

Випуск двадцять шостий, 2010 р., частина 1

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

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 01.05.2010. Підписано до друку 28.04.2010.
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

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

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Серія: Педагогіка і психологія
Випуск двадцять шостий
Частина 1*

Ялта
2010

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано вченою радою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” від 28 квітня 2010 року (протокол № 2)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип.26. – Ч.1. – 200 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.

УДК 159.9:316.77

РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ПОСЕРЕДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДІАТОРА

*Барна Мирослава Володимирівна
аспірантка інституту психології імені Г.С.Костюка
викладач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін
Тернопільський національний економічний університет*

Постановка проблеми. У сучасному конфронтаційному світі посередництво відіграє особливу роль у врегулюванні суспільних конфліктів, налагодженні „здорового” психологічного клімату між різними ланками та структурами соціуму, адже сприяє визнанню існуючих відмінностей, пошуку спільного, розв'язанню розбіжностей між людьми і встановленню гармонійних взаємовідносин, що є реальним внеском у процеси гуманізації та демократизації суспільства, а також у сферу позитивних трансформацій на всіх рівнях життя та особистісного буття кожного.

Роль і місце посередництва в ефективному вирішенні проблем є невід'ємною складовою у визначенні практики соціальної роботи та психології. Зорієнтоване на професійне втручання у конфліктних ситуаціях посередництво створює найширші можливості для вирішення спірних питань. При цьому регулювання процесами розв'язання конфліктів здійснює третій, нейтральний учасник-посередник. Майстерність медіатора (посередника) великою мірою детермінується наявністю у нього необхідних особистісних та професійних якостей, які допомагають створювати атмосферу довіри при подоланні конфліктної ситуації.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових джерел показав, що специфіку посередницької діяльності науковці (А. Анцупов, А. Шипілов, Н. Грішина, Т. Дуткевич, М. Дотч, Р. Кочюнас, Лі Томпсон та ін.) вивчають з різних аспектів, основним чином акцентуючи увагу на домінуючій ролі особистості медіатора у розв'язанні конфлікту та встановленні конструктивного діалогу між конфлікуючими сторонами. Таким чином, на сучасному етапі розвитку психологічної науки з урахуванням вимог сучасного стану проблеми варто більш глибоко проаналізувати та дослідити особистісні детермінанти ефективного посередника.

Мета статті – висвітлити палітру професійно важливих якостей медіатора, а також з'ясувати особливості прояву та визначити сфери впливу емпатії на процес посередництва та ефективне вирішення конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Термін „посередництво” широко використовується для опису будь-якого втручання третьої сторони у врегулювання протиріч. Посередництво, як одна з форм вирішення конфлікту, є способом втручання третьої сторони, метою якого є надання допомоги у процесі переговорів між основними учасниками конфлікту. Займаючи нейтральну позицію між ними, посередник допомагає їм подолати суперечності і конструктивно вирішити конфлікт, встановити і підтримувати спілкування безпосередньо між сторонами [1].

Медіація (посередництво) – це спеціальний вид діяльності, що полягає в оптимізації з участю третьої сторони процесу – пошуку конфлікуючими сторонами вирішення проблеми, яке б дозволило припинити конфлікт [1].

Для нотаток

Мета посередництва полягає у сприянні вирішенню конфлікту з урахуванням та з допомогою збалансованого використання відносної сили та відповідальності кожної сторони, фактора часу, а також інформації. Досягається вона шляхом максимально можливого включення у розгляд проблеми і вироблення взаємоприйнятних домовленостей об'єктивних критеріїв і стандартів, застосування стратегії “виграш-виграш” і таких варіантів рішення, які можуть принести взаємну користь, а також аналізу інтересів сторін, задоволення яких могло б сприяти принциповому вирішенню конфлікту.

Конфліктологія вчить, що не можна розглядати людські суперечності як щось руйнівне. Конфлікт має не лише негативні, але й позитивні функції. Вона підтверджує і те, що всі ситуації, пов'язані з конфліктами, потребують врегулювання, управління. Так, посередник вступає у переговори лише тоді, коли вже не можливе самостійне вирішення конфлікту, без втручання третьої сторони. Тому, можна говорити про те, що особистість посередника відіграє визначальну роль у вирішенні конфліктної ситуації та в ефективності конструктивної взаємодії сторін конфлікту. Адже медіаторство – це мистецтво, яким людина повинна оволодіти, формуючи певні знання, вміння, навички, використовуючи і закріплюючи соціально-психологічний і практичний життєвий досвід. Отже, важливим фактором, який впливає на результативність вирішення конфлікту, є участь третьої сторони (посередника) у його врегулюванні.

Посередник – це особа або група осіб, організація, яка здійснює посередницьку діяльність. Посередник, як незацікавлена сторона, може внести такі пропозиції, котрі дозволять учасникам конфлікту прийти до згоди без приниження людської гідності та втрати репутації.

Допомога медіаторів полягає також і в тому, що вони полегшують конфліктуючим сторонам конструктивну взаємодію. Як правило, обидві сторони зорієнтовані на змагання по схемі „я виграв – ти програв”: кожна сторона вважає, що досягла успіху, коли опонент невдоволений результатом, а якщо він задоволений ним, то вона програла. Завдання посередника – замінити змагальний підхід на співробітництво, при якому діє принцип „Я виграв – ти виграв”; для цього він повинен переконати обидві сторони відійти від своїх суперечностей і подумати про потреби, інтереси та вигоди кожного. На основі результатів своїх експериментів Лі Томпсон прийшов до висновку, що з досвідом посередники удосконалюють навички (активного слухання, емпатії тощо), необхідні для того, щоб надати конфліктуючим сторонам взаємовигідні пропозиції і домогтись таких рішень, від яких виграють обидві сторони [5].

Як відзначає Т. В. Дуткевич, основним завданням посередника є перетворення опонентів на партнерів у вирішенні проблеми. Посередник стає між двома ворогуючими сторонами і допомагає їм знайти варіант вирішення конфлікту. Він прагне бути об'єктивним і нейтральним. Він може переймати на себе цю роль неформально або може бути призначеним на неї [3]. Офіційними медіаторами можуть виступати: міждержавні організації; окремі держави; державні правові інститути; урядові чи інші державні комісії; представники правоохоронних органів; керівники підприємств; громадські організації;

<i>Марченко І. Л.</i> <i>Посторонко А. І.</i>	ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ	153
<i>Раковская Ю. В.</i>	МИКРОТЕХНИКИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	158
<i>Раскалинос В. М.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ	169
<i>Растрюгина А. М.</i>	ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США	175
<i>Рябоконе Г. Л.</i> <i>Волкова О. А.</i>	ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО- ПРАГМАТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ- ОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ	181
<i>Тишакова Л. Т.</i>	ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	187

професійні конфліктологи-медіатори. Неофіційними медіаторами можуть бути: професійні психологи, соціальні педагоги, соціальні працівники; представники релігійних організацій та конфесій; відомі особистості, які добились успіху в суспільно значимій діяльності; неформальні лідери соціальних груп різного рівня; люди літнього віку, друзі, сусіди, просто свідки конфлікту.

Основними принципами медіації конфліктологи Г. В. Ложкін, Н. І. Повякель називають такі: нейтральність по відношенню до опонентів; безоціночна позиція; конфіденційність; процедурний характер діяльності; стимулювання співробітництва; робота з процесом, а не з рішенням [3].

Окрім принципів, існує також і ряд вимог до особистості медіатора. М. В. Цюрупа зазначає, що талант, смак, розум, здоровий глузд – ось риси, якими повинен володіти посередник, тому він повинен мати високий соціальний статус, авторитет і досвід вдалого ведення посередництва. Його обличчя може випромінювати доброту й духовність. Позитивне враження справляють посередники-особистості, яким властиві: емоційна стійкість, соціальна відповідальність за свої дії, компетентність, комунікативні навички, висока культура спілкування, чесність, небайдужість до справедливого розв'язання проблеми [4]. На думку Н. В. Грішиної, посереднику необхідно, з одного боку, зберігати нейтральність у ставленні до позицій учасників конфлікту, а, з іншого боку, не бути байдужим, і виявляти інтерес та зацікавленість в успішному вирішенні конфліктної ситуації. Закономірно, що глибоке проникнення у внутрішній світ учасників і прояв правдивого розуміння їх переживань і потреб не можливе без застосування медіатором активного емпатійного слухання та „дієвої” емпатії.

Дослідник у сфері конфліктології М. Дотч зазначає, що „повний, відкритий, чесний, взаємошанобливий комунікативний процес у конфлікті повинен бути посилений таким чином, щоб сторони могли ясно виражати й емпатійно розуміти інтереси один одного” [6]. А це, власне, повинен забезпечити посередник, застосовуючи емпатію по відношенню до обох учасників конфліктної взаємодії і показуючи приклад конструктивного спілкування. Така тактика зменшить помилки у взаєморозумінні, які ведуть до захисних дій і розвитку функції на вираш-програш, а також підвищить контактність та об'єктивність.

Технологія посередництва вимагає, аби посередник проявляв емпатійність, чутливість до проблем обох сторін, вмів аналізувати й знаходити можливості надати ефективну допомогу для порозуміння між опонентами, для встановлення ефективних взаємовідносин. Майстерність медіатора виявляється в тому, як він уміє створювати атмосферу довіри на переговорах. Технологія посередництва потребує, щоб медіатор менше говорив, а більше слухав, ставив запитання, щоб зрозуміти позиції обох сторін й усвідомити їх проблематику. Для цього необхідне нешаблонне мислення, певна ерудиція, вміння проявляти емпатійність, чутливість до проблем обох сторін, аналізувати й знаходити можливості надати ефективну допомогу для порозуміння між опонентами.

Тому вважаємо, що саме механізму емпатії необхідно навчатись і в подальшому застосовувати медіатору для конструктивного вирішення конфлікту, адже це дає можливість третій стороні вникнути у суть переживань

і глибину почуттів конфліктуючих сторін, збагнути правдиві передумови та причини виникнення суперечностей, а також визначити можливі позитивні шляхи виходу із кризової ситуації. Тому варто конкретніше зосередитись на тому, що таке власне емпатія, як і яким чином вона впливає на процес посередництва, а також на ефективне вирішення конфлікту.

Емпатія (від грец. *empathia* – співпереживання) – це емоційний відгук, проникнення, вчування в переживання іншої людини, розуміння її емоційного стану, мотивів і почуттів в ході їх прояву, що проявляється як у співпереживанні, так і співчутті, вміння співпереживати та співчувати. Свідомі зусилля, які докладаються особою для розвитку здібності до емпатії, – це створення надійного „інструменту”, який ефективно можна використовувати в ситуаціях, коли необхідно вирішити суперечку чи конфлікт.

Варто зазначити, що для посередника розвиток такої здатності – це, з одного боку, можливість оволодіти цим “інструментом” і застосувати його у врегулюванні конфліктних ситуацій з метою поліпшення та гармонізації взаємостосунків та взаєморозуміння між учасниками. З іншого боку, використовуючи особисті вміння і навички емпатійної поведінки, медіатор намагається орієнтувати й самих учасників на прояв взаємної емпатії (розуміння, вчування, співпереживання, взаємне пізнання тощо), що сприяє концентруванню їхньої уваги не лише на своїх проблемах та інтересах, але й на розумінні і врахуванні потреб та інтересів опонента. Посереднику необхідно докладати максимум зусиль, аби досягти бажаного зазначеного результату, тому, гадаємо, йому варто підключити такі методи соціально-психологічного впливу.

Оскільки конфлікт – це один із аспектів взаємодії людей у певному соціальному середовищі, то варто проаналізувати таку важливу сферу застосування емпатії, як міжособистісна взаємодія, а також визначити роль і вплив емпатії у цій царині. Рівень взаєморозуміння вимагає від кожного із партнерів враховувати не тільки власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого. Цей аспект дуже важливий при врегулюванні конфлікту, адже отримані при цьому враження відіграють відчутну регулятивну роль у процесі конфліктного спілкування, оскільки пізнання іншої людини забезпечує і пізнання себе, а повнота, точність сприйняття і розуміння її зумовлюють успіх у взаємодії з нею [7]. Становлення уявлення про себе, що ґрунтується на основі уявлень про іншого, ефективно формується у процесі взаємодії людей, коли вони спільно приймають рішення, планують спільні дії (спільне вирішення конфлікту під впливом емпатійних почувань однієї особи до іншої). У такій ситуації, у процесі пізнання іншої людини одночасно відбуваються емоційне оцінювання її, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати її поведінку та змодельовати чи скорегувати власну. Цього досягають завдяки використанню механізму емпатії, який у даному випадку виконує оцінювальну, прогностичну та регулятивну функції.

Здатність до емпатії зростає при набутті життєвого досвіду, зокрема в умовах ефективної взаємодії з оточуючими та при конструктивному вирішенні конфліктів. Рівень емпатії залежить від здатності індивіда уявити, як одна подія сприйматиметься різними людьми, визнання права на існування різних

<i>Коротун О. О. Цвірова Т. Д.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ДОПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	99
<i>Лізьвінський В. Л.</i>	ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ТА НОМЕНКЛАТУРИ ФУНКЦІЙ ПІДРУЧНИКА В НАУКОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	104
<i>Литовченко І. М.</i>	ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ЗМІСТУ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ США	110
<i>Міронова М. Ю.</i>	АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ	115
<i>Остайовська І. І.</i>	СТАНОВЛЕННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПЛАСТУ	122
<i>Павлова Е. А.</i>	ПРИЕМЫ УЧЕБНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	127
<i>Павлюк О. М.</i>	ШАТАЛОВ ВІКТОР ФЕДОРОВИЧ ТА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКИ	132
<i>Перова С. В.</i>	МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА	136
<i>Пономарєва Е. Ю.</i>	К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ	143

<i>Деркач Т. М. Борщевич Л. В.</i>	ТЕХНІЧНІ ТА ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ ПОДАННЯ ХІМІЧНОЇ НАОЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ	61
<i>Дерябіна О. А.</i>	ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СЕСІЇ	66
<i>Дроздова І. П.</i>	НОВА ЯКІСТЬ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	72
<i>Єніна Г. В.</i>	САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА САМОУПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ	80
<i>Жаворонков А. Н.</i>	ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ	86
<i>Зуєнко Н. О.</i>	СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	90
<i>Гончаренко М. С. Кучук Н. Г.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГАЗОРОЗРЯДНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	95

точок зору. Саме завдяки емпатії певною мірою задовольняються соціальні і психологічні потреби особистості і формується система контролю поведінки, здійснюється вплив на її ціннісні орієнтації, погляди, переконання.

Посередник, який застосує емпатію, більш терпимий до вияву емоцій учасниками конфлікту, адже вміє глибоко вникати в суб'єктивний внутрішній світ співрозмовника, не показуючи при цьому свого настрою і стану (зберігаючи позицію нейтральності); готовий адаптувати особистісне сприймання до прийняття іншої людини, а також контролювати свої поведінкові реакції та емоції, задля кращого розуміння того, що відбувається під час конфлікту.

Важливо також відмітити, що медіатор як третя незалежна сторона повинен одразу ж виявляти неадекватність і неконгруентність у вираженні переживань та почуттів учасників конфлікту і по можливості усувати їх, адже ці моменти можуть мати руйнівний характер і негативно впливати на процес налагодження ефективних взаємостосунків між опонентами (почуття недовіри, включення механізмів психологічного захисту, антипатія тощо).

У процесі конфліктної взаємодії міжособистісне пізнання відбувається як емоційно-раціональне та абстрактно-логічне оцінювання іншої людини, емпатійне розуміння та прийняття її, інтерпретація інформації та вчинків, формування узагальнень про неї як про особистість, прогнозування змін її поведінки, побудова стратегії особистої поведінки [7]. На основі цього у процесі спільної діяльності та спілкування формуються образи, поняття, уявлення, знання, які полегшують або ускладнюють міжособистісні стосунки. Міжособистісне пізнання у конфлікті успішне тоді, коли люди здатні усвідомити, зрозуміти й оцінити своїх партнерів по взаємодії, тобто проникнути у внутрішній світ іншого. У такому випадку підвищується також рівень взаємної поваги та взаєморозуміння.

Процес соціального пізнання ніколи не був простим, людину завжди підстерігали труднощі й перешкоди на шляху пізнання себе та інших у соціумі. Тому для медіатора цей факт особливо важливий, адже він повинен проявляти здатність до емпатичної уваги у ситуаціях, коли це зробити досить нелегко. За недостатньої її реалізації виникають порушення в міжособистісних стосунках.

Якщо розглядати емпатію як систему взаємних впливів, то варто зазначити, що у процесі емпатійної взаємодії відбувається зміна одним індивідом поведінки, установок, намірів, уявлень, оцінок іншого індивіда. Виходячи із глибинної сутності феномену емпатії, необхідно зауважити, що емпатійний міжособистісний вплив за допомогою співчуття та співпереживання буде мати позитивний ефект, адже спрямований на подолання та вирішення конфліктної ситуації, зняття емоційного напруження іншої особи, зниження рівня стресогенності важливих факторів [7]. Звідси випливає, що уміння посередника впливати на інших людей за допомогою емпатії – це вдало обрана і безпрограшна стратегія конструктивної поведінки у конфлікті.

Відзначимо, що саме прояви емпатії дозволяють значно підвищити контактність та ефективність взаємодії між людьми в конфлікті, налагодити позитивні взаємозв'язки між опонентами. Співчутливе ставлення та щире

розуміння інших людей, їхня підтримка й допомога сприяють зниженню тривожності, пом'якшують наслідки фізіологічного, психологічного та соціального стресів, що дуже часто стають негативними результатами конфліктної взаємодії. Тому в актуальному конфлікті посереднику завжди варто починати із створення позитивної емоційної атмосфери між учасниками, встановлення довірливих стосунків, незважаючи на те, яка стадія загострення конфлікту на даний момент. Переважно, люди охоче йдуть на контакт, якщо відчують, що їх вислухають і зрозуміють. Емпатія і взаємна довіра починають зростати, коли конфліктне спілкування стає достатньо відкритим для того, щоб вислухати точку зору іншої сторони. [2].

Висновки. Усе вище наведене переконує, що застосування медіатором емпатії у посередницькій діяльності: 1) сприяє виявленню реальних мотивів конфліктної поведінки, інтересів та потреб учасників взаємодії; 2) забезпечує глибоке розуміння внутрішнього стану конфліктуючих сторін; 3) слугує базою для реалізації принципу нейтральності та безоціночного ставлення; 4) дозволяє медіатору знешкодити механізми психологічного захисту; 5) підсилює конгруентність вираження емоційних переживань сторін конфлікту; 6) підвищує рівень емоційної культури, оскільки інтенсифікує взаєморозуміння та взаємоповагу при наростанні конфлікту.

Отже, емпатії необхідно навчатись і в подальшому застосовувати медіатору для конструктивного вирішення конфлікту, адже, безперечно, саме вона забезпечує успіх у посередницькій діяльності. Для оволодіння механізмом емпатії необхідно розвивати емпатійні вміння та навички, формувати й закріплювати стиль емпатійної поведінки.

Тому перспективою подальших розвідок в даній сфері є створення відповідної тренінгової програми з розвитку емпатійності для підготовки медіаторів до подальшої успішної посередницької діяльності.

Резюме. У статті досліджується актуальна проблема посередницької діяльності медіатора в умовах конфліктуючих тенденцій у сучасному суспільстві. Розкривається необхідність визначення професійно важливих якостей особистості третьої сторони у врегулюванні конфліктних ситуацій. Особлива увага приділяється висвітленню ролі емпатії як професійно важливої якості у посередницькій діяльності. Автором пропонується означення сфер позитивного впливу емпатії на діяльність медіатора. Визначено умови для оволодіння необхідним рівнем емпатійності для посередника. **Ключові слова:** посередництво, медіатор, конфлікт, емпатія, професійно важливі якості посередника.

Резюме. В статье исследуется актуальная проблема посреднической деятельности медиатора в условиях конфликтующих тенденций в современном обществе. Раскрывается необходимость определения профессионально важных качеств посредника в разрешении конфликтных ситуаций. Особое внимание уделяется изучению роли эмпатии как профессионально важного качества в посреднической деятельности. Автором предлагается определение сфер положительного влияния эмпатии на деятельность медиатора. Определены условия для овладения необходимым уровнем эмпатийности для посредника. **Ключевые слова:** посредничество, медиатор, конфликт, эмпатия,

ЗМІСТ

<i>Барна М. В.</i>	РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ПОСЕРЕДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДІАТОРА	3
<i>Бернацкая С. Н.</i>	ИДЕЙНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МИХАИЛА ДРАГОМАНОВА	9
<i>Бідюк Н. М.</i>	ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДОРОСЛИХ У США	15
<i>Бойченко Т.Є.</i>	РОЗБУДОВА ПРИНЦИПІВ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	22
<i>Бугайова Т. І.</i>	ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК МІСЦЕ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ	29
<i>Вербовская Д. А.</i>	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ВОСПИТАННИКОВ САНАТОРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	33
<i>Вікторова Л. В.</i>	ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ : ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	36
<i>Вінтонів М. І.</i>	ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГНУЧКОСТІ МИСЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТОСТІ	42
<i>Глузман Н. А.</i>	РОЗВИТОК МЕТОДИКИ І ЗМІСТУ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	48

„карусель”, оскільки ці методи є різновидом дебатів. Технології такого типу є достатньо складними при організації роботи у групах, але, на нашу думку, найбільш ефективними для одночасного включення усіх учасників в активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Популярною серед учнів/студентів є й технологія „пошук інформації”.

Робота у групах передбачає розподіл ролей і загальне вирішення проблем, завдань, які поставив викладач. Організація роботи у парах, також може бути широко використаною на практичних заняттях з іноземної мови.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про те, що проблема кооперативного навчання на уроках англійської мови ще недостатньо досліджена. В Україні технологіями кооперативного навчання методи зацікавилися порівняно недавно, про що зокрема, свідчить невелика кількість методичних матеріалів, присвячених цій проблемі. Натомість і запропонований у статті аналіз проблеми щодо використання кооперативних технологій на уроках іноземної мови не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми і потребує подальшого вивчення.

Резюме. У статті розглядаються питання використання технологій кооперативного навчання на уроках англійської мови, які дають можливість змінювати форми діяльності студентів, зосереджувати увагу на головних питаннях заняття та сприяють досягненню ними високих результатів засвоєння знань.

Резюме. В статье рассматриваются вопросы использования технологий кооперативного обучения на уроках английского языка, которые дают возможность изменять формы деятельности студентов, концентрировать внимание на главных вопросах занятия и способствуют достижению ими высоких результатов усвоения знаний.

Summary. The article considers the problems of using the technology of cooperative teaching during foreign language classes which will influence the choice of students' forms of activity, help to pay attention to the main issues during classes and promote to achieve high results in mastering knowledge of foreign languages.

Література

1. Дьяченко В. К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе / Дьяченко В. К. – М.: Амфора, 1998. – 222 с.
2. Курятов В. М. Как организовать обучение в малых группах / Курятов В. М. – СПб.: Педагогика, 2000. – 201 с.
3. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
4. Мартинчук Н. Активні методи ведення уроку – інтерактивне навчання / Мартинчук Н. // Зарубіжна література. – 2005. – № 17. – С. 21-24.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології / Пометун О. І., Пироженко Л. В. – К.: Освіта, 2004. – 326 с.
6. Фасоля А. На пороге личностно-ориентированного образования / Фасоля А. // Зарубежная литература. – 2007. – № 15. – С. 12-13.
7. Maslow A. H. Towards a psychology of being (2nd ed.). – New York: Van Nostrand, 1968. – 230 p.

Подано до редакції 07.03.2010

профессионально важные качества.

Summary. In this article the actual problem of intermediary activity in conflicting tendencies in modern society is exposed. The topicality of determination of professionally important mediator's qualities is investigated. Particular attention is focused at study of empathy as professionally important quality in the intermediary activity. The author suggests a definition of spheres of positive influence of empathy on the activity of mediator. Determines the conditions for mastering the necessary level of empathy for mediator. **Keywords:** intermediary, mediator, conflict, empathy, professionally important qualities.

Література

1. Дмитриев А. В. Конфликтология: Учебное пособие. – М.: Гардарики. 2000. – с. 274-277.
2. Мінько Т. В. Емпатія як умова розвивального впливу в міжособистісних стосунках// Практична психологія та соціальна робота. – № 2. – 2000. – с. 19-21.
3. Ложкин Г. В., Повакель Н. И. Практичная психология конфликта.: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2000. – с.73-86.
4. Цюрупа М. В. Основы конфликтологии та теорії переговорів: Навч. Посібник. – К.: Кондор, 2004. – с. 42-68.
5. Майерс Девид. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1999. – с. 571-616.
6. Русинка І. І. Конфліктологія. Навчальний посібник. – Тернопіль, 2003. – 293с.
7. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, М: ООО „Изд-во Аст”, 2001. – 800 с.

Подано до редакції 12.03.2010

УДК 37(477) „18”

ІДЕЙНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ МИХАИЛА ДРАГОМАНОВА

*Бернацкая Светлана Николаевна
старший преподаватель*

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Постановка проблеми. Изучение роли и значения педагогического наследия украинских просветителей XIX века – один из актуальных вопросов в исследованиях современной отечественной педагогики. Михаил Петрович Драгоманов – уникальная фигура педагога – просветителя позапрошлого столетия, которое стало революционно-эволюционным для украинского Возрождения. Современное образовательное пространство может успешно и плодотворно адаптировать, ассимилировать лучшие достижения наших предшественников, и одновременно передавать трансформированные знания, разработки, инновации, идеи молодым поколениям. Педагогика, сфера образования – это наиболее перспективный путь контактов внутри нашей украинской цивилизации, его надо всячески совершенствовать и развивать. Несмотря на процессы глобализации, происходящие как во всём мире, так и в

образовани, сохрaняется локальное национальное украинское геополитическое, этническое, культурное, образовательное, идеологическое пространство. Изучение с сегодняшней точки зрения идеалов и идей, заявленных полтора столетия назад первым украинским политологом М. Драгомановым – педагогом, воспитателем, учёным, которому принадлежит знаменитая фраза о том, что политика требует чистых рук, небезинтересно и актуально для современного педагога-исследователя.

Анализ исследований и публикаций. Наследие Михаила Драгоманова изучалось ещё при его жизни, а также на протяжении XIX, XX, XXI столетий педагогами-исследователями с различными целями и с разнообразных ракурсов в разных областях педагогической, политологической, исторической, правовой науки [1], [2], [3], [4], [5], [6], [9]. Одним из наиболее многоплановых и неисчерпаемых исследовательских аспектов остаётся задача выявления и трансформаций применительно к процессу воспитания и образования мыслей и идей М. Драгоманова о воспитании „нового человека”, „нового украинца”, человека будущего”.

Целью статьи является выделение основных идейных компонентов воспитательного характера в педагогических взглядах Михаила Драгоманова, а также рассмотрение процесса возрастания роли и значения этих идейных установок применительно к современному национальному отечественному образовательному и социальному пространству.

Изложение основного материала. В начале XX столетия С. Петлюра писал, что труды Драгоманова, став „достоянием родного ему сообщества, будут иметь большое влияние на развитие его политического самосознания и будут способствовать установлению нормальных взаимоотношений между россиянами и украинцами” [9], и речь шла в первую очередь о том, что является по сей день острым и актуальным не только для учащейся молодёжи, но и для всего нашего народа – о славянской дружбе, о внутриславянских отношениях, об этническом многовековом единстве.

У Михаила Драгоманова немало работ по украинскому национальному вопросу – „Историческая Польша и великорусская демократия”, „Письма на Украину”, „Свободный союз”, „Турки внешние и внутренние”, „Внутреннее рабство и война за освобождение” и другие труды, напечатанные в XIX столетии в женевском „Обществе” и иных изданиях, привлекавшие внимание всей Европы. Особо выделяется работа под названием „Мысли чудака по украинскому национальному вопросу”, написанная в 1891 году [8], которая несколько отличается от других политологическо-педагогических произведений, но именно в этом произведении можно выделить главные идейно – воспитательные аспекты как для молодёжи, так и для всего украинского социума в целом.

Взгляды Драгоманова не сходились с уже устоявшимися к концу XIX столетия националистическими идеями украинства. Его главными мыслями стали борьба с национальной исключительностью, которую культивировала украинская общественность, и вопрос о взаимосвязях с российской культурой, которую отрицали националисты как чуждую, имперскую. Драгоманов критикует идею национального самоопределения, за что в ответ сам был

формується викладачем до уроку, зрозуміло, з урахуванням психологічної сумісності студентів. При цьому у кожній групі має бути сильний студент, середній і слабкий (якщо група складається з трьох студентів), хлопці та дівчата. Якщо група на практичних заняттях працює злагоджено, дружно, немає необхідності міняти їх склад. За умови ж, що робота з будь-яких причин є неефективною, склад групи можна змінити; групі пропонується виконати одне завдання, але під час виконання передбачається розподіл ролей між учасниками групи (ролі зазвичай розподіляються самими студентами, хоч в деяких випадках викладач може внести свої пропозиції); оцінюється робота не одного студента, а всієї групи (тобто оцінка ставиться одна на всю групу); важливо, що оцінюються не тільки, а іноді й не стільки знання, скільки зусилля студентів. При цьому у певних випадках можна надати студентам можливість самим оцінювати результати (особливо проміжні) своєї праці; викладач сам вибирає учасника групи, який повинен надати звіт про виконання завдання. У деяких випадках це може бути слабкий студент (у нашому випадку це стосується, головним чином, його знань з лінгвістики, граматики, лексики тощо). Якщо слабкий студент може доповісти результати спільної роботи групи, відповісти на питання інших груп, значить, мету досягнуто і група виконала завдання, бо мета будь-якого завдання – це його не формальне виконання (правильне/неправильне рішення), а оволодіння матеріалом кожного учасника групи.

Вітчизняні викладачі іноземної мови постійно удосконалюють свої методи і форми роботи на уроках. Одним з нових інтерактивних методів роботи є кооперативне навчання. Проілюструємо прикладом такого заняття з використанням технології „мозковий штурм”, на якому вчитель називає проблему, яку студентам необхідно вирішити. При цьому аудиторія поділяється на малі групи, і всі учасники „штурму”, які обдумують проблему, висувують свої власні ідеї для її вирішення. Після виголошення усіх ідей їх групують, аналізують та обговорюють у групі.

На нашу думку, іншим ефективним кооперативним методом роботи на заняттях іноземної мови є метод „пошук інформації”. Викладач розробляє питання, відповіді на які можна знайти, використовуючи джерела інформації, зокрема, роздатковий матеріал, підручники, Інтернет-ресурси та ін. Студенти при цьому об’єднуються у групи, кожна з яких одержує питання з теми уроку. Визначається час на пошук і аналіз інформації. Наприкінці заняття презентуються кожна група робить повідомлення, а потім вони обговорюються і доповнюються учасниками інших груп. При цьому необхідно зазначити, що кожен студент, який бере участь в обговоренні, є зацікавленим в досягненні загальних цілей і якнайкращих результатів.

На практичних заняттях з іноземної мови також використовується метод „загальний проект”, мета якого полягає у пошуку загального рішення проблеми. Завдання, які отримують групи, різні за змістом і освітлюють різноманітні проблеми. Саме з відповідей представників груп створюється загальний проект, який і узагальнює зміст їхньої діяльності.

Заслуговує на увагу і використання кооперативних технологій навчання на заняттях з іноземної мови викладачами за методом „два-чотири-усі разом”,

той, хто знаходиться поряд, теж досягне такого ж результату. А від позитивного спільного результату, безумовно, виграє і кожен окремо. Дослідники стверджують, що в групах кооперативного навчання повинні бути від двох до чотирьох осіб. Кожен у групі одержує таке завдання, виконання якого, з одного боку, доповнює діяльність інших, а з іншого боку, воно є значущим для кожного окремо. Так виникає відчуття причетності кожного до спільної діяльності, і, внаслідок цього, формується позитивна взаємозалежність.

Другий компонент – структурована індивідуальна відповідальність. Діяльність кожного студента оцінюється за допомогою: а) індивідуального тестування кожного студента; б) пояснення кожним студентом змісту вивченого ним матеріалу своєю одногрупникові; в) спостереження за кожною групою і документування особистого внеску кожного студента.

Мета кооперативного навчання полягає у тому, щоб зробити кожного студента індивідуально сильнішим у його власній позиції. Студенти вивчають разом те, що вони можуть у подальшому використовувати індивідуально.

Третій компонент кооперативного навчання – забезпечення стимулювання студентами успіхів один одного (допомагаючи, сприяючи, підтримуючи, стимулюючи і схвалюючи зусилля один одного). Акцент робиться на тому, як вирішувати проблеми, яким чином навчати своїх однокурсників, як пов'язувати те, що вивчається зараз, з тим, що вивчалось раніше.

Вербальні і невербальні реакції членів групи забезпечують важливий зворотний зв'язок щодо діяльності студентів. Студенти мають можливість пізнати один одного як на особистому, так і на професійному рівнях.

Четвертий компонент – навчання студентів необхідним соціальним навичкам і забезпечення використання останніх. Успіх кооперативних зусиль вимагає сформованості низки соціальних навичок, причому як академічних, так і лідерських, а саме: ухвалення рішення, забезпечення довіри, комунікації і керування конфліктами.

І, нарешті, п'ятий компонент кооперативного навчання – передбачає можливість того, щоб у студентів був час включитися у груповий процес (визначення способів вдосконалення процесів навчання студентів). Студенти фокусуються на постійному вдосконаленні процесів групової роботи шляхом опису того, які дії кожного з них були найбільш корисними для забезпечення ефективних робочих взаємин та чи всі члени групи досягли відповідних навчальних цілей. Студенти ухвалюють рішення про те, які моделі поведінки слід розвивати далі, а які необхідно змінити. Результатом процесу групової роботи може бути: а) спрямування навчального процесу на шлях його спрощення (зменшення складності); б) звільнення від непрофесійних і неналежних дій (процес, захищений від помилок); в) постійне вдосконалення навичок роботи у команді.

Забезпечення всіх перелічених компонентів може сприяти ефективному кооперативному навчанню. Нині існує багато різноманітних варіантів навчання через співпрацю. Викладач на практиці може урізноманітнити вже існуючі варіанти за рахунок творчого ставлення до студентів, та за умов чіткого дотримання основних принципів навчання у співпраці: групи учнів

обвиняє в „объединительстве” и „брусьиельстве”. Он показал националистам непрочность и малограмотность их позиций и раскритиковал современное ему украинство с его невысоким уровнем политического развития, культурной отсталостью, отсутствием ясной цели будущего Украины и её народа. В противоположность этому Драгоманов предлагает космополитические идеи и интересы общечеловеческого развития, придя к выводу о естественности, жизненности и праве развития отдельных наций и народностей, как составных частей человеческого социума, в том числе и национальности украинской. Он считает, что лишь глубокая воспринятая идея космополитизма может придать устремлениям отдельных народностей моральные и социальные черты, необходимые для каждого культурного человека, в том числе и украинца. Наибольшее значение в культуре Драгоманов придаёт литературе. Он считает, что российская литература – космополитична, освещает и позитивные, и негативные реалии жизни всех народов империи, потому она является образцом для украинских авторов. Отмечая малограмотность, необразованность украинцев, недостаточное распространение между ними знания европейских языков, Драгоманов спрашивает: „Каким же должно быть просветительство в таком обществе, если оно взбунтуется и против российского писательства ?” [8, 270].

Также Драгоманов упрекает сам народ, украинцев, в бездеятельности, малоподвижности, инертности, в нехватке активной инициативы и широких общественно-научных интересов. Всё самое лучшее в украиноведении написано русским языком, на это тоже указывал Драгоманов, хотя сам он был одним из первых, кто воспользовался украинским языком как языком науки и журнальной публицистики, и в этом его мало поддержали другие украинские учёные; но это объяснимо, если вспомнить ситуацию российской „тюрьмы народов” и усиленную русификацию. Видя упадок культурного уровня украинцев в художественной литературе и украиноведении, Драгоманов высоко оценивает выдающиеся литературные и научные явления в украинстве Панааса Мирного, Нечуя-Левицкого, Кониского, Костомарова, Кулиша. Общий вывод Драгоманова : необходимо обновление, возрождение украинства методом непосредственных отношений, связей с европейской литературой, наукой, политикой, но на данной стадии (в конце XIX века) ближайший путь к этому лежит через Москву и Петербург. Драгоманов убедительно доказывал необходимость пересмотреть уже укоренившиеся в украинском обществе взгляды на язык, обычаи и национальные отличия как на то, что подлежит консервированию: „Язык – не святыня, не господин человека, народа, а слуга его. Литература должна нести в массы народа просвещение легчайшим способом” [8, 271].

Драгоманов считал, что задача каждого человека и народа в целом – стремиться идти к цивилизованности вместе с цивилизацией, он настаивал на том, что необходимо связать украинское национальное движение и его программу с европейскими либерально-демократическими концепциями, нам было и есть чему поучиться у европейцев. В те века, когда большая часть народов Европы создавала свои государства, нам это не удалось, потому что этнические украинские территории попали как раз в состав этих самых

держав. Чтобы желать народу познать себя, необходимо высокое национальное самосознание, а уровень цивилизованности нашего народа настолько низкий, что не позволяет ему подняться до самосознания и до стремления возродить свою свободу.

Таким образом, можно сделать первый вывод, что в воспитании нового человека, нового украинца Михаил Драгоманов видел главную цель – воспитывать не изолированного в своей „национальной квартире” националиста, а образованного европейского человека, космополита, глобалиста, ощущающего себя одновременно и жителем Европы, планеты Земля, и жителем своего края, соблюдающим свои родные традиции и уважающим общечеловеческие гуманные ценности. Эта идейная цель нисколько не утратила своего значения и своей роли как в обыденной жизни, так и в образовании и просвещении сегодня, в условиях возрожденной Украины.

Главным в истории человечества Драгоманов считает непрерывный процесс социального развития, а важнейшими его составляющими – движение вперед человека и общества, движение политическое, культурное и социальное. Но при этом особенностью идеологии Драгоманова является то, что он не считает функции государства по управлению социумом „законными”, называя их чуждыми, насильственными, неприродными, неестественными, а будущее человечества ему видится как общество „свободных индивидов”, „товарищество товариществ”, которое создаётся „снизу” по инициативе личностей-индивидуумов, и это должен быть, по мысли Драгоманова, федеративный союз с максимальной децентрализацией и самоуправлением обществ, товариществ. Ближайшим к идеальному социальному строю Драгоманов считал швейцарские кантоны, в которых он прожил 15 лет в эмиграции [6, 506]. Демократическая система организации общества, в которой бы интересы государства не противоречили интересам и народов, в нём проживающим, и интересам каждого человека, в котором бы государство служило человеку, конституционно гарантировало ему максимум прав и свобод – вот идеальное государственное устройство. Но при этом каждая личность обязана быть ответственна не только перед собой, но и перед социумом за разумность и грамотность своих потребностей, поступков и действий, потому идеи просветительства, постоянной эволюции общества путём „устной пропаганды”, просветительства, повышения уровня образованности, как политической, правовой, так и культурной, стоят у Драгоманова на самом главном приоритетном месте. Именно эта социальная эволюция, исключая революционное кровопролитие, станет основой и двигателем общественного прогресса, возродит украинское национальное самосознание, а культура, по мнению мыслителя, должна стать основой функционирования будущего республиканского федеративного государства, без тирании и диктатуры, в котором будут жить свободные люди-личности с новым мышлением. При этом он полагал, что политическая, национальная, культурная автономия вполне возможна и без национально-государственного отделения от России; империю надо только реорганизовать конституционно-правовым способом в демократическую федеративную республику, в которой

цього методу а також різноманітні тренінги для викладачів іноземної мови. Результати досліджень таких найбільш відомих учених, К. Вілліамс, І. Кохен, Роджер і Девід Джонсони, М. Дойтч, Р. Стівенс, Р. Славін, М. Фарніш, С. Каган, С. Шаран, Е. Аронсон, До. Едвардс, Д. Деврі та інші, широко використовуються на заняттях з іноземної мови передовими українськими педагогами.

На думку деяких відомих вітчизняних психологів, кооперативна мотивація є більш ефективною, ніж конкурентна. Серед цих учених найбільш відомими психологами, що досліджують дану проблему, є А. Н. Джурінський, Р. С. Немов, К. А. Хвостов, В. К. Дьяченко, Р. А. Утеєва, А. С. Граніцкая та ін.

Упродовж декількох останніх років сучасна школа потребувала якісних змін щодо системи навчання і виховання. Відтак трансформація торкнулася й викладання іноземних мов, оскільки змінювалися навчальні плани, розроблялися і успішно використовувалися у навчанні іноземної мови нові форми і методи роботи на уроці і у позакласній діяльності, вивчався досвід зарубіжних шкіл. Аналізуючи досвід роботи вчителів школи юних менеджерів „Біла Пагода” при економіко-гуманітарному інституті міста Краматорська, ми можемо зазначити, що учителі англійської мови широко використовують технології кооперативного і групового навчання на уроках та під час проведення позакласних заходів.

Можливо, це зумовлено тим, що концепція філологічної освіти в Україні передбачає особистісно орієнтовану спрямованість навчання. Дослідник А. Фасоля у статті „На порозі особистісно орієнтованої освіти” відзначає, що „особистісно орієнтоване навчання є принципово новою освітньою системою. Ми піклуємося насамперед про розвиток особи при введенні особистісно орієнтованого навчання” [6, с. 12].

Крім цього, сьогоденній викладач повинен керуватися сучасними методиками, орієнтованими на особистісний підхід до студента, сприяючи формуванню особистості, яка здатна самостійно отримувати оновлювати, коректувати та інтерпретувати інформацію відповідну.

Метою нашої статті є вивчення загальних і специфічних особливостей використання кооперативних технологій на уроках англійської мови та спроба розробити загальну методику їхнього використання. Для досягнення окресленої мети нами були поставлені завдання: проаналізувати психолого-педагогічні та методичні дослідження з використання технологій кооперативного навчання при навчанні англійській мові; дослідити загальні і специфічні особливості у використанні кооперативних технологій навчання на уроках англійської мови; розробити проектну методику загального застосування кооперативних технологій у процесі навчання іноземної мови.

Потенційне кооперативне навчання передбачає досягнення інтелектуальної автономності людини і можливості розвитку соціальної компетентності. Відбувається це за рахунок взаємодії п'яти основних компонентів.

Перший компонент – позитивна взаємозалежність. Ідеться, зокрема, про таке: кожен студент, одержуючи деяку частину завдання, повинен розуміти, що досягнення ним належного результату можливо лише у тому випадку, якщо

учителів іноземної мови на те, що основним шляхом модернізації української вищої школи і зокрема філологічної освіти є її розвиток на принципах особистісно орієнтованого навчання.

Методисти, які досліджують питання використання технологій кооперативного навчання на заняттях іноземної мови, вважають, що використання кооперативних технологій дає можливість змінювати форми діяльності учнів/студентів, зосереджувати увагу на головних питаннях заняття та сприяє досягненню ними високих результатів засвоєння знань. Все це є надзвичайно важливим та актуальним у наш час, оскільки сприяє ефективному вивченню іноземної мови.

Питання про використання технологій кооперативного навчання на уроках англійської мови є відкритим на даному етапі. Тому ми вважаємо за доцільне розглянути і довести необхідність застосування технології кооперативного навчання на заняттях іноземної мови.

Ми живемо у часи широкого використання інформаційних технологій, у часи, коли змінюються вимоги до підготовки майбутніх фахівців іноземної мови. Тому інформаційний підхід до навчання, який базується на традиційній методиці викладання, є застарілим.

У своїй книзі „Теорія і методика навчання” В. С. Кукушин визначає кооперативні технології, як такі, що припускають „взаємне збагачення учнів/студентів в групі, організацію сумісних дій, які ведуть до активізації навчально-пізнавальних процесів, розподіл початкових дій і операцій” [3, 263].

Дослідники О. І. Пометун і Л. В. Пироженко визначають кооперативну форму навчальної діяльності як „форму організації навчання в малих групах учнів/студентів, які об'єднані загальною навчальною метою” [5, с. 24]. При цьому викладач керує процесом навчання за допомогою завдань, якими він спрямовує студентів на досягнення загальної мети. Все це дозволяє співробітничати зі своїми ровесниками, відкриває для них можливість спілкування та сприяє досягненню високих результатів засвоєння знань, формуванню необхідних умінь та навичок.

Враховуючи відсутність у науковій літературі класифікації інтерактивних технологій кооперативного навчання, згадані вище автори запропонували їхню умовно класифікацію, беручи до уваги форми навчання, у яких реалізуються інтерактивні технології. Такими моделями є робота у парах, ротаційні (ті, що змінюються), трійки, „два-чотири-усі разом”, „карусель”, робота в малих групах, „акваріум”.

В основі розробки методів кооперативного навчання лежить концепція А. Маслоу, який стверджує, що „кожен крок вперед можливий тільки тоді, коли забезпечується відчуття безпеки, коли рух в невідоме починається з безпечного домашнього порту” [7, с. 117].

Заслугує на увагу концепція кооперативного навчання, запропонована Джером Брюннером, який вважав, що людина повинна відповідати за інших діяти разом з ними для досягнення мети. Нині стосовно ефективності специфічних методів кооперативного навчання проводяться дослідження зарубіжними лінгвістами, педагогами та методистами. Саме вони розвивають технології кооперативного навчання, розробляють програми з використання

суб'єктами федерації будуть вольные самоуправляемые „громады”, и федеративный союз этих „громад” будет альтернативой унитарным бюрократическим государственным структурам. Приоритетными в этих громадах будут права личности, среди которых главное право – равенство всех в гражданских правах, равное право каждого гражданина на участие в политическом самоуправлении государством. Но чтобы уметь исполнять функцию политика каждому гражданину, необходима высокая цивилизованность, культурность, образованность, просвещённость [7, 684].

Выводы. Таким образом, при исследовании воспитательно-педагогических трудов Михаила Драгоманова можно вывести две актуальнейшие воспитательные идеи: 1. современный украинский педагог должен воспитывать нового человека – патриота своей страны и одновременно патриота планеты Земля, глобалиста, уважающего и национальные, и общечеловеческие ценности; 2. воспитывать индивида таким образом, чтобы он понимал роль и значение образования, просвещения и считал своим долгом перед обществом, страной, миром постоянно повышать свой образовательный уровень, быть высокоинтеллектуальной, культурной личностью, способной к личностному самоуправлению, самовоспитанию, самообразованию и к политическому самоуправлению своим сообществом, громадой, своим государством.

Резюме. Идеи Михаила Драгоманова о воспитании „нового человека” за полтора столетия несколько не утратили своей актуальности а, напротив, даже обрели большую остроту. Драгоманов говорил о себе, что он одновременно – и космополит, и украинский патриот. Именно такую цель – воспитывать сознательных граждан украинского государства и общечеловеческого социума в целом – необходимо ставить и реализовывать сегодня в воспитательном процессе применительно и к учащейся молодёжи, и ко всему нашему обществу в целом. Другим идейным выводом для современного педагога можно считать следующий: будущее нашей страны и народа Драгоманов видел как общество „свободных индивидов”, которое создаётся самими людьми, гражданским обществом, с максимальной децентрализацией, и в таком государстве возрастает как никогда ранее роль знаний, грамотности, образования, просвещения, уровня культуры для каждого человека, чтобы он был способен реализовывать все свои права, наличие и гарантии которых должны быть самым приоритетным принципом украинской державы. **Ключевые слова:** воспитание, воспитательные идеи, ценности, национальное самосознание, общество „свободных индивидов”.

Резюме. Ідеї Михайла Драгоманова про виховання „нової людини” за півтора сторіччя аніскільки не втратили своєї актуальності а, навпаки, навіть знайшли велику гостроту. Драгоманов говорив про себе, що він одночасно – і космополіт, і український патріот. Саме таку мету – виховувати свідомих громадян української держави і загальнолюдського соціуму в цілому – необхідно ставити і реалізовувати сьогодні у виховному процесі застосовно і до молоді, що вчиться, і до всього нашого суспільства в цілому. Іншим ідейним висновком для сучасного педагога можна вважати наступний: майбутнє нашої країни і народу Драгоманов бачив як суспільство „вільних

індивідів”, яке створюється самими людьми, цивільним суспільством, з максимальною децентралізацією, і в такій державі зростає як ніколи раніше роль знань, письменності, освіти, рівня культури для кожної людини, щоб він був здатний реалізувати всі свої права, наявність і гарантія яких повинні бути самим пріоритетним принципом української держави. **Ключові слова:** виховання, виховні ідеї, цінності, національна самосвідомість, суспільство „вільних індивідів”.

Summary. Ideas of Mikhail Dragomanov about upbringing „the new human” didn't lose its actuality for century and a half; and even became sharper. Dragomanov told about himself, that he is a cosmopolitan and at the same time – Ukrainian patriot. Such an aim – to train conscious civilians of Ukraine and the whole society – we have to give and realize today in educational process, using it to pupils and to the whole our civilians. For a modern teacher, the second ideological conclusion is – the future of our country and people Dragomanov saw as a society of „free individuals”, which is created by those people, civilian society with maximal decentralization, and in such country, as never before, the role of education, public education, literacy and the level of culture for every person is increasing, and due to this he'll be able to realize all his rights, availability and guarantee of which should be the priority basis of Ukrainian country. **Keywords:** education, educational ideas, values, national self-consciousness, society of „free individuals”.

Література

1. Атанасов П. Михайло Драгоманов і Софійський університет: Про викладацьку, публіцистичну і громадську діяльність українського вченого-історика в Болгарії // Весвіт. – 1962. – №12. – С.98-100.
2. Будняк Т.Г., Шпак О.Т. Педагогічні погляди М.П.Драгоманова і сьогодення: Тези Драгомановських читань. – К.: УДПУ, 1995. – С.31-32.
3. Гермайзе М.П. Драгоманов в українській історіографії // Україна: Наук. двомісячник українознавства. – К.: ВУАН, 1926. – Кн.2-3. – С.125-145.
4. Мельник В.А. Український просветитель М.П.Драгоманов // Вопросы истории. – 1968. – №3. – С.205 - 208.
5. Пчілка О. Спогади про Михайла Драгоманова // Україна: Наук. двомісячник українознавства. – К.: ВУАН, 1926. – Кн. 2 - 3. – С.38 - 64.
6. Пчілка О. Твори. – К.: Дніпро. 1988. – С.498 - 553.
7. Драгоманов М.П. Вибране („...мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні”). – К.: Либідь, 1991. – 684 с.
8. Історія української Школи і педагогіки.: Хрестоматія / Уклад.: О.О.Любар; за ред.В.Г. Кременя. - К.: Знання, 2005. – 767 с.
9. Симон Петлюра. Драгоманов про українське питання: История национального движения Украины 1800- 1920 годы: Украинские страницы, <http://www.ukrstor.com/>

Подано до редакції 23.03.2010

effectivity of applying modern communicational technologies for the perfection of communication skills of foreign speech and general increasing of students' language competence. **Keywords:** Internet-oriented educational programs, information-communication technologies, communication skills, technical means of education.

Література

1. Использование Интернета и Web-ориентированное образование.// Open and distance learning. Trends, policy and strategy considerations.Division of Higher Education,©UNESCO 2002, 95 p., p. 65-70.
2. K.J. Garland, S.J. Anderson and J.M. Noyes, The Internet as a learning tool: a preliminary study, Information Research, Vol. 4 No 1, July 1998, <http://informationr.net/ir/4-1/paper51.html>
3. Черемисин А. Г., Актуальные тенденции развития Интернет-образования в России и за рубежом, С. 10.
4. Harmer J., The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition, Pearson Longman, 2007. – 448 p.
5. Tuvi, Inbal. Taxonomy of Scientifically Oriented Educational Websites // Journal of Science Education and Technology, Springer Science+Business Media B.V., Formerly Kluwer Academic Publishers B. V., 2001, ISSN 1059-0145, Vol. 10, No 1. – P. 93 – 104 <http://elibrary.ru/item.asp?id=568934>
6. Caroline Haythornthwaite, A social network study of the growth of community among distance learners, Information Research, Vol. 4 No 1, July 1998, <http://informationr.net/ir/4-1/paper51.html>
7. Федорова Е.Ф., Системный подход: принципы создания Интернет-ориентированных ресурсов для образовательных целей <http://iton.mfu.ru/thesis/1167041171.doc>.
8. Communicative competence, http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence.
9. ESL Glossary, http://bogglesworldesl.com/glossary/pragmatic_competence.
10. Рябоконт Г. Л., Дискурсивні особливості Інтернет-публікацій дебатів британського парламенту: Дис. ... канд. філол. наук: 10.01.08 / Національний університет „Києво-Могилянська академія”. – Київ, 2005. – 276 с.

Подано до редакції 04.03.2010

УДК 372.8:802

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Тишакова Людмила Тимофіївна

завідувач секцією романо-германської філології кафедри іноземної філології, доцент, кандидат педагогічних наук

Краматорського економіко-гуманітарного інституту

В умовах реформування шкільної та вищої освіти в Україні вища школа стає повністю автономною у виборі форм організації навчально-виховного процесу, методів і засобів реалізації змісту освіти. Збільшується обсяг індивідуалізованих форм роботи зі студентами разом з груповими і колективними формами. Концепція філологічної освіти орієнтує майбутніх

заповнення віртуального простору програмами різноманітної якості і рівня, більшість з яких використовується не повністю або взагалі залишаються без попиту.

Втім, оцінивши всі переваги, які надає використання ІКТ, і зокрема, інтернет-орієнтованих освітніх програм, можна твердити, що багато в чому вони перевищують відомі можливості викладання, які були доступні лише за наявності традиційних технічних засобів, а отже на сучасному етапі потребують ширшого впровадження в учбовий процес і ознайомлення з ними найширших верств зацікавленої аудиторії.

Резюме. Розбудова ефективної освітньої мережі в Україні за допомогою використання інтернет-орієнтованих освітніх програм стала нагальною проблемою сьогодні. На даний час вже активно використовуються деякі освітні можливості „всесвітнього павутиння”, як то спеціальні програми для спілкування, також подкасти (podcast) – аудіофайли, які можуть самостійно записувати учні, та обмінюватись ними між собою та з викладачами, різноманітні інтернет-сторінки, форуми, орієнтовані перш за все на розвиток та вдосконалення комунікативних навичок. В статті оцінено сучасний стан комп’ютеризованості учбового процесу, розглянуті можливості використання деяких відомих та нових освітніх програм, доведено ефективність залучення ІКТ для вдосконалення комунікативних навичок іноземного мовлення та загального підвищення мовної компетенції учнів. **Ключові слова:** інтернет-орієнтовані освітні програми, ІКТ, комунікативні навички, ТЗН.

Резюме. Построение эффективной образовательной сети в Украине при помощи использования интернет-ориентированных образовательных программ стало сегодня острой проблемой. На данный период уже активно используются некоторые образовательные возможности „всемирной паутины”, как то специальные программы для общения, также подкасты (podcast) – аудