духовної людини, глобальним стратегічним завданням освіти є початкове й докорінне перетворення менталітету сучасного викладача – транслятора й репрезентатора культур.

Метою нашого подальшого дослідження є з'ясування рівня сформованості полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, а також дослідження педагогічних умов для формування полікультурної компетентності студентів-філологів у процесі вивчення іноземної мови.

Резюме. У статті розглядаються напрями роботи з формування полікультурної компетентності студентів-філологів шляхом усвідомлення особистісних якостей. **Ключові слова:** полікультурна компетентність, професійна компетентність, «людина культури», особистісний компонент, духовність.

вказівкою вчителя. Система розвивального навчання стимулює пошукову, творчу, самостійну діяльність учнів. Учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом навчання, в тому числі й на етапах контролю і оцінки. Саме ставлення учня як суб'єкта навчання дасть змогу вирішити одну з основних задач початкової школи – сформулювати в учнів контрольну-оцінну самостійність.

Резюме. Стаття присвячена особливостям контрольної-оцінної діяльності у двох навчальних системах: традиційній і розвивальній. Охарактеризована контрольна-оцінна діяльність у цих системах навчання за наступними критеріями: цілі діяльності, засоби, модель відносин у системі учитель-учень, відповідальність при здійсненні контрольної-оцінної діяльності, предмет контролю і оцінки, способи контролю і оцінки, еталони контролю, критерії оцінки, відмітка. Визначені переваги і недоліки контрольної-оцінної діяльності у традиційному і розвивальному навчанні. Зіставний аналіз навчальних систем дозволив зробити висновок, що усталеність поглядів на контроль і оцінку в традиційному навчанні, як дій виключно вчителя, гальмують прийняття молодшою школою завдань формування контрольних-оцінних умінь. **Ключові слова:** контроль, оцінка, контрольна-оцінна діяльність, контрольні-оцінні вміння

Резюме. Стаття посвячена особливостям контрольної-оціночної діяльності в двох навчающих системах: традиционной и развивающей. Охарактеризована контрольная-оценочная деятельность в этих системах обучения за следующими критериями: цели деятельности, средства, модель отношений в системе учитель-ученик, ответственность при осуществлении контрольной-оценочной деятельности, предмет контроля и оценки, способы контроля и оценки, эталоны контроля, критерии оценки, отметка. Определены преимущества и недостатки контрольной-оценочной деятельности в традиционном и развивающем обучении. Сравнительный анализ учебных систем позволил сделать вывод, что устойчивость взглядов на контроль и оценку в традиционном обучении, как действий исключительно учителя, тормозят принятие младшей школой задач формирования контрольных-оценочных умений. **Ключевые слова:** контроль, оценка, контрольная-оценочная деятельность, контрольные-оценочные умения

Summary. The article is devoted to the peculiarities of the checking and evaluating activities in the two educational systems: traditional and developmental. There is characterized the checking and evaluating activity in these systems of education according to the following criteria: the aims of the activity, the means, the pattern of the relationships in the system "teacher - pupil", the responsibility while accomplishing the checking and evaluating activity, the subject of checking and evaluation, the standards of checking, the criteria of evaluation, the mark. There are defined the advantages and disadvantages of the checking and evaluating activity in the traditional and developmental education. The comparative analysis of the educational systems has let us make such a conclusion that stability of viewpoints upon the checking and evaluation in traditional education as actions of only the teacher hinder the acceptance of the tasks of forming the checking and evaluating

skills by junior school. **Keywords:** checking, evaluation, checking and evaluating activity, checking and evaluating skills.

Література

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воронцов Алексей Борисович. – СПб., 2001. – 236 с.

2. Савченко О. Я Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. факульт.] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебн. пособ. / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

4. Цукерман Г. А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 23–26.

Подано до редакції 22.02.2010

УДК: 37.014:504 (477)

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ЗЕЛЕНОГО ОФІСУ В УКРАЇНІ

*Головко О.М., доцент кафедри українознавства,
педагогіки та культурології, доктор педагогічних наук
Севастопольський національний технічний університет
Харкевич Х.О., інженер
Інститут біології південних морів
імені О.О. Ковалевського НАН України*

Постановка проблеми. Вирішення завдань гармонізації соціально-економічного та екологічного розвитку цивілізації стимулює зміщення пріоритетів з області технічної сфери в сферу моралі і освіти. Для попередження екологічного колапсу, що насувається, необхідні не тільки суттєві зменшення матеріальних та енергетичних потоків в біосферу, але і перехід до сталого розвитку, який був оголошений на Всесвітній конференції в Ріо-де-Жанейро (1992 р.). Концепція сталого суспільства потребує добре збалансованих дальніх і ближніх цілей, акценту на достатності, рівності і якості життя, а не на об'ємі виробництва. На Всесвітньому саміті щодо сталого розвитку в Йоханесбурзі «Ріо + 10» (2002 р.) 2005 – 2014 роки оголошені десятиріччям освіти в інтересах сталого розвитку. У зв'язку з такою установкою в Україні ведуться активні пошуки форм і засобів, які здатні на високому методичному рівні здійснювати функції безперервної екологічної освіти і формувати особистість, здатну ввійти у відносини коеволюції з природою.

Сьогодні кожен усвідомлює потребу збереження навколишнього середовища та раціонального використання природних ресурсів. Така програма плану дій зафіксована в потрійній лінії – поєднанні та ефективному співіснуванні соціальної, економічної та екологічної складової життя суспільства, що відображена в прагненні України до сталого розвитку [5].

Все більше уваги приділяється екологічним проблемам та шляхам подолання екологічної кризи. Бажання отримати вигоду для бізнесу, підвищити конкурентоспроможність на ринку та покращити імідж компанії,

фахівця, що відображає рівень знань, умінь, навичок, достатній для реалізації мети даного роду діяльності, а також його моральну позицію [4, с.383]. Таким чином, усвідомлюючи багатогранність і різноаспектність діяльності викладача іноземної мови, слід відзначити стрижневу роль особистісного компонента у полікультурній компетентності викладача іноземної мови.

На наш погляд, не викликає сумніву думка В. Петровського: «...викладач, здатний працювати зі студентом як з особистістю, повинен розуміти й створювати себе як особистість» [2, с. 117]. Насьогодні в соціокультурних умовах освіта набуває ролі значущого фактора соціалізації особистості, розвитку її духовної й моральної сутності. Утім, слід погодитися, що навчальний заклад не може належним чином впливати на духовно-моральне становлення молодого покоління, якщо викладач сам не має духовно-морального потенціалу, який міг би бути основою й умовою створення потрібної атмосфери освітнього процесу й впливати на духовну освіту, розвиток й виховання особистості.

Крім того, у контексті нашого дослідження з метою виховання «людини культури» необхідно усвідомлювати, що “духовність є базисом, основою культури суспільства й людини... духовність можна розглядати як вираження змісту й рівня розвитку культури в суспільстві [3, с.155]”. Отже, становлення студента й викладача як суб'єкта культури передбачає особистісне зростання і саморозвиток у просторі культури. Тому можна стверджувати, що духовність є особистісним компонентом, який стає основою полікультурної компетентності викладача.

Якщо спробувати описати модель особистісних якостей, які відображають портрет викладача іноземної мови нової формації, на думку І. Васютенкової, то вона буде містити в собі наступні характеристики: емпатійність, толерантність, комунікабельність, конгруентність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення, інтереси, потребу в самопізнанні, саморозвитку й самовдосконаленні.

Така особистісна характеристика, як емпатійність, передбачає вміння викладача співпереживати, співчувати, розуміти співрозмовника, світ його цінностей, а це свідчить про механізм пізнання співрозмовника.

Від того, наскільки у викладача розвинена така якість, як толерантність, залежить його вміння керувати власною увагою й процесом сприйняття так, щоб усвідомити взаємозв'язок, взаємозалежність, різноманітність і неповторність усього світу.

Комунікабельність – риса особистості викладача, що уможливує процес конструктивного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків зі студентами й колегами. Комунікабельний викладач демонструє у процесі спілкування доброзичливість, ввічливе ставлення до співрозмовника, уміння слухати, адекватно реагувати на отриману інформацію.

Конгруентність визначає здібність викладача діяти природно й відверто, позитивно реагуючи на власні помилки. Це вміння спілкуватися щиро, коли всі складові особистості викладача працюють разом, переслідуючи єдину мету - підготовку майбутнього фахівця відповідного профілю й формування

- розвиток культури поведінки, видів і форм відповідно до полікультурного середовища;
- формування емоційної культури відповідно до полікультурного середовища;
- формування культури саморозвитку в полікультурному середовищі [1].

Названі напрями взаємозумовлюють і взаємодоповнюють один одного. Висока емоційна культура й позитивна мотивація дозволяють долати можливі негативні наслідки взаємодії під час діалогічного спілкування. Здатність до самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення є необхідною умовою особистісної мобільності й можливості знайти шляхи конструктивної взаємодії.

Зрештою, можна констатувати, що процес освіти повинен бути зорієнтований на три умови: навчання, розвиток і виховання. Ефективність формування полікультурної компетентності залежить від усвідомлення студентами процесів, а також спрямованості на спільний результат. Отже, навчально-виховний процес у вищих гуманітарних закладах повинен бути спрямований на вивчення іноземної мови та пізнання історії, удосконалення іншомовного спілкування, традицій, культури мовлення, що сприятиме передусім формуванню полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Аналіз наукових праць таких вчених як І. Бессарабова, І. Васютенкова, Л. Данилова, А. Джуринський, Л. Перетяга, С. Сисоева, К. Юр'єва та інших свідчить, що поняття полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов набуває у сучасних умовах нового трактування. Під полікультурною компетентністю розуміється комплексна якісна характеристика індивіда, результативний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, вміння застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації, досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур, поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування.

Проте, незважаючи на теоретичне обґрунтування культурологічних концепцій індивідуально-орієнтованої освіти, слід констатувати неспроможність сучасних навчальних закладів у реалізації цих положень повною мірою. На думку багатьох науковців (В. Болотов, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубочова, Л. Паращенко та інших), труднощі обумовлені перевагою когнітивного змісту освіти, а також недостатньою увагою викладачів до розв'язання оновлених професійних завдань, як наслідок неготовності майбутнього педагога до професійно-особистісного самовизначення. Ці недоліки зумовлюють постійне аналітичне осмислення проблеми компетентності майбутнього викладача як ключового суб'єкта, покликаного здійснювати соціальне замовлення суспільства на підвищення рівня культури професійного спілкування фахівців. У зв'язку з цим полікультурна компетентність є предметом дослідження багатьох сучасних педагогів, психологів, соціологів.

В Енциклопедії професійної освіти, професійна компетентність визначається як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей

одночасно не завдаючи шкоди навколишньому середовищу, знаходять своє відображення в активізації екологічної та соціальної відповідальності бізнесових кіл. Це приводить до виникнення інноваційних програм, які втілюють в життя «зелені» концепції. Декілька десятків років назад за кордоном з'явилася ідея створення «зеленого офісу». Нині така концепція реалізується і в Україні та набирає обертів внаслідок поширення принципів зеленого офісу (ЗО) серед українських ділових кіл за підтримки Представництва ООН в Україні в рамках виконання Національної кампанії «Прямуй на зелене!», ініційованої мережею Глобального договору України за фінансової підтримки НАСК «Оранта» [3].

Аналіз публікацій і досліджень. Цінності екологічної освіти дорослих, пов'язані з відповідальним ставленням до природи, розкриті в дослідженнях С.М. Глазачева, Н.М. Мамедова, Дж. Манучехрі, О.П. Маслюківської, Т. Миллера, Г.О. Ягодіна та ін. Мова іде про досягнення стабільної рівноваги в системі «людина – природа – суспільство». Ідеальним «продуктом» екологічної освіти дорослих стає новий тип особистості – «людина відповідальна», якісною характеристикою якої повинно бути почуття боргу перед сучасним суспільством і майбутніми поколіннями за стан природи своєї планети.

Метою даної статті є огляд сучасного стану, основних принципів та тенденцій розвитку концепції зеленого офісу в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основою для написання статті стало узагальнення інформації про компанії, де реалізуються принципи ЗО. Зроблена спроба продемонструвати, як турбота про довкілля допомагає підвищити конкурентоспроможність компаній в умовах недосконалої конкуренції, а також демонстрація переваг дотримання екологічно дружніх рекомендацій в діяльності організацій. Основою збору матеріалів став аналіз літератури та огляд сучасних даних з поставленої проблеми.

Для отримання даних використовувалися пошукові сервери Yandex, Google, Meta-Україна, куди вводилися на запит ключові слова: green office, sustainable development, green campus та інші. Отримані результати аналізувалися за алгоритмом.

Алгоритм аналізу інформації, що стосується поширення та застосування принципів «зеленого офісу», включав огляд досвіду українських компаній та пошук інформації про поширення «зеленого офісу» в літературі, виявлення наявності магазинів та компаній, які пропонують «зелені» товари. Проаналізований матеріал перевірявся, узагальнювався та вибирався для опису в статті. Через обмеженість у можливості отримання повної інформації про всі компанії та аспекти досить складно повністю описати ситуацію. Проте отримані дані дозволяють прослідкувати кілька характерних тенденцій.

У звіті Комісії ООН з економічного розвитку «Наше спільне майбутнє», опублікованому в 1987 р., прем'єр-міністр Норвегії Гру Харлем Брунтланд дала таке визначення зеленого офісу: «Зелений офіс – це філософія управління організацією, яка дозволяє зменшити негативний вплив діяльності компанії шляхом максимального збереження ресурсів і енергії та оптимізації кількості відходів в навколишнє середовище» [9].

Провідні компанії, усвідомлюючи свою відповідальність щодо збереження природи, почали керуватися концепцією ЗО на практиці. Оскільки вони зрозуміли те, що турбота про довкілля заощаджує кошти, позитивно впливає на імідж компанії, підвищує корпоративну культуру та продуктивність праці співробітників.

Існує багато допоміжних рекомендацій для впровадження принципів «зеленого офісу», користуючись якими, компанії зможуть швидше долучитись до «зелених» ініціатив та перебрати позитивний досвід. Серед основних можна відмітити потребу збільшення рівня комунікацій та інформації для покращення роз'яснювальної роботи серед працівників, споживачів та конкурентів (пасивне залучення). Також важливим є обґрунтування економічного зиску від реалізації кампанії, адже це є основним стимулюючим механізмом на даний період часу.

Окрім матеріальної користі, потрібно звернути увагу на те, що відбувається зростання репутації компанії, що дає можливість динамічно розвиватися. Для успішного втілення важливим є усестороннє залучення керівництва, топ-менеджерів, створення відповідної ініціативної «зеленої групи» чи, навіть, цілого підрозділу. Та найважливішим є наявність позитивного досвіду інших організацій, які підвищили свою корпоративну культуру, зекономили ресурси та стали більш конкурентоздатними на фоні інших. Поширення такого досвіду через засоби масової інформації може стати рушійною силою на шляху реалізації проекту «Зелений офіс».

Для того, щоб запровадити в діяльність своєї організації принципи ЗО, компанії виконують певні кроки. Узагальнюючи їх досвід, можна виділити деякі етапи. Перш за все, відбувається пошук односторонніх та людей, зацікавлених в «зелених» ініціативах; знаходиться підтримка у керівництва, що гарантує «відкриті двері» до впровадження нових ідей; формується стратегія, мета та завдання проекту, що дозволяє реально оцінити можливість; окреслюється план роботи, визначається структура та розподіляються обов'язки, що систематизує процес; виставляються пріоритети після проведення аудиту та визначення індикаторів екологічного стану; це спонукає до проведення тренінгів та перебування в постійному інформаційному потокові; за потребою переглядаються завдання та виконуються необхідні заходи. Такий алгоритм плану дій допомагає компаніям раціонально розподіляти завдання і підвищувати їх продуктивність виконання, що приводить до позитивного результату.

Основні принципи ЗО стосуються діяльності компанії на всіх етапах виробництва тих товарів і послуг, які вона пропонує, починаючи від постачання матеріалів та енергії на вході і закінчуючи відходами на виході цих товарів та послуг.

До ресурсів, які споживає компанія відносяться: електроенергія, паливо, тепло, вода, папір, техніка, офісне обладнання, меблі та ін. Це етап закупівлі, який веде з собою споживачке ставлення до навколишнього середовища. І важливим є те, що вже на цьому першому етапі компанії стають екологічно дружніми, не використовують надміру матеріали та ресурси. Необхідним для них є економія тепла, збереження паперу, зменшення використання

становленні України займає рівень культури володіння іноземною мовою як засобом міжнародного спілкування. Тому одним із пріоритетних питань сьогодення є вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

В умовах спрямування вищої школи на всебічний і гармонійний розвиток особистості, посилення зв'язку змісту навчання з обраною професією особливого значення для формування полікультурної компетентності набуває оновлення змісту у вищих освітніх закладах. Одним із важливих напрямів цієї стратегії є формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Результатом інтенсивного розвитку філософії освіти наприкінці ХХ століття стає розгляд освіти з погляду культуротворчого процесу, який забезпечував би перетворення людини в «носія культури». Такий підхід до навчання підкреслюється ще і загостренням соціального замовлення суспільства на підвищення рівня мовленнєвої культури професійного спілкування таких фахівців, що й зумовлює актуальність і переосмислення як загальноосвітніх, так і предметних цілей. Виділення широких гуманістичних цілей освіти природно спричиняє висування на перший план загальнокультурного й духовно-морального розвитку й виховання особистості. Відтак завданням вищої школи України є не лише підготовка спеціалістів відповідного профілю, а й формування особистості громадянина, свідомого учасника державотворчих, а також світових процесів. Виховання «людини культури» – кінцева мета навчального процесу, запорука й умова формування професійної компетентності студента, реалізація його в суспільстві як особистості й фахівця [1].

Несформованість полікультурної компетентності викладача гальмує особистісне зростання студентів негативно впливає на ефективність усього освітнього процесу. У зв'язку з цим проблема осмислення цієї інтегративної якості особистості набуває особливої значущості й потребує нагальному розв'язання. Якщо формування полікультурної компетентності спеціально не здійснюється, то епізодичне усвідомлення цієї важливої особистісної якості в педагогічній практиці відбувається неефективно й повільно. Отже, у статті ми поставили за мету з'ясувати напрями роботи з формування полікультурної компетентності студентів-філологів шляхом усвідомлення особистісних якостей.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи визначення компетентності різними вченими, такими як І. Васютенкова, В. Болотов, В. Серіков, А. Овчарук, І. Тараненко, Г. Фрейман та іншими, можна зробити висновок, що полікультурну компетентність слід розглядати як систему взаємозалежних і взаємозумовлених знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду й особистісних якостей сучасного викладача, які спричиняють можливість ефективно соціалізуватися в різних сферах полікультурного суспільства. Отже, опираючись на думку І. Васютенкової, формування полікультурної компетентності здійснюється за такими напрямками:

- формування культури знань, що передбачає належний рівень ознайомлення з культурним надбанням цивілізації й дозволяє адекватно здійснювати активну творчу діяльність у полікультурному просторі;

8. Кульневич С. В. Парадигмальний підхід к розробке содержания ключевых педагогических компетенций / С. В. Кульневич : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ucchebauchenyh.narod.ru/stat/uch2.htm> (20.01.2010)
9. Кун Т. Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
10. Лызь Н.А. И вновь о парадигмах / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 119-122.
11. Огнев'юк В. Освіта міжпарадигмального періоду / В.Огнев'юк // Нова парадигма. – 2005. – № 50. – С. 36-48
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 10 изд-е. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
13. Парадигма : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Парадигма>.
14. Парадигма_(философия) : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ru.wikipedia.org/wiki/Парадигма_\(философия\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Парадигма_(философия))
15. Пилиповский В.Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В.Я. Пилиповский // Педагогика. –1992. –№9-10. С. 106-113; Пилиповский В.Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 97 - 111.
16. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : СПб., 1997. – 303 с.
17. Родионов Б.У., Татур А.О. Стандарты и тесты в образовании / Б.У.Родионов, А.О. Татур. – М.: Просвещение, 1995.– 48 с.
18. Сериков В.В. Парадигма современного образования: ориентация на личность / Сериков В.В. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/1.html>.
19. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
20. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. Подано до редакції 19.02.2010

УДК 371.134: 811.111 (045)

ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Сімоненко Марина Валентинівна, викладач
Севастопольський міський гуманітарний
університет, м. Севастополь*

Постановка проблеми. У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства й реалізації Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття» об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього фахівця визначається сформованістю його полікультурної компетентності. Одне з центральних місць у культурному й державному

електроенергії за рахунок придбання товарів з відповідним екологічним маркуванням.

Наступним етапом є власне діяльність компанії, тобто технічний, виробничий, науковий чи інший процес, суттю якого є використання раніше здобутих природних ресурсів. Саме тут найактивніше діють принципи 3О. Працівники діляться ресурсами з колегами, вимикають техніку, що не працює або ставлять її в режим очікування, використовують тільки справну сантехніку, а в разі поломки негайно віддають її в ремонт.

На завершальному етапі утилізації компанії дотримуються принципів 5-R: reduce, remake, redesign, reuse, recycle (від. англ. скоротити, переробити, переформити, повторно використати, утилізувати). Керуючись цими простими правилами, фірми турбуються про довкілля і підвищують свою корпоративну культуру, яка сприяє виникненню інновацій.

Прикладом закладу, який ефективно користується концепцією 3О, є Національний університет «Києво-Могилянська академія» (НаУКМА). В університеті, який завжди славився своєю активною та свідомою позицією, завдяки зусиллям його президента, викладачів та студентів створено екоclub «Зелена хвиля», що логічно виник в 2006 році як продовження ідеї green sampr та сортування відходів. Згодом одна із «зелених ініціатив» реалізувалася в студентському задумі «Зелений Офіс», що був частиною проекту «Поширення принципів «Зеленого Офісу» серед українських організацій». Проект виграв конкурс малих екологічних проектів SEPS II, оголошений Британською Радою в Україні та отримав необхідне фінансування для створення ресурсного центру сталого розвитку та модельної навчальної аудиторії, яка наочно демонструє принципи 3О в дії [4]. Також в 2006 році на п'ятому Всеукраїнському конкурсі «Екологічна якість та безпека», що проводився громадською організацією «Жива планета», в номінації «Зелений офіс» академія отримала визнання за поширення «зеленої ініціативи» бути дружніми до довкілля. Викладачами та студентами НаУКМА була зібрана та структурована відповідна інформація, яка допомагає орієнтуватися в просторі, що стосується реалізації принципів 3О в Україні та за кордоном.

Цей університет є першопрохідцем серед вищих навчальних закладів в сфері застосування принципів 3О. І, незважаючи на те, що інші учбові установи проінформовані про концепцію 3О, проте не спішать впроваджувати її в дію. Тому Києво-Могилянська академія залишається поки єдиним університетом, в якому реалізується «зелена» програма.

На даний момент проблемою впровадження концепції 3О займаються широке коло людей в Україні та за кордоном. Активні дії, інформаційна кампанія та зростання екологічної свідомості привели до поширення ідеї 3О серед українських організацій та ділових кіл.

Сьогодні не багато вітчизняних організацій можуть поділитися своїм досвідом у використанні принципів зеленого офісу. Проведене Центром Корпоративного Громадянства дослідження виявило, що «за певних обставин фірми в умовах недосконалої конкуренції можуть збільшувати обсяг постачання товарів та послуг, а також прибутки акціонерів, водночас зменшуючи витрати, порівняно з конкурентами» використовуючи принципи

ЗО [1]. Це свідчить, що наші компанії зацікавлені в поширенні принципів ЗО навіть за наявності бар'єрів та різноманітних перешкод.

Досвід українських компаній по запровадженню принципів «зеленого офісу» в своїй діяльності представлений у вигляді таблиці 1. Таблиця зроблена на основі матеріалів, висвітлених в брошурах Головного договору України [2, 4].

Таблиця

Досвід українських компаній по запровадженню принципів «зеленого офісу» в своїй діяльності

Напрямок, де впроваджуються принципи ЗО	Основні заходи	Приклад компаній
Стратегічний документ, програма	Документ допомагає окреслити основний напрямок та план розвитку і впровадження концепції «зеленого офісу»	– Компанія «Воля»; – Група компаній «Фокстрот»; – ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – НАСК «Оранта»; – Банк «Надра»; – НаУКМА
«Зелений» підрозділ чи команда людей	Група людей, яка повинна виконувати завдання по втіленню принципів «зеленого офісу» в своїй компанії	– Компанія «Воля»; – ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – НаУКМА
Система закупівель	Купівля товарів та обладнання, які мають екологічне маркування та є енергозберігаючими	– Компанія «Воля»; – ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – Банк «Надра»; – Група компаній «Фокстрот»
Збереження ресурсів:		
– папір	Переробка паперу, друк з обох сторін, збір макулатури, роздільне пакування паперових відходів від інших відходів Перехід на електронні бази даних та документацію	– Компанія «Воля»; – Банк «Надра»; – ТОВ «Астеліт»; – Група компаній «Фокстрот»; – НаУКМА
– вода	Економне використання води за потребою. Використання справної сантехніки	– Банк «Надра»; – ЗАТ «Оболонь»; – НАСК «Оранта»
– офісна техніка	Покупка принтерів, сканерів, копіїв з врахуванням їх енергозберігаючих властивостей	– ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – ТОВ «Астеліт»; – НАСК «Оранта»

гармонійного розвитку особистості учнів стає можливим лише на основі опанування знань.

Висновки. Дослідження феномену особистісно орієнтованої парадигми освіти є багатоаспектним комплексним завданням міждисциплінарного характеру. Ми підтримуємо думку В.Краєвського, що термін „парадигма” в освіті використовується занадто часто та невмотивовано. Тому вважаємо доцільним його використання для двох найбільш поширених парадигм освіти: знанієвої та особистісно орієнтованої. Кожна з цих парадигм в сучасних умовах взаємодоповнює та взаємозбагачує в іншу. Подальшого дослідження потребує проблема використання особи тісно орієнтованої парадигми у організації науково-дослідницької діяльності студентів-математиків.

Резюме. У статті розглядається дефініція поняття парадигми у педагогіці, класифікація основних освітніх парадигм, проаналізовано сутність двох найбільш поширених парадигм освіти: знанієвої та особистісно орієнтованої. **Ключові слова:** парадигма, освітня парадигма.

Резюме. В статье рассматривается дефиниция понятия парадигмы в педагогике, классификация основных образовательных парадигм, проанализирована сущность двух наиболее распространенных парадигм образования: знаниевой и личностно ориентированной. **Ключевые слова:** парадигма, образовательная парадигма.

Summary. The article is about definition of paradigm concept in pedagogic, classification of basic educational paradigms, essence of two most widespread paradigms of education is analyzed: knowledge and personality oriented. **Keywords:** paradigm, educational paradigm.

Література

- Агапова Н.Г. Парадигмальний підход в освіті: причини формування, задачі, перспективи / Н.Г. Агапова // Человек в мире культуры: общество и образование. Материалы Третьего международного философско-культурологического симпозиума. – Рязань: Банкирский дом, 2007. – С.5-13.
- Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1996.
- Бермус А.Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А.Г. Бермус : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для педвузов / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/2_9.htm (01.12.2009).
- Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – №6.
- Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие/ Г. Б. Корнетов; Университет РАО. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
- Краевский В.В. Парадигмы / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – №8. – С.20-24.

квазидослідницький процес. Особистісні аспекти навчання у знанієвої парадигмі розглядаються лише з позицій двоєдності формування пізнавальної мотивації і пізнавальних здібностей суб'єкта та засвоєння предметного змісту, накопичення досвіду змістовних (смыслових, ціннісних, емоційних) оцінок поведінки інших і організації власної.

Особистісно орієнтована парадигма розглядає таку організацію освіти, яка зосереджена переважно на особистості суб'єкта навчання, його самобутності, унікальності, неповторності, суб'єктивності. Тут на перший план виходять завдання організації доцільної (природовідповідної і культуровідповідної) діяльності.

Основна відмінність зазначених парадигм за місцем, що відводиться у них особистості: у першій – особистість є засобом, у другій – особистість є метою педагогічної діяльності у широкому значенні цього слова. Але говорити про чіткий розподіл двох парадигм освіти можна лише на рівні теоретичного аналізу, тільки на рівні тенденцій. Педагогічна практика ніколи не реалізовувалася у рамках тільки однієї парадигми, обидві парадигми в сучасних умовах взаємодоповнюють та взаємозбагачують одна одну.

Організація навчання у рамках знанієвої парадигми освіти передбачає таке проектування навчального процесу, яке відповідає соціальному замовленню на відповідний рівень знань, вмінь та навичок учня. Навчальний предмет розглядається як своєрідне відображення науки, а технології освоєння навчального знання будуються як технології наукового дослідження точних наук. Традиційна дидактика розділяє навчання і вчення на два взаємозв'язані процеси. У процесі навчання учень розглядається як суб'єкт, хоча і не як особистість, а „джерело” самостійних дій і особистісного розуміння. Але це трактування суб'єктності вимагає від учня вмінь і навичок розв'язувати не тільки алгоритмічні завдання, але і творчі проблеми. Для цього вчителю потрібні: системи творчих завдань, що покликані розвивати пізнавальні здібності учнів; засоби активізації самостійної діяльності учнів; специфічні критерії оцінки засвоєння навчального матеріалу, які дозволяють виявити в учнів вмінь перенесення способу рішення на новий матеріал, вмінь вирішувати завдання підвищеної трудності. Тому в навчальний процес впроваджуються елементи наукової організації навчальної праці, різні види диференціації навчання. Тобто, є потреба реалізації „особистісної компоненти” навчання.

З іншого боку, особистісно орієнтована парадигма навчання створює умови не лише для розвитку інтелектуальних, моральних і естетичних переживань учнів, проектуванням ними можливих рішень пізнавальних завдань, техніки і способів мислення та діяльності, але й засвоєння ними відповідного змісту освіти, відповідних вмінь та навичок.

Тобто, у сучасних умовах кожна з двох основних освітніх парадигм існує та взаємодіє з іншою. Становлення особистісно орієнтованої парадигми освіти на сучасному етапі співвідноситься з посиленням особистісної спрямованості навчально-виховного процесу у вищій і середній школі. У той же час, було б неправомірним розглядати дві парадигми освіти – знанієву і особистісно орієнтовану як два взаємовиключних явища, у зв'язку з тим, що процес

– електроенергія	Заміна старих ламп розжарювання на нові флуоресцентні, вимкнення зайвого світла	– Компанія «Воля»; – Банк «Надра»; – ЗАТ «Оболонь»
– тепло	Заміна старих віконних рам на металопластикові, покупка обладнання з відповідним класом енергоефективності та з можливістю програмування, утеплення віконних профілів взимку, встановлення загального кондиціонування влітку	– ЗАТ «Оболонь»; – Банк «Надра»; – ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – НАСК «Оранта»; – НАУКМА
– офісні меблі	Надається перевага меблям, які виготовлені з деревини і є з маркуванням, а їх виробник має відповідну екологічну сертифікацію	– Банк «Надра»; – НАСК «Оранта»
Утилізація	Роздільний збір відходів, вторинна переробка	– ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – ТОВ «Тетра Пак»; – ЗАТ «Оболонь»
Організація допоміжних офісних приміщень	У ванних кімнатах, кухнях та їдальнях використовується справна сантехніка, компостуються харчові відходи, використовують посуд багаторазового використання	– Банк «Надра»; – ЗАТ «Оболонь»; – НАСК «Оранта»
Зменшення карбонового сліду	Проведення відео-конференцій, трансфер працівників, ростер офісних автомобілів	– ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – ТОВ «Астеліт»; – НАСК «Оранта»
Інформаційна кампанія	розширення інформації про принципи «Зеленого офісу» в друкованій літературі, через проведення тренінгів, акцій	– НАСК «Оранта»; – Компанія «Воля»; – ТОВ «Астеліт»; – ВАТ концерн «Галнафтогаз»; – Банк «Надра»; – ЗАТ «Оболонь»

Як видно з таблиці, лідерами серед українських організацій по запровадженню принципів «зеленого офісу» є: ТОВ «Астеліт», компанія «Воля», ВАТ концерн «Галнафтогаз» та підприємства «Універсальної інвестиційної групи», група компаній «Фокстрот», банк «Надра», ЗАТ «Оболонь», НАСК «Оранта» і ТОВ «Тетра Пак». Хоча ініціатива запровадження зелених офісів не є новою для вітчизняних компаній, поки що

їх невелика кількість активно впроваджує екологічно дружні принципи в життя.

Іноземні країни займаються популяризацією «зеленого життя» уже давно. Також вони є лідерами по впровадженні «зелених» концепцій. Наприклад, Уряд Великобританії та окремі міністерства, при яких існують робочі групи, займаються політикою екологічно дружнього ставлення до довкілля. Уряд розробив «Кодекс будинків майбутнього», а також інструкції для системи закупівель. Постійно оновлюються та переглядаються основні цілі та завдання. Багато неурядових британських організацій (серед них Міжнародний фонд захисту дикої природи) мають свої програми дій по збереженню навколишнього середовища [8]. США, Канада, Австралія, Китай також дуже активно приймають участь в екологічному русі.

До компаній - лідерів по застосуванню екологічно дружніх принципів у приватному секторі належать такі гіганти, як: Yahoo, Adidas, Canon, Xerox та ін. Також варто відмітити про активну підтримку принципів «зеленого офісу» серед закордонних університетів [6, 10, 11].

Багато інформації також зосереджено на поширенні «екологічно дружніх» товарів. Зелені магазини рясніють від таких пропозицій. Певні товари в деяких випадках можуть бути дорожчими, але згодом окупаються і дають можливість економити в далеко строковій перспективі [7].

На українському просторі спостерігаються такі основні тенденції впровадження принципів ЗО, розвиток яких визначає стан на майбутнє:

– концепція «зеленого офісу» набуває свого розголосу та нею активно цікавляться провідні компанії та установи;

– принципи «зеленого офісу» в основному застосовують великі компанії, які мають позитивний економічний розвиток, давно існують на ринку і зацікавлені в підвищенні свого іміджу;

– спостерігається загальна зацікавленість питанням ЗО і інформація починає з'являтися в друкованій літературі, відбувається активне залучення громадськості до процесу «озеленення» діяльності.

Висновки. Філософія зеленого офісу стає популярною серед компаній. Деякі з них просто віддають дань моді та роблять елементарні «зелені» кроки, а деякі займають активну позицію в турботі про довкілля. Проведене дослідження дає змогу зорієнтуватися в питанні поширення принципів ЗО. Проте, можна прослідкувати основні особливості розвитку ситуації.

По-перше, питання впровадження практики «зеленого офісу» сьогодні є на початковому етапі свого розвитку. Одні компанії тільки починають ознайомлюватись з принципами «зеленого офісу», інші – активно впроваджують їх в життя. Проте і перші, і другі – це першопрохідці в цій сфері.

По-друге, недостатня поінформованість про реалізацію концепції «зеленого офісу» в засобах масової інформації та літературі не дає змогу ознайомитись з цим питанням широкій аудиторії.

По-третє, для реалізації принципів «зеленого офісу» за кордоном існують інтернет- магазини, які пропонують екологічно дружні товари. В нашій країні,

простота і фундаментальність.

Аналіз сучасних публікацій відносно педагогічних парадигм дозволив розглянути такі сучасні класифікації освітніх парадигм: авторитарно-імперативна і гуманна (Ш. Амонашвили) [2]; когнітивна і афектно-емоційно-вольова (або особистісна) (Є. Ямбург) [20]; традиціоналістська, езотерична, науково-технократична і гуманітарна (І. Колесникова) [5]; традиціоналістська, раціоналістична і феноменологічна (В. Пилиповський) [15]; авторитарна, маніпулятивна і підтримуюча (Г. Корнетов) [6], природничонаукова, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О. Прикот) [16], функціоналістська, гуманістична і езотерична (Б. Родионов і А. Татур) [17], тощо.

На думку О. Бермуса [3], сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визначаються особливостями використовуваних підходів (наприклад, „гуманістична”, „особистісна”, „гуманітарна” і „феноменологічна” парадигми суть різні інтерпретації такої реальності освіти, в основі якої знаходяться життєві інтереси і взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу).

Тому розглянемо лише такі трактовки з наведених класифікацій [5; 17]:

1) гуманістична (феноменологічна) парадигма освіти ставить у фокусі своїх завдань розвиток індивідуального в людині (особистості);

2) езотерична парадигма освіти має на увазі наявність надзвичайної, яку зобов'язані виконати і людина (особистість), і людство;

3) функціоналістська парадигма освіти спрямована на підготовку людини-гвинтика, людини-інструменту соціуму;

4) традиціоналістська парадигма має у своїй основі ідею про „зберігаючу”, консервативну (у позитивному сенсі) роль школи, мета якої полягає в збереженні і передачі молодому поколінню найбільш суттєвих елементів культурної спадщини людської цивілізації;

5) раціоналістична парадигма в центр уваги ставить не зміст, а ефективні способи засвоєння учнями різних видів знань;

6) науково-технічна парадигма розуміє передачу людині і засвоєння нею „точного” наукового знання, необхідного для вдосконалення практики;

7) гуманітарна парадигма центром своїм має не учня, що засвоює готове знання, а людину, що пізнає істину.

Розглядаючи таке різноманіття педагогічних парадигм В.В. Краєвський справедливо відмічає, що термін „парадигма” як дань моді, прийшов на зміну терміну „педагогіка” у контексті (гуманна педагогіка, педагогіка середовища, педагогіка розвитку тощо) [7]. У багатьох випадках термін „парадигма” є зайвим, тому, що за змістом розглянуте педагогічне явище є лише одним з проявів освітніх моделей. Тому, в контексті нашого дослідження використання цього терміну будемо лише для об'яснення двох найбільш загальних освітніх феноменів: „знанієвої” (або „пізнавальної”, або „когнітивно-пізнавальної) та особистісно орієнтованої парадигми освіти.

У межах першої парадигми – знанієвої – освіта розглядається як пізнання, і відповідно увесь його процес – від постановки мети і відбору змісту освіти до конкретних форм, методів і засобів – проектується і здійснюється як

(освітня) парадигма – це стала точка зору, певний стандарт, зразок у вирішенні освітніх і дослідницьких завдань, що стала звичною [4]. Вона є моделлю, що використовують для вирішення не лише дослідницьких, але і практичних завдань освіти. Потреба у зміні освітній парадигмі виникає у зв'язку з переходом до нового типу мислення і дії, нових способів перетворення дійсності. Педагогічна наука змінює освітню парадигму відповідно до потреб суспільства, держави, осіб, пропонує модель освітньої системи, в якій знаходяться відповіді на питання про цінності і цілі освіти, про функції школи і принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання і виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти.

Як справедливо відмічає Н. Агапова [1], розуміння освітньої парадигми як сукупності провідних ідей у проектуванні і здійсненні цього процесу, моделі рішення освітніх завдань є традиційним, якщо розглядати його по аналогії з наданим Т. Куном трактуванням терміну „парадигма” стосовно науки, який запропонував розглядати парадигми як зразки успішних наукових досліджень, що приймаються як моделі для вчених, що прийняли їх як керівництво до наступних дій за рішенням типових наукових завдань-головоломок. Але, з іншого боку, Т. Кун також розглядає парадигму як набагато складніше утворення, свого роду світоглядну і дисциплінарну матрицю, що включає початкові абстракції філософсько-онтологічного і гносеологічного, гранично категоріального рівня відносно устрою світу, процесу пізнання, цінностей, що розділяються усіма ученими або їх конкретним співтовариством тощо. Тобто, наголошує Н. Агапова, таке розуміння сенсу поняття „парадигма” відкривається набагато серйозніше і значущі вже не лише з позицій необхідності виділення вдалих зразків і конкретних нормативних приписів для здійснення практичної або теоретичної діяльності, але набагато важливіші сфери застосування парадигмального підходу в освіті.

В. Серіков [18], констатує, що підґрунтям освітньої парадигми є відповідна система цінностей, які визначають спрямованість педагогічного процесу на інтереси суспільства, держави або на особистість (індивідуально-особистісний розвиток). В педагогічному процесі відносини суб'єктів можуть бути авторитарними або гуманістичними, зміст освіти – знанієвим або тим, що розвиває, освітні технології можуть бути спрямовані на передачу суб'єкту навчання культурно-історичного досвіду або на розвиток його особистісного (культурно-генетичного) творчого потенціалу, школа може бути орієнтована на тоталітарну державу або на демократичне суспільство.

Сучасними дослідниками наведено декілька класифікацій освітніх парадигм, що складено за різними ознаками. Але, як справедливо відмічає О. Бермус [3], будь-яка класифікація освітніх парадигм повинна складатися з врахуванням необхідності вирішення таких завдань: 1) науково-теоретичний апарат, що розробляється, має бути ефективним засобом інтерпретації основних протиріч і процесів, що виникають як усередині освітніх систем, так і при аналізі їх взаємодії з соціокультурним контекстом; 2) побудову класифікації парадигм освіти необхідно здійснювати на засадах особливостей контексту освіти, але не власне освітній традиції; 3) у педагогічній освіті основними умовами ефективності класифікаційної схеми повинні стати її

на жаль, такого досвіду поки що немає. Цей фактор дещо ускладнює процес поширення «зеленої» концепції.

По-четверте, компанії, які уже мають досвід у запровадженні в своїй практиці принципів «зеленого офісу», не ведуть постійний моніторинг економічних вигод від застосування ініціативи ЗО. Це ускладнює аналіз позитивних зрушень від застосування концепції. Хоча нематеріальні переваги у вигляді лояльності співробітників, підвищенні конкурентоспроможності та формування позитивного іміджу видно вже на першому етапі.

Впровадження принципів зеленого офісу у корпоративну культуру компанії допоможе досягнути одного з важливих завдань концепції – покращити ставлення працівників до збереження довкілля як на робочому місці, так і вдома, стати дружніми до навколишнього середовища, заощадити кошти та піклуватися про майбутні покоління.

Резюме. На основі аналізу літератури та узагальненні даних проведено огляд сучасного стану питання про зелений офіс. Проаналізовані основні принципи концепції зеленого офісу. Наведені приклади організацій, які мають досвід використання принципів зеленого офісу. Представлені основні тенденції розвитку стану ЗО на майбутнє. **Ключові слова:** зелений офіс, сталий розвиток, збереження ресурсів, підвищення конкурентоспроможності, екологічна свідомість та відповідальність, досвід.

Резюме. На основе анализа литературы и обобщения данных проведен обзор современного состояния вопроса о зеленом офисе. Проанализированы основные принципы концепции зеленого офиса. Проведено исследование распространения принципов зеленого офиса в учреждениях и компаниях. Приведены примеры организаций, имеющих опыт использования принципов зеленого офиса. Представлены основные тенденции развития состояния ЗО на будущее. **Ключевые слова:** зеленый офис, устойчивое развитие, сохранение ресурсов, повышение конкурентоспособности, экологическое сознание и ответственность, опыт.

Література

1. Бегма Ю.К., Вінніков О.Ю., Редько О.І. Якісне дослідження методів впровадження соціальної відповідальності бізнесу в Україні / Ю.К. Бегма, О.Ю. Вінніков, О.І. Редько. – К.: 2006. – 127с.
2. Досвід використання принципів зеленого офісу зарубіжними та вітчизняними організаціями / Під заг. ред. О.П. Маслюківської. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2007. – 24 с.
3. Концепція зеленого офісу. Рекомендації для організацій щодо екологічно дружнього ставлення до навколишнього середовища / робоча група: О.П. Маслюківська та ін. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2007.– 64 с.
4. Зелений офіс: з турботою про довкілля, з вигодою для бізнесу / Під заг. ред. О.П. Маслюківської. – К.: ФОП Костюченко О.М, 2009. – 51 с.
5. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку / Під заг. ред. В. Шевчука. – К.: ВАІТЕ, 2007. – 187с.
http://www.greenoffice.ukma.kiev.ua/files/Zeleny_Ofis.pdf, доступний станом на 10.07.2010

6. Chinese University of Hong Kong: project Green Campus Mode of access: <http://www.cuhk.edu.hk/greencampus/en>. – Title from the screen, доступний станом на 2007 рік.

7. Green office guide: A guide to help you buy and use environmentally friendly office equipment. – Commonwealth of Australia. – 2001. – 22p. <http://www.energyrating.gov.au/library/pubs/greenofficeguide.pdf>

8. McCloud, Kevin. One Million Sustainable Homes WWF Mode of access: – Title from the screen. <http://www.wwf.org.uk/sustainablehomes/about.asp>.

9. Our Common Future: Report of the World Commission on Environment & Development. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 374 с.

10. University of Chicago, the Green Campus Initiative (GCI) the Environmental Concerns Organization (ECO), Mode of access: <http://envirocenter.uchicago.edu/gci/about.html> Last access: 11 May, 2007. – Title from the screen.

11. University of Western Australia Green Office Guide <http://www.fm.uwa.edu.au/about/sustainability/greenoffice/guide>, доступний станом на 20.06.2010.

Подано до редакції 12.03.2010

УДК 371.134+372.4+371.31

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Гончар Наталія Петрівна, аспірант

Університет менеджменту освіти АПН України, м. Київ

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти України зумовлена змінами в соціально-економічній та соціокультурній сферах життя суспільства. У сучасних умовах, коли освіта набуває високого статусу вже зі своєї першої ланки – дошкільної, зростає роль педагога-вихователя. Це викликає потребу в підвищенні вимог до якості підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності. Адже рівень їх готовності впливає на успішність становлення особистості дошкільника, засвоєння дитиною не стільки системи галузевих знань, скільки розкриття перед нею науки життя у доступній формі – формування практичних і життєво необхідних умінь, навичок орієнтуватися у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу відповідної поведінки, ініціювати добродійність, що має важливе значення у формуванні соціальної активності й духовного потенціалу особистості [3]. Саме отримання цих знань, умінь та навичок полегшить навчальну діяльність дошкільнят у наступній ланці освіти – початковій, так як одним із важливих змістовних модулів професійно спрямованих навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є проблема підготовки дитини до навчання у школі. Відповідно до цього особливий наголос при підготовці майбутнього вихователя слід робити на системному підході як методологічному інструменті організації педагогічного процесу у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ).

парадигма має прояв як сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що виступають як зразок наукової діяльності. У соціальному аспекті парадигма характеризується через конкретне наукове співтовариство, що її підтримує, цілісність і межі якої вона визначає. На думку цього дослідника, парадигма тісно зв'язана з періодами розвитку науки, у рамках яких вона має проєктивно-програмувальну і селективно-заборонну функції. Зміна парадигми зумовлюється зміною світогляду й цінностей наукового співтовариства. На суто технічному рівні Т. Кун надає парадигмі сенс загальної схеми організації природничо-наукового дослідження. Надалі дослідники узагальнили використання цього поняття на інші наукові напрямки.

Крім того, поняття „парадигма” має ще два напрямки трактування: як сукупність явних і неявних передумов, що визначають наукові дослідження і визнаних на цьому етапі розвитку науки, а також універсальний метод ухвалення еволюційних рішень, гносеологічна модель еволюційної діяльності [14].

Тобто, наукова парадигма це феномен, який має декілька проявів: по-перше, це цілісний світогляд, в якому існує певна наукова теорія, з її посиланнями та висновками; по-друге, це визначена система теоретичних і методологічних передумов, установок, ідей, поглядів і понять, уявлень, сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів; по-третє, це модель та універсальний метод ухвалення наукових рішень, загальна схема їх організації; по-четверте, це засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства.

Вивченню освітніх феноменів на засадах парадигмального підходу присвячено праці таких відомих вчених як Є. Бондаревська, І. Колеснікова, Г. Корнетов, В. Серіков, І. Фомічова та інших дослідників, різні освітні парадигми вивчали О. Прикот, Є. Ямбург та інші, поліпарадигмальність як методологічний принцип сучасної педагогіки розглядали Є. Шіянов, Н. Ромаєва.

У статті ми плануємо розглянути основні підходи до визначення освітньої парадигми, їх зв'язок та вплив на особистісно орієнтовану парадигму освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття „педагогічна (освітня) парадигма” є видовим до родового поняття „наукова парадигма”, зберігає усі суттєві ознаки загального поняття, але має відповідні видові відмінності.

Поняття освітньої парадигми більшістю дослідників трактується як основа, ідея, підхід до проєктування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти. Як відмічає Н. Лизь, частина імпліцитного представленого в науково-педагогічних працях розуміння освітньої парадигми відноситься саме до цієї групи. За поширеними твердженнями про поліпарадигмальність педагогічної реальності або про зміну парадигми також, як правило, стоять уявлення про освітню, а не про наукову парадигму [10]. Дійсно, в педагогічних працях поняття парадигми співвідноситься не лише з наукою і науковою діяльністю, але і з освітою. Реально це привнесло нового сенсу до класичних уявлень про парадигму.

На думку вчених Є. Бондаревської та С. Кульневича, педагогічна

системи освіти, її невідповідність швидким змінам суспільної свідомості; інертність професійної свідомості педагогів, орієнтованих на традиційні ціннісні установки; тривала за часом відсутність можливості вивчення різноманітних зразків світового педагогічного досвіду; ізоляція педагогічної спільноти від спілкування з зарубіжними колегами; висока інерційність традиційної системи педагогічної освіти: зміни, що відбуваються у ній, носять або чисто зовнішній характер, або спрямовані на зміну змісту освіти за принципом оновлення навчальної інформації. Зміна соціально-філософської та наукової парадигми априорі визначає потребу зміни освітньої парадигми, але, як справедливо відмічає С. Кульневич [8], фактично зміни освітньої парадигми немає. У багатьох урядових документах відносно освіти та освітніх процесів наголошується, що традиційна „знанієва” (або „пізнавальна”, або „когнітивно-орієнтована”) парадигма освіти, відповідно до якої людина є об'єктом процесу „озброєння” заданою системою знань, вмінь, навичок) є тупиковим шляхом, а особистісно орієнтована парадигма освіти, у якій людина є суб'єктом пізнання, життя і особистісного розвитку, є перспективним шляхом. Нажаль, незважаючи на розставлені наголоси, у межах існуючої освітньої парадигми роль та функції сучасного вчителя поступово зводяться до суто інформаційних та контролюючих заходів, але особистісна орієнтованість навчання частіше лише декларується. Тому, визначення основних парадигмальних засад особистісно орієнтованої освіти та озброєння ними сучасних освітян є одним першочергових завдань у теорії та практиці вищої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Словник [12, с. 492] розглядає поняття „парадигма” як зразок, тип, модель. Відповідно до [13], „парадигма” (від грецького *παράδειγμα* – „приклад, модель, зразок” – термін, що має багато значень, які трактуються у залежності від контексту. У філософію науки цей термін уперше впровадив Г. Бергман. Розглянемо філософський, соціальний та освітній контексти значення цього поняття.

Відповідно до філософського словника поняття „парадигма” означає сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження, яке втілюється у науковій практиці на цьому етапі [19].

У сучасній філософії науки парадигма – це система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які обрані зразком для вирішення наукових завдань, та які підтримують всі члени відповідного наукового співтовариства.

З кінця 60-х років ХХ -го століття набуває розвитку парадигмальний підхід у науці (Г. Бергман, Т. Кун тощо), відповідно до якого наукова парадигма розглядається як система ідей, поглядів і понять, початкової концептуальної схеми, моделі постановки проблем і їх вирішення, методів дослідження, що панують протягом певного історичного періоду в науковому співтоваристві.

Т. Кун розглядає парадигму як систему уявлень, що склалися і визнаних, дають модель постановки проблеми і її вирішення науковому співтовариству [9]. Дослідник відрізняє два основних аспекти парадигми (на матеріалі природничих дисциплін): епістемічний та соціальний. У епістемічному аспекті

Таким чином, перед викладачами ВНЗ III-IV рівнів акредитації постає проблема пошуку технологій навчання, які б сприяли формуванню готовності майбутніх вихователів до пропедевтичної підготовки дітей до школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільного виховання наголошується в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах.

Підготовку до педагогічної діяльності та готовність до неї на психолого-педагогічному рівні вітчизняні й зарубіжні вчені розглядають з різних позицій: основи загальнопедагогічної підготовки та становлення професіоналізму особистості педагога (О. Абдулліна, В. Андрущенко, Ю. Бабанський, Г. Балл, А. Бойко, В. Володько, Н. Гузій, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, А. Кузьмінський, З. Курлянд, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); виявлення сутності й змісту формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності (О. Біда, Л. Кондрашова, М. Коць, Н. Кузьміна, С. Литвиненко, А. Ліненко та ін.); обґрунтування психологічної готовності педагогів до праці (М. Дьяченко, Л. Кандибович, П. Перепилиця, В. Рибалко та ін.); упровадження нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу в закладах освіти (П. Автономов, І. Бех, А. Белкін, А. Вербицький, О. Дубасенюк, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Сухомлинський та ін.); становлення професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу (Л. Артемова, Г. Беленька, Р. Буре, О. Кононко, Т. Поніманська, С. Русова, Л. Семушина та ін.).

Проблема формування готовності й підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до педагогічної діяльності висвітлюється в працях таких дослідників, як С. Будако (до навчання іноземної мови), К. Волинець (інтеграція загальнопедагогічної підготовки), Н. Грама (до економічного виховання), Н. Ємельянова (до роботи над засвоєнням дітьми народознавчої лексики), Н. Ковальова (до навчання техніки читання дітей 6–7 років), О. Кучерявий (організація професійного самовиховання майбутніх вихователів), Л. Машкіна (до використання інноваційних технологій), Т. Танько (до музично-педагогічної діяльності) та ін.

Незважаючи на те, що формування готовності педагогів до професійної діяльності стало предметом дослідження багатьох науковців, проблема використання інтерактивних технологій у формуванні готовності майбутніх вихователів до пропедевтичної підготовки дітей до школи ще не одержала сьогодні всебічного висвітлення.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є визначення актуальності, ефективності та особливостей реалізації інтерактивних технологій навчання в процесі формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до пропедевтичної підготовки дітей до школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні настійно потребує педагогів-новатора, здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї,

запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, замінювати віджиле новим. Такий педагог гнучкий, відкритий інноваціям, постійно поліпшує навчально-виховний процес, раціоналізує його. Новаторство успішного педагога стосується змісту, форм, методів, прийомів організації життєдіяльності дітей і реалізується в пошуку шляхів оновлення, осучаснення педагогічної діяльності, дослідництва та експериментування з метою створення пілотних проектів, авторських програм, раціоналізаторських пропозицій [5, с.5-6]. Саме на такого педагога, якому тісно в жорстких рамках приписів і регламентованих вимог, і який потребує права на власний вибір, прояв творчості та винахідництва, зорієнтована Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" і саме таким має бути майбутній вихователь дошкільного закладу освіти. Особливо, коли важливим для сучасного ДНЗ є забезпечення розвитку інноваційних процесів, які за основними компонентами освітнього процесу поділяються на:

- педагогічні (тобто навчальні і виховні), що передбачає розробку й упровадження авторських освітніх програм, уведення активних (інтерактивних) діалогових форм і методів навчання й виховання дітей;
- організаційні (управлінські) – сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, що дають змогу створювати відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінських рішень [7].

Оскільки провідним видом діяльності дітей шестирічного віку є гра, яка відіграє визначальну роль у розвитку особистості старшого дошкільника: в ній формуються довільні увага і пам'ять; розвивається розумова діяльність; вдосконалюється уява; відбувається подальший соціальний розвиток; розвиваються почуття; вольова регуляція поведінки; мовлення дошкільника [1; с. 191-192]. А також завдяки грі у дітей формуються ті початкові знання, які знадобляться їй під час навчання у школі.

За словами С. Максименка, навчання дітей шестирічного віку має базуватися на таких принципах:

- перевага ігрових методів;
- пріоритет комунікативно-діалогічних форм навчальної взаємодії;
- індивідуалізація;
- перевага мікрогрупових форм організації процесу навчання [2; с. 72-73].

Враховуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що сучасний дошкільний навчальний заклад потребує від майбутніх фахівців готовності до використання таких технологій навчання, які б змогли задовольнити усі вимоги сучасності щодо підготовки дітей до школи. До таких технологій можна віднести інтерактивні технології навчання, які наразі здобули великого визнання під час навчально-виховного процесу інших ланок освіти (початкова школа, вища школа, післядипломна освіта тощо).

Інтерактивні технології навчання – це технології навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії всіх учасників процесу навчального пізнання. Тобто інтерактивні технології навчання можна розглядати як систему суб'єктно-суб'єктних відносин. Значення інтерактивних технологій

також певні світоглядні принципи, знання, установки і переконання.

Втілюючи в собі не лише естетичний, але і моральний ідеал, кольористична культура із закладеними в ній смисложиттєвими цінностями і особистісно-розвивальними можливостями виступає як один із засобів вирішення об'єктивних протиріч соціального буття людей, як форма людського самовизначення і самоактуалізації.

Резюме. У статті розглянуто проблему повноцінного естетичного розвитку особистості майбутніх учителів початкових класів, поняття кольористичної культури як однієї із важливих складових професійного розвитку особистості вчителя початкової школи. **Ключові слова:** колір, кольористична культура, професійний розвиток особистості, кольоросприйняття.

Резюме. В статье рассматривается проблема полноценного эстетического развития личности будущих учителей начальных классов, понятие цветовой культуры как одной из важных составляющих профессионального развития личности учителя начальной школы. **Ключевые слова:** цвет, цветовая культура, профессиональное развитие личности, цветовосприятие.

Summary. The paper presents the problem of complete aesthetic development of future primary school teachers' personalities, the concept of colorist culture as one of the most important components of professional development of primary school teacher' personality is discussed. **Keywords:** colour, colorist culture, professional development of personalities, colour perception.

Література

1. Беспалов Б.И. Действие: Психологические механизмы визуального мышления. – М.: Моск. ун-т, 1984. – 189 с.
2. Бичкова Л.В. Навчально-методичний комплекс колористичної підготовки майбутнього вчителя // Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Збірник доповідей Всеукраїнської наукової практичної конференції (Полтава, 1-3 березня 2000 року). – Полтава, 2000. – С. 29-33.
3. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Наука, 1974. – 172 с.

Подано до редакції 18.02.2010

УДК 371.64

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ: ОСНОВНІ ВИЗНАЧЕННЯ

Овчинникова Марина Вікторівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики,
теорії та методики навчання математики, докторант
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Сучасна соціально-філософська парадигма розглядає людину з позицій універсуму. Але, на думку В. Огневюка [11], суспільство ще не відноситься до цінності людини як до повсякденного принципу життєдіяльності. Це провокує кризу сучасної освіти у країнах пострадянського простору та стримують її розвиток. Також кризу зумовлюють: зміна цінностей та пріоритетів суспільного розвитку; недостатня мобільність

Кольористична культура учителя початкової школи також є складною багаторівневою структурою. Створення умов для вияву і розвитку якостей, які входять до цієї структури, потребує аналізу вихідного рівня їх сформованості у конкретній особистості. Багатовимірність явища кольористичної культури обумовлює необхідність використання різноманітних методів для його діагностики. В якості доцільного прийому орієнтовної оцінки рівня розвитку кольористичної культури індивіда може бути використана методика контент-аналізу особливостей мовної діяльності, пов'язаної із кольористичною тематикою. Основою для даного судження стали такі розмірковування:

- кольористика, як і будь-яка наука, оперує специфічною системою категорій і понять: колір, кольоросполучення, контраст, гама та інше. Правильне використання цих понять – необхідна умова культуровідповідного функціонування людини, і може виступати одним із критеріальних показників рівня її кольористичної культури;

- важливе значення згаданих понять полягає у тому, що вони виступають в ролі категоріальних кодів, необхідних для розвитку категоріального мислення. Розвиток категоріального мислення впливає на функціонування абстрактно-теоретичного дискурсивного мислення. Як було доведено О.Р. Лурією, розвиток категоріального мислення сприяє тому, що людина починає спиратися на коло широким логічним міркувань, створюється можливість раціонального керування проявами творчої уяви. Збільшення кількості категоріальних назв, як показали дослідження О.Р. Лурії, є результатом культурного впливу і веде до розширення можливостей формування дискурсивного мислення [3].

Велика роль кольоросприймання у структурі пізнавальних процесів, значення кольору як однієї з основних об'єктивних характеристик оточуючого середовища і як унікального за психологічною дією художнього засобу виразності обумовлює необхідність відповідного розвитку компонентів кольористичної культури всіх членів суспільства. Але особливого значення проголошені положення набувають для формування особистості вчителя в зв'язку з високим рівнем вимог до його професійно-особистісних якостей.

Висновки. Отже, кольористична культура, яка може забезпечити розвиток як образних, так і логічних систем індивідуально-психологічної структури особистості майбутнього вчителя початкових класів потребує спеціальних заходів з організації її цілеспрямованого формування (на основі доцільної діагностики). Наявність високого рівня загальної культури – необхідна для діяльності вчителя властивість. Кольористична культура, як складова загальної культури, містить у собі багатовіковий досвід духовного пізнання світу та його художнього освоєння, відображений в чуттєво-предметних продуктах активно перетворюючої діяльності людини.

Як елемент естетичної культури суспільства, кольористична культура дає змогу розвивати здібності художнього і естетичного сприйняття, що забезпечує широту й різноманітність чуттєвих контактів із зовнішнім світом. Естетичні почуття й естетичні погляди, що формуються при цьому, синтезуються в естетичному ідеалі, який поряд із змістовно-смісловими і емоційно-психологічними компонентами естетичного характеру виражає

навчання полягає в тому, що вони дозволяють досягти таких важливих завдань, як:

- стимулювання інтересу і мотивації до самонавчання та самопізнання;
- підвищення рівня активності і самостійності;
- розвиток навичок аналізу та рефлексії своєї діяльності, а також вміння взаємодіяти;
- розвиток прагнень до співробітництва та емпатії [7].

Проблемами класифікації інтерактивних технологій навчання займався ряд вчених таких, як: Н. Суворова, О. Ісаєва, Л. Півень, А. Гін, Г. Сиротенко, О. Пометун та Л. Пироженко. У навчальному процесі слід керуватися класифікацією, яку запропонувала О. Пометун:

- технології кооперативного навчання (робота в парах, робота в малих групах тощо);
- технології колективно-групового навчання (“мікрофон”, “незакінчені речення” тощо);
- технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація тощо);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, “займи позицію”, “неперервна школа думок” тощо) [6].

Проаналізувавши кожен з перелічених методів ми бачимо, що кожен з них можна використати під час формування професійної готовності майбутніх вихователів. Але які ж цих методів ми можемо запропонувати студентам для попередитивної підготовки дітей до школи?

Робота в парах – технологія, яку можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірка знань тощо. Вона дає можливість кожній дитині висловитись, не ухиляючись від виконання завдання, подумати, обміняти ідеями з партнером і лише потім озвучувати свою думку перед іншими дітьми. Дана технологія сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критично мислити, вміння переконувати й вести дискусію. Наприклад: гра “Знайди пару”, під час якої діти повинні до карток з друкованими буквами дібрати відповідні рукописні літери, назвати букви, звуки, які вони позначають, скласти з ними слова. Для заняття з “Цікавої математики” можна запропонувати гру “Засели будиночок”, під час якої дитина отримує картку у формі будиночка, з одного боку який з порожніми виконаннями, а з другого – повністю заселений. Діти, які працюють у парі по черзі заселяють будиночки, контролюючи і виправляючи один одного.

Також можна запропонувати технології ситуативного моделювання: рольова гра “Розмова по телефону”. Дітям роздають іграшкові телефони і вони розмовляють один з одним, тим самим відпрацьовуючи мовний етикет.

Ефективність використання даних технологій залежить від підготовленості вихователя, особливо коли інноваційні процеси в закладах дошкільної освіти розвиваються стихійно. Готовність майбутнього вихователя до діяльності сучасними дослідниками розуміється по-різному: Грузинська школа Д. Унадзе розуміє її як установку, Г. Рудик – як виражений часовий ситуативний стан; В. Алаторцев, А. Ганюшкін, О. Пуні, О. Чернігова – як стан перед стартом спортивних виступів; Ф. Генон – як стан мобілізації всіх

психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій, мобілізація сил на подолання перешкоди; Б. Ананьєв, С. Рубінштейн – як сукупність здібностей; Ю. Кулюткін, Г. Сухобська – як сукупність здібностей людини ставити мету, вибирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани і програми; К. Платонов – як інтегровану якість особистості тощо.

У цілому, в розумінні готовності до діяльності простежується два підходи: функціональний, де вона розглядається як стан психологічної функції, який зумовлює якісне виконання певної активності, та особистісний, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї [4; с. 77-78].

Отже, під готовністю ми розуміємо систему здібностей майбутнього вихователя (вчителя, педагога) до активної взаємодії з оточуючим світом. Що ж до формування готовності вихователя до використання інтерактивних технологій, то це створення таких організаційно-педагогічних умов реалізації системи здібностей майбутніх вихователів для активної та ефективної взаємодії їх з дітьми дошкільного віку у процесі гармонійного розвитку дошкільнят засобами інтерактивних технологій навчання.

Як показує практика, існує проблема недостатнього рівня підготовленості майбутніх спеціалістів до використання у своїй професійній діяльності інноваційних технологій в цілому та інтерактивних технологій зокрема. Так як упровадження інновацій – це складний процес, який у різних вихователів відбувається по-різному. Тому є суто об'єктивні речі, з приводу яких потрібно надавати педагогам методичні консультації, а саме: як включити розробку до навчально-виховного процесу; які прийоми, методи, форми роботи слід використовувати, впроваджуючи ту чи іншу технологію. Говорячи про суб'єктивну сторону даного процесу, то викладачам вищих навчальних закладів можна запропонувати створити такі умови, при яких формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій пропедевтичної підготовки дітей до школи буде ефективною. До таких умов можна віднести:

- обґрунтування теоретико-методологічних засад змісту та моделі формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій пропедевтичної підготовки дітей до школи, узгоджених із запитами ринку праці та сучасними світовими стандартами професії;

- розробки моделі та методичного забезпечення інтерактивних технологій пропедевтичної підготовки дітей до школи в процесі професійної підготовки вихователів;

- організації активної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу;

- забезпечення сприятливого поля педагогічних можливостей для формування готовності майбутніх вихователів до використання інтерактивних технологій пропедевтичної підготовки дітей до школи.

Висновки. У контексті сказаного стає зрозуміло, що процес пропедевтичної підготовки дітей дошкільного віку до школи на сучасному

полі її застосування у практиці шкільного вчителя. Звичайно, певною мірою можуть бути використані ресурси Internet, однак вони теж поки що не загальнодоступні, та й не завжди можуть задовольнити потреби вчителя.

У сучасній предметно-диференційованій науці кольористична культура досліджується переважно у вузьких мистецтвознавчих колах.

В Україні сьогодні проблемою кольористичної культури (у тому числі і в педагогічному аспекті) ґрунтовно займається Л.В. Бичкова. Вона досліджує широке коло питань щодо специфічного періоду в історії кольористичної культури країн Європи, коли було закладено основи сучасної естетики кольору, його символіки і семантики. Саме наукові доробки Л.В.Бичкової склали методологічну основу нашого дослідження.

В якості найважливіших складових кольористичної культури особистості Л.В.Бичкова розглядає базові знання з кольористики, кольористичну глядацьку свідомість, естетичне ставлення до явищ кольористичної культури, кольористичну професійну і кольористичну національну свідомість. Усі зазначені складові кольористичної культури індивідуума розвиваються під двостороннім впливом загально-соціальних і конкретно-професійних факторів-вимог до особистості, які оформилися у конкретному суспільстві.

З одного боку, в процесі довготривалого розвитку кольористична культура накопичила у собі величезний запас інформації, який відображає всю багатогранність цього явища. Кожна людина, з огляду на унікальність життєвих шляхів, має свої можливості залучення до цієї інформації і свої потреби в освоєнні її змісту та обсягу. Однак існує культурологічний мінімум, необхідний для того, щоб людина могла себе реалізувати як повноцінний член суспільства, як успішний професіонал. Природно, кожне суспільство визначає свій мінімум і доводить його до своїх членів через систему освітніх заходів.

З другого боку, кожна професія, ставлячи певні вимоги до особистості професіонала, визначає свій зміст і обсяг цих знань, навичок і вмінь, наявність яких забезпечується спеціальною професійною підготовкою. Тому повний обсяг базових кольористичних культурологічних знань окремої особистості визначається не лише відповідно до визначеного суспільством мінімуму, але і включає знання, необхідні для виконання професійних обов'язків. Інші складові кольористичної культури надбудовуються на інформаційно-знаннєвій основі в умовах спеціально організованої підготовки. Ця підготовка має забезпечити високий рівень розвитку кожного з компонентів у їх композиційній єдності. Показниками такого розвитку виступають певні характеристики психічної діяльності фахівців. Наприклад, стосовно діяльності учителя початкової школи сформованість професійно-кольористичної свідомості проявляється у рівні усвідомлення доцільності використання явищ кольористичної культури для потреб особистісного розвитку дитини.

Отже, кольористична культура особистості – це складна багаторівнева система своєрідних якостей особистості, які можуть бути сформовані лише в результаті освоєння здобутків кольористичної культури людства. Її розвиткові сприяє спеціально організована суспільством система освітніх заходів, яка дозволяє досягти такого рівня кольористичної культури його членів, який необхідний для існування і відтворення цього суспільства.

значення у структурі педагогічної спроможності учителя початкової школи у зв'язку з віковими особливостями психічного розвитку учнів молодших класів (домінування образного мислення, цілісний емоційно-образний характер сприйняття, тощо).

Розглядаючи проблему розвитку і формування кольористичної культури вчителів у ракурсі необхідності приведення якості професійної підготовки у відповідність сучасним вимогам, Л.В. Бичкова відзначає подвійну роль творчих здібностей, художніх зокрема, стосовно до професійних знань, умінь та навичок (Л.В. Бичкова). З однієї позиції, творчі здібності є необхідною умовою сучасної професійної підготовки вчителів, що забезпечує ефективність набуття ерудиційних знань, інтегрованих умінь і навичок. А з іншої – це результат продуктивного оволодіння специфічними знаннями, уміннями, навичками, що обумовлює виконання професійних функцій на засадах багатопозиційності та інтегративності.

Аналіз досліджень з проблеми ролі кольористичної культури у педагогічній діяльності дозволив виокремити ще один її значущий аспект. Здатність до продуктивної творчої самоактуалізації (особливо у професійній сфері) проявляється на певній (розвинутій, сформованій) психофізіологічній основі. Відомо, що високого рівня розвитку сприйняття можливо досягти за умов спеціального навчання й практики. Виходячи зі сказаного, у контексті обговорюваної проблеми можна зазначити, що розвиток кольорочутливості виступає необхідною умовою як для підвищення ефективності засвоєння професійних умінь, так і для формування професійно необхідних здібностей майбутніх учителів. У зв'язку з цим у контексті забезпечення умов для становлення кольористичної культури у майбутнього вчителя набуває значення розвиток колірної зору як основи для розвитку здатності до ефективного сприйняття навчальної інформації, представленої у візуальній формі. Але у доступній нам літературі відсутні дані щодо змісту і засобів розвитку відповідних психофізичних показників у майбутніх учителів початкових класів. А без цих даних неможливо розробляти програми відповідної професійної підготовки. Таким чином, метою даної статті є визначення ролі кольористичної культури у професійному становленні особистості майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Л.В. Бичкова [2], кольористична культура особистості – це невід'ємний компонент загальної культури особистості, який є результатом формуючого впливу процесу освоєння різноманітних надбань кольористичної культури людства і відображає рівень залучення до цієї культури в формі знань, переконань та умінь, а також рівень розвитку здібностей до творчої діяльності з кольором.

Слід відзначити, що кольористична культура як явище суспільної свідомості, пов'язане у широкому розумінні з освітньою практикою, має давні історичні корені і впродовж майже всієї історії не згасає інтерес до «педагогічного» використання різних явищ, пов'язаних із кольористикою. Проте, попри достатнє насичення сучасного книжкового ринку прекрасно ілюстрованими художньо-історичними виданнями, їх коштовність та заборона на використання поданої у них інформації без згоди автора значно звужують

етапі має бути максимально орієнтованим на саму дитину; будуватися на найкращих освітніх технологіях, маючи на меті не тільки подання навчального матеріалу, а й гармонійний розвиток особистості дошкільника. А це можливо завдяки впровадженню інтерактивних технологій навчання, ефективна реалізація яких можлива за умови дотримання певних вимог, які суттєво впливають на підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Резюме. У статті розглядається питання реалізації інтерактивних технологій навчання в процесі формування готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до пропедевтичної підготовки дітей до школи. Визначається актуальність та ефективність використання даних технологій у процесі формування професійної готовності майбутніх вихователів та в навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку. Дається визначення поняттям “готовність” та “формування готовності”. Визначаються умови, в процесі яких використання інтерактивних технологій буде активним та ефективним. **Ключові слова:** вихователі, готовність, дошкільне виховання, інтерактивні технології навчання, пропедевтична підготовка до школи, формування готовності.

Резюме. В статье рассматривается вопрос реализации интерактивных учебных технологий в системе формирования готовности воспитателей дошкольных учебных заведений к пропедевтической подготовке детей к школе. Определяется актуальность и эффективность употребления этих технологий в процессе формирования профессиональной готовности будущих воспитателей и в учебно-воспитательном процессе детей дошкольного возраста. Дается определение понятиям “готовности” и “формирования готовности”. Определяются условия, в процессе которых использование интерактивных технологий будет активным и эффективным. **Ключевые слова:** воспитатели, готовность, дошкольное образование, интерактивные учебные технологии, пропедевтическая подготовка к школе, формирование готовности.

Summary. These articles devoted to the introduction of interactive teaching techniques into the system of formulate willingness of pre-school educators propaedeutical schools to prepare children for school. Determine the relevance and effectiveness of these technologies in the process of professional willingness of future teachers and the educational process in pre-school children. Give a definition of „willingness” and „formation of willingness”. Defined conditions during which the use of interactive technologies will be an active and effective. **Keywords:** pre-school educators, willingness, pre-school educations, interactive technologies of training, propaedeutical schools to prepare children for school, formation of willingness.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світлич, 2009. – 430 с.
2. Бондаренко Т. Проблеми підготовки дітей до школи в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки // Рідна школа. – 2003. - № 9. – С. 70-73.

3.Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко [та ін.]. – К.: Світич, 2009. – 208 с.

4.Машкіна Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.А. Машкіна. – Рівне, 2000. – 268 с.

5.Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

6.Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.

7.Шаманская Н. Интерактивные методы / Н. Шаманская // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 8. – С. 24–27.

Подано до редакції 11.02.2010

УДК 377. 8. 133

МЕТОДИЧНО-ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Горобець Т. В.,
аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова,
старший викладач вищої категорії
Луцького педагогічного коледжу*

Постановка наукової проблеми та її значення. Методика музичного виховання є складовою частиною системи професійної підготовки майбутніх музичних керівників та вчителів музики, оскільки в процесі музичного виховання важливе місце посідає урок музики та музичне заняття як основна організаційна форма музично-естетичного виховання дошкільнят і школярів. Тому актуальність теми запропонованої статті полягає у висвітленні проблеми методично-теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічних коледжів до педагогічної діяльності під час практики.

Вивчення цього питання змушує нас звернутися до розгляду таких понять, як: методика, методика навчання, методична підготовка, методика навчального предмета, професійно-методична підготовка тощо. У педагогічному словнику *методика навчання* формулюється як «сукупність упорядкованих знань про принципи, зміст, методи, засоби та форми організації навчально-виховного процесу з окремих навчальних дисциплін, що забезпечують вирішення поставлених завдань» [5, с. 80].

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. За Л. В. Матвєєвою, методична підготовка майбутнього вчителя музики складається з *опосередкованої методичної підготовки* (через професійно спрямоване викладання суспільно-політичних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін) та *безпосередньої* (через курс методики музичного виховання). Науковець поділяє методичну підготовку на *методико-теоретичну* (отримання студентами необхідного обсягу систематизованих наукових знань про музично-естетичне виховання, методи його здійснення, про необхідні для цього вміння і навички) та *методико-практичну* (втілення методичних знань у

гармонізуючи її буття через естетичні почуття і розвиток.

Проте, не зважаючи на незважаючи на значущі інновації у сфері змісту/вмісту, утримання і технологій педагогічної освіти/утворення, педагогічні навчальні заклади не забезпечують належний рівень розвитку кольористичної культури, а значить і особистісно-професійної готовності фахівців освітньої галузі до роботи з формування особистості, здатної до творчої самореалізації/вбіля, який відповідав би оновленню цільових, змістових і процесуальних характеристик освіти XXI/утворення.

Кольористична культура не є напрямом спеціальної та естетичної підготовки вчителя, а це суттєво обмежує особистісно-розвивальні можливості вчителя. Тому розробка спеціального курсу з кольористичної культури і впровадження в процес фахової підготовки є виключно актуальними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Феномен кольористичної культури досліджувався у контексті вивчення проблем естетичного виховання, образотворчого мистецтва. Слід відзначити, що сучасними вченими досліджено шляхи формування у майбутніх педагогів професійної (М.О. Пічкур), оцінної (О.П. Рудницька) та кольористичної (Л.В. Бичкова) культури, композиційних знань (В.С. Щербина), художньо-естетичного досвіду (О.Л. Шевнюк); обґрунтовано напрямки образотворчої підготовки вчителів початкових класів (Л.В. Бабенко, С.В. Коновець, Н.М. Сокольников); проаналізовано зарубіжний досвід підготовки вчителів до естетичного виховання і можливості його використання сучасною українською школою (М.П. Лещенко). В педагогічних дослідженнях доведено, що важливими складовими будь-якого компонента професійної готовності майбутніх учителів є спеціальні знання та вміння, які повинні забезпечити готовність педагогів здійснювати керівництво особистісним розвитком учнів у навчальній діяльності. Однак поза спеціальною увагою науковців залишилися теоретичні та методичні аспекти формування в майбутніх учителів початкових класів базових знань та вмінь з кольористичної культури, як важливої і незамінної складової професійної культури, основоположного фактора ефективної розвивально-виховної діяльності.

Зауважимо, що багато сутнісних аспектів культури втілюється завдяки мові кольору, завдяки різноманітним смислам, приписам, викладеним у колірній формі. Для їх розуміння людина повинна мати належний рівень розвитку кольористичної культури, що формується на основі рефлексійного опанування надбань світової і вітчизняної кольористичної культури. Становлення кольористичної культури людини не пов'язане жорстко з розвитком тільки специфічних здібностей. Кольористична культура виступає водночас необхідним фактором і результуючим проявом розвитку базових здібностей до творчої самоактуалізації у різноманітних сферах життєдіяльності. Саме тому сучасній особистісно-орієнтованій школі потрібен учитель, здатний до фасилітації особистісного розвитку дитини на засадах і засобах кольористичної культури. Безумовно, такий учитель має сам виявляти високий рівень кольористичної культури. Кольористична культура виступає значущим компонентом професійно-особистісної підготовки сучасного вчителя. Наявність цього компоненту набуває вирішального

Резюме. Представлена методологія ландшафтно-середового підходу і його конкретизація на прикладі ландшафтно-педагогіки. **Ключевые слова:** ландшафтно-середовий підхід, ландшафтна педагогіка, геоecологічне образование.

Резюме. Представлена методологія ландшафтно-середовищного підходу та його конкретизація на прикладі ландшафтно-педагогіки. **Ключові слова:** ландшафтно-середовищний підхід, ландшафтна педагогіка, геоecологічна освіта.

Summary. The methodology of landscape-environmental approach is presented and its concretization on an example of landscape pedagogics is also discussed.

Keywords: landscape-environmental approach, landscape pedagogics, geoeological education.

Литература

1. Винокурова Н.Ф. Экологическое образование в географии / Н.Ф. Винокурова // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / Сост. и отв. ред. Н.М. Мамедов: М.: СТУПЕНИ, 2003. – 288 с. – С.198-212

2. Лей В.А. Ландшафтная педагогика как новое направление экологического образования / В.А. Лей // Материалы международной научно-практ. конф. «Образовательные стратегии XXI века: ноосферное образование»: 26-28 августа 2009 г. – Севастополь: СевНТУ, 2009 г. – 275 с. – С. 233-235

Подано до редакції 19.02.2010

УДК 378.1.032

КОЛЬОРИСТИЧНА КУЛЬТУРА – НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Ніфатова Оксана Юрївна, викладач
Севастопольський міський гуманітарний
університет, м. Севастополь*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві особливо гостро й актуально постає проблема повноцінного естетичного розвитку особистості. Зasadничими позиціями сучасної освіти є не лише визнання важливості загальної культури для повноцінного розвитку особистості, але й усвідомлення її сутнісної ролі в ефективному виконанні особистістю професійних функцій. Професія вчителя, як жодна з інших, висуває високі вимоги до культурного рівня як до базової складової фахової підготовленості педагогів. Сьогодні школа чекає на висококультурних фахівців, готових до культуровідповідного включення у суспільне життя, здатних до творчої самоактуалізації та самовдосконалення як на професійному, так і на особистісному рівнях.

Однією з найяскравіших граней загальної культури людства є кольористична культура, яка завдяки емоційній впливовості кольору містить у собі величезний потенціал для духовного і культурного вдосконалення особистості. Кольористична культура дає змогу розвивати здібності художнього і естетичного сприйняття, яке значною мірою обумовлює ширину і розмаїття чуттєвих контактів людини зі зовнішнім світом.

Кольористична культура дає можливість впливати на особистість,

практичних діях, які виражаються в єдності психолого-педагогічних, методичних і фахових знань [2, с. 138].

Стосовно студентів ВНЗ мистецького напрямку, то *методична підготовка* сучасними науковцями розглядається як формування знань з багатьох методик (постановки голосу, роботи з хором, навчання гри на музичному інструменті, засвоєнні теоретичних основ методики музичного виховання); накопичення необхідних умінь та навичок, що допоможуть майбутнім учителям мистецтва у виборі оптимальних методів і прийомів навчання та виховання на основі використання інноваційних технологій музичного навчання, виховання і розвитку школярів; можливість зрозуміти єдність загального і особистісного розвитку учнів; синтез основних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для тих видів практичної діяльності, які має виконувати вчитель у школі.

Формування мети та завдань статті. Мета даної статті полягає у розкритті принципів методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. А це, на думку М. Масол, вимагає «обов'язкових знань Держстандарту, що зумовлює глибоке засвоєння теоретичних основ методики музичного виховання, формування необхідних умінь і навичок, які допоможуть майбутнім учителям мистецтва у виборі оптимальних методів та прийомів навчання й виховання» [1, с. 55].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Так, у Луцькому педагогічному коледжі курс *безпосередньої методичної підготовки* музичного спрямування складається з методики музичного виховання у дитячому садку та методики музичного виховання у школі. Дисципліна *«Методика музичного виховання у дитячому садку»* читається на 2 курсі (у третьому семестрі – по 3 години, а в четвертому – по 2 години на тиждень). Загальний обсяг кількості – 162 години. *«Методика музичного виховання у школі»* має такий же загальний обсяг кількості годин, як і вищезазначена дисципліна та викладається на 3 курсі (у п'ятому семестрі – по 2 години на тиждень, у шостому – по 3) та на 4 курсі (у сьомому і восьмому семестрах – по 1 годині на тиждень). Загальний обсяг кількості – 162 години.

У Мукачівському педагогічному коледжі методика музичного виховання в дитячому садку вивчається протягом 162 години, а методика музичного виховання у школі – 189 годин. Зазначимо також, що у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії (спеціальність «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика. Факультет «Мистецтво») методика музичного виховання у дошкільному закладі вивчається протягом 92 годин, а методика музичного виховання в школі – 113 годин.

Отже, на основі аналізу вказаних вище даних можна зробити висновок: кількість відведених годин на зазначені дисципліни принципово відрізняється. Йдеться про те, що у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії дисципліна «Методика музичного виховання у дитячому садку» значно скорочена порівняно з тією кількістю годин, яка відведена на неї у Луцькому та Мукачівському педагогічних коледжах.

Щодо предмета «Методика музичного виховання у школі», то тут кількість запланованих годин коливається від 189 до 113-ти. Цілоком

зрозуміло: така скорочена кількість відведених годин на ці предмети в академії відповідно знижує якість роботи студентів під час педагогічної практики.

Слід зазначити, що курс «Методика музичного виховання» передбачає залучення знань і навичок, отриманих студентами на заняттях з основного та додаткового музичного інструмента, постановки голосу, диригування, хорового класу, хорознавства, аранжування, української та світової музичної літератури, елементарної теорії музики, практики роботи з хором, ритміки тощо. *Метою навчальної дисципліни є:* підготовка студентів до педагогічної практики та роботи в ДНЗ і ЗОШ; оволодіння на основі особистої музичної культури професійними музичними знаннями, різноманітними методами та прийомами музичного навчання і виховання дошкільнят; формування глибокого розуміння завдань сьогодення, що стоять перед ДНЗ і ЗОШ загалом та перед музичною педагогікою зокрема.

Головне завдання вивчення курсу полягає: в отриманні студентами знань про методику музичного виховання як науку; в підготовці музичних керівників ДНЗ і вчителів музики ЗОШ, спираючись на новітні педагогічні технології музичного виховання. У результаті вивчення курсу «Методика музичного виховання» *студент повинен знати:* зміст програм ДНЗ і ЗОШ (розділи з музичного виховання); сучасні методологічно-теоретичні основи і музично-педагогічні та дидактичні вимоги у роботі з дітьми в ДНЗ та ЗОШ; добре володіти музичним матеріалом різних жанрів і видів; визначати навчальну, виховну та розвиваючу мету заняття.

Після вивчення цього курсу *студент повинен уміти:* використовувати досягнення педагогічної науки, практики та передового педагогічного досвіду у власній діяльності; постійно вдосконалювати свою педагогічну культуру, майстерність; використовувати методи, методики педагогічних досліджень музично-виховної роботи з учнями; вдосконалювати методи аналізу та самоаналізу музично-виховної роботи; готувати розгорнутий план-конспект музичного заняття; базуючись на програмних вимогах робити підбір навчального матеріалу для проведення уроків музики, гурткової музичної роботи, позакласних виховних заходів; моделювати різні види музичної діяльності на занятті, оперуючи знаннями методів і прийомів, специфіки проведення, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дошкільнят і школярів.

Зауважимо, що якість *практичного втілення* (під час педагогічної практики студентів коледжу) знань і навичок з навчально-методичних дисциплін зумовлена глибиною їх засвоєння, а також вмінням доцільно й методично обґрунтовано ці знання та навички застосовувати. Зрозуміло, методика музичного виховання у дитячому садку та школі міцно взаємопов'язана з курсом психології, педагогіки, елементарної теорії музики, гармонії, аналізу музичних творів, сольфеджіо, української та світової музичної літератури та інших дисциплін. Адже неможливо проводити музичні заняття та уроки музики на високому професійному рівні без уміння спілкуватись із дітьми; без знання вікових і психологічних особливостей дошкільнят і дітей шкільного віку; без професійного володіння грою на





музичному інструменті; високохудожнього виконання творів зі слухання музики та дитячого пісенного репертуару; знань стилів і жанрів музики, їх особливостей; вміння аналізувати літературний текст та в доступній формі доносити його зміст до свідомості дітей різних вікових груп.

Отже, з метою одержання позитивних результатів у професійній підготовці майбутніх спеціалістів у галузі «Мистецтво» (спеціальність «Музична педагогіка та виховання») *методично-теоретичний цикл* предметів педагогічного коледжу повинен бути тісно взаємопов'язаний з комплексом *практичної складової навчального процесу*. Тому велика кількість навчальних дисциплін циклу професійної-практичної підготовки студентів педагогічного коледжу зі спеціальності «Музична педагогіка та виховання» містять години, відведені на лабораторні та практичні заняття. Додамо: лабораторно-практичні заняття з усіх методико-теоретичних дисциплін системи професійної підготовки майбутнього вчителя якісно покращують результати підготовки і створюють підґрунтя для подальшої роботи студентів-практикантів у дошкільному навчальному закладі та загальноосвітній школі. Адже саме під час лабораторно-практичних занять викладачами створюються умови, необхідні для аналізу та проектування різноманітних ситуацій навчально-виховного процесу в реаліях дошкільного та шкільного оточення.

Слід зауважити, що в наукових роботах сучасних дослідників досить часто методична підготовка майбутніх учителів пов'язується з вивченням студентами окремих музичних дисциплін, які передбачають *індивідуальну форму занять*.

Так, *цикл дисциплін професійної та практичної підготовки* студентів Луцького педагогічного коледжу включає такі дисципліни індивідуальної форми навчання: постановка голосу, диригування, основний та додатковий музичний інструмент, акомпанемент. Однією з його складових є предмет «*Постановка голосу*», який спрямований на оволодіння: теоретичними знаннями з даного предмета; вокально-технічними навичками (співацькою опорою звука, чіткою і виразною дикцією, високою позицією звучання, чистотою інтонації; умінням аналізувати й коригувати звучання власного голосу. *Метою курсу* є: придбання навиків свідомого володіння голосом; робота над розвитком активного вокального слуху; формування стійких критеріїв співацької майстерності; формування та удосконалення вокально-технічних, художньо-творчих, виконавських умінь і навиків студентів; здійснення засобами вокального мистецтва естетичного виховання майбутніх учителів музики. Завданнями предмета «*Постановка голосу*» вважають: виконання творів дошкільного й шкільного репертуару; засвоєння методів і прийомів роботи з дитячими голосами. Ця дисципліна вивчається протягом чотирьох років (1 година в тиждень).

Одна з найважливіших складових циклу дисциплін професійної та практичної підготовки — предмет «*Хорове диригування*». Його головними завданнями є надбання практичних навиків та умінь: щодо розвитку диригентського апарата (положення корпусу, рук, голови, плеча, кисті, міміка, характер диригентських рухів, свобода диригентського апарата); робота над диригентськими схемами; диригування хорового твору і виконання пісень

шкільного та дошкільного репертуару (враховуючи розвиток музичного слуху, вокально-хорових навичок); написання анотацій на заплановані програмою твори; вміння читати хорові партитури; оволодіння особливостями роботи з дитячим хоровим колективом. «Хорове диригування» вивчається протягом чотирьох років (1 година на тиждень – на 1 та 2 курсах, 2 години – на 3 та 4 курсах).

Важливе місце серед циклу зазначених вище дисциплін посідає предмет «Основний музичний інструмент». Адже під безпосереднім впливом викладача фортепіано формуються погляди та смаки студентів, розвиваються інтелект, творча активність, прищеплюються навички самостійної роботи, здійснюється музичний та піаністичний розвиток, виховується любов до професії. Основними завданнями курсу є: формування вміння розкрити образний зміст музичного твору, охопити його форми; навички грамотної читки тексту; вдосконалення технічних можливостей студентів; виховання навичок кантиленної гри та усвідомленого інтонування мелодії; розвиток слухових уявлень і постійного слухового контролю; формування навичок виконавських та самостійної роботи студентів.

Що стосується безпосередньої підготовки до педагогічної практики, то в межах цієї дисципліни ведеться робота над практичним (шкільним і дошкільним) репертуаром. Для практичної роботи в школі та дитячому садку важливо розвивати навички самостійної роботи: вміння розібрати і осмислити твір, свідомо і раціонально перебороти труднощі, які виникають, розумно організувати свою домашню роботу. З метою виховання художньої самостійності необхідно вводити до програми студента для самостійного вивчення нескладні за фактурою твори. Їх необхідно добирати з дошкільного та шкільного репертуару і давати як індивідуальні завдання. Ця дисципліна вивчається протягом чотирьох років (2 години на тиждень).

Сучасними науковцями досліджується питання розвитку індивідуально-виконавської практики – необхідної складової системи вмін та навичок студента-практиканта. Адже виконання музичних творів зі слухання музики та пісень з дитячого репертуару перед аудиторією дошкільнят і школярів під час проходження педагогічної практики досить часто стає серйозною проблемою для непідготовленого психологічно та професійно студента-практиканта.

Отже, теоретична і методична підготовка майбутнього музичного керівника та вчителя музики в умовах педагогічного коледжу пов'язана з проблемою формування його педагогічної майстерності. Цей взаємозв'язок обумовлений існуванням системи професійно-педагогічних методів, знань, умінь і навичок, необхідних студенту-практиканту для виконання навчальних та виховних завдань.

Поняття «майстерність педагогічна» розкривається у педагогічній енциклопедії як високе мистецтво виховання та навчання, що постійно вдосконалюється та є доступним кожному педагогу, який працює за покликом та любить дітей. Відтак, педагог – це спеціаліст високої культури, котрий глибоко знає свій предмет, добре обізнаний у відповідних галузях науки або мистецтва, який практично орієнтується в питаннях загальної й особливо

«За горами, за желтыми долами
Протянулась тропа деревень.
Вижу лес и вечернее полемя,
И обвитый крапивою плетень.
Там с утра над церковными главами
Голубеет небесный песок,
И звенит придорожными травами
От озер водяной ветерок.
Не за песни весны над равниною
Дорога мне зеленая ширь –

Полюбил я тоской журавлиною
На высокой горе монастырь.
Каждый вечер, как синь
затуманится,
Как повиснет заря на мосту,
Ты идешь, моя бедная странница,
Поклониться любви и кресту.
Кроток дух монастырского жителя,
Жадно слушаешь ты ектенью,
Помолись перед ликом Спасителя
За погибшую душу мою».

С. Есенин

Необыкновенно удивительное красивое место. Поднявшись по самой ненадежной лестнице на вершину, где находится башня, мы обомлели от увиденного.

Монастырь Шелдан или Шулдан (Отдающий эхо) – мы здесь в первый раз! Монастырь расположен к северу от села Терновка в обрывах скалы Шелдан, нависающей над Шульской долиной. Он состоит из двух пещерных храмов и сопутствующих им помещений (кельи, хозяйственные комнаты и др.) общим числом до двадцати, которые расположены в два яруса.

Возник монастырь, вероятно, около VIII века на месте существовавшего пещерного селения. Его основателями были монахи-иконопочитатели, бежавшие из Византии. Последние археологические исследования указывают и на более поздний период – XIII в.: монастырь возник не как прибежище монахов-иконопочитателей на задворках империи, а как владения Феодорийского княжества. Не исключается и то, что монастырь Шулдан являлся одной из резиденций митрополита Готфийской епархии.

Сохранились различные пещерные сооружения в нескольких ярусах, в том числе базилика со следами росписи XII-XIII вв., крещальня, хозяйственные пещеры с зерновыми ямами.

С другой стороны села виднеются другие «черные дыры» в отвесной скале. Это монастырь Челдер, насчитывающий более 50 пещер, расположенных в четыре яруса. На стенах еще различимы следы росписи XII-XIII вв. – ныне сильно изуродованной вандалами современности, навсегда (будто посмертно) увековечившими свои имена на стенах церкви. Однако, после знаменательного для христиан 2000 года, храм по мере сил приводится в порядок, проводятся службы.

Сейчас монастырь действующий. Навсегда в нашей памяти останется беседа с настоятелем монастыря, изображение икон и редкий по красоте вид на Балаклавскую крепость.

Благодаря экзотическому пейзажу монастырь Шелдан очень популярен у киношников. «Девятая рота» и множество других фильмов были сняты на выдолбленных в камне улицах Эски-Кермена. Нашей группе тоже удалось сделать множество фотоснимков, некоторые мы хотим представить вам для просмотра».

Приехали не все, 11 человек. Подошли к кассе и купили билеты до поселка Терновка. Устроиться поудобней в автобусе не получилось, так как все места уже были заняты, но поездка оказалась быстрой и веселой.

Мы вышли на повороте, не доезжая до конечного пункта. Осмотрев местность, увидели высоко в горах монастырь. Вдыхая свежий морозный воздух, начали двигаться по направлению к нему. Дорога была прямая, ровная, но когда она закончилась, начался крутой извилистый путь, ведущий к вершине горы Челтер-Кая. Дойдя до подножия горы, мы остановились у входа в монастырь Челтер-Мармара. Сам монастырь состоит из трех ярусов. В данный момент ведутся реставрационные работы. Мы поднялись по лестнице на плато над монастырем и устроили там привал. Полубоившись на потрясающий вид, перекусив, отправились в дальнейший путь.

*«Еще дуют холодные ветры
И наносят утренни морозы,
Только что на проталинах весенних
Показались ранние цветочки...»*
А.С. Пушкин

Лес, солнце, цветы и птицы – вся красота природы перед нами. Пройдя через лес, мы вышли к пещерному городу Эски-Кермен. Наш преподаватель Лей Вячеслав Алексеевич поведал нам о том, что пещерные города расположены на многочисленных плато внутренней гряды Крымских гор. В Средневековье это были настоящие города с улицами и домами. Стены разрушились, остались только пещеры, вырубленные в камне. Когда-то в этих пещерах были церкви, оборонительные сооружения, тюрьмы. А сейчас это Мекка для археологов и туристов.

Оглядев пещеры, мы почувствовали себя древними обитателями этого города. Время приблизилось к обеду, и мы двинулись дальше искать место для привала. Расположившись на полянке, где просматривался потрясающий вид на Мекензиевы горы, мы дружной компанией решили отведать свои туристические пайки с горячим чаем. Во время обеда были слышны выстрелы охотников и лай собак. Отдохнув часок мы двинулись дальше по Крымским горам и вышли на поляну с домиками для отдыха. Обратил на себя внимание пруд, где бегали большие вьетнамские свинки с поросятами.

Пройдя несколько километров, мы оказались в ущелье, где увидели снизу те горы, по которым совсем недавно шли. И опять лес, этот великолепный лес! Его красота, пение птиц, журчание ручейка позволяют представить себе рай, но только на земле. Мы прошли мимо небольшого озера и вышли на опушку. Большая-большая поляна, зеленая трава, цветущие деревья у подножия склонов. Так и хотелось остаться там навсегда. Устроившись, закрыв глаза, чувствуешь, как солнце ласкает твою кожу, уши наслаждаются пением птиц и на лице появляется улыбка. Как жаль, что это продлилось недолго. Надо двигаться дальше, ведь время бежит неумолимо быстро. Опять горы, крутые склоны, тропы. Но впереди самый удивительный пункт нашего маршрута – монастырь Шульдан.

дитячої психології та досконало володіє методикою навчання і виховання [4, с. 739].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як відомо, *педагогічна майстерність педагога* є запорукою оптимізації навчально-виховного процесу, виховання у дітей психологічно-адекватного ставлення до оточуючого світу та формування гуманного ставлення до людської спільноти. *Педагогічну майстерність* сучасні науковці формують як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [3, с. 30].

Один із вагомих компонентів педагогічної майстерності сучасного вчителя – професійна майстерність. **Складовими професійної майстерності** музичного керівника ДНЗ та вчителя музики ЗОШ є: загальна ерудиція у різних сферах культури, культура спілкування, моральна (гуманізм, доброзичливість, розуміння інших, моральні принципи, єдність слова та діла) та естетична (культура почуттів, естетичні смаки, створення естетичного середовища) культура педагога; професійно-педагогічна компетентність педагога (педагогічна та фахова компетентність); загальнопедагогічні вміння та здібності (гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні); культура праці.

Зазначимо, що складовою професійної майстерності є *професійна компетентність*. Беручи за основу формулювання О. Зайцева «інформаційна компетенція», ми визначаємо поняття «педагогічна компетенція» як складне індивідуально-психологічне утворення, що виникло на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі педагогічної підготовки та певного набору особистісних якостей.

Отже, *професійно-педагогічну компетентність* майбутнього музичного керівника ДНЗ і вчителя музики ЗОШ ми трактуємо як ерудицію у музичній педагогічній спеціалізації, яка ґрунтується на педагогічній, дидактичній, психологічній, мистецтвознавчій, методичній, комунікативній складових; оперує знаннями завдань Державної програми з навчання та виховання дітей дошкільного і шкільного віку та сягає творчого рівня її становлення.

Резюме. Висвітлюються проблеми методично-теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічних коледжів до педагогічної діяльності під час практики. У цьому контексті розглядаються цикли методично-теоретичних предметів і дисциплін професійної та практичної підготовки, аналізуються такі поняття, як «професійна майстерність», «професійно-педагогічна компетентність» тощо. **Ключові слова:** методична підготовка, педагогічна майстерність, професійна компетентність, педагогічна практика.

Резюме. В статье раскрываются проблемы методично теоретической и практической подготовки студентов педагогических колледжей к педагогической деятельности во время практики. В этом контексте рассматриваются циклы методично теоретических предметов и дисциплин профессиональной и практической подготовки, анализируются такие понятия, как «профессиональное мастерство», «профессионально-педагогическая компетентность». **Ключевые слова:** методическая подготовка,

педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, педагогическая практика.

Summary. This article highlights the methodological, theoretical and practical problems of pedagogical college students training for pedagogical activities during internship. In this context methodological and theoretical subjects cycles as well as professional and practical training subjects are considered; "professional skills", "professional and pedagogical competence" definitions are analyzed, and so on.

Keywords: Methodological training, teaching skills, professional competence, pedagogical practice.

Література

1. Масол М. Педагогічна практика з дисциплін мистецького спрямування : технології впровадження у навчальний процес ЗОШ. [навч. посіб.] // За ред. П'ятницької-Позднякової І. С. – Миколаїв : Вид-во Миколаївського державного університету, 2006. – 116 с.

2. Матвеева Л. В. Комплексная методико-практическая подготовка учителя музыки (на материале музыкально-педагогических факультетов). Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.01 / МГПУ им. В. И. Ленина. – М., 1992. – 16 с.

3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.] / За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

4. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А. И. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М.: Советская энциклопедия, 1965. (Энциклопедия. Словари. Справочники) т. 2. 1965. – 911с.

5. Педагогический словарь : [для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений] / Под ред. Коджаспировой Г. М., Коджаспирова А. Ю. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.

Подано до редакції 19.02.2010

УДК 159.9:629.735(045)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Денисюк Л.М., аспірант кафедри педагогіки і психології професійної освіти (НАУ Україна)

Система особистісних та професійних ціннісних пріоритетів робить вагомий внесок у загальну ефективність професійної діяльності фахівців авіаційної галузі. На рівні особистості підсистема професійних цінностей вбудована і функціонує у системі загальнолюдських цінностей та формується пізніше останньої. Тому проблема формування системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі має вивчатися і вирішуватися у більш широкому ціннісному просторі з урахуванням його еволюцій, інволюцій та деформацій.

Переважаюча ціннісна експансія західної культури на теренах сучасної України та всього світу призвела до формування пріоритетів крайньої

человеческого потенциала и специфичного социально-экономического развития. «Островная психология», на наш взгляд, удачно сопрягается с ландшафтной педагогикой Крыма.

В методическом плане ландшафтная педагогика направлена на:

- знание ландшафтно-экологических закономерностей;
- знание культурно-исторических особенностей;
- знание природных объектов, типичных растений и животных;
- знание культурно-исторических объектов, колоритов эпох;
- знание местных охраняемых территорий;
- знание геологических объектов;
- узнавание охраняемых и редких растений и животных;
- различение съедобных и ядовитых растений;
- фенологические наблюдения;
- ландшафтные и гидрологические изыскания;
- ботанические и зоологические исследования.

– умения по организации биотехнических мероприятий сохранения и восстановления экосистем;

- умения по оптимизации условий жизни растений и животных;
- умения по формированию экологичного общественного мнения;
- «импринтинг природы» путем запечатления эстетики ландшафта в литературном, художественном и других видах творчества;
- духовно-физическое развитие и оздоровление;
- актуализацию жизненных смыслов.

Формами организации ландшафтной педагогики могут быть традиционные походы, учебные экскурсии в природу, исследовательские проекты, «экологические десанты», посещения городских зеленых зон, полевые практики и др. В дополнение к традиционным формам возможно проведение занятий типа «Геометрия природы», «Язык природы», «Творчество природы», «Вдохновение природы», практических и лабораторных занятий, творческих встреч, торжественных мероприятий на природе.

В рамках диссертационного исследования автором проводится практическая реализация ландшафтной педагогики со студенческим контингентом. Приведем в качестве примера информацию для университетского сайта, подготовленную студенткой четвертого курса специальности «Гостиничный и туристический бизнес» Бондарь Еленой.

«Апрель! Апрель!

На дворе звенит капель.

По полям бегут ручьи,

На дорогах лужи.

Скоро выйдут муравьи

После зимней стужи.

Пробирается медведь

Сквозь густой валежник.

Стали птицы песни петь

И расцвел подснежник».

С.Я. Маршак.

Утро. Солнце еще не встало. На месте сборов нужно быть в 7.00. и вот мы едем по центральным улицам города. Чистота, людей мало, всегда бы так.

севере полуострова, степи в центральной части, сухие субтропики на Южном берегу Крыма и горный пояс. В связи с этим Крымский регион является чрезвычайно разнообразным ландшафтно- и флористически. Для хозяйственной деятельности данный фактор имеет решающее значение, так как крымские экосистемы локализованы и уязвимы к антропогенному давлению.

Угроза сокращения биоландшафтного разнообразия Крыма связана, как минимум, с четырьмя лимитирующими факторами:

- высокой степенью урбанизации;
- туристско-рекреационной направленностью региона;
- переуплотнением застройки;
- легкодоступностью заповедных территорий.

В такой ситуации большие надежды возлагаются на систему экологического образования – на воспитание «новой породы людей» с экологичным типом мышления и поведения.

Крымские географы, геоэкологи и туроператоры бьют тревогу – если не поставит заслон «человеческому хулиганству» в Крыму, то уникальное пейзажно-ландшафтное своеобразие может очень быстро сократиться. А ведь именно оно является главной «визитной карточкой» Крыма как украинской Ривьеры.

Подобные негативные тенденции уже привели к резкому сокращению пейзажных ресурсов во многих курортных районах мира. Достаточно вспомнить турецкие побережья Анталы и Аланьи, где плотная курортная застройка всего за пару десятилетий вытеснила уникальный турецкий куэстовый ландшафт. Теперь современный турист любителю отелями, а не естественными приморскими пейзажами.

Для Автономной Республики Крым назрела необходимость разработки нового направления экологического образования, которое мы назвали «ландшафтная педагогика», то есть воспитание ландшафтом. В рамках данного направления предполагается решение средствами образования главной стратегической цели – сохранения биоландшафтного разнообразия и пейзажной физиономичности Крыма. Первые шаги в этом направлении уже есть.

Ландшафтная педагогика призвана выполнять триединую функцию образования:

- обучать личность непосредственно на природных полигонах путем формирования эколого-натуралистической компетентности и культурно-исторических ландшафтных представлений;
- воспитывать качества экологичной личности, чувство «дружбы с природой» через эстетику ландшафта и единение с ним;
- развивать умения и навыки заботливого отношения к крымской природе, уникальным пейзажно-ландшафтным ресурсам.

Психологической основой ландшафтной педагогики может стать холистический подход и так называемая «островная психология», согласно которой у граждан-островитян или полуостровитян (в случае слабой связи с материком) формируется «локализованное мышление», выражающееся в осознании особой ценности ограниченного природного окружения,

індивідуалізації та економічної свободи, що спричинило істотну деформацію локальних культурних цінностей суспільств з нижчим рівнем розвитку. Науково-технічний прогрес істотно знизив вагомість непорушних релігійних цінностей. Широке розповсюдження алкоголізму, паління, наркоманії і т.ін. на рівні окремої особистості спричиняє виключення критичності, самоконтролю й послаблення ціннісного керування поведінкою особистості. При зіткненні систем цінностей (наприклад, двох культур) кожна з них частково втрачає свою суб'єктивну значущість, що дезорганізує особистість на рівні поведінки у ситуаціях прийняття рішень. Відбувається суттєва зміна складу і структури особистісних ціннісних систем, що призводить до частково суспільно небажаних результатів. Інтернет та засоби масової інформації відіграли у цьому вирішальну роль через вільне надання ціннісно нестійкій свідомості людини руйнівної інформації, що знижує, або навіть знищує ціннісні орієнтири.

Цивілізаційні зрушення в загальнолюдських ціннісних орієнтаціях торкнулись і вузькопрофесійних цінностей. Професія переважно стала підставою обміну особистої праці (товари та послуги) на грошовий еквівалент, що відкриває свободу доступу до будь-яких ресурсів людства (ключовий фактор привабливості). Раніше професійна майстерність була суб'єктивною самоцінністю, основою соціального статусу людини і перевершувала за пріоритетністю інші форми соціального обміну. Зараз професія – це інструмент доступу до свободи через гроші. Професійні цінності отримали інший, позаособистісний «стрижень». За таких умов професійними стають ті цінності, які обслуговують соціальний обмін, а чиста майстерність, особисте вдосконалення, позамежна творчість і т.ін. нівелюються. На нашу думку, процес зміни професійних цінностей є результатом «успішності експорту» західної культури й економіко-політичної системи на інші різновиди суспільств та досягнення переважання над традиційними культурними цінностями.

Домінування економічної сторони професії під час навчання у вищому навчальному закладі поки що не настільки сильне, що надає можливість концентрованого формування вузькопрофільної системи цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Професійні цінності – це емоційно та оцінно поляризовані особистісні конструкти, що впливають на ситуативне прийняття рішень. Професійні цінності – це орієнтири, на основі яких людина обирає, засвоює та виконує свою професійну діяльність, досягає професійної майстерності, ефективно вирішує виробничі задачі. Вони характеризуються ступенем домінування, певним знаком (позитивна/негативна), ступенем усвідомлення та ступенем мінливості.

Перший параметр цінності – ступінь її домінування. Домінуючі цінності мають вирішальне значення під час прийняття кар'єрних рішень, у ситуації професійного вибору. Але якщо ця професійна цінність з часом відходить на другий план, стає менш вагомою, – змінюється і ставлення до професії.

Другий параметр – це знак цінності – позитивний чи негативний. Існують цінності, які в певній ситуації можуть негативно впливати на роботу. Так

цінність спілкування, різносторонніх контактів для більшості авіадиспетчерів може бути антицінністю, бо якість праці не передбачає зайвих розмов на робочому місці.

Третій параметр цінності – її усвідомленість. Наприклад, у людини, котра не мала досвіду частих перельотів, відряджень, може виникнути бажання стати пілотом, надивившись романтичних фільмів, послушавши розповіді дорослих. Але таку цінність не можна назвати усвідомленою, оскільки людина не знає, як ця цінність діє в реальності.

Четвертий параметр цінності – її мінливість. У молодому віці людям характерні часті зміни ціннісних орієнтацій, тому що система цінностей лише тільки формується. Психолог Курт Левін ввів поняття «квазіпотреба», тобто потреба, що проявляється лише в певній ситуації. У студентів ми можемо спостерігати «квазіцінності» – це цінності, що виникають під впливом якогось моменту, розмови, фільму. Якщо людина здійснює свій вибір на основі мінливої цінності, то і вибір буде нестійким.

У професійній культурі накопичення специфічних цінностей обумовлено досвідом поколінь професіоналів, які виявили й усвідомили типові установки, моделі поведінки, ідеї, пріоритети, стратегії й тактики, що забезпечують особисту ефективність у конкретних діях. Частина особистих цінностей інтегрована у кодекси правил професійної етики, норми організаційних структур, професійні системи покарань, заохочень тощо. Інша частина цінностей неявно присутня як загальнолюдські стандарти взаємодії.

Формування професійних цінностей у вузі не повинно носити стихійний характер, а має стати цілеспрямованим процесом, що регулюється організаційно, економічно, методично. Формувати професійні цінності потрібно починати з моменту вступу до вищого навчального закладу і здійснювати цей процес до закінчення вузівського навчання.

Є.Ф.Зеєр виділяє наступні етапи професійного становлення: *оптація* – формування професійних намірів, професійне самовизначення, свідомий вибір професії на основі індивідуально-психологічних особливостей; *професійна підготовка* – формування професійно спрямованої системи соціально і професійно орієнтованих знань, умінь, навичок, набуття досвіду вирішення типових професійних задач; *професійна адаптація* – входження в професію, освоєння нової професійної ролі, освоєння технологій професії, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності; *стадія інтерналізації* – формування професійного менталітету, високоякісне виконання професійної діяльності; *професійна майстерність* – повна реалізація, самореалізація особистості в творчій професійній діяльності [5].

На нашу думку, кожна з стадій має супроводжуватися певною мірою відмінними педагогічними засобами ціннісного керівництва і психологічного втручання з метою розбудови системи професійних цінностей з якостями прагматичності, конкретності, продуктивності, усвідомленості, автоматичності, цілісності і спрямованості на досягнення граничної майстерності.

Однією з ключових проблем формування системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі є те, що дійсне їх засвоєння відбувається

Данное утверждение базируется еще на двух основаниях. Во-первых, ландшафт комплексно охватывает всю триаду «природная среда – человек – общество», и эта особенность имеет исключительное значение для раскрытия коэволюционных идей, составляющих базис концепции устойчивого развития. И, во-вторых, все процессы, явления, объекты природного и социального окружения имеют либо ландшафтную, либо аквальную привязку (в этом смысле география, на наш взгляд, является самой комплексной наукой).

Такая универсальная категория, как «ландшафт», пока еще недостаточно оценена, что в свою очередь тормозит ее широчайшие возможности в смысле формирования общественного и индивидуального экологического сознания.

Отметим, что в ландшафте, как в зеркале, отражаются культура и стиль эпохи. Вспомним, хотя бы, китайскую живопись, или английский пленэр Т.Гейнсборо, или пейзажи отечественных живописцев. Понимание ландшафта является одним из эффективных путей к пониманию человеком самого себя. От того, как будет понят ландшафт, зависит, в какой среде будет жить человек, какие взаимоотношения с ландшафтом он будет строить.

Понимание ландшафта, на наш взгляд, может и должно стать методологической основой устойчивого развития, а познание ландшафта – его методическим базисом. Следовательно, одна из ключевых задач геоекологического образования связана с разработкой и использованием методической системы, которая бы обеспечила оптимальное понимание ландшафта. При этом важно учитывать, что данное понимание предполагает объединение когнитивных аспектов познания с ценностными и практическими.

Нами предпринята такая попытка путем обоснования ландшафтно-средового подхода в геоекологическом образовании и разработки методической системы так называемой «ландшафтной педагогики».

Содержание геоекологического образования имеет существенный потенциал для раскрытия экологических факторов и проблем на различном территориальном уровне, применительно к разным природным средам. При работе важно помнить, что сегодня востребована личность, которая не только грамотно адаптируется к проявлению экологических проблем, но и активна в осуществлении творческих ландшафтно-культурных преобразований экологической направленности.

Для выполнения данной задачи важно обеспечить комплексное раскрытие экологических проблем, привить умения и навыки щадящего природопользования, развить экологические качества личности.

Условием формирования экологичной личности является ознакомление с природой своей местности – ведь культурным человеком может считаться лишь тот, кто независимо от рода деятельности хорошо знает природные и социально-исторические особенности своего региона, глубоко чувствует и сохраняет природно-ландшафтную эстетику родного края.

В современной геоекологии все большее место занимают вопросы изучения и рационального использования нового типа ресурсов – это ландшафтные ресурсы и пейзажные ресурсы. Чрезвычайно актуальна данная проблематика для Крымского региона, где на небольшой территории сосредоточены четыре природные зоны: антропогенные полупустыни на

УДК: 37.013:504.03

ЛАНДШАФТНО-СРЕДОВОЙ ПОДХОД В ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Лей В.А., аспирант

Севастопольский национальный технический университет

Постановка проблемы. Ландшафтно-средовой подход актуализирует важнейшее условие «вписанности» человека в пространственное природно-социальное окружение и должен занять центральное место в деле формирования природосообразной личности. Данный подход базируется на теории и методологии геоэкологии как интегрированной эколого-географической науки в контексте природосообразной культуры. Современная геоэкология использует особую модель познания – геоэкологическую, которая характеризует «погруженность» человека в универсальную общность – пространственно дифференцированную социоприродную среду.

Анализ исследований и публикаций. Известные географы и методисты А.Д. Арманд, В.А. Боков, Н.Ф. Винокурова, О.Н. Головкин, М.Д. Гродзинский, А.Г. Исаченко, В.П. Макасовский, В.С. Преображенский, Б.Б. Родаман и др. в своих исследованиях делают принципиальный вывод о том, что красивый, разнообразный, окультуренный ландшафт воспитывает, а деструктивный – разрушает личность. Согласно К.Д. Ушинскому, окружающий ландшафтный мир является первым и главным учителем. Вспомним его слова о том, что «прекрасный ландшафт оказывает такое сильное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога».

Цель статьи – дать обоснование ландшафтно-средового подхода в геоэкологическом образовании и представить авторскую концептуальную модель ландшафтной педагогики.

Изложение основного материала. Ландшафт – это фактор и условие развития всех сфер сознания личности. Классическое ландшафтоведение в условиях современной эколого-социально-экономической ситуации обогащается новыми смыслами, связанными, прежде всего, с интерпретацией самого понятия «ландшафт». Новое понимание предполагает объединение когнитивных аспектов познания с ценностными и практическими.

Ландшафт как объект изучения настолько духовно богат, что сегодня уже невозможно представить его постижение без чувственно-эмоциональной окраски. Сфера непрерывного экологического образования пытается использовать всю «палитру» ландшафта, актуализирует все новые его грани. Красота и разнообразие ландшафта радует, вдохновляет, успокаивает, способствует патристическому воспитанию, вызывает эмпатию.

Если более пристально всмотреться хотя бы в понятие «красота ландшафта», то можно рассмотреть заложенную гармонию, упорядоченность, ритм и многие другие свойства, присущие окружающей природной среде и осознаваемые человеком.

Категория «ландшафт» является емкой и многомерной, включающей духовные, природные и социальные составляющие. В этом смысле ее можно отнести к универсалиям культуры наряду с такими универсальными категориями, как «пространство», «время», «деятельность», «человек».

переважно при багаторазовому особистому підкоренні власної поведінки професійним цінностям в ході діяльності у реальних виробничих умовах. Іншими словами, потрібно здійснювати тренінг функціонування особистості відповідно до професійних цінностей. На жаль це переважно є неможливим у вищому навчальному закладі через відсутність виробничих ситуацій. Одна лише декларація на лекціях, практичних та семінарських заняттях не забезпечує ні темпу, ні глибини засвоєння професійних цінностей до рівня реальної поведінки.

Таким чином, проблему формування професійних цінностей у вищому навчальному закладі можна позначити як невідповідність навчально-виховного процесу, умов та методів цілям формування дієвої, ефективно функціонуючої системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Проведений нами психолого-педагогічний аналіз виявив, що суттєвою особливістю еволюціонування системи професійних цінностей у студентів є те, що вони формуються у відповідь на ситуативні професійні завдання, що виконуються в ході стандартного навчального процесу. А інтенсивність ціннісних трансформацій пропорційна особистісним зусиллям й емоційній насиченості діяльності студента. Типовим розповсюдженим педагогічним прийомом для цього у вищому навчальному закладі виступає обмеження часу, що сприяє засвоєнню цінності при напруженні зусиль на особисту саморегуляцію, концентрацію на діях та результаті.

Важливою методичною проблемою формування професійних цінностей у вищому навчальному закладі ми розглядаємо недостатній у викладачів репертуар методів впливу, що забезпечували б не просто ознайомлення з професійними цінностями, а й одночасне досягнення їх прийняття на підсвідомому рівні. Переважна концентрація викладачів на методах орієнтованих на зміст навчальної дисципліни може бути доповнена спеціальними психологічними прийомами для акцентування власне професійних цінностей під час звичайного навчального процесу.

З позиції теорії систем набори цінностей, що засвоюються студентами – це елементи майбутньої системи професійних цінностей фахівців авіаційної галузі. Усвідомлення окремих цінностей шляхом інформування повинно бути посилено методом оціночної поляризації на рівні підсвідомого для стійкої фіксації. Наступний крок – зв'язування професійних цінностей в групи (пари, трійки) різними педагогічними прийомами. Якісно нового рівня набуває система цінностей, коли встановлюється й усвідомлюється їх ієрархія та пріоритетність.

Заключна стадія формування системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі полягає у прийнятті студентами формальних зводів правил, кодексів, неформальних конвенцій і т.ін. Таким чином, випускник вищого навчального закладу за допомогою викладача вибудовує власну систему професійних цінностей узгоджену з загальнолюдськими та організаційними.

Професійні цінності можуть бути усвідомлено прийняті до рівня реальної поведінки особистістю: 1) з опорою на їх носіїв – педагогів, інструкторів, майстрів; 2) через взаємодію з професіоналами (наслідування, виконання

вимог); 3) у дискусіях (діалог актуалізує позиції суб'єкта в гострих ситуаціях, спонукає до переосмислення цінностей, пошуку шляхів самовдосконалення); 4) при розгляді негативних випадків (вчитися на негативному досвіді); 5) під впливом оцінок значущого для людини оточення (публічний виступ); 6) через систему тренінгів (методика навчання прийняттю рішень, професійний тренінг взаємодії в складних ситуаціях та ін.); а також 7) через усвідомлений саморозвиток запозиченням цінностей в ході індивідуальної взаємодії з професійними інформаційними джерелами.

Особливу психологічну проблему становить життєвий запит на зміни в системі професійних цінностей, обумовлений суспільним прогресом. На сьогодні професіонали мають тенденцію стереотипізувати свої особистісні конструкти, цінності та професійну поведінку в такий спосіб функціонують до кінця професійної кар'єри. Необхідно сформулювати у студентів психологічну установку на відкритість до нових ціннісних змін, що особливо важливо при адаптації в нових організаціях.

У пошуках засобів рішення цих проблем ми виконали дослідження загальнолюдської системи цінностей студентів із включенням набору професійно орієнтованих ціннісних компонентів. 1027 ціннісних елементів були досліджені у 200 студентів з метою виявлення прихованих системоутворюючих конструктів, що лежать в основі структури особистісних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі. З точки зору вирішення проблеми формування цінностей, знання дійсних системоутворюючих факторів реально існуючої системи цінностей дає надзвичайно ефективний прагматичний інструмент одночасного посилення великої кількості цінностей об'єднаних на рівні підсвідомого в один конструкт.

Цілісна психолого-педагогічна система формування професійних цінностей передбачає багаторазове відтворення ціннісних ідей протягом кількох років навчання, а не лише одноразове ознайомлення інформуючого типу. Стратегію поступового просування особистості до ідеальної конфігурації вздовж системоутворюючих координат (факторів, конструктів), ми вважаємо найбільш прийнятним принципом формування системи цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Висновки

1. У студентської молоді існує специфічна система цінностей, яку необхідно досліджувати у контексті загальнолюдської системи цінностей, з метою виявлення умов домінування тих чи інших цінностей у соціальній ситуації вищого навчального закладу (професійно спрямоване навчання, кредитно-модульна система, контроль/тиск з боку деканату, особистісна ситуація життєдіяльності), і на цій основі, – вирішувати проблеми формування та розвитку професійних цінностей особистості студентів.

2. Дослідження слід будувати на основі прагматичного критерію: професійний розвиток – ключовий критерій для оцінки ціннісних складових. Шляхом психологічного дослідження, аналізу кореляцій та зв'язків ціннісних орієнтацій з системою базових рис особистості отримати інформацію для розуміння психологічних механізмів функціонування системи професійних

Резюме. В статті проаналізовано сучасний позитивний досвід польської вищої школи у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Виокремлено потенційні можливості впровадження цього досвіду в Україні. Охарактеризовано перспективні форми і методи професійної підготовки майбутніх фахівців. Основний наголос зроблено на таку форму роботи як рефлексивна педагогічна практика. Серед методів виділено тренінг асертивності та метод інтеграції змісту предмета й іноземної мови. **Ключові слова:** компетентний вчитель іноземної мови, рефлексивна педагогічна практика, тренінг асертивності, інтеграція.

Резюме. В статье проанализирован современный позитивный опыт польской высшей школы в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка. Выделены потенциальные возможности внедрения этого опыта в Украине. Охарактеризованы перспективные формы и методы профессиональной подготовки будущих специалистов. Основной акцент сделан на такую форму работы как рефлексивная педагогическая практика. Среди методов выделен тренинг асертивности и метод интеграции содержания предмета и иностранного языка. **Ключевые слова:** компетентный учитель иностранного языка, рефлексивная педагогическая практика, тренинг асертивности, интеграция.

Summary. In the article modern positive experience in the process of training of the future teacher of foreign language in Polish higher school is analysed. Potential possibilities of introduction of this experience in Ukraine are underlined. Perspective forms and methods of professional training of future specialists are described. A basic accent is emphasised on such form of work as reflexive pedagogical practice. Among methods training of assertiveness and content and language integrated learning are selected. **Keywords:** a competent teacher of foreign language, reflexive pedagogical practice, training of assertiveness, integration.

Література

1. Jastrzębska H. Nauczyciele w głównych kierunkach doskonalenia systemu edukacji w Polsce / H. Jastrzębska // Prace pedagogiczne CXX. – Wrocław, 1997. – S. 49–58.
2. Karpińska-Szaj K. Nauka języków obcych w dobrej integracji europejskiej / Katarzyna Karpińska-Szaj. – Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 2005. – 220 s.
3. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju / R. Kwaśnica // Studia Pedagogiczne, LXI. Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli : [pod. red. H. Kwiatkowskiej, T. Lewowickiego]. – Warszawa : PAN, 1995. – S. 9–43.
4. Kwiatkowska H. Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły / H. Kwiatkowska // Pedagogika ogólna i subdyscypliny : [red. L. Turowski]. – Warszawa, 1999. – 348 s.
5. Language Teaching Content and language integrated learning [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.clil-axis.net/new_pdfs/conference
6. Lewowicki T. Współczesność a kształcenie nauczycieli / T. Lewowicki, S. Dylak / [red. H. Kwiatkowska]. – Warszawa. – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP : Wyd. I Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 2000. – 363 s.

Подано до редакції 17.03.2010

питань і завдань.

Особлива увага приділяється сучасним психологічним дослідженням, ідеям, проектам, у результаті чого розробляються тренінги. Актуальним для польського освітнього простору є тренінг асертивності, який заслуговує на вивчення українськими науковцями.

Польські педевтологи розглядають тренінг асертивності як важливий елемент процесу підготовки майбутнього вчителя та необхідну передумову формування особистості сучасного педагога. Метод тренінгу асертивності є спланованою програмою «терапевтичних впливів», що мають на меті редукцію агресивної і неасертивної поведінки, а також моделювання готовності студентів до асертивних дій у різних соціальних і педагогічних ситуаціях. Специфікою тренінгу асертивності, що розроблено в Польщі, виступає те, що в ньому передбачена корекція асертивної поведінки студента.

Пристосування тренінгу асертивності до національних та ментальних особливостей українських студентів й впровадження цього тренінгу до курсу психолого-педагогічної підготовки вважаємо перспективним напрямком для вітчизняних науковців.

У той час коли серед молодих людей поширена невпевненість у собі, індиферентність, підчас пригнобленість, тренінг асертивності допомагає здобути вміння вільно розкривати свої почуття, висловлювати думки, бажання; навчає активній життєвій позиції та вмінню захищати свої права. Таким чином, у майбутнього фахівця формується вміння забезпечувати стабільність власного емоційного стану; з'являється віра в себе і здатність отримувати позитив від професійної діяльності та життя у цілому. Головною метою тренінгу асертивності є допомога майбутньому вчителю іноземної мови зрозуміти принципи асертивності та здобути досвід асертивної поведінки, що веде до глибокого усвідомлення відповідальності за власну особистість, дії, вчинки.

Всі вище згадані навички, форми поведінки згодом мають перерости у асертивність, яка є основоположною для формування компетентного майбутнього вчителя іноземної мови, «нового вчителя», якого потребує сучасне суспільство.

Висновки. Загалом слід зазначити, що розгляд кращого організаційно-педагогічного та психолого-педагогічного досвіду польських колег вітчизняними науковцями є суттєвим для побудови конструктивного процесу реформування вищої освіти в Україні. У розрізі проблеми формування сучасного майбутнього вчителя іноземної мови необхідно дотримуватися принципів інтердисциплінарності, рефлексивності, безперервності та креативності процесу навчання. Вартим уваги українських освітян є підхід польських вищих шкіл до освітнього процесу, що передбачає широкий вибір мов країн, що входять до Євросоюзу, для вивчення в інститутах іноземних мов; забезпечення розвитку міжкультурних обмінів (міжнародні конференції, європейські семінари з інтеркультурної освіти, стажування тощо); розвитку компетентності на основі новітніх технологій; урахування соціальної, економічної і культурної дійсності власної країни, а також країни, мова якої вивчається.

цінностей для впливу на професійний розвиток майбутніх фахівців авіаційної галузі через цю психологічну закономірність.

3. Необхідно змінити систему психолого-педагогічних засобів формування, розвитку й стимулювання саморозвитку особистої системи професійних цінностей майбутніх фахівців авіаційної галузі під час навчального процесу. Варто суттєво посилити тренінгову роботу з формування цінностей, як найбільш ефективного способу переходу від декларованих професійних цінностей до рівня реальної поведінки професіонала, основаної на цілісній системі професійних цінностей фахівця авіаційної галузі.

4. Методи формування професійних цінностей повинні базуватися на психологічних закономірностях функціонування системи особистих цінностей студентів і спиратися на системоутворюючі конструкти особистості майбутніх фахівців авіаційної галузі.

5. Ключовим психологічним прийомом ініціювання елементів системи професійних цінностей є поляризація ціннісних ідей, моделей і т.д. у професійній діяльності, а також вирішення проблеми їх неузгодженості і протиріч, та забезпечення взаємопроникнення професійних цінностей, як основи їх одночасного спрацювання в різноманітних професійних ситуаціях.

6. Особливою психолого-педагогічною задачею роботи зі студентами є розвиток відкритості до засвоєння нових ціннісних ідей та конструктивів, потрібних для успішної адаптації у виробничих організаціях і подальшого досягнення граничних рівнів професійної майстерності на основі досягнення відповідності особистої конфігурації цінностей системі професійних.

Резюме. Автор статті, наголошуючи на тому, що професійна діяльність обумовлюється системою цінностей, порушує важливі психолого-педагогічні проблеми формування системи професійних цінностей студентів. Запропоновано ряд підходів до ініціювання усвідомленого прийняття професійних цінностей та досягнення їх функціонування на рівні реальної поведінки. **Ключові слова:** система професійних цінностей, формування, психологічні підходи.

Summary. The article pays attention on that fact the professional activity is stipulated by the values system. The paper looks at major problems related to the professional values system of the students generating. The author proposes some approaches to initiation of the conscience attaining of the professional values for their functioning on the actual performance level. **Keywords:** professional values system, generating, psychological approaches.

Література

1. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.8-11.
2. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. – М., 1977.
3. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1996. – №4. – С. 35-44.

4. Р.Н. Макаров, С.Н. Неделько, А.П. Бамбуркин, В.А. Григорецкий. Авиационная педагогика: Учебник. – Москва – Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.

5. Р.Н. Макаров, М.И. Рубец, С.Н. Неделько, А.П. Бамбуркин. Авиационная психология: Учебник. – Москва – Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2003. – 312 с.

Подано до редакції 19.02.2010

УДК 159.964

АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ

*Дроздова Діана Сергіївна,
аспірант кафедри психології,*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», м. Ялта

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства ставлять перед психологічною наукою проблему вивчення шляхів оптимізації процесу спілкування як необхідної передумови продуктивного пристосування суб'єкта до плинних умов середовища. Оволодіння суб'єктом як глибокими теоретичними знаннями, так і практичними навичками спілкування неможливо без пізнання глибинних аспектів його психіки.

Мета статті. Дослідження емпіричного матеріалу активного соціально-психологічного навчання як способу оптимізації процесу спілкування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження процесу спілкування висвітлено в роботах О. О. Бодальова, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, Я. Л. Коломінського, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Д. Майєрса, В. М. М'ясищева, Л. А. Петровської, Т. С. Яценко та інших.

Людина як соціальна істота постійно знаходиться під впливом різних соціальних груп (колективів) до яких вона належить. Це і зрозуміло: тут розвивається і формується її особистість, тут вона навчається соціальній поведінці, яка є значущою, задовольняє свої потреби, приймає участь в соціальному житті [5].

Спілкування є значимим для особистості, бо воно є обов'язковою умовою у «формуванні загального інтелекту людини, особливо перцептивних, мнемічних і мисленневих характеристик», «в розвитку емоційної сфери людини та формуванні почуттів» [1; 121-122].

З точки зору загальної психології, труднощі у спілкуванні виникають унаслідок неприйняття партнера по спілкуванню, його поведінки, власного психічного стану, відсутності комунікативних утруднень, пов'язаних із помилками в обробці інформації.

Сучасна тенденція психодинамічної теорії, розроблена академіком АПН України Т. С. Яценко говорить про те, що спілкування може обтяжуватись психологічними викривленнями, породжуваними психологічними захистами психіки, які дестабілізують людину, спричиняючи ригідність психіки та закритість для нового досвіду [4]. За твердженнями Т. С. Яценко, психологічні захисти, «знижуючи рівень емоційного переживання дають можливість людині підтримувати переконання, що вона є тим, ким хоче вважати себе, незважаючи

використання іноземної мови для навчання та спілкування рівною мірою; вибір предмету, що залежить від мови, яка вивчається майбутніми фахівцями; використання та опрацювання всіх видів мовленневих навичок: читання, аудіювання, письмо та говоріння.

Для вдалого проведення заняття з використанням CLIL необхідні: зміст навчального матеріалу, який передбачає розвиток знань та умінь з обраного предмету; спілкування, яке передбачає використання іноземної мови для вивчення обраного предмету і навпаки; пізнання, яке передбачає розвиток логічного мислення, абстрактного у тому числі, та умінь поєднувати отриманні знання із висловлюванням власних думок іноземною мовою; культура, яка передбачає розвиток альтернативних напрямків вивчення матеріалу, забезпечує порозуміння в аудиторії, що поглиблює усвідомлення студентом себе та розуміння оточуючих людей, світу загалом.

Викладач, що проводить заняття з використанням CLIL має дотримуватись комбінованого використання таких аспектів, як іноземна мова, рецептивні та репродуктивні навички студентів, читання та аудіювання тематичних текстів. Існують також певні вимоги до текстів, а саме: ілюстрація, структурованість (наявність заголовків, підзаголовків), діаграмне зображення тексту.

Варто зазначити, що, з методичної точки зору, такі заняття не вимагають дотримування структури, типової для практичного заняття з іноземної мови. Адже обраний предмет (історія, соціологія тощо) виступає основою, а іноземна мова має функціональне значення. Водночас наголос робиться на лексичному аспекті іноземної мови, а не на граматичному. Індивідуальні особливості кожного студента мають враховуватись при складанні всіх типів завдань. Таким чином, CLIL заняття (як і практичне заняття з іноземної мови) має на меті вдосконалення іноземної мови, ґрунтується на гуманістичному, комунікативному та соціокультурному підходах. Однак воно вирізняється інтердисциплінарним підходом та має ширшу соціокультурну направленість.

Аналіз прогресивного педевтологічного досвіду польських викладачів Краківського, Вроцлавського, Варшавського, Познанського вищих навчальних закладів професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови дозволяє запропонувати на розгляд вітчизняних педагогів аспекти роботи, направлені на формування сучасного компетентного майбутнього фахівця, а саме: впровадження інтердисциплінарних програм; включення до навчальних програм у вигляді спецкурсу таких предметів, як європеїстика, психолінгвістика тощо; стимулювання творчої активності студентів шляхом проблемного навчання, яке передбачає актуалізацію раніше отриманих знань, усвідомлення глибокого змісту запропонованого матеріалу, рефлексію проблеми, що також забезпечує накопичення досвіду, залежно від ситуації, формування самооцінки, асертивного мислення, емоційної культури, оригінальності думок та умінь їх презентувати тощо; формування у студентів соціально-критичної відповідальності через використання соціокультурного потенціалу предметів, глибокого вивчення проблеми, яке дозволяє студентам критично, самостійно, не «під диктовку» сприймати та оцінювати інформацію; формування у студентів відкритості та асертивних умінь шляхом трансформації навчального матеріалу в систему проблемно-конфліктних

Конверсаторійна лекція (wykład konwersatoryjny), від латинського слова *conversari* – спілкуватися. Науковці визначають цю лекцію як таку, в якій ступінь активності аудиторії є найбільшою, оскільки поєднуються відповіді викладача і студентів, шойно набуті знання використовуються студентами одночасно й для формування відповідних вмінь. Така лекція надає більше можливостей для ефективної співпраці лектора з аудиторією, сприяє розумовому, когнітивному, культурному розвитку особистості студента [6].

Просемінаріум – колективна форма практичних занять, яка передбачена здебільш для студентів II-III курсів та націлена на підготовку студента до самостійної роботи на семінарі. Складання просемінаріумів відбуваються іноземною мовою (англійською, німецькою, французькою відповідно). Просемінаріум виступає своєрідною підтримкою при розв'язанні теоретичних питань з фахових дисциплін, допомагає формуванню комунікативних навичок та навичок загальної підготовки до семінарів. Таким чином польські студенти отримують не лише знання, а й психологічну підтримку, що, врешті, впливає на формування самодостатньої особистості вчителя іноземної мови.

Слід зазначити, що польськими педевтологами постійно акцентується вагомe значення психолого-педагогічних дисциплін у формуванні особистості «нового» вчителя. Не останнє місце в підготовці майбутніх фахівців займають інноваційні методи, над розробленням яких працюють у провідних польських університетах. Передусім такі методи направлені на формування у студентів критичного ставлення до своєї діяльності та системи відповідних особистісних якостей; розвиток педагогічного мислення та гуманістичного, позитивного світосприйняття; поглиблене засвоєння студентами професійних знань та соціокультурної інформації [1, с.53].

У контексті сучасних процесів освітнього простору вартим уваги вітчизняних педагогів виступає CLIL (Content and Language Integrated Learning) – метод інтеграції змісту предмета й іноземної мови. Цей перспективний напрямок забезпечення актуальної сьогодні полімовності, водночас, виступає важливим методом формування компетентного майбутнього вчителя іноземної мови.

Використання українськими вищими навчальними закладами CLIL дає можливість приєднання до EuroCLIC (European network for Content and Language Integrated Classrooms) – європейська Інтернет мережа для проведення занять шляхом інтеграції змісту предмета та іноземної мови. Ця мережа робить доступним навчання під керівництвом досвідчених спеціалістів CLIL. Мережа має великий банк даних по різноманітним напрямкам мовної освіти, яким варто активно користуватися студентам факультету іноземних мов та викладацькому складу. Також, CLIL тісно пов'язане з програмою навчання протягом життя (The Lifelong Learning Programme), яка передбачає різноманітні гранти для студентів та викладачів, участь у міжнародних CLIL проектах [5].

З точки зору практичної можливості впровадження в українські вищі навчальні заклади навчання шляхом інтеграції змісту предмета та іноземної мови слід виокремити принципи і форми роботи, характерні для такого заняття. Таким чином, принципами заняття з використанням CLIL є

на те, що є багато даних, які заперечують ці переконання» [3; 25], а тому «при психологічному захисті суб'єкт не завжди усвідомлює справжню доцільність власних дій» [там само]. При цьому окремі форми психологічних захистів (проекція, перенесення, заміщення, раціоналізація тощо) підтримують ілюзію просоціальної спрямованості активності, а уявлення про власне «Я» залишається незмінно ідеалізованим.

Згідно з останніми дослідженнями Т. С. Яценко провідною характеристикою психологічних захистів є цілісність і системність. Захисти – це диспозиційне утворення, яке є впорядкованим і самодостатнім. При цьому функціонування захисної системи людини не усвідомлюється. Її формування значною мірою пов'язане із системою заохочень і покарань у дитинстві, що згодом трансформується в потребу підтримувати гідність власного «Я» в ситуації спілкування [2]. Система психологічних захистів суб'єкта протягом життя деструктивно впливає на життєдіяльність та соціальну адаптацію [6].

Ситуативні захисти спрацьовують автоматично, переважно під час взаємодії з іншими людьми, коли є ризик не підтвердження гідності «Я». базові захисти є носіями інфантильних цінностей, детермінованих інфантильними бажаннями. Дія ситуативних захисних механізмів згідно з тенденцією до психологічної сили спрямована на маскування почуття меншовартості, що деструктує особистісну поведінку й шкодить міжособистісному спілкуванню [2]. Дисфункція спілкування може мати замасковані форми, які суб'єкт часто не розпізнає. При цьому в поведінці починають домінувати ірраціональні компоненти, немотивовані вчинки. Такій поведінці властива ілюзорність у розв'язанні тих чи інших питань, а засоби спілкування та взаємодія з оточенням, зазвичай, суперечать свідомим намірам.

Групова психокорекція за методом АСПН слугує поліпшенню взаємин суб'єкта з іншими людьми та нівелює труднощі спілкування. Практичне вивчення труднощів спілкування та їх інфантильних першопричин, пов'язаних з історією життя суб'єкта, передбачає опанування основ процесуальної психодіагностики та психоаналізу. У психодіагностиці розкривається зміст стосунків і з'ясовуються причини того, що створюється в ситуації спілкування для зміни на краще відповідно до цілей самої людини.

Одним із найважливіших показників поліпшення взаємин є спільний з партнером пошук шляхів розвитку рівноправних стосунків, послаблення намагання «підігнати» себе та інших під певну модель чи зразок; зменшення бажання знайти винного у своїх невдачах; нівелювання взаємних докорів, надто гострих жартів, претензій і впливу минулого травматичного досвіду спілкування на ситуацію «тут і тепер».

У групі АСПН пізнанню процесу спілкування того чи іншого учасника сприяє виявлення повторюваності поведінки, що де термінується несвідомою сферою.

У процесі психодіагностування береться до уваги повторюваність особливостей розладу стосунків суб'єкта із різними членами грипи й у різних ситуаціях. Ситуація в групі АСПН має подвійну спрямованість: не реалізацію загальнолюдських цінностей у стосунках між людьми (щирість, прийняття іншого таким, яким він є, взаємопідримка, взаємоприйняття, психологічна

безпека контактів, взаєморозуміння а ін.) й наближення до пізнання індивідуально-неповторної проблематики кожного з учасників навчання. Індивідуально-особистісна проблема може визначати характер реалізації загальнолюдських цінностей у спілкуванні [5].

Розглянемо діагностико-корекційну спроможність засобів глибинної психокорекції в оптимізації процесу спілкування на прикладі психоаналізу комплексу тематичних малюнків протагоніста М.

Уривок стенограми психоаналітичної роботи з комплексом психомалюнків протагоніста М.

П.: М., ви можете підібрати ті малюнки, які вас турбують, є дуже значущі.

М.: Перший малюнок «Чоловік, жінка і я» (мал. 1). Посередині – я у вигляді квітки.



Мал. 1. «Чоловік, жінка і я»

П.: Ми бачимо, що центральна фігура на малюнку – це протагоніст. Оскільки тема «Чоловік, жінка та я», будемо шукати, де на малюнку чоловік та жінка. Дивлячись на плоди (праворуч) - жінка, а це – чоловік (ліворуч). Може бути поєднання квітки та дерева з плодами, оскільки квітка не чужа дереву. Хоча ви показуєте, що квітка з іншого матеріалу, ніж батьки (дерева). Якщо на малюнку чужі люди, то на такій близькій дистанції їм було б дискомфортне. Може це хтось з ваших близьких: батьки, тітка, дядько, сестра, брат або ще хтось?

М.: Швидше за все це батьки.

П.: Тоді вони десь закривають вам перспективу, ви не можете розвиватися?

М.: Ні.

фахових предметах протягом чотирьох років, тобто на курсах I та II ступеня (відповідно отримується диплом ліценціата та магістра). Надалі, за бажанням студента, пропонується вивчення педагогічних дисциплін й проходження практики на п'ятому курсі, оплативши цю послугу додатково. Перевагою такого підходу виступає можливість свідомого вибору професії вчителя іноземної мови студентами зі сформованими навичками самоосвіти та розвинутою здібністю до саморозвитку й професійного розвитку зокрема.

В Україні більшу увагу приділяють реалізації пізнавальної функції педагогічної практики шляхом введення дослідницьких завдань у зміст педагогічних практик, застосуванню набутих теоретичних знань в практичній діяльності. У цьому контексті вартим уваги є досвід польської рефлексивної педагогічної практики, яка полягає у переважній концентрації зусиль на дидактичному аспекті цієї складової професійної підготовки вчителя іноземної мови. Це сприяє не лише набуттю студентами основних педагогічних навичок, але й дає можливість верифікувати та реалізувати наявну компетентність майбутнього фахівця.

У розрізі нашого дослідження слід виокремити досвід проведення рефлексивної педагогічної практики, який є актуальним для вітчизняного освітнього простору та вартим розробки українськими науковцями. Звернемо увагу на такі цілі проходження рефлексивної педагогічної практики майбутніми вчителями іноземної мови, як: формування у студентів-практикантів свідомого ставлення до підготовки та проведення уроків шляхом «відеореєстрації» уроку (адже запис студент-практикант може переглянути як самостійно, так і разом із керівником, та простежити й критично проаналізувати власну поведінку, помилки тощо протягом уроку); скеровування майбутніх вчителів до самоосвіти та постійного самовдосконалення, оскільки сьогодні не достатньо мати досвід, який не набуває подальшого розвитку (студенти-практиканти за час педагогічної практики швидко набувають «рутинних навичок», які призводять у майбутньому до стагнації); розвиток критичної рефлексії (важливо не лише усвідомлювати власні помилки, але й вміти знайти справжні причини особистої непослідовності та прийняти відповідні педагогічні дії, щоб запобігти таким ситуаціям надалі) [4].

Упровадження рефлексивної педагогічної практики, таким чином, може стати альтернативою, яка передбачає зміни у навчальному процесі, що забезпечать розвиток компетентності майбутнього фахівця. Однією з цілей такої практики є активізація свідомої діяльності майбутнього фахівця з метою верифікації рівня його соціокультурної свідомості. Варто підкреслити унікальність цього феномену, оскільки щоразу присутній вплив індивідуальних властивостей окремої особистості.

Сучасний процес професійної підготовки польських вчителів іноземної мови вирізняється активним переходом від репродуктивних форм роботи до креативних. Особливістю польської вищої школи, вартою уваги, виступає використання таких форм роботи зі студентами, як конверсаторійна лекція та просемінарійум.

соціальних та педагогічних умов протягом навчального курсу шляхом розробки та впровадження відповідних курсів, інтердисциплінарних програм, форм професійної підготовки (рефлексивна педагогічна практика, конверсаторійні лекції, просемінарії, e-learning (навчання через Інтернет)) та методів (тренінг асертивності, CLIL), результатом чого має стати сформована особистість сучасного компетентного майбутнього фахівця;

- забезпечення мобільності українських студентів шляхом створення рівних можливостей для всіх бажаючих брати активну участь у європейських освітніх програмах «Socrates», «Erasmus», «Lingua», «Leonardo da Vinci», «Tempus» тощо;

- розробка навчальних програм як для короткотермінових, так і для більш тривалих за часом курсів, з урахуванням ряду особливостей реальної дійсності, з якими тісно пов'язана діяльність кожної школи і кожного вчителя. Для цього необхідно враховувати функції школи в новій стратегії освіти та вимоги до компетентності вчителя.

Принцип побудови навчальних програм з підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в українських та польських вищих навчальних закладах дещо різняться. Українські та польські студенти спочатку здобувають ґрунтовні теоретичні знання з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, а потім застосовують їх під час педагогічної практики в школі. Однак пасивна практика в українських вузах проходить таким чином, що виходячи на IV-му та V-му курсі на активну педагогічну практику, студент виявляється дезорієнтованим у шкільній реальності (як з погляду психологічної підготовки, так і методичної). Польські ж студенти, починаючи пасивну педагогічну практику також з II року навчання, мають можливість аналізувати шкільні реалії на практичних заняттях, спираючись на свої власні спостереження.

Застосування підходів, притаманних рефлексивній моделі навчання, забезпечують ефективнішу професійну підготовку польських студентів. Отже, вартими уваги українських педагогів є особливості процесу професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, що були виокремлені нами у ході наукового дослідження, а саме: 1) створення виховного освітнього середовища у вищому навчальному закладі, яке адаптує студентів до реалій суспільного та професійного життя; 2) упровадження інтенсивного способу організації навчального процесу за рахунок інтегрування різних галузей знань, синтезу різних навчальних предметів, що спрямовує студентів на створення цілісної картини світу, закономірно підвищує не лише їхній власний рівень професійної й особистісної успішності, а й можливості ефективного формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; 3) максимальне наближення навчальних програм до специфіки умов та проблем шкільної реальності.

Цікавим є польський досвід щодо пропозицій потенційним абітурієнтам отримати професійну підготовку з кваліфікації вчитель іноземної мови. Окрім педагогічних університетів, на базі яких функціонують вищі школи іноземних мов, вищі навчальні заклади Польщі, наприклад Шльонський Університет в Катовіцах (Śląska Wyższa Szkoła w Katowicach) та багато інших, пропонують вивчення іноземних мов на гуманітарних факультетах з концентрацією на

П. (до групи): Може бути, батьки закривають несвідому перспективу інтимних стосунків. Якщо є така залежність від батьків в інтимно значущих аспектах життя, то це впливає на власні стосунки. І перспектива стосунків руйнується. Людина може психологічно імпотувати себе, навіть не помічаючи цього. На це ми звертаємо увагу, тому що так намалювала рука. Хоча, автор коли малювала, навіть не думала вкладати такий зміст. Гілля закриває сонце, тому квітка не може рости й підніматися. Їй щось необхідно. Ми бачимо по малюнках, що батьки дуже значущі фігури, тому що вони близькі до квітки, а з іншого боку є певні заборони.

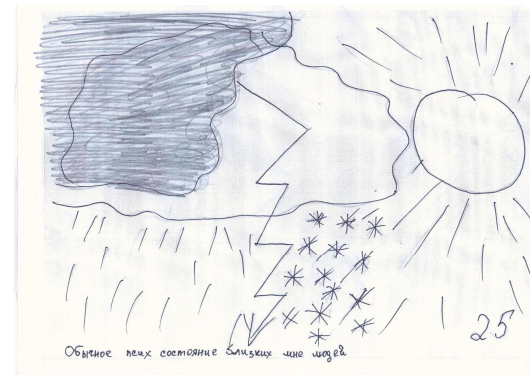
П.: Ці дві фігури в певній мірі присвячені вам як охорона, захист. Коли ви малювали, то вносили якийсь зміст. Будь ласка, розкажіть.

М.: Я вирішила взяти образи з рослин. У світі рослин є і жіночі і чоловічі дерева. Я - квітка, тому що ще не виросла. З квітки з'являються плоди, з плодів – сім'я - ось зміст малюнка.

П.: Квітки ще далеко до плоду. Ви ще тільки квітка, а плід – це вже користь якась.

М.: Ще треба пройти всі етапи.

П.: Тоді ми бачимо такий момент, що ви виводите квітку з інтимних чоловічо-жіночих стосунків. Ви підкреслюєте, що спочатку є квіти, потім плоди. Хоча плід та запилення тичинок це натяк на інтимні стосунки. Тому що квітка розкрита й готова до того, щоб прилетіла бджілка. І тоді буде плід. Тут є пряме відношення до теми. Наступні малюнки дозволять нам більше прояснити.



Мал. 2. «Звичайний психологічний стан близьких мені людей»

П.: Звичайний стан – це хмара, дощ, сонце. А що ще? (мал. 2) .

М.: Сніг. Я хотіла показати, що у всіх оточуючих мене людей різний стан.

П.: Ще є і блискавка. Одна хмара дуже важка, а інша світла. Тобто є суперечності?

М.: Так.

П.: По малюнку ми бачимо, що закладена суперечність в самих людях та їх відношеннях. Це і темна і світла хмара, і дощ, і сонце, і сніг. Суперечливість стосунків та різність станів. Наскільки ці стани притаманні вам?

М.: Мені теж притаманні такі різні стани.

П.: Блискавка кимось посилається або так буває у вас, що ви не володієте собою?

М.: Так буває. І я сама не розумію причину.

П.: А який частіше буває стан?

М.: Стан сонця. Але частіше змінюється як погода.

П.: На малюнку важка хмара займає значно більше місця, ніж сонце. Чи так, що ваші близькі люди частіше сумні ніж сонячні?

М.: Можливо, близькі люди - ні, а оточуючі - так.

П.: Вам доводиться справлятися з ними, щоб зберігати свою сонячність?

М.: Може бути.

П.: Чомусь до сонця ви намалювали ближче сніг. Чи є у вас бажання, що якщо у відносинах «сніжить», щоб воно швидше минуло?

М.: Так, звичайно є бажання щоб все було яскраве.



Мал. 3. «Людина, яку я боюсь»

П.: Незрозуміло кого боятися адже це лише маска? (мал. 3). Ви не намалювали живу людину.

М.: Людина, яка носить маски, змінює їх – нещира людина. Це людина, яка говорить одне, а робить інше, у якій не видно емоцій, вона щось ховає.

П.: Видно, що ви показали емоції і мажорні і сердиті.

М.: Цим я показала нещирість, що маска може бути різною.

П.: У вас є недовіра, що якщо у людини смуток, то вона щось приховує і якщо радість, то теж приховує?

майже завжди за своєю природою не досконалі, не достатні, перебувають у постійному розвитку, тобто потребують постійного вдосконалення [3, с.27].

Рівень професійної підготовки майбутнього вчителя, іноземної мови зокрема, у великій мірі залежить від моделі освіти, яка обирається. Кількість та різноманітність моделей та структур підготовки вчителів у різних країнах дає можливість для обміну інформацією, що сприяє їхньому вдосконаленню. У своїх роботах польські педевтологи Х. Квятковська, А. Питлаж, Х. Ястженська, Я. Хомплевич, Д. Ельснер, К. Карпінська-Шай та інші, оцінюючи ситуацію з практичною підготовкою майбутніх вчителів іноземної мови на рівні сучасних вимог вважають, що вона має численні недоліки. Порівняно з українськими, польські педагоги дещо раніше розпочали науковий пошук та активне запозичення досвіду впровадження різних моделей освіти в розвинутих країнах, переважно США. Отже **метою** нашої статті виступає аналіз та виокремлення позитивних напрацювань польських науковців стосовно проблеми професійної підготовки сучасних майбутніх вчителів іноземної мови. **Завдання** статті полягає у визначенні потенційних можливостей впровадження кращого польського досвіду у процес професійної підготовки фахівця в Україні.

Викладення основного матеріалу. Наразі, пошук польськими науковцями ефективної моделі підготовки вчителя іноземної мови не припиняється. У вищих навчальних закладах використовують різні моделі, такі як фахової майстерності; моделі груп соціальної взаємодії; особистісні; пізнавальні (або когнітивні); поведінкові (або біхевіористські). Активно позиціонується польськими педевтологами рефлексивна модель підготовки вчителя іноземної мови, яка заслуговує на розробку українськими вченими та впровадження у вітчизняний освітній простір. У контексті вітчизняних реалій, доречним вважаємо комбіноване використання цих моделей, що лише підсилює їхній вплив на процес формування компетентного фахівця з іноземної мови.

Науковий аналіз структури професійної підготовки вчителів іноземної мови у Польщі в руслі проблеми нашого дослідження дозволяє виокремити основоположні ідеї, які можуть стати цінним джерелом для вдосконалення процесу підготовки вчителів іноземної мови в Україні у контексті сучасних процесів. Перспективними напрямками реформаторських змін вважаємо:

- створення логічного взаємозв'язку між адміністративною, документальною базою та сучасними напрямками розвитку національної освіти;

- опрацювання таких програмних концепцій, які уможливають постійну актуалізацію суті навчання, її диференціювання, а також активізацію соціокультурного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови;

- обґрунтування моделей професійної підготовки на засадах соціально-культурної концепції освіти, в основі якої лежать універсальні принципи гуманізму, демократичної відкритості, внутрішньої діалогічності та врівноваженості фахових умінь відповідно до соціального замовлення;

- забезпечення формування у майбутніх вчителів іноземної мови загальнокультурних цінностей та їхньої професійної адаптації до реальних

5. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. - Том 2. / Под общ. ред. Л.И.Семиной. - М.: Изд-во «Бонфи», 2002. - 408 с.

Подано до редакції 13.02.2010

УДК 134:811'37.035(438)

**ПРОЕКЦІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА
УКРАЇНУ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ**

Кіян Людмила Федорівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
Смірнова Ліна Леонідівна
викладач Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується розвитком трьох феноменів цивілізації: підвищеного міграційного руху до високорозвинених промислових країн, взаємозв'язку прав людини й етнічних меншин з формуванням демократії в цих країнах, а також глобалізації взаємозв'язків у контактах між людьми. Ці феномени можна вважати однаковою мірою досягненням людської цивілізації та суспільними процесами, які з урахуванням свободи неможливо вже затримати або частково згорнути, обмежити або відповідно скерувати. Результатом функціонування цих процесів є поступова поява – спочатку в класичних країнах еміграції (Австралія, США, Канада), а потім у країнах Європи – полікультурних суспільств.

Польські науковці розглядають Європу як освітню категорію об'єднання, яка підлягає конфронтації з іншими культурами, а також процесам універсалізації, що зазначені у документах Ради Європи. Головним завданням освіти стає зміна свідомості людей, їхніх відносин.

Освіта вчителів не може здійснюватися ефективно і прогностично поза межами усвідомлення вимог системної трансформації. Україна, як і Польща, – частина Європи і світу, отже, вона підпорядкована довготривалим змінам як у контексті європейської інтеграції, так і в межах цивілізації. У нових соціально-економічних умовах українські науковці здійснюють активний пошук шляхів вдосконалення професійної освіти як необхідної умови змін.

Аналіз досліджень та публікацій вказує на складність суперечливих процесів, що відбуваються у польській вищій професійній освіті та дає можливість виокремити позитивний досвід й врахувати його у процесі освітніх пошуків та трансформацій, що мають місце в Україні. Саме для результативності вище згаданих процесів нами здійснено вивчення, прогнозування та запозичення педагогічного досвіду країни, яка є близькою з точки зору культури, менталітету та історії.

Слід погодитися з думкою польського науковця Р. Квашніці стосовно специфіки вчительської діяльності, коли уміння, яких вимагає ця професія,

М.: У мене недовіра до тих людей, які показують емоції, але якось штучно.

П.: Як ви впізнаєте, коли не бачите людину, а тільки її маску, що це нещирість?

М.: Це видно згодом за певними вчинками. Тоді зрозуміло, що то була маска.

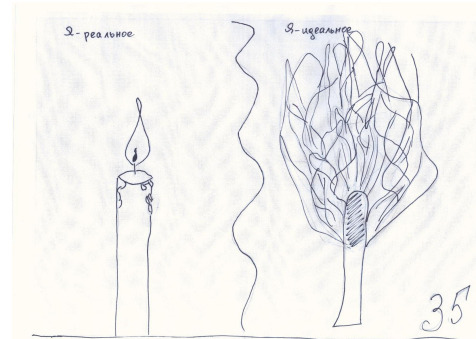
П.: Що треба для того, щоб побачити нещирість? Взаємодія, взаємовідносини?

М.: Так.

П. (до групи): Малюнок звертає увагу на те, що «Людина, якої я боюсь» немає. Є тільки маска. Це ми не можемо не бачити. І якщо М. говорить, що вона повинна впізнати, то важко буде впізнати, тому що немає людини. Можна вважати що є базальний страх зробити помилку.

П.: Я можу припустити що ви переживали такі труднощі, в яких розраховували на одне, а відбувалося інше?

М.: Так, може бути.



Мал. 4. «Я – реальне. Я – ідеальне»

П.: Реальне – це свічка, а ідеальне – факел? (мал. 4). Якщо ми порівняємо сонячність (див. мал. 2), з факелом, то тепер зрозуміло, що це ваш ідеал. Ви до цього прагнете?

М.: Так. Ви праві.

П.: Ви прагнете до цього, щоб бути сильною. Сонце та факел взаємопов'язані. Що ви вносили до образу свічки? Що ви передали через малюнок?

М.: Я - реальне – це те, що є на даний момент, насправді. А Я – ідеальне – це щось незвичайне. Цим малюнком я хотіла показати різницю між тим, що реальне – це просто свіча, яка горить, а ідеальне – це факел, який палає, він яскравий.

П.: Факел займає більше простору?

М.: Так. Він більш неймовірний.

П.: Факел буває дуже рідко. Це символ спортивних перемог, пов'язаний зі святом. Він - реальний, але ходити з ним по життю незвично. Тоді виникає питання, навіщо вам це, чому ви до цього прагнете?

М.: Не знаю.

П.: Якщо подивитися на малюнок 1, то є схожість з деревом. Може ви хотіли бути схожою на когось із батьків?

М.: Можливо.

П.: До кого з батьків ви би хотіли бути ближче?

М.: До батька.

П.: Як ви гадаєте, тут є теплі, сонячні відношення?

М.: Так, до мене добре відношення.

П.: Тоді чи можна сказати, що ви бажали би мати риси батька?

М.: Можна.

П.: Які якості?

М.: Відношення до родини, цілеспрямованість.

П.: Вам не вистачає цілеспрямованості?

М.: Так, в яких то моментах.



Мал. 5 «Людина, якої психологічно не існує»

П.: Це людина, яка звідкись виглядає? (мал. 5)

М.: Це відображення людини у воді.

П.: Начебто вона знаходиться у воді і звідси виглядає. Навіть лячно. Чому саме у воді? Схоже, що це жінка?

М.: Жінку легше малювати. Але скоріше це універсальна фігура людини.

П.: Цікаво, що людина, яка психологічно не існує, в воді. Вода так намальована ніби невелика водойма – озеро або калюжа. Це означає, що ви не

виявити і усунути перепони, які заважають успішному самостійному просуванню особистості в освіті, про те, щоб спільно збудувати процес подолання цих перепон – у придбанні досвіду усвідомлення дій в подібних ситуаціях. Педагогічна підтримка можлива тоді, коли людина поступово включається в процес співпраці і взаємодії зі своїм викладачем. Важливо отримати її згоду на допомогу і підтримку. В окремих випадках згода повинна бути явна, а інколи може бути і скрита від неї, виявлятися на рівні його почуттів, мотивів. [4].

Отже було виокремлено погляди російських вчених на поняття педагогічної підтримки. Розкрито сутність педагогічної підтримки в теорії педагогіки. Педагогічна підтримка – це перш за все „допомога” у подоланні індивідуальних проблем кожної дитини (студента). Її напрямками є: забезпечення внутрішніх умов, створення благо прийнятних зовнішніх умов, організація людського мікросоціального середовища. Сутністю підтримки, як педагогічної категорії є проблеми: в навчанні, вихованні, соціалізації, психологічним, фізичним здоров'ям та самовихованням, спілкуванням, професійному самовизначенні, яка полягає в організації різних видів діяльності, розкриваючи індивідуальний потенціал людини, включаючи допомогу учням (студентам), викладачам, батькам в подоланні соціальних, психологічних, особистих труднощів. Засоби педагогічної підтримки – це співвідношення соціалізації і індивідуалізації в педагогічній діяльності. Перспективами педагогічних досліджень є організація навчання студентів із соматичними захворюваннями за допомогою педагогічної підтримки.

Резюме. У статті подається сутнісний аналіз поняття педагогічна підтримка та аналізуються підходи вчених до визначення педагогічної підтримки в теорії педагогіки. **Ключові слова:** педагогічна підтримка, студенти.

Резюме. В статье подается существенный анализ понятия педагогическая поддержка и анализируются подходы ученых к определению педагогической поддержки в теории педагогики. **Ключевые слова:** педагогическая поддержка.

Summary. In article the intrinsic analysis of concept "pedagogical support" is presented, and approaches of scientists to definition of pedagogical support in the pedagogics theory are analyzed. **Keywords:** pedagogical support, students

Література

1. Газман О.С. педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема.// Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995.- 58 с.
2. Касицина Н., Михайлова Н. Педагогическая поддержка: гарантия права на риск // www.sltruism.ru
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Макеева Т. В. Концепция педагогики индивидуальности в русле оказания педагогической поддержки школьникам – http://student.km.ru.ref_show_frame.asp

громадянському, професійному, екзистенціональному самовизначенні, допомога в подоланні комунікативній, трудовій та творчій діяльності).

А. Андреева пояснює, що в процесі підтримки дорослий зосереджується на позитиві та переважає особистості дитини (студента), щоб закріпити його самооцінку, підтримує дитину при поразках та допомагає повірити в себе у власні здібності. Тобто мова йде про позицію педагога в підтримці.

Педагогічна підтримка, на відмінну від соціального (соціалізуючого) погляду на процес освіти, займає психологічну позицію. Вона допомагає педагогу проникати більш тонко в складні процеси, пов'язані з „вироснування самостійності”. Підтримка тільки тоді буде нормою педагогічної діяльності, коли педагог виявиться людиною, небайдужою до життєвих проблем студента, готовим підставити своє плече для опори, і професійно оволодіти засобами „вироснування” в студентів здібностей знаходити опору в самому собі. [5].

О.С. Газман окреслив зміст педагогічної підтримки. Це три провідних ведучих напрямки реальної педагогічної діяльності: 1) забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, можливостей) для розвитку „самості”, для саморозвитку (через механізми самопізнання, рефлексії, самоаналізу, ціле направлення, фізичного і психологічного захисту, діяльності само здійснення); 2) створення благо прийнятних зовнішніх умов (середі мешкання) для психологічного і біологічного існування і розвитку дитини (студента); 3) організація людського мікросоціального середовища (гуманістичні відношення, спілкування, творчої діяльності, психологічний клімат і інше), як продукт активності дітей і дорослих. [1 с. 18].

Під педагогічною підтримкою також розуміється система педагогічної діяльності, розкриваюча індивідуальний потенціал людини, включаюча допомогу учням (студентам), викладачам, батькам в подоланні соціальних, психологічних, особистих труднощів. [3]. Н. Михайлова та Н. Касіцина вважають, що це процес – діяльність:

- Діяльності з вирощування суб'єктної позиції дитини;
- Діяльності педагога в умовах проблемної ситуації дитини;
- Діяльності, що спирається на активність дитини та є опорою цієї активності;
- Діяльності, яка принципово створює умови для самовизначення та самореалізації дитини в природній, конкретній життєвій ситуації [2 с.7].

Олександрова Е. А. вважає, що педагогічна підтримка являє собою процес створення викладачем: а) первинних умов, у тому числі емоційного фону для того, щоб дитина (студент) в тій чи іншій навчальній або життєвій ситуації змогла свідомо і самостійно здійснити адекватний вибір поведінки і/або джерелом інформації, не суперечили ні його особистісно-значимим цінностям, ні культурним традиціям; б) вторинних умов – щоб дитина змогла самостійно діяти згідно ситуації цього вибору навіть при зустрічі з якимись труднощами. [4].

Питання про співвідношення соціалізації і індивідуалізації в педагогічній діяльності – це питання про цілі і засоби педагогічної підтримки. [4].

Надаючи педагогічну підтримку педагог стикається з необхідністю використовувати індивідуальні форми і методи навчання. Мова йде про те, щоб

любите те, що знаходиться у низовині. Можна припустити, що у вас амбівалентне ставлення до матері. Тому що вода, за архетипами, це жіночий символ.

М.: Я не знаю. Але до матері позитивне відношення.

Наведена стенограма демонструє особливості пізнання неповторних особливостей психіки суб'єкта в процесі психокорекції. В процесі роботи з протагоністом було виявлено, що М. має едіпальну залежність, яка виражається в інтроєкції певних рис характеру від батька та перенесенні їх на інших людей. В житті вона прагне спілкування з такою людиною, яка схожа на батька. У М. присутня тривожність у стосунках з оточуючими, пов'язана з тим, що вона не довіряє людям, які демонструють будь-які емоції. Бо ці емоції можуть бути штучними, нещирими. М. притаманний базальний страх зробити помилку у виборі партнера по спілкуванню, що призводить до тенденції утруднення стосунків з оточуючими. Протагоніст, за допомогою аналізу малюнків, об'єктивує амбівалентне ставлення до матері, її приховане відчуження.

Результативність психокорекційної роботи психоаналізу комплексу тематичних малюнків є визначальною можливістю пізнання суб'єктом власних тенденцій імперативності психіки та розв'язування неусвідомлених внутрішніх суперечностей.

Навчання в групі АСПН розширює в особи можливість адекватного вираження своїх емоцій, сприяє зменшенню егоцентричних тенденцій; доброзичливість та щирість стають нормою життя; активізується такі особистісні аспекти, як відвертість, мобільність, гнучкість, толерантність.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що методу активного соціально-психологічного навчання дозволяє нівелювати деструктивні вияви суб'єкта, розкрити його творчий потенціал. Аналітична процедура комплексу тематичних малюнків сприяє об'єктивуванню системних процедур (логіки) несвідомого, з якими пов'язані особистісні програми людини, які виражаються в стабілізованих тенденціях поведінки. Робота в психокорекційній групі сприяє подоланню внутрішнього дискомфорту, напруженню і труднощів у взаємодії з іншими людьми. Корекція суб'єкта засобами АСПН сприяє його особистісному вдосконаленню, розвитку комунікативних здібностей, підвищенню загальної адаптованості до будь-якої діяльності.

Резюме. В статті розглядається проблема оптимізації процесу об'єктивної адаптованості до будь-якої діяльності. Показані діагностико-коррекційні можливості активного соціально-психологічного навчання з допомогою методу аналізу комплексу психорисунків в оптимізації процесу об'єктивної адаптованості суб'єкта. **Ключевые слова:** активное социальное-психологическое обучение, групповая психокоррекция, психологические защиты, личностная проблема, общение, комплекс тематических рисунков.

Резюме. У статті розглядається проблема оптимізації процесу спілкування в процесі активного соціально-психологічного навчання. Висвітлена діагностико-корекційна можливість активного соціально-психологічного навчання за допомогою методу аналізу комплексу психомалюнків в

оптимізації процесу спілкування субекта. **Ключові слова:** активне соціально-психологічне навчання, групова психокорекція, психологічні захисти, спілкування, комплекс тематичних малюнків.

Література

1. Бодалев А. А. Психология личности. – М.: Изд-во Моск. ун-ва, 1988.- 188 с.
2. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб./ Т. С. Яценко, Б. Б. Іваненко, С. М. Аврамченко та ін., За ред. Т. С. Яценко.- К.: Вища шк., 2008. - 342 с.: іл.
3. Яценко Т. С. Активная соціально-психологическая підготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителей. – К., 1993. – 208 с.
4. Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Горобець Т. В., Дметерко Н. В., Психологічні викривлення у контексті цілісного розуміння психіки // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т. 6. – вип. 7. – с. 376-384.
5. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.: іл.
6. Яценко Т. С. Функціонально-структурний підхід до розуміння психіки у внутрішній динаміці / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002/ Збічник наукових праць до 10-річчя АПН України. Частина 1. – Харків: ОВС, 2002. – с. 452-468.

Подано до редакції 12.03.2010

УДК. 371

РОЗВИТОК У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ГОТОВНОСТІ ДО САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Ендеберя Ірина Володимирівна,
аспірантка кафедри психології*

*Київського національного
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*

Постановка проблеми. Однією з тенденцій розвитку навчально-виховного процесу у вищій школі є розширення самостійності майбутніх фахівців, що передбачає самостійний пошук і засвоєння студентом нової інформації, організацію діяльності, спрямованої на власний саморозвиток. Це зумовлює чітку організацію самостійної роботи студентів, яка була б різноманітною за формами, мала б принципово нову мотивацію. Актуальність проблеми розвитку у майбутніх психологів готовності до самостійної пізнавальної діяльності зумовлена також необхідністю забезпечення безперервної освіти та самоосвіти майбутніх психологів упродовж усього життя.

Якщо перефразувати висловлювання К.Ушинського, що мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою легкою і знайомою, але не всі прийшли до розуміння того, що крім терпіння, уроджених здібностей і навичок, необхідні ще спеціальні знання. Стосовно навчання

знаходити умови для того, щоб негативний факт не обростав, як сніжний ком, іншими негативними фактами. Педагог шукає засоби управління „безконтрольній” ситуації. Таким чином він захищає студента від обставин, яким він протистояти не в силі. [4].

Крім О.С. Газмана педагогічну підтримку також розглядали такі вчені, як: Г. Коджаспировою та А. Коджаспировим, Т. Анохіна, А.Г. Асмолов, А. Андреева, А.В. Мудрик, Н. Михайлова, Н. Касіцина.

Вчені також визначають педагогічну підтримку, як допомогу у подоланні певних проблем в освіті:

- індивідуальних проблем особистості фахівцями (Г. Коджаспировою, А. Коджаспировим, Т. Анохіна) [3 с.7];
- в соціальному вихованні (А.Н. Мудрик) [4];
- у подальшому розвитку дитини (студента), (А.Г. Асмолов) [4];
- в рішенні проблемних життєвих ситуацій (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін, Т.В. Антохіна) [4].

Макеєва Т.В. узагальнює підходи до розуміння педагогічної підтримки таким чином, її суть, згідно її визначення, полягає в: 1) активізації самосвідомості особистості, в пробудженні і розвитку процесів самопізнання і рефлексії; 2) пробудженні активності особистості в індивідуальному, самостійному виборі (в професійному, цивільному, екзистенціальному, життєвому, моральному, культурному самовизначенні), при цьому особистий розвиток в напрямках, вказаних вище, повинні стати умовою для особистого саморозвитку, самореалізації, самоорганізації, самореабілітації і самоконтролю (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін, Т.В. Антохіна). [5].

Отже, розглянувши визначення педагогічної підтримки російськими авторами, можемо зробити висновок, що педагогічна підтримка – це перш за все „допомога” у подоланні індивідуальних проблем кожної дитини (студента). А до індивідуальних проблем автори відносять проблеми: в навчанні, вихованні, соціалізації, психологічним, фізичним здоров'ям та самовихованням, спілкуванням, професійному самовизначенні. Але недоліком цих визначень є те, що підтримка визначається, через допомогу в той час як інші вчені ці поняття розводять. Це визначення характеризує сутність підтримки, як педагогічну категорію, її спрямованість.

А. Андреева визначає педагогічну підтримку, як „допомогу” і „підтримку” у подоланні проблем студентів. Доведено, що педагогічна підтримка можлива тоді, коли суб'єкт навчання поступово включається в процес співпраці і взаємодії зі своїм викладачем. Важливо отримати згоду студента на допомогу і підтримку. В окремих випадках згода повинна бути явна, а інколи може бути і скрита від студента, її можуть проявляти на рівні його почуттів, мотивів. [4].

Розглянуті вище автори підтримують погляд О.С. Газмана на педагогічну підтримку, але і доповнюють визначення своїми поглядами на поняття педагогічна підтримка, а саме: Г. Коджаспирова та А. Коджаспиров – засобами її здійснення (це діяльність фахівців у подоланні проблем дітей (студентів), це і життєве самовизначення діловою та міжособистісною комунікацією); Т. Анохіна – напрямками її реалізації (це допомога самостійному, моральному,

допомоги в вихованні та навчанні учнів по-різному, через дослідження її різних ознак, в той час як поняття воно не було узагальнено та визначено.

Метою статті є: узагальнення підходів до розуміння застосування педагогічної підтримки.

Таблиця 1

Ознаки педагогічної підтримки в педагогічних дослідженнях

Ознаки педагогічної підтримки													
	Допомога	Підтримка	Подолання особистих проблем (індивідуальних інтересів)	Фізичним здоров'ям	Психічним здоров'ям	Просування в навчанні	Вихованні	Спілкуванні	Професійному самовизначенні	Самостійному досягненні результатів	Діяльності фахівців	Життєвому самовизначенні	Сприянні в розвитку
О.С. Газман	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
Г.Коджаспіровою А.Коджаспіровим	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-
Т. Анохіна	+	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
А.Г. Асмолов	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
А. Андрєєва	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
А.В. Мудрик	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-

Завданнями статті є: 1) визначення поглядів вчених на поняття педагогічної підтримки; 2) розкриття сутності педагогічної підтримки.

Шляхом розв'язання цих проблем є педагогічна підтримка, яку вперше застосував О.С. Газман в лабораторії „Проектування інновацій у вихованні” ІІІ РАО. Під терміном „педагогічна підтримка” О.С. Газман розуміє „процес спільного з дитиною (студентом) визначення її особистих інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перепон (проблем), пов'язаних з фізичним, психічним здоров'ям, які заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягти бажаних результатів в навчанні, самовихованні, спілкуванні, здоровому способі життя, професійному самовизначенні” [1 с.28]. Значення педагогічної підтримки полягає в тому, що вона утримує студента в освітньому просторі, тому що педагог готовий розуміти проблему студента,

першокурсників у вищих навчальних закладах, то можна відзначити, що певна частина викладачів упевнена, що навчання для вчорашніх випускників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів є легким і знайомим, вони вже вміють працювати самостійно, швидко адаптуються до навчання в умовах ВНЗ. Але такі викладачі забувають, що студенти потрапляють у значно відмінні умови їхньої навчально-пізнавальної діяльності, які зумовлені зміщенням акценту на самостійну пізнавальну діяльність, часовим розривом між отриманням інформації та контролем за результативністю її засвоєння, необхідністю розвитку у студентів професійної компетентності, яка передбачає не лише оволодіння певною сукупністю знань, умінь, а й розвитку ставлень, досвіду, особистісних якостей фахівця, які забезпечують результативність професійної діяльності.

Суперечності, які виникають у процесі адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі, можна розв'язати завдяки цілеспрямованому формуванню пізнавально-інтелектуальної компетентності. Актуальність розвитку останніх з перших днів перебування у вищих навчальних закладах зумовлена і переходом на кредитно-модульну систему навчання, яка передбачає значне збільшення часу на самостійну роботу студентів. Розвитку цієї компетентності має виділятися час при вивченні всіх навчальних дисциплін, хоча засвоєння систематизованих знань щодо організації самостійної роботи, розвиток певних умінь, особистісних якостей, які необхідні для самовдосконалення пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, має відбуватися насамперед у процесі вивчення дисципліни “Вступ до спеціальності”.

Одним із аспектів розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності є проблема самоосвітньої діяльності. Розробка проблеми розвитку самоосвітньої діяльності майбутніх психологів має важливе значення, оскільки така діяльність виступає засобом пізнання й розвитку інтелектуальних і професійних можливостей особистості, актуалізує педагогічний потенціал і сприяє формуванню фахівця відповідно до вимог інформаційно-технологічної революції, формує уявлення про самоосвітню діяльність як про особистісну й суспільну цінність, і в той же час як про одну з найважливіших цілей у всіх сферах діяльності.

У статті ми спинимося на аналізі методів розвитку готовності студентів, майбутніх психологів, до самостійної самоосвітньої діяльності у процесі вивчення психологічних дисциплін, а саме на вивченні курсу „Вступ до спеціальності”.

Аналіз останніх досліджень. Проблема самовдосконалення особистості засобами навчання привертає увагу багатьох дослідників. Відома концепція філософської та психолого-педагогічної наук про самореалізацію особистості як життєво необхідну потребу і спроможність до самостійного розгортання власних сутнісних сил і творчого потенціалу (А.Маслоу, В.Андрущенко, І.Бех, І.Зязюн). Розвинута здатність педагога до самостійної перетворюючої діяльності виступає дійовим мотивом і засобом зростання самостійності учнів.

Теоретичний аналіз проблеми самостійності засвідчив, що до неї зверталися в різні історичні періоди зарубіжні та вітчизняні філософи,

педагога, психолога. Вимоги до вмінь педагога пробуджувати самостійність думки висловлювались ще Сократом, Я.Коменським, К.Ушинським, В.Сухомилінським та ін. Ці ідеї знайшли подальший розвиток у працях сучасних дидактів (В.Андреев, В.Лозова, М.Махмутов, В.Паламарчук, О.Савченко та ін.). Обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячені праці С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Сластьоніна, Г.Щукіної; сутності, структури, змісту самоосвіти - А.Громцевої, О.Кочетова, Я.Турбовського та ін. Їх дослідження переконливо довели, що самостійна робота студентів дозволяє успішно розв'язувати такі завдання: формувати усвідомлений процес засвоєння знань; удосконалювати вміння й навички, визначені програмою кожного навчального предмета; готувати майбутніх фахівців до усвідомленого застосування знань у практичній діяльності; розвивати пізнавальні здібності; виховувати культуру розумової праці; виробляти потребу ефективно підвищувати свою готовність до самоосвітньої діяльності.

На сучасному етапі розуміння навчання як процесу управління формуванням особистості фахівця самостійну роботу студентів необхідно розглядати не лише як засіб закріплення та вироблення вмінь та навичок, як спосіб розвитку творчих здібностей та професійного мислення, а насамперед як спосіб формування самостійності та активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей, готовності орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку теорії та практики організації навчально-пізнавальної діяльності, здатності ставити та самостійно вирішувати теоретичні та практичні завдання.

Самостійна робота є тією основою, що забезпечує саморозвиток майбутнього фахівця як компоненту становлення творчої особистості. Як відзначає Л.Хомич, саме зміст психолого-педагогічної підготовки дозволяє формувати у студентів такі компоненти саморозвитку, як: самовизначення, самореалізація, самоорганізація, самореабілітація [4].

Н.Гавриш, Т.Лопухіна виокремили такі соціально-педагогічні характеристики готовності майбутнього фахівця до самоосвітньої діяльності: спрямованість на безперервну самоосвітню діяльність, перспективність, постійний пошук, осмислення та затвердження нових значень професійної педагогічної діяльності; висока адаптивність до змін у педагогічній діяльності, мобільність у застосуванні новітніх програм та технологій; готовність до свідомої корекції власної професійної діяльності, поведінки та ставлення; відкритість новому досвіду, професійна активність, творча індивідуальність, готовність до розв'язання креативних завдань; самокритичність, відповідальність, доцільність; перспективність у стосунках, постійне підвищення рівня спілкування, комунікації з іншими суб'єктами взаємодії [2].

Цілоком обґрунтованою є запропонована В.Черняковою схема способів активізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, яка містить такі етапи: 1) розвиток загальноінтелектуальних здібностей через застосування інтелектуальних тестів, логічних завдань, управ творчо-комунікативного характеру, створення проектів, логічних схем, самоаналіз власних проектів; 2) мотиваційно-діагностичний етап, на якому використовуються творчі

Література

1. Бассиони К. Воспитание народоубийц. – СПб.: Академический проект, 1999. 220с
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.
3. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1986 – 356 с.
4. Ковальов А. Г., Бодалев А.А. Психология и педагогика самовоспитания. Изд-во Ленинградского университета 1958 – 87 с
5. Ломако О. М. Инновации и образование. Сборник материалов конференции. СПб. “Symposium”, 2003.– № 29 – С.129 –137
6. Миллер А. Вначале было воспитание: Пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2003. – 464 с.
7. Миллер А. Драма одарённого ребёнка и поиск собственного Я. Перевод И.В.Розанова и И.В.Силаевой; М.: Академический Проект, 2001. – 143 с.
8. Смирнова Е.О., Собкина В.С. Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье. – М., 1988.– 112 с.
9. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М., 1981. –143 с.
10. Французская психоаналитическая школа / Под ред. А. Жибо, А. В. Россохина. – СПб.: Питер, 2005. – 567 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – Мн.: ООО Попурри, 1999. – 624 с.
12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Издательство «Питер», 1999.– 234 с.
13. Яценко Т.С. Основы глубинной психокорекции: феноменология, теория і практика: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.

Подано до редакції 22.02.2010

УДК 378.091.3

ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Кисла Наталія Юрївна

*викладач Харківського обліково-економічного
технікуму-інтернату ім. Ф.Г. Ананченка*

Актуальною проблемою організації навчального процесу є пошук нових підходів, форм і методів ефективної організації засвоєння нового об'єктами/суб'єктами навчання. Адже від того наскільки вони засвоюють навчальний матеріал в навчальному закладі, оволодівають знаннями, вміннями, навичками залежатиме подальше професійне їх втілення в роботі, як фахівця в певній галузі, та сприятиме індивідуальному розвитку особистості.

Аналіз публікацій свідчить, що дослідженнями педагогічної підтримки в теорії педагогіки займалися такі вчені, як: О.С. Газман, Г. Коджаспірова, А. Коджаспіровий, Т. Анохіна, А.Г. Асмолов, А. Андреева, А.В. Мудрик, Н. Михайлова, Н. Касіцина. Проте ця проблема розглядалася ними в контексті

забирає можливість та здатність насолоджуватися життям. Таку нездатність радіти життю зазначає дослідник, формує навішування ярликів "оцінок" [7]. Суб'єкт, що з дитинства звик придушувати почуття, відчувати агресію з боку близьких людей, буде очікувати негативні реакції від зовнішнього світу та на несвідомому рівні "вишукувати" недоброчливість, агресію в оточуючих людях.

Отже деструкції виховання можуть породжувати тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті проявом яких є: неможливості вираження любові, руйнуванні контактів з іншими людьми, відчуттях приниженості, меншовартості, інтроверсії, самотності, втраті життєвих орієнтирів, депресії та суїциді. Переживання впливу чорної педагогіки може призводити до капсуляції дитини у родинному колі, що закріплює інфантилізм та психологічну імпотенцію адже розвивається страх оточуючого світу, життя, пасивність, острах брати на себе відповідальність, пасивність, неможливість радіти життю. Суб'єкт може вбачати силу у гордості, впертості, непохитності власних поглядів, безкомпромісності, що потрапляє в його умовні цінності та зумовлює інфантильну позицію. Вищевказані умовні цінності можуть створювати ілюзію захисту від оточуючого світу, який видається суб'єкту похмурим, ворожим, та небезпечним. Виховний вплив спрямований на просування дитини до просоціального ідеалу через заборони та обмеження загострює внутрішню суперечність адже дитина з одного боку прагне бути собою, а з іншого не хоче втратити любов батьків та слідує їх заборонам з очікуваннями отримати в нагороду їх любов. Така суперечність породжує психологічну імпотенцію адже будь яка невдача породжує самодокори, почуття образи дитини на батьків. Все це формує амбівалентне ставлення до вимог батьків, що перешкоджає просуванню до бажаного просоціального ідеалу.

Резюме. Стаття посвячена обзору научних концепцій относительно проблемы влияния «черной педагогики» на психику личности. Внимание акцентируется на последствиях переживания субъектом «черной педагогики» как пассивность, агрессивность, психологический инфантилизм и т. д. Устанавливается взаимосвязь между переживаниями субъекта психологических травм связанных с деструкциями воспитания и формирования тенденции к психологической смерти.

Резюме. Стаття присвячена огляду наукових концепцій щодо проблеми впливу «чорної педагогіки» на психіку суб'єкта. Увага акцентується на наслідках переживання суб'єктом «чорної педагогіки» як пасивність, агресивність, психологічний інфантилізм тощо. Встановлюється взаємозв'язок між переживаннями суб'єкта психологічних травм пов'язаних з деструкціями виховання і формування тенденції до психологічної смерті.

Summary. The article provides the review of scientific concepts on the problem of influence of "black pedagogy" on the psyche of the individual. Such consequences of "black pedagogy" as passiveness, aggression, psychological infantilism, etc. are emphasized. The interdependence between the subject's experiencing the psychological traumas in connection with the destructions of education and formation of tendency towards psychological death is established.

завдання, проблемні методи, професійно-значущі матеріали; 3) процесуально-творчий етап, що передбачає збільшення питомої ваги творчих завдань і вправ, підвищення пріоритету рефлексивно-творчих форм роботи, створення ситуацій дослідження проблеми, гри-вправи на розвиток асоціативності мислення, логіки, здатності до емпатії, евристики, навчально-дослідницькі завдання; 4) аналітико-рефлексивний етап реалізується через самоаналіз логіки побудови власних дій, оцінку адекватності мети та кінцевого продукту творчого завдання, оцінку можливостей досягнення кінцевого результату більш оптимальними шляхами та внесення корекції, доведення раціональності розв'язання творчого завдання та оцінку об'єктивної та суб'єктивної значущості творчого продукту [5].

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення курсу "Вступ до спеціальності" студенти мають ознайомитися із особливостями та головними проблемами навчальної та професійної самоосвітньої діяльності, оволодіти основами продуктивної самоосвітньої діяльності, зокрема основними методами, а також у них мають виробитися позитивна мотивація щодо самостійної пізнавальної діяльності, розуміння доцільності самостійного оволодіння інформацією, творчого пошуку шляхів розв'язання педагогічних проблем, з якими будуть зустрічатися у процесі професійної діяльності, необхідності евристичної діяльності. Студенти повинні зрозуміти суть самостійної роботи як цілеспрямованої внутрішньо вмотивованої, структурованої самим суб'єктом діяльності, виконання якої вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності.

На цьому етапі доцільно спочатку застосовувати методи навчання, які передбачають діяльність студентів за аналогією, за відомими зразками та алгоритмами, розв'язання завдань у межах заданого чи первісно знайденого способу дії.

Проте, на нашу думку, не варто тривалий час застосовувати такі методи, оскільки це може призвести до звички діяти лише за зразком, аналогією, буде гальмувати розвиток творчого мислення майбутніх фахівців, студенти будуть відзначатися яскраво вираженим прямолінійним використанням засвоєних схем самостійного виконання певних завдань. Студентові необхідно стати одночасно об'єктом і суб'єктом керування, який створює процес руху від незнання до знання, у процесі чого відбувається формування інтелектуальних умінь і особистісних якостей; він не лише засвоює зміст навчальної дисципліни, а й співвідносить його зі змістом власного досвіду, накопиченого як у результаті попереднього навчання, так і в повсякденній практиці. Тому потрібно пропонувати завдання, в яких студент би не просто пригадав знання і застосував їх, а мав можливість планувати, проектувати, організувати, мотивувати, контролювати, оцінювати, аналізувати свої дії в різноманітних ситуаціях, спираючись не теоретичні знання.

Для формування компетентного фахівця-психолога надзвичайно важливою є необхідність створення цілісної системи залучення студентів спочатку до активної пізнавальної діяльності, яка повинна трансформуватися у потребу до самовираження у пошуковій, науковій діяльності. Тому маємо

впроваджувати такі методи навчання, при застосуванні яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, які допомагають вийти на особистісний рівень виявлення й розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, як от: рольові педагогічні ігри, аналіз педагогічних ситуацій, групові дискусії з аналізом різних підходів до розв'язування педагогічних задач та їх самоаналізом, а також методи, які забезпечують практичну підготовку кожного студента до професійної діяльності.

У процесі підготовки сучасного психолога необхідно змінювати ставлення до самостійності студента: він має діяти самостійно не лише після отримання завдання, а й у процесі пошуку інформації, під час осмислення лекційного матеріалу, у виявленні й формулюванні як пізнавальної, так і професійної проблеми, її розв'язанні. Наводимо різноманітні види вправ, які ми використовуємо у процесі вивчення майбутніми психологами циклу психологічних дисциплін, спрямованих на формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності (уміння знаходити інформацію, уміння виділяти головне, вести конспекти, уміння формулювати запитання, що є основою для бачення проблеми, суперечності, вміння визначати задачі тощо).

Вправа "Знайди інформацію". Студентам пропонуються картки, на яких подаються вихідні дані та анотації психологічних монографій та навчально-методичних видань. Завдання полягає в тому, щоб підібрати ті джерела, в яких може бути матеріал, що розкриває зміст окремого питання з теми, що розглядалась на лекції і буде систематизуватися на наступному семінарському занятті. При цьому пропонуються такі видання, в назві та анотації яких немає термінів, за допомогою яких формулюється питання теми. У цьому разі студенти повинні пов'язати поняття, які вивчаються, із тими поняттями, про які йде мова у назві та анотації джерела, і вибрати можливі твори, а потім перевірити в читальній залі, наскільки вдалим був їх вибір. До наступного заняття необхідно скласти нову анотацію таким чином, щоб вона відображала зміст окремого розділу монографії чи навчально-методичного видання з погляду питання, що розглядається.

Вправа "Конспект". Студентам пропонується фрагмент статті (5-7 абзаців) із періодичного психологічного видання, що відповідає темі заняття. Їм потрібно кожен абзац статті коротко законспектувати (або виділити головну думку) на окремих аркушах, не проставляючи номер абзацу. Потім кожен студент змішує аркуші й передає їх своєму сусідові зліва, який на кожному аркуші проставляє номер абзацу, зміст якого, на його думку, розкритий у конспекті. І так аркуші передаються по колу, поки автори не отримають свої конспекти. Кожний студент у своїх аркушах перевіряє правильність номерів абзаців. Найвище оцінюються конспекти тих авторів, у яких всі абзаци всіма студентами були пронумеровані правильно. Як матеріал для цієї вправи добираємо статті дискусійного характеру, або ж такі, які не містять відомої студентам інформації з питання, що вивчається, розширюють знання студентів, з тим, щоб можна було організувати групову дискусію.

Продовжити роботу із цими матеріалами можна у вправі "Найкраще запитання". Студенти мають сформулювати оригінальні запитання за змістом

Близької позиції притримується В. Гарбузов який твердить, що виховання відбувається опосередкованим шляхом: "дитина виховується самою атмосферою взаємин в сім'ї (атмосфера відчуження, приховування, репресій). Дослідник наголошує на тому, що виховання відбувається шляхом придушення емоцій, темпераменту дитини, які й зумовлюють інфантилізм. В. Гарбузов виокремлює категорію тривожного, егоцентричного та гіперсоціального виховання, в кожному з яких дитина «програмується», формалізується, перетворюється на автомат (ефект відмінника) [див: 3]. Отже на несвідомому рівні суб'єкт може реалізувати "програми", що були закладені у дитинстві.

Окреслюючи деструктивний вплив чорної педагогіки важливо також звернути увагу на інших стилях виховання – гіперопіція або потурання. Е. Арутюнянцев наголошував, що провідною особливістю сімей які виховують дітей за стилем всюдозволеності, є центрація уваги на дитині: сім'я існує заради неї, дитина є "кумиром", "богом" родини. Дослідник так описує родину якій властива центрованість на дитині: "Сліпа любов, спонукає батьків перебільшувати здібності дитини, ігноруючи прояви негативних якостей, створювати навколо неї атмосферу захоплення й похвали. За таких умов взаємин формується егоцентризм дитини, завищена самооцінка, нестерпне ставлення до дискомфорту (побутового та душевного). Особи, що виростили в умовах гіперопіки є невитривалими, нездатними протистояти негативним впливам, вважають себе такими, що стоять поза критикою, осудом оточуючих. Свої невдачі вони схильні пояснювати несправедливістю, з боку інших та випадковим збігом обставин. В.А.Жмуров також наголошує, що пасивність, сором'язливість, агресивність може бути обумовленою "зниженим" вихованням. Для таких осіб є характерним нарцисизм, капризність, дратівливість підвищені вимоги до оточуючих, завищена самооцінка та водночас незграбність, повільність, поряд з ерудованістю, інтелектуальністю спостерігається безвідповідальність тощо. Дослідник зазначає, що вони хворобливо переживають власні невдачі, уразливі та мають труднощі у спілкуванні з однолітками [9]. Таким чином виховання за типом потурання є не менш деструктивним для психіки дитини ніж емоційна холодність та жорстокість.

У науковій літературі [2, 3 – 6, 8] зазначається, що педагогічні методи спрямовані на викорінення дитячості (наївності, невпевненості, незграбності, неувважності у суб'єкта), натомість сприяють формуванню дорослості (серйозності, уважності, вміння представити себе у суспільстві). В. Леві зазначає, що опори формуються у процесі деструктивного виховання, вони знаходять вираження у таких формах: неповазі до оточення, неохайності, інтелектуальній обмеженості, негативному відношенні до шлюбу, зневажливому ставленні до здоров'я, тільки тому, що їх до цього примушували у дитинстві. Дослідник твердить, що негативне відношення до їжі, що формується під впливом батьків та вихователів може переходити у подібне відношення до оточуючих людей (ненависть, відраза тощо). За таких обставин для дитини увесь світ видається агресивним, нав'язуючим, вона вимушена увесь час опиратися, прикидатися такою, що програла, боятися – все це,

На дії фактора роз'єднання зосереджують увагу такі дослідники: Дж. Боулбі [2], А. Грін [10], Е. Фромм [11] та ін. Автори стверджують, що емоційна черствість, відстороненість батьків від дитини блокують її розвиток. Дж. Боулбі наголошував, що прихильність дитини до батьків має провідне значення в розвитку психіки індивіда. Дослідник стверджує, що виховання яке сповнене емоційною глухотою, відстороненістю батьків можуть породжувати деструкції психічного розвитку дитини. До таких деструкцій автор відносить: агресивність, депресивність, недовірливість, невміння будувати стосунки з оточенням, що дезадаптує індивіда. Відчуття роз'єднання з матір'ю, яке переживає дитина, породжує емоційне відчуження, що згодом знаходить вираження в емоційній глухоті. Дж. Боулбі відзначає, що "злюкисні" події дитинства дезадаптують індивіда, формуючи в нього базальний страх небезпеки, недовіри відносно оточуючого світу [2]. Близької позиції дотримується М. Ейнсворт, яка наголошує, що за умов втрати емоційних зв'язків з матір'ю в дитини виникає порушення прихильності до неї. Такі порушення можуть породжувати в суб'єкта агресивність, грубість, емоційну закритість, прагнення домінувати над оточенням, що призводить до руйнування стосунків. Дослідниця вводить поняття "порушення материнського ставлення", яке характеризує роз'єднання спілкування матері з дитиною і виражається в авторитаризмі, відстороненні, гіперопіці, інфантилізації дитини, що фруструє її потреби [2]. Е. Фромм окреслює феномен гетерономного впливу блокування розвитку дитини батьками через заборону на спонтанне вираження її бажань та потреб [11], що блокує психологічний розвиток дитини, капсулюючи її внутрішній потенціал та породжуючи тенденцію до психологічної смерті. А. Грін описує феномен "мертвої матері" та «мертвого батька», що психологічно омертвляють дитину. Синдром "мертвої матері" загострюється на едіповій фазі розвитку, коли відбувається еротизація стосунків між дитиною та батьками. Мати, що не спроможна на вираження емоцій, є внутрішньо омертвілою, тому дитина знаходиться в пошуках компенсаторного об'єкта. Дослідник наголошує, що нерідко батько є таким самим емоційно "мертвим", як і мати, тому феномен "мертвого батька" є аналогом "мертвої матері". А. Грін так описує вияв синдрому "мертвої матері": "Померла" від болю мати більше не може бути для живої дитини витоком нарцисизму, любові, що є необхідним для підтримки дитини. Усе це може призвести до трагічних для психіки дитини наслідків" [10, с. 363]. Мати "поглинає" дитину, блокує її емоції, що спричиняє психологічне омертвіння й зумовлює виникнення у психіці дитини "чорної дірки", "емоційної порожнечі". Це травмує психіку суб'єкта, породжуючи в нього відчуття самотності, безперспективності життя, страху смерті. Останнє підтверджують наші практичні дослідження, що дозволяють виокремити чинники такого деструктивного впливу: віддання батьками дитини на виховання рідним (дідусям, бабусям), до дитячого будинку, а також фізичні покарання (побиття) та моральне покарання самотністю, емоційною відчуженістю батьків, ігноруванням, словесними образами тощо. Ігнорування потреб і бажань дитини призводить до омертвіння її внутрішнього світу.

фрагменту статті. Спочатку вони працюють індивідуально, а потім об'єднуються в групи (5-7 осіб) і вибирають найбільш оригінальне запитання, на яке мають відповісти студенти інших груп. На завершення визначається, яке питання було найбільш оригінальним і яка відповідь була найкращою.

Аналогічною за способом проведення є вправа "Заборонене поняття". Студенти мають сформулювати оригінальні запитання за змістом фрагменту статті чи навчального тексту, не використовуючи основні терміни теми, що вивчається. Наприклад, при вивченні теми "Методи навчання" не можна використовувати у запитаннях терміни "методи навчання", "прийоми навчання", "засоби навчання", "способи навчання".

Доцільним є створення студентами за власним проектом професійного творчого продукту, наприклад, написання казки, що відповідає змісту навчального матеріалу чи висвітлює питання моралі, підготовка психологічної розповіді, розробка сценаріїв різноманітних виховних заходів, модифікація розроблених іншими вправ, тренінгових занять відповідно до поставленої мети тощо, а потім його захист і впровадження.

У процесі виконання таких завдань необхідною є опора на суб'єктний досвід студента, врахування його самобутності, самоцінності. У такому разі процес виконання завдань стає суб'єктно значущим, наповненим для студента особистісним сенсом, почуттями, зафіксованими в його суб'єктному досвіді. Суб'єктний досвід є тим простором, у якому створюється позитивна мотивація самостійної роботи на всіх її етапах, і водночас він є тим простором, у якому можливе співробітництво викладача і студента. Однією з умов ефективної організації самостійної роботи студентів є перетворення студента на активного і творчого суб'єкта власного розвитку й розвитку оточуючого його середовища, він сам має ставити цілі і планувати їхнє досягнення.

Висновки. Отже, оволодівши досвідом самостійної діяльності під час навчання, майбутній фахівець зможе постійно поглиблювати свої знання, розвивати свої здібності розв'язувати професійні задачі, у нього виробиться позитивна мотивація самоосвітньої діяльності. Успіх ефективної організації самостійної роботи студентів значною мірою визначається рівнем професійної компетентності викладача вищої школи, його готовністю передати частину своїх функцій майбутнім фахівцям.

Резюме. Стаття присвячена проблемі розвитку навчально-пізнавальної діяльності майбутніх психологів в процесі їх професійної підготовки. **Ключові слова:** самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, мотив, вміння та навички, умови.

Резюме. Стаття посвящена проблеме развития учебно-познавательной деятельности будущих психологов в процессе их профессиональной подготовки. **Ключевые слова:** самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, мотив, умения и навыки, условия.

Summary. Clause is devoted to a problem of independent work in close communication (connection) with self-determination. **Keywords:** independent work, reason, ability and skills, terms.

Література

1. Вірна Ж.П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів. Автореферат дисер. На здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. - К.: 1996
2. Гавриш Н.В., Лопухіна Т.В. Організація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки // Проблеми сучасної педагогічної освіти. - Серія: Педагогіка і психологія. - Вип.8. - Ч.1. - Ялта: РВВ КГУ, 2005. - С.8-14.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: 1996.
4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. - К.: "Магістр-S", 1998. - 200с.
5. Чернякова В.Е. Активізація творчого потенціалу особистості // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. - Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. - С.179-184.

Подано до редакції 20.02.2010

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА

*Жерновой В. А.
старший преподаватель кафедры теории,
истории музыки и игры на музыкальных инструментах
Крымского Гуманитарного Университета*

Что первое приходит на ум, когда мы слышим звук барабана? Древние ритмы, шаманы, ритуальные пляски; кому-то представляется Африка и кружащиеся в безумном танце туземцы, другим – более задумчивый и медитативный Восток. Так или иначе, ритмы и ритмическая музыка появились одновременно с рождением человека на нашей планете. Откуда они берутся? Из природы, тела и души – из всего естественного, что находится вокруг и внутри нас. В наш век постоянной суеты и беготни, когда даже нет ни времени, ни возможности просто остановиться и подумать «а зачем нам все это, впрочем, нужно?», человек оторван от природы, от естественных ритмов и живет только техногенными, которые оказывают непоправимое воздействие на здоровье и психическое состояние индивида. Отсюда многочисленные стрессы со всеми вытекающими последствиями.

То, что знали древние, и о чем забыл современный человек, теперь доказывается научными исследованиями. Речь идет о целительном воздействии ритмов, и в частности, барабанных ритмов на физическое и душевное состояние человека. Ритмы помогают снять эмоциональное напряжение, «разрядиться», а также сконцентрироваться на «здесь и сейчас», что используется в терапевтических целях для лечения стрессов и многих серьезных заболеваний.

Находясь в стрессовом состоянии, человек постоянно концентрируется на отрицательных эмоциях, на тяжелых воспоминаниях прошлого, тревоге за будущее. При этом одни люди справляются со стрессами лучше, другие хуже. Все зависит от особенностей психической системы человека.

особа (інфанти) намагається компенсувати, переживання образ, нелюбові, ненависті, що "омертвляли його душу", переважає прагнє помститися за пережиті дитячі образи. А. Грюн пояснює бажання помсти так: «Людина бажає помститися усьому, що може викликати її власну безпомічність. . . Таким чином жертви переходять на бік катів, щоб шукати нові жертви – нескінченний процес, у ході якого людина перестає бути людиною» [1, с. 27]. Отже суб'єкт не усвідомлює, що його дії обумовлені дитячими переживаннями та потребами, тому: «спогади про перенесені знущання які були відсутні у невідоме, примушують людей руйнувати свої та чужі життя, мститися іншим людям під гаслом патріотизму, лише для того щоб приховати від самого себе правду не відчувти відчай дитини з якою поводяться жорстоко» [1, с. 45]. Так за умови емоційної знедоленості, що сформувалася в дитинстві через нестачу любові, прийняття батьками, суб'єкт не в змозі прийняти позитивне ставлення тих, хто його оточує, з мотивів уникнення повторення травмуючих відчуттів. Отже інфантильні тенденції заявляють про своє існування через відчуття суб'єктом безпомічності, пасивності, безперспективності життя.

Дослідницею здійснено психоаналіз видатних особистостей "Третього рейху", які пережили вплив "чорної педагогіки" А. Гітлер, А. Эйхман, Р. Гесс, Г. Гімлер. Так Р. Гесс писав "Ні при яких умовах я неміг відмовитися від виконання батьківських вказівок, я повинен був знати, що вони завжди праві. Ці принципи виховання увійшли в мою плоть та кров" [6, с. 32], знайшли реалізацію у беззаперечному підкоренні керівництву, та бажанні підкорювати оточуючих (через катування та знищення). А. Міллер пояснює феномен поклоніння Гітлеру у магічності його промов, які "заворожували" слухачів через відчуття потреби у батьках. Дослідниця пише: "саме так реагує дитина на звернення до неї ніжно любимого такого, що викликає захоплення батька. Зміст його слів немає ніякого значення, головне не що він каже, а як, чим більше він вихвалюється тим більше викликає захоплення. (це властиво людям, що виховувалися у стилі "чорної педагогіки"). Німб, створений навколо батька з ідеалізованих його якостей, як мудрість, доброта, сміливість, не дозволяє дитині побачити його в дійсному світлі, тим більше що батько завжди представляється дитині сильним, могутнім, впливовим — єдиним і неповторним. Він подібний до А Гітлера, що кричав співвідчизникам, як своїм дітям: «Яке щастя, що у вас є я!» [6]. Таким чином "чорна педагогіка" впливає на виникнення деструктивних тенденцій адже обумовлює фіксацію субекта на дитячому періоді розвитку Суб'єкт не усвідомлює впливу інфантильних тенденцій на його життя, він може відчувати безпорадність, залежність, розчарованість, потребу у підтримці із сторони оточуючих людей.

К. Бассіоні окреслив наслідки впливу чорної педагогіки на психіку людини. Він пише «наслідками деструкції виховання можуть бути дві крайнощі: сліпе підкорення оточуючих чи навпаки відмова суб'єкта від будь-яких самостійних рішень. Жорстоке виховання може блокувати відчуття радості життя, породжувати стан депресії, відчуття самотності та прагнення до самознищення» [1]. Суб'єкт може хибно вбачати силу в гордості, впертості, непохитності власних поглядів, безкомпромісності, що потрапляє в його умовні цінності та зумовлює інфантильну позицію.

тому (не тій особі), ким дитина була насправді. Зокрема, захоплення її красою, обдарованістю, досягненнями базувалося саме на цих, досягненнях, а не адресувалася самій особі дитини.

Проблеми чорної педагогіки приділені чисельні дослідження А. Міллер яка стверджує, що травми дитинства є найбільш значущими у формуванні особистості суб'єкта. Дослідниця вказує, що почуття дитини є настільки сильними, що їх блокування може призвести до припинення формування її емоційної сфери. Дитина опиняється у "внутрішній в'язниці", вона стає заручником своїх переживань. А. Міллер так пише про наслідки чорної педагогіки: «У душі дорослої ображеної людини кожного разу прокидається маленька самотня дитина та з'являється відчуття глибокої скорботи, душевного болю самотності та розчарування» [7, с. 32]. Дослідниця пояснює виникнення такого відчуття самотності та меншовартості дією механізму витіснення. А. Міллер стверджує, що відчуття небезпеки, яке було витіснене у несвідоме знаходить вираження в грі дитини, вона сповнюється жорстокістю, ненавистю до живого (пошкодження предметів, агресія відносно інших дітей, цікавість до «катувань», «вбивств» тощо). Суб'єкт який пережив вплив чорної педагогіки неспроможний радіти життю сповна адже він відчуває лише такі емоції, які дозволяє інтроєктована від батьків внутрішня цензура. А. Міллер зазначає, що депресії і душевна спустошеність є розплатою за самоконтроль, коли справжнє "Я" суб'єкта не виявляється, воно залишається в нерозвиненому стані, в свого роду внутрішній в'язниці, що знаходить згодом вияв у психологічному інфантилізмі. Переживши вплив чорної педагогіки, індивід залишається: «маленьким беззахисним створінням існуючим у підсвідомості багатьох дорослих, доки ця маленька дитина, не в змозі зрозуміти, що з нею відбулося – до тих пір, його внутрішній світ залишається вкритий льодом» [6, с. 17]. Дитина капсулюється у переживаннях неприйняття, непотрібності, покинутості батьками та оточуючими, що й зумовлює формування об'єктивних відношень. А. Міллер зазначає, що у суб'єкта який пережив вплив чорної педагогіки «протягом життя не в змозі виявляти чуттєвість та розуміти оточення, його внутрішній світ так і залишається вкритим льодом... Таким людям марно говорити про любов, милосердя та солідарність, немає сенсу закликати до добрих почуттів, вони ніби не в змозі зрозуміти заклики такого роду, вони закриті від них непробивною стіною» [6, с. 17]. Дослідниця стверджує, що у жертву соціалізації було принесено їхню дитячу душу, в якій знищили все живе, не залишивши можливості для розвитку лібідних почуттів. Автор зазначає: «... у житті такими людьми рухають глибоко закладені в несвідоме дитячі спогади та почуття образ, які у викривленій формі позначаються майже на всіх їхніх діях» [7, с. 25]. Суб'єкт виносить з дитинства почуття меншовартості, ображеності, нікчемності, знедоленості, які в дорослому житті прагне приховати та водночас подолати шляхом капсулювання емоцій, "відсікання" (блокування) чуттєвості, доведення оточенню власної сили, неперевершеності тощо

А. Міллер порівнює таких людей з терористом: "терорист через свої ідеали знищує беззахисних людей, що вказує на синдромом нав'язливого повторення, нав'язливого повернення у дитинство" [6, с. 23]. Таким чином,

Не так давно учені відкрили так называемые альфа-волны, которые вырабатывает мозг, когда человек пребывает в приподнятом настроении. В идеале, находясь в состоянии медитации в течение 30 минут, альфа-волны (8-10 цикл/сек) вырабатываются в течение целых 20 минут, и 10 минут остается на тета-волны (4-8 цикл/сек). Однако научные исследования показали, что, по крайней мере, 20% населения не вырабатывают альфа-волн вообще. Это означает, что такие люди ("гипервигилянты" – hypervigilants, т.е. "постоянно бодрствующие") не способны полностью расслабиться, даже во время сна их мозг продолжает работать. Как следствие, таким индивидам гораздо труднее справиться со стрессовыми состояниями.

После проведения ряда экспериментов, когда организовывались небольшие группы игры на барабане, были получены совершенно удивительные результаты. Уже через 20 минут игры на барабане, мозг некоторых гипертвигилянтов начинал вырабатывать в два раза больше альфа-волн, чем до начала эксперимента, притом, что до этого, усилить альфа-волны этих индивидов не удавалось никаким способом. Самое удивительное, что эффект был практически мгновенным. Результат эксперимента можно объяснить тем, что, играя на барабане, человек концентрирует внимание только на ударах, на звуке, на ритмах, выкидывая из головы все тревожащее его мысли. Концентрация на настоящем моменте, общая атмосфера единства, повторяющиеся полутрансовые ритмы – все это помогает расслабиться человеку, которому в принципе расслабиться очень трудно. При этом для игры на барабане не требуется специального музыкального образования, это может делать любой вне зависимости от возраста, образования, профессии, национальной принадлежности.

Разумеется, нельзя сказать, что барабанные ритмы являются панацеей от всех болезней. К тому же, состояние примерно 50% исследуемых так и не изменилось после проведения первой сессии. Однако тут вступает в силу второй фактор, который оказывает критическое влияние на психическое и физическое состояние человека, – чувство общности и сопричастности группе. Дальнейшие исследования влияния барабанных ритмов на состояние человека показали, что игра на барабанах в группе в течение определенного периода времени помогает человеку вернуть чувство единства с окружающими, т.к. постоянный повтор одних и тех же ритмов не только вводит в состояние легкого транса, но и заставляет всех членов группы подстраиваться друг под друга, что объединяет не столько на физическом уровне, сколько на ментальном и эмоциональном. К тому же, как уже было сказано выше, играть на барабане может любой, поэтому это дает возможность "совместить" порой "несовместимых" людей, сделать их терпимее друг к другу.

Кроме положительных сдвигов в эмоциональной и ментальной среде, барабанные ритмы также приводят и к положительным физиологическим сдвигам. Что имеется в виду? Многочисленные научные исследования статистически доказывают, что одна часовая групповая сессия игры на барабанах приводит к увеличению активности клеточных иммунных компонентов, ответственных за поиск и разрушение вирусов и канцерогенных клеток.

На протязі десятиліть учені всього світу досліджували взаємозв'язок між мисленням і фізичним станом людини («mind-body connection»). Було встановлено, що враження індивіда, його настрій і душевний стан впливають на його імунну систему. Хронічні стреси знижують імунітет організму, що робить його більш вразливим до різних вірусів. Відповідно, почуття впевненості в собі, вранці, частий сміх і хороше настрій посилюють імунітет.

Таким чином, дослідники поставили перед собою завдання визначити, чи впливають групові ігри на барабанах на гормони, відповідальні за зниження стресу, і інші хімічні речовини, що в свою чергу повинні сприяти позитивному впливу на клітинну імунну функцію, пов'язану з «класичним стресовим відкликом» («classic stress response»).

Під «класичним стресовим відкликом» розуміється серія передбачуваних змін в організмі, що відбуваються в результаті стресу (в даному випадку це стрес розуміється і психологічний, і болювий шок). Мозгові центри, відповідальні за сприйняття стресу, передають цю інформацію в різні органи, що в свою чергу викликає їх «відповідь» шляхом виділення певних хімічних речовин, які допомагають організму боротися зі стресовою ситуацією.

Однак виділення цих речовин при відсутності фізіологічного стресу (якщо стрес тільки психологічний) може призвести до серйозних наслідків для організму. Так, наприклад, збільшується кров'яний тиск, частіше б'ється серце, посилюється м'язове напруження і виділення шлункового соку, що призводить до змін в імунітеті людини.

Більшість людей розуміють під імунітетом захисну функцію організму від вірусів і бактерій. Однак імунна система виконує ще одну дуже важливу роль – пошук і руйнування канцерогенних клітин. Таким чином, в стресовій ситуації зменшується активність NK-клітин (Natural Killers – «естественні клітинні-киллеры»), які представляють собою спеціалізовані білі кров'яні тільця, відповідальні за пошук і руйнування окремих канцерогенних клітин і вірусів.

Після проведення ряду експериментів спільної гри на барабані в різних групах було встановлено, що після годинної сесії різко упав рівень кортизолу (хімічна речовина, що виділяється залозами, впливає на імунну функцію організму; в стресовій ситуації рівень кортизолу різко збільшується), однак це далеко не завжди призводило до збільшення активності NK-клітин.

Спочатку це привело учених до певного занепокоєння, але потім було встановлено, що в тих групах, де відбувалася не просто механічна гра на барабанах, а були спеціальні вправи по розслабленню пальців, м'язів, де між учасниками групи встановлювався контакт, активність NK-клітин значно збільшилася, а в групах, де такі заняття не проводилися, результат був практично нульовим.

Також цікавим є той факт, що збільшення активності NK-клітин відбувається саме в результаті самостійної гри на барабані; просто

не захищеності, самотності, породжуючи дезадаптацію суб'єкта. Згідно досліджень Е.О. Смірної В.С. Собкіної [8], найбільш розповсюдженим стилем виховання у неповних сім'ях є нестійкий стиль виховання. Дослідники стверджують, що нестійкий стиль виховання здатний породжувати ригідність мислення, нездатність до аналізу власних вчинків та переживань суб'єкта. Е.О. Смірнова та В.С. Собкіна так окреслюють вплив виховання за типом емоційної холодності: «жорстокі стосунки можуть проявлятися відкрито, коли на дитині зривають зло, застосовуючи насилля, коли, між дитиною та батьками стоїть стіна емоційної холодності та ворожості» [8, с. 46]. Наслідком таких стосунків є формування у дитини відчуття непотрібності, знедоленості, покинутості, що обумовлює виникнення агресивності, пасивності, безініціативності тощо. Такі переживання загострюють внутрішнє протиріччя, зумовлюючи виникнення деструктивних тенденцій до психологічної імпотенції та психологічної смерті. Близької позиції дотримується О.М. Ломако стверджуючи дитину з малку готують до ворожості зі сторони оточуючого світу. Таке відношення до життя наголошує дослідник, примушує суб'єкта «стати розвідником нового агресивного світу, вирішити, що йому робити – примиритися чи привласнити цей світ» [5, с. 41]. Тому страх зовнішнього світу який культивується з дитинства у батьківській сім'ї, може породжувати психологічну імпотенцію, що виявляється у боязливості, пасивності, страху брати на себе відповідальність, невпевненості у собі, конфліктності, агресивності тощо.

Виховання загострює внутрішнє протиріччя, стверджує Т.С. Яценко. Виховання обумовлює бажання дитини догодити батькам, це передбачає придушення її потреб та виконання волі іншої людини. Відбувається загострення внутрішньої суперечності: з одного боку «я хочу бути собою» та з іншого не хочу втратити любов батьків. Дослідниця стверджує, що внаслідок інтроектування батьківської позиції суб'єктом у нього формується певне ставлення до себе; «я люблю себе, коли відповідаю вимогам батьків (ідеалу) чи навпаки». Дитина обумовлена «заслужити» любов батьків, а значить, і добре ставлення до самої себе. За таких умов невдача поглинає активність (енергію) через самодокори, самокритику, самоїдство, почуття образи на батьків. Формується амбівалентне ставлення до вимог батьків, що перешкоджає просуванню суб'єкта до бажаного ідеалу [13]. Суб'єкт психологічно імпотентний, адже він витрачає енергію не на досягнення бажаної мети, а на переживання власної неповноцінності, меншовартості, що супроводжували його в дитинстві. Він «втілює у себе караючих батьків» і переживання будь-якої невдачі актуалізує тенденцію до самопокарання, що знаходить вираження у самоїдстві, самообмеженнях тощо. Відбувається фіксація на травмуючих переживаннях, що й пояснює «повернутість суб'єкта до минулого» він може жити образами та драмами минулого не усвідомлюючи їх вплив на його теперішнє життя. Вимоги які ставляться батьками перед дитиною детермінують виникнення умовності почуття любові: «Я тебе буду любити, якщо ти будеш гарно навчатися», «Буду дарувати подарунки якщо будеш слухняним», «Поводь себе гарно, а то вітдам до дитячого будинку». Так, «любов» дорослих здобута слухняністю виявлялася призначеною зовсім не

aiming at determining of immediate impact of new approaches towards personnel training on quality and efficiency of professional training. The authors propose criteria of such assessment. Furthermore, the article discloses methods of research evaluation of students of the Military. **Keywords:** efficiency and quality of professional training, qualitative indices, would-be officers-in-the-reserve, military training, scientific research.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: – 1989.
2. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. аграрн. ун-т. – К., 1999. – 22 с.
3. Кларин В.М. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, – 1994.
4. Чобітько М.Г. Особистісно-орієнтоване професійне навчання: зміст і структура // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 49-57.

Подано до редакції 02.02.2010

УДК 159.964

ДО ПРОБЛЕМИ ВПЛИВУ «ЧОРНОЇ ПЕДАГОГІКИ» НА ПСИХІКУ СУБ'ЄКТА

*Калашиник І. В.,
Іващенко О. А.,
Григорова І. Р.*

На сучасному етапі розвитку психологічної науки велику увагу приділено ролі педагогічних впливів на психіку суб'єкта. Як засвідчує відповідна наукова література поряд із позитивним впливом виховання воно може мати й деструктивний характер, що знаходить вираження у методах "чорної педагогіки". Вплив такої педагогіки зумовлює виникнення деструкцій психіки серед яких: психологічна імпотенція, психологічний інфантизм, тенденція до психологічної смерті тощо.

Деструктивний аспект виховного впливу на психіку суб'єкта розкрито у дослідженнях: В.В. Ковальова [4], А.С. Співаковської [9], І.О. Смирнової [8], В.С. Собкіної [8], Л.И. Захарової [3], М.Аліса [6, 7], Э. Г. Эйдемиллера [12] О.М. Ломако [5] та ін.. У перелічених дослідженнях зазначається, що виховний вплив спрямований на просування дитини до просоціального ідеалу через створення обмежень, труднощів які вона повинна долати на шляху свого становлення. Такі труднощі можуть бути пов'язані із агресивними методами виховання зокрема приниженнями, образами, фізичними покараннями, що деструктують психіку дитини, обумовлюючи виникнення деструкцій. Дослідники стверджують, що такі прояви як безвідповідальність, агресивність є відображенням негативного досвіду дитинства, переживань емоційної нездоланості у батьківській сім'ї.

У науковій літературі педагогіка, що деструктивно впливає на особистість дитини окреслена як "чорна педагогіка" [6, с. 19]. Стверджується, що вплив такого виховання на дитячу психіку може обумовлювати: пасивність, байдужість, страх життя, неможливість приймати самостійні рішення, відчуття

прослушивание барабанных ритмов увеличивается активность альфа-волн (что часто применяется в терапевтическом лечении тяжелобольных), но уровень активности НК-клеток не изменяется.

Научные исследования и открытия являются лишь подтверждением того, что знали древние без науки: барабанные ритмы обладают магической силой, способной воодушевлять людей, настраивать их на лучшее, возвращать веру в себя, также как и излечивать многие болезни, не поддающиеся лечению традиционной медициной. Современная наука находится лишь на полпути к этому знанию.

Почему слушая музыку, изменяются наши чувства, эмоции? Мы успокаиваемся или возбуждаемся. Почему музыка управляет нами, заставляя нас совершать такие поступки, которые в обычном состоянии мы бы никогда не совершили? Ответ на это лежит в структурах нашего мозга.

Наш мозг генерирует электрические потенциалы. Клинические эксперименты показали, что эти потенциалы, или волны мозга, напрямую связаны с разными ментальными и эмоциональными состояниями. Стандартный способ измерения активности волн головного мозга - это электроэнцефалограмма. Есть некоторые расхождения во мнениях о том, где именно различные состояния мозга "накладываются" одно на другое, но, в принципе, изложенная ниже схема является общепринятой. В ней есть пять разных ступеней, начиная с дельты, низшего уровня, и до К-комплекса, высшего уровня:

дельта - это частота 0,5-4,0 Hz, и она связана с глубоким сном, когда отсутствует осознание собственного "я". Однако некоторые люди с высокоразвитой нервной системой сообщали о состояниях глубокого покоя и расслабленного осознания "я" в диапазоне дельта. Как правило, это люди, развивающие свою нервную систему через такие практики, как йога, медитация и так далее;

следующий уровень активности - это тета, частота 4-8 Hz. Тета связана с расслаблением и сном, сопровождаемым глубоким переживанием визуальных образов, например, сновидений, видений и т.д. Она также связана с некоторыми видами ускоренного обучения. Более того, диапазон тета также часто связывают с феноменом самоисцеления;

от тета мы поднимаемся к альфа, частоте, связанной с легким расслаблением. Диапазон альфа 8-14 Hz, и ее часто используют в методах ускоренного обучения, а также некоторых разновидностях техник селф-хелпа;

бета - это то, что мы, как правило, называем бодрствованием, это частота 14-23 Hz. Более высокий уровень беты - 23-33 Hz, и она связана с состояниями повышенной ментальной активности. В диапазоне 33 Hz находится К-комплекс, как правило, возникающий короткими всплесками, и связанный с неожиданными озарениями, мгновенным пониманием каких-либо идей или переживаний.

Использование определенных состояний мозга позволяет улучшить внутреннюю активность, например обучение, самоисцеление, изучение измененных состояний сознания и т.д. Хотя измерение активности мозга крайне важно для понимания нейрофизиологии, собственно ментальные,

эмоциональные и духовные переживания человека важны для нашего понимания взаимодействия мозга и разума.

Музыка влияет на функции многих жизненно важных физиологических систем (сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной, пищеварительной), а также на центральную нервную систему. Выявлена следующая закономерность воздействия различных тональностей на наш организм:

- на вены и сосуды влияет музыка в тональности ля мажор (например «Крейцера соната» Л.В. Бетховена)
- си мажор хорошо действует на артрит и заболевания стоп (пример — прелюдии и фуги, том I, ХТК И. С. Баха)
- музыка в ре бемоль мажор лечит болезни глаз и мигрени (например «Ноктюрн» Ф. Шопена);
- тонзиллит, заболевания ушей (отит) и шейных позвонков вылечивает ми бемоль мажор (Концерт для фортепиано Ф. Листа);
- фа диес мажор приводит в нормализации состояния при заболеваниях органов дыхания (астма, пневмония, бронхит) и сердца (прелюдии том I, ХТК И. С. Баха);
- несварение или язву, а также камни в желчном пузыре и панкреатит успешно лечатся музыкой в тональности соль-диес мажор (пример — прелюдии и фуги, том I, ХТК И. С. Баха);
- хорошо воздействует ля диес мажор на состояние позвоночника и состав крови («Авэ Мария» Ф. Шуберта);
- гепатит, аппендицит, колиты и другие заболевания кишечника лечит всем хорошо известный «Свадебный марш» Ф. Мендельсона из 5-ой симфонии в тональности до мажор;
- почки и мочевой пузырь исцелит мелодия в тональности ре мажор (вальс «Голубой Дунай» И. Штрауса);
- терапия кожных заболеваний проводятся при прослушивании композиций в соль мажоре (например «Танго» А. Пиацоллы из к/ф «Аромат женщины»);
- болезни половых органов и носовой полости лечит ми мажор. Пример — Концерт для скрипки с оркестром ми мажор И. С. Баха;
- ревматизм облегчается после прослушивания музыки в тональности фа мажор (пример — «Токката» Баха);

В ходе исследований было установлено, что музыкальные композиции с сопровождением вокала не имеют хорошего влияния на результаты лечения. Почему? Ответ в том, что существует огромное воздействие звуков голоса на подсознание, следовательно, не происходит синхронизации работы обоих полушарий мозга. Такое явление наблюдалась лишь при прослушивании скрипичной и фортепианной музыки с минимальным набором духовых инструментов. Так что, при превышении установленного порога громкости звучания - положительный эффект уменьшается.

участь не менее ніж в 1 виді НДРС, „1“ – якщо НДРС в навчальному взводі не ведеться.

Наприклад: у взводах 2-го року військового навчання спеціальності А разом протягом року вчаться 90 студентів, із яких 62 студенти беруть участь в наукових конференціях, в конкурсах студентських наукових робіт і конкурсі на кращого спеціаліста. Отже, частина студентів, які приймають участь в НДРС становить:

$$\frac{62 \times 100}{90} = 69\%, \text{ тоді } N_1=3$$

В набір ввійшло 3 види НДРС. Студенти, які беруть участь в двох і більше видах, зараховуються один раз. Тоді, $N_2=3$.

Таким чином,

$$= \frac{N_c}{2} = \frac{3,0+4,0}{2} = 3,5$$

Із даного прикладу випливає, що отримати високу оцінку можна тільки тоді, коли на кафедрі будуть розроблені достатньо сильні стимули для розвитку НДРС і буде проведена необхідна організаторська робота.

Ми розглянули тільки один приклад розрахунку певного критерію. Досвід показав, що застосування розробленої технології оцінювання якості підготовки фахівця дозволить створити сприятливі умови для саморозвитку військово-облікової спеціальності та кафедри в цілому, і підготовки її до атестації та акредитації.

Резюме. У статті здійснено спробу визначити ступінь залежності якості підготовки фахівця – майбутнього офіцера запасу від запровадження нових підходів до підготовки кадрів. Також запропоновані критерії, за допомогою яких можна здійснювати зазначене вимірювання.

Більш детально розглянуто методику оцінки науково-дослідної роботи студентів, які навчаються на кафедрі військової підготовки. **Ключові слова:** якість підготовки фахівця, показники якості, майбутні офіцери запасу, військова підготовка, науково-дослідна робота

Резюме. Зорій Я.Б., Чабаненко В.П. Технологический подход к оценке качества профессиональной подготовки будущего офицера запаса. В статье авторы попытались определить степень зависимости качества подготовки специалиста – будущего офицера запаса от внедрения новых подходов к подготовке кадров. Также предложены критерии, при помощи которых можно осуществлять упомянутые замеры. Более детально рассмотрена методика оценивания научно-исследовательской работы студентов, которые проходят обучение на кафедре военной подготовки **Ключевые слова:** качество подготовки специалиста, показатели качества, будущие офицеры запаса, военная подготовка, научно-исследовательская работа

Summary. Ya.Zoriy, V.Chabanenko. Technological approach to assessing the quality of training of would-be officers-in-the-reserve. The body of the article is

працівників кафедри в отриманні інформації і якістю роботи військових фахівців.

Крім цього, на різних військово-облікових спеціальностях до цих показників нами вводилися певні коефіцієнти, які посилювали і пропорційно знижували значення тих чи інших показників. Але такі корективи потрібно вводити завчасно і їх обґрунтовувати.

Не маючи можливості в короткій статті розглянути всі показники, більш детально ми розглянемо методику оцінки НДРС.

В наш час НДРС в навчальному закладі являє собою систему різних форм і видів навчально-наукової діяльності, основна цільова функція якої полягає в обов'язковому навчанні всіх студентів теоретичним і практичним навичкам ведення наукових досліджень, відповідно до обраної спеціальності.

НДРС на кафедрі військової підготовки передбачає проведення військово-наукових досліджень відповідно до військово-облікової спеціальності та, по можливості – з урахуванням НДРС, яку вони здійснюють на базових факультетах.

Таким чином, на наше переконання, важливо виділити основні форми організації НДРС, види навчально-наукової діяльності і відносно них побудувати систему діагностики якості наукової підготовки студентів військової кафедри ВНЗ (Нс). Вона визначається за п'ятибальною шкалою, як середнє арифметичне між відсотковим охопленням студентів, які навчаються на кафедрі (Н₁) і групуванням видів НДРС (Н₂), де: Н₁ – частина (%) студентів, які навчаються на кафедрі і беруть участь в звітному році хоча би в одному виді НДРС; а Н₂ – включає наступні групи видів НДРС в пакеті наукової роботи студентів даної спеціальності:

- а) участь в роботі студентських об'єднань;
- б) участь у конкурсі студентських робіт;
- в) участь в наукових конференціях;
- г) участь в конкурсі на кращого спеціаліста;

Оцінка НДРС в даному випадку може бути визначена за наступною формулою (2):

$$= \frac{N_c}{2} \frac{N_1 + N_2}{2} \quad (2)$$

Н₁= 5, якщо 100% студентів другого року військового навчання беруть участь в НДРС. Н₁=4, якщо таких студентів не менше ніж 80 %; Н₁=3, якщо студентів, які беруть участь в НДРС не менше 60 %; Н₁ = 2, якщо таких студентів не менше 50 %, Н₁=1, якщо таких студентів не менше 25 %, „0” – якщо студентів, які беруть участь в НДРС менше 25%. При цьому Н₁ в залежності від частки студентів, які беруть участь в НДРС, може мати значення від 0 до 5.

Н₂= 5, якщо студенти беруть участь в усіх 4-х видах НДРС; Н₂= 4, якщо студенти беруть участь не менш ніж в 3-х видах НДРС; Н₂= 3, якщо студенти беруть участь не менш ніж в двох видах НДРС; Н₂= 2, якщо студенти беруть

Однако не стоит убеждаться в том, что полезна лишь классическая музыка. Например, тяжелый рок можно тоже применять при терапии. Так хирурги в своей практике применяют композиции группы «Пинк Флойд».

Использование звука и музыки для исцеления возникло в самом начале истории человечества. Документально подтверждено, что шаманы и целители аборигенных народов, использующие такие инструменты, как человеческий голос, флейты, барабаны и другие ударные, способны изменять состояние мозга (то есть менять нейрологическую активность мозга). Опыт показал, например, что некоторые ритмы барабанов усиливают тета-активность, связанную с гипнотическими и близкими к сновидению состояниями сознания, а также с вдохновением и повышенным уровнем творческой активности.

Работающий в Научном институте Бекмана в Дуарте, штат Калифорния (Beckman Research Institute in Duarte, California) д-р Оно (Dr. Ohno) смог подобрать музыкальную ноту к каждой из шести аминокислот, составляющих код ДНК. Д-р Оно смог записать музыку, которую "играют" спирали ДНК различных живых существ. Это не разрозненные звуки, а настоящие мелодии. В одном из своих экспериментов он записал мелодию определенного типа раковых клеток. Она оказалась поразительно похожей на Траурный марш Шопена. Возможно, Шопен интуитивно воспринял эту мелодию у самой природы?

Подано до редакції 28.02.2010

УДК 371.3:004.415.53+159.928

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ ДО ОЛІМПІАДИ З ІНФОРМАТИКИ

*Жуковський Сергій Станіславович
Аспірант кафедри прикладної математики та інформатики
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

Постановка проблеми. Проблема якості освіти завжди перебувала в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. Однак на сучасному етапі суспільного розвитку вона набула нового звучання. Якість освіти сьогодні розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки [1, с. 50].

В час інформаційних технологій, коли потужності комп'ютерів ростуть з кожним днем, сучасний ринок праці потребує кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів з технологічно складних та інтегрованих професій, у яких рівень інтелектуалізації праці є досить високим. Зазначене вимагає організації відповідної освіти, яка б інтегрувала високий рівень теоретичної та практичної підготовки кваліфікованого фахівця, здатного до використання новітніх технологій виробництва в умовах іноваційності, варіативності та модернізації. Все більше перед загальноосвітніми навчальними закладами, а отже і перед вчителями інформатики, постає завдання пошуку учнівської молоді здібних до програмування, розвиток їх здібностей, залучення їх до творчої наукової діяльності, до конкурсів, турнірів,

олімпіад. Одним із шляхів вирішення цих завдань є широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій. Процес підготовки до олімпіади з інформатики зводиться до «натаскування» учнів різним методам розв'язування олімпіадних задач. Мало уваги приділяється вихованню, підбору ефективних засобів навчання; як правило, більшість вчителів розв'язують з учнями задачі, які були на попередніх олімпіадах. Проблеми підготовки учнів до олімпіад з інформатики розглядали українські науковці: А.М. Гуржій, Ю.Я. Пасіхов, В.І. Мельник, О.С. Чигиринський, В.В. Бондаренко, М.Г. Медведєв, російські: Ф.В. Меншиков, М. Густокашин, В.А. Матюхін, А.Е. Пономарьов, И.А. Волков, В.М. Котов та інші. Поняття «педагогічні умови» досліджували В. Ледньов, В. Ляудіс, А. Найн, В.Г. Чайка, С. Волохова, В. Андреев та інші.

Метою даної статті є розробка педагогічних умов використання освітніх технологій в процесі підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики.

Виклад основного матеріалу. Розробка педагогічних умов підготовки обдарованих школярів до олімпіад з інформатики потребує визначення основних концептуальних ідей в сукупності теоретичних положень, які визначають стратегію і тактику нашого наукового дослідження.

Перше концептуальне положення можна пов'язати з необхідністю корінної зміни застарілих підходів навчально-виховного процесу, створення інтерактивного навчального середовища з використанням сучасних Інтернет-технологій, психолого-педагогічних механізмів, націлених на розкриття особистісного потенціалу обдарованих школярів, зміни ролі педагога з головного носія інформації на помічника учнів у їхньому науковому пошуку, тренера, співавтора педагогічного процесу, де учень і вчитель виступають партнерами, надання учням можливостей вибору в досягненні мети розвитку професійних навиків програмування.

Друге концептуальне положення визначає мету реалізації процесу підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики як зміну самосвідомості особистості в когнітивних сферах особистісного зростання, що відзначатиметься: в усвідомленні своєї професійної самоцінності через процес фахової підготовки; самоідентифікації через здійснення самопізнання своєї особистості; подоланні традиційних стереотипів через здійснення критичного самоаналізу особистих дій, процесу мислення, судження; прагненні до самореалізації й самовдосконалення через розвиток здібностей щодо підвищення морально-професійного світогляду.

Педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [2].

Визначення поняття «педагогічні умови» впливає з того, що умови - це філософська категорія, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких вона не може бути реалізована. Умови складають те середовище, обстановку, у якій виникають, існують і розвиваються явища та процеси. Педагогічними умовами є сукупність обставин, можливостей, що

Вся ця діяльність повинна бути належним чином організована, врахована, оцінена і обов'язково повинна підтримуватися навчальним закладом.

По-третє. Неможливо говорити про творчий розвиток особистості майбутнього фахівця з вищою, особливо університетською освітою, не враховуючи рівень його гуманітарної, загальнокультурної, правової, економічної, екологічної та іншої підготовки, яка задовольняє інтелектуально розвинутою особистістю в сучасному суспільстві.

Узагальнюючи досвід функціонування запровадженої в Чернівецькому національному університеті системи контролю і керування якістю підготовки фахівців, ми розробили методіку інтегральної оцінки якості підготовки майбутніх офіцерів запасу, яких випускає кафедра військової підготовки. При цьому було введено ряд умов. Серед них найбільш вагомі такі:

1. Активізація пізнавальної діяльності базується на основі впровадження нових технологій навчання, в т.ч. модульного навчання і реалізації багаторівневого діагностико-діяльнісного рейтингового контролю (кредитно-модульна система оцінювання знань).

2. Створення найбільш сприятливих умов для повної реалізації принципів активного навчання і, перш за все, принципу „вимушеної активності“ в навчальному процесі.

3. Орієнтування навчального процесу на модель майбутньої специфічної діяльності випускника військової кафедри, чітко і наперед задану мету, диференційовану за рівнем засвоєння матеріалу.

Розглянемо основні показники якості навчання студентів кафедри військової підготовки, що становлять інтегральну оцінку якості підготовки фахівців у вищій, на кафедрі. В загальному ця інтегральна оцінка якості може бути виражена бальною системою і розраховується за формулою (1):

$$F_k = \frac{U_p + U_c + U_k + U_d + H_c + O_p}{6} \quad (1), \text{ де:}$$

F_k – інтегральна оцінка навчального взводу, курсу, військово-облікової спеціальності і студента за основними показниками якості;

U_p – поточні результати навчання з військової підготовки, детерміновані результатами експертизи контрольних матеріалів;

U_c – результати здачі державного іспиту або контролю за показниками пакету комплексних кваліфікаційних завдань (ПККВЗ);

U_k – результати контролю по пакетах комплексних контрольних робіт (ПККР);

U_d – експертиза якості курсових робіт, детермінована науковою і військово-прикладною спрямованістю їх підготовки і захисту;

H_c – оцінка ефективності науково-дослідної роботи студентів, детермінована багатоманітністю форм і активністю участі в ній студентів;

O_p – оцінка якості діяльності випускників у Збройних Силах та інших формуваннях України, детермінована активністю науково-педагогічних

Проте, проблема застосування нових підходів до оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців, можливості їх використання у Болонському процесі ще не привернули належної уваги науковців.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування технологічного підходу до оцінки якості підготовки майбутніх офіцерів запасу в сучасних умовах, з точки зору ефективності діяльності кафебри.

Говорячи про ефективність діяльності вузу чи кафебри, про конкурентоспроможність його випускників зараз, зазвичай, мова повинна йти про три групи показників якості, три групи критеріїв.

Критерії якості функціонування випускаючої кафебри, які показують ступінь співвідношення рівня підготовки випускника загальним і особистим потребам, системі національних і міжнародних норм. Критерій якості розвитку – показник можливості відновлення та випереджуючого розвитку якості підготовки випускника. І критерій свободи творчого розвитку особистості, який характеризується наявністю умов, середовища для випереджуючого розвитку інтелекту тих хто навчається.

Такий широкий спектр проблем вже не дозволяє зводити групову оцінку якості підготовки спеціалістів з вищою освітою тільки до середнього балу, абсолютної успішності і до якості (тобто відсотку студентів, які отримали на іспиті „4“ і „5“). За нашими висновками, через низку причин, це вбачається недоцільним.

По-перше. В педагогічній практиці, коли характеризують якість навчання, використовують поняття рівень навчання, виділяючи при цьому, не рахуючи нульового, як початок відліку, чотири рівні, з яких перший і другий розглядаються як репродуктивні, а третій і четвертий – як продуктивні, творчі. Разом з тим, аналіз якості навчально-методичної роботи в деяких закладах дає підстави стверджувати, що основна кількість студентів до творчого засвоєння матеріалу починає переходити тільки на старших курсах. В той же час відомо, що інтелект дитини, тобто його здатність до творчого навчання, в основному на 85-90 % буває сформований уже до 9-10 років. Отже, можна припускати, що існуюча традиційна організація навчального процесу, спрямована на лекційно-семінарський тип навчання і узгоджена з ним система вимірювання і оцінювання знань не стимулює, а деколи і уповільнює розвиток критичного і творчого мислення, а загалом і творчість.

Дійсно, при оцінюванні індивідуальної чи групової якості підготовки фахівців, якщо користуватися чотирибальною системою, не завжди є можливість детермінувати відповідь студента рівнем контрольних матеріалів. Напевно, некоректно оцінювати на „відмінно“ студента, який точно переказує підручник (I і II рівень) і студента, який творчо формує свою відповідь (III і IV рівні).

По-друге. В оцінювання якості навчання, на наше переконання, що підтверджується і Болонською системою, повинна входити не тільки діяльність студента, яку він здійснює під керівництвом викладача, але і його самостійна творча діяльність. Це перш за все науково-дослідна робота студента (НДРС), яка реалізується через цілу систему самостійної творчої діяльності студентів.

забезпечують успішне вирішення поставлених завдань [3]. З іншого боку, педагогічні умови можна розглядати як форми педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність обставин, засобів і заходів, які сприяють ефективності організації та контролю навчальної діяльності учнів у процесі навчання.

Виходячи з вище сказаного під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність обставин, засобів і заходів, які сприяють ефективності організації та контролю навчальної діяльності учнів у процесі навчання.

Компонентами педагогічних умов застосування освітніх технологій є засоби навчання, форми і методи педагогічної діяльності, професіоналізм колективу, штучно створені і об'єктивно сформовані педагогічні ситуації.

Керуючись вихідними концептуальними положеннями та результатами нашого дослідження, ми розробили модель процесу підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики, яка включає такі педагогічні умови.

Перша педагогічна умова підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики полягає в забезпеченні стійкої мети й позитивної мотивації в оволодінні навиків програмування та умінь розв'язування нестандартних задач. З цією метою на кожному занятті акцентувалася увага на важливості та значущості знання базових алгоритмів, вміння знаходити розв'язки нестандартних задач в напружених умовах в обмежений термін з певними обмеженнями, які накладаються умовою олімпіадної задачі. Забезпечити позитивну мотивацію займатися спортивним програмуванням – нелегка справа. Традиційні прийоми тут не підійдуть. Потрібно використовувати активні методи. Перш за все, потрібно виявити учнів здібних до програмування, переконати їх в тому, що займаючись даною діяльністю в майбутньому можна досягти певних вершин. З цією метою потрібно залучати учнів до участі у змаганнях, Інтернет-олімпіадах, наукових проєктів Малої академії наук. Пізнавальні інтереси в учнів формуються під впливом емоційних чинників. Для створення емоційної ситуації важливим є вдало підібрані приклади досягнень учнів-випускників даного навчального закладу, інтерв'ю переможців Всеукраїнських та міжнародних олімпіад. Не менш важливими є вдало підібрані задачі для занять та тренувальних констестів, щоб учні завжди отримували нову інформацію, бачили рівень своїх знань, щоб різниця між незнанням і знанням була завжди зрозуміла та реально досяжна.

Друга педагогічна умова – забезпечення відповідними засобами навчання, що сприяють полегшенню та прискоренню підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики. Засоби навчання - це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання.

Однією з основних умов роботи з обдарованими дітьми є забезпечення всебічними матеріалами, посібниками, технічними засобами, вільний доступ до Інтернету. Учитель виступає в ролі консультанта, помічника, залишаючись контролером творчого процесу і при цьому дає можливість самостійно будувати цей процес [5].

Матеріальна база, що необхідна для підготовки до олімпіади з інформатики обдарованих школярів повинна складатися з комп'ютерного класу, об'єднаного в локальну мережу, підключену до глобальної мережі

Интернет. Склад робочого місця учня повинен відповідати «Вимогам до специфікації навчальних комп'ютерних комплексів для оснащення кабінетів інформатики та інформаційних технологій навчання системи загальної середньої освіти» згідно Наказу Міністерства освіти і науки України № 507 від 12.06.2009. Потужність комп'ютера та його програмне забезпечення з кожним роком змінюються, а отже, і вимоги до комп'ютерної техніки з кожним роком будуть підвищуватися. На сьогоднішній час Всеукраїнська олімпіада з інформатики, починаючи з другого туру, проводиться на IBM-сумісних комп'ютерах з операційною системою Windows XP. Учням пропонують складати програми мовами програмування Pascal, C та C++, проте середовища програмування можуть бути різними: Fri Pascal, TurboDelphi, C/C++, DEV-C++(CGNU), Visual C++. Це вільно розповсюджене програмне забезпечення, яке можна переписати з сайтів його виробників. З часом версії середовищ програмування змінюються, тому за деякий час до проведення відповідного етапу учасників повідомляють про версії, на яких буде проводитися олімпіада. Керівникам команд олімпіади з інформатики рекомендується звернути увагу учнів на дані середовища програмування і уточнити всі особливості відповідного програмного забезпечення, звернути увагу на особливості діалектів мов програмування.

При вивченні різноманітних алгоритмів для полегшення їх сприйняття розроблено ряд навчальних програм. Так, під час розв'язування задач з геометрії доречно використовувати навчальні програми Gran1-Gran3, DG, а під час вивчення теорії графів - Graph, Grin, Petersen, ColourFul Mathematics.

Для економії часу під час перевірки розв'язків учнів, які готуються до олімпіади варто в комп'ютерному класі мати власну систему автоматичної перевірки задач, або розв'язувати задачі з сайтів з системами автоматичної перевірки розв'язків (<http://acm.timus.ru/>, <http://www.ttb.by>, <http://www.acm.lviv.ua>, <http://www.e-olimp.com.ua>, www.olymp.vinnica.ua).

Використовуючи дані сайти, можна прискорити та оптимізувати роботу підготовки до олімпіади, а саме: на сайтах є великий набір задач; розв'язки задач можна відправити на перевірку і за лічені секунди отримати результат; рівні умови перевірки, усувається людський фактор оцінювання. Таким чином усі учасники працюють за однаковими правилами; учні можуть перевіряти розв'язки на факультативах в школі і дома (при наявності мережі Інтернет); є реальні суперники з інших шкіл міста, інших міст, інших держав.

Під час підготовки до олімпіади доречно використовувати Інтернет-ресурси. Можна задавати домашнє завдання із задач, які викладені на сайтах, учні зможуть перевірити розв'язки в он-лайн режимі, а вчитель у будь-який момент може побачити кількість розв'язаних задач, рейтинг учнів.

Саме з метою підготовки до олімпіади з програмування було створено Інтернет-портал організаційно-методичного забезпечення дистанційних олімпіад з програмування для обдарованої молоді України.

На сайті <http://e-olimp.com.ua> є можливість створювати групи учасників. У створених групах можна проводити змагання на базі існуючих задач, які видимі тільки членам даної групи, проводити обговорення задач у межах створеної групи, переглядати рейтинг учасників даної групи.

2. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти.– К.: Вид-во А.С.К., 2003.– 240 с.

3. Волохова С.Д. Вариативний підхід к професіональному самоопределению подростков: Дис. канд. пед. наук, Ярославль, 1994. – 191 с.

4. Моторна Л.В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах. Електронний ресурс / Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>

5. Мельник В.І. Досвід роботи з обдарованими дітьми // Комп'ютер в школі та сім'ї, №6. – 2005. – С.43-47.

6. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

7. Онацький В.М. Стратегії розвитку та навчання академічно обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи. Електронний ресурс/ Режим доступу: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4164>
Подано до редакції 28.03.2010

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ОФЦЕРА ЗАПАСУ

*Зорій Ярослав Богданович,
канд. пед. наук, доцент,*

заступник завідувача кафедри військової підготовки

*Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
Чабаненко Валерій Павлович,*

канд. пед. наук, доцент,

*Заслужений працівник освіти України,
завідувач кафедри військової підготовки*

Актуальність проблеми дослідження. Актуальною проблемою перебудови системи безперервної освіти в Україні є підготовка педагогічних кадрів з новим мисленням, які забезпечать цю перебудову. Педагогів-професіоналів, які готові до самостійної творчої діяльності в інноваційних умовах розвитку навчального процесу.

Вирішення питання формування інтелектуального потенціалу майбутнього педагога потребує також нового підходу до оцінки якості його підготовки у ВНЗ. Це підтверджується досвідом зарубіжних закладів, методикою атестації та акредитації вищих навчальних закладів, яка формується у нас і який свідчить про те, що одним з вирішальних показників ефективності діяльності вузу є якість підготовки випускників [3].

Стан дослідження проблеми. Проблема вироблення і апробації нових підходів до оцінки якості професійної підготовки майбутнього фахівця була предметом дослідження науковців Т.Алексєнко, В.Беспалька, Р.Гуревича, О.Пометун, Л.Романишиної, М.Сметанського. Військові аспекти проблеми досліджували В.Балашов, А.Галімов, Д.Іщенко, В.Сушанко, В.Ягупов.

учнями партнерські стосунки згідно з педагогікою співробітництва, не переходячи при цьому до панібратства; надавати дітям свободу вибору і прийняття рішень; володіти високим рівнем пізнавальної і внутрішньої мотивації, адекватною самооцінкою, внутрішнім локусом контролю тощо. Лише особистість може виховати особистість і тільки талант може виростити новий талант.

Висновки. На основі концептуальних положень підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики розроблені відповідні педагогічні умови: виявлення обдарованих дітей до програмування, визначення їм цілей подальшої діяльності, постановка мети; забезпечення відповідними засобами навчання; визначення і застосування методів та форм педагогічної діяльності; здійснення постійного моніторингу рівня підготовки; створення належних умов для забезпечення самоосвіти; професійної роботи педагогічного колективу.

Резюме. В статті на основі концептуальних положень підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики розроблені відповідні педагогічні умови: виявлення обдарованих дітей до програмування, визначення їм цілей подальшої діяльності, постановка мети; забезпечення відповідними засобами навчання; визначення і застосування методів та форм педагогічної діяльності; здійснення постійного моніторингу рівня підготовки; створення належних умов для забезпечення самоосвіти; професійної роботи педагогічного колективу. **Ключові слова:** олімпіада з інформатики, педагогічні умови, методи навчання, засоби навчання.

Резюме. В статье на основе концептуальных положений подготовки одаренных школьников к олимпиаде по информатике разработаны соответствующие педагогические условия: выявление одаренных детей к программированию, определению им целей последующей деятельности, постановка цели; обеспечение соответствующими средствами учебы; определение и применение методов и форм педагогической деятельности; осуществление постоянного мониторинга уровня подготовки; создание надлежащих условий для обеспечения самообразования; профессиональной работы педагогического коллектива. **Ключевые слова:** олимпиада из информатики, педагогические условия, методы учебы, средства учебы.

Summary. In the article on the basis of conceptual positions of preparation of the gifted schoolboys to the olympiad from an informatics the proper pedagogical terms are developed: exposure of the gifted children to programming, determination them of aims of subsequent activity, goal setting; providing of studies the proper facilities; determination and application of methods and forms of pedagogical activity; realization of the permanent monitoring of level of preparation; creation of the proper terms is for providing of self-education; professional work of pedagogical collective. **Keywords:** olympiad from an informatics, pedagogical terms, methods of studies, facilities of studies.

Література

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.

Третя педагогічна умова – це організація навчально-виховного процесу на засадах педагогічної аксіології, гуманізації, особистісно-орієнтованого та імітаційно-змагального підходів, створення творчого середовища. В рамках нашого дослідження ми визначаємо навчальне середовище як суб'єкт-суб'єкту взаємодію вчителя та учня, ефективний засіб організованого цілеспрямованого впливу, яке має більшу силу, ніж традиційне навчання. У контексті розв'язання завдань щодо формування процесу підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики ми виділяємо: 1) принцип аксіології, який відображає педагогічні цінності у зв'язку між собою, з соціальними й культурними факторами та структурою особистості [6]; 2) поєднання різноманітних методів і форм проведення занять; 3) спільну творчу роботу вчителя та учня; 4) забезпечення сприятливого психологічного клімату в навчальних факультативних групах. Використання змагальної атмосфери, доброзичливих відносин, повага вчителя до висловлень учнів, заохочення учнів до розв'язання складних задач, що розвиває наполегливість, зацікавленість, мотивацію.

Особливо варто звернути увагу на форму роботи у групах, а саме у різновікових групах. Система роботи у таких групах під час підготовки до олімпіади з інформатики має ряд переваг перед групою школярів одного віку, оскільки формування груп відбувається не за віковими особливостями, а за рівнем знань учнів з даної теми, здатність до самостійної роботи, самостійного пошуку. Кожна група отримує конкретне завдання, над яким працює певний час, складає план роботи, збирає необхідний матеріал, опрацьовує його. Потім групи об'єднуються і проводять спільну роботу узагальнення матеріалу, розглядають особливості й методи застосування, розбирають конкретні задачі з використанням даного матеріалу. Завершальним етапом є індивідуальна робота учнів у процесі якої визначається рівень теоретичних знань з даної теми та практичних умінь застосувати даний матеріал для розв'язання конкретної задачі. Важливим моментом є перехід учнів з однієї групи в іншу, як із слабшої в сильнішу, так і навпаки. В даний момент треба використати індивідуальний підхід до кожного учня. При цьому робота вчителя як психолога спрямовується на розуміння учнями створення умов для покращення індивідуальної роботи, спонукання наполегливості учня і як подальший результат - повернення до сильнішої групи [5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічна практика дозволяють виділити чотири стратегії навчання обдарованих дітей, що можуть застосовуватися в різних комбінаціях, а саме:

- прискорення. Прикладом такої форми навчання можуть бути літні й зимові табори, творчі майстерні, майстер-класи, що передбачають проходження інтенсивних курсів навчання за спеціальними програмами;

- поглиблення. Передбачається більш глибоке вивчення деяких тем чи дисциплін певних галузей знань (програмування, алгебра, геометрія, дискретна математика);

- збагачення. Дана стратегія передбачає навчання дітей різноманітним способам і прийомам роботи. Таке навчання може здійснюватися в рамках традиційного освітнього процесу, а також через участь учнів у дослідницьких

проектах, використання спеціальних інтелектуальних тренінгів розвитку тих чи інших здібностей, участь у Всеукраїнських та міжнародних проектах, конкурсах, турнірах, Інтернет-олімпіадах тощо;

- проблематизація. Передбачає стимулювання особистісного розвитку учнів, проблемне евристичне навчання [7].

Ще однією формою педагогічної діяльності під час підготовки до олімпіади є залучення учнів до активної участі в Інтернет-олімпіад, конкурсів. Сьогодні в Інтернеті є ряд сайтів, на яких регулярно проводяться Інтернет-контести, змагання офіційні та неофіційні (по завданням офіційних очних олімпіад). Так, з жовтня по січень кожного навчального року проходить офіційна Всеукраїнська Інтернет-олімпіада (www.olymp.vinnica.ua), в якій може взяти участь будь який учень. Протягом всього навчального року на Інтернет-порталі E-olimp (<http://www.e-olimp.com.ua>) проходять тематичні тренувальні Інтернет-контести. На даному порталі є можливість створити закриті групи і на базі відкритих задач проводити змагання (власні, тренувальні та офіційні). Є також ряд зарубіжних сайтів з аналогічним функціоналом, де постійно беруть участь сотні учнів. Іншою формою навчання є залучення учнів до розробки проектів, прикладних програм. При цьому важливим є не тільки застосування вивчених алгоритмів, а й пошук і створення нових, потрібних для реалізації проекту. Така організація роботи виходить за рамки традиційної праці і стимулює використання вмій і навиків у реальних прикладних, ігрових, системних програмах. При цьому набуття вмій розв'язувати нестандартні задачі під час розробки проектних програм є важливим фактором розвитку важливих рис майбутнього фахівця творчий пошук, логічність мислення, наполегливість.

Четвертою педагогічною умовою підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики є здійснення педагогічного моніторингу, який полягає в систематичному одержанні учителем (тренером) об'єктивної інформації про хід навчальної діяльності учнів. Протягом навчального року потрібно проводиться відбірні контести до офіційної олімпіади. Результати кожного контесту додаються в загальний рейтинг. На олімпіаду відбираються учні, які на момент олімпіади набрали найбільшу кількість балів.

Завдання на тренувально-відбірні змагання потрібно добирати на застосування відомих методів розв'язання задач та пошуку нових. Перші з них потрібні для набуття навиків швидкої реалізації, вміння застосувати їх для різних інтерпретацій задач. Другі потрібні для розвитку нестандартного мислення, стимулювання пошуку нових методів, вміння виходити зі складного положення під час олімпіади. За результатами контестів вчитель (тренер) може повертатися до повторення забутих або не засвоєних методів та підходів розв'язання задач.

П'ятою педагогічною умовою підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики є створення належних умов і відповідних стимулів для самостійної роботи учнів, самоосвіти й самовиховання, рефлексії. Самоосвітня робота учня починається із самоусвідомлення – усвідомлення себе як майбутнього програміста. Важливим елементом самовиховання є самопізнання – пізнання сильних і слабких сторін своїх умій і навиків.

Підвищення рівня професійної культури учня відбувається через самоосвіту, що ґрунтується на постійному написанні програм, регулярній участі у Інтернет-олімпіадах, систематичному читанні наукової літератури, здобутті нових знань, пізнавальному спілкуванні з вчителями, участі в Інтернет-форумах. Важливим регулятором самоформування професіоналізму є самооцінка, від якої залежить ставлення до своїх успіхів і невдач.

Шостою педагогічною умовою підготовки обдарованих школярів до олімпіади з інформатики є професіоналізм педагогічного колективу.

Робота педагогічного колективу повинна відбуватися комплексно і не зводиться до роботи одного вчителя інформатики. Робота з обдарованою молоддю повинна відбуватися централізовано дирекцією навчального закладу, повинна бути розроблена програма виявлення та відбору талановитих дітей різних напрямків (робота психолога). Важливим також є контроль за тим, щоб дитина не була перевантажена. Одночасно займатися багатьма предметами поглиблено може призвести до перевантаження учнів, що може негативно вплинути на фізичний та психологічний стан учня.

Олімпіадні завдання з інформатики тісно пов'язані з математикою, тому варто залучати учнів, які займаються програмуванням до поглибленого вивчення математики. Для таких учнів потрібно скласти спільний план факультативних занять інформатики та математики.

Проаналізувавши науково-методичну літературу можна виділяти три напрямки роботи вчителів з обдарованими дітьми: здатність зацікавити предметом, створити атмосферу емоційного захоплення; навчити техніки виконання (зокрема, техніки програмування), закласти основи майстерності; вивести на високий професійний рівень.

Саме поєднання всіх трьох напрямків дасть найбільший ефект для розвитку обдарованої дитини. Але непотрібно забувати, що головною метою сьогодення є виховання унікальної цілісної творчої особистості, здатної на свідомий та відповідальний вибір за різних життєвих обставин. Тому вчитель повинен знати психологічні особливості дітей різних вікових категорій; володіти здатністю їх розпізнавати, активізувати, і розвивати; вірити в можливості учня, мати емпатичне розуміння, фасалітаційні здібності, бути конгруентним, доброзичливим в оцінці дій учня, вміти поставити себе на місце дитини; бути фахівцем вищого гатунку – володіти належними предметними, психолого-педагогічними і методичними знаннями; мати високий рівень інтелекту, широку ерудицію, творчий світогляд. Учителю повинен постійно самовдосконалюватись – вчити і вчитись сам; бути ентузіастом, цілеспрямованим, наполегливим, впевненим у своїх силах, принциповим у важливих питаннях і водночас гнучким, коли йдеться про другорядне. Йому потрібно мати організаційні здібності для створення атмосфери творчості, розкутості, вільного ділового спілкування, приязного мікроклімату, спонукання до творчості, уміння слухати. Важливо володіти даром навіювання, вміти аргументовано переконувати; бути неупередженим, справедливим, емоційно врівноваженим, тактовним, щоб не вплинути негативно на прагнення дитини до творчості, на її етичні вчинки; бути здатним до самоаналізу, самокритики, перегляду своїх позицій, виваженості вчинків; налагоджувати з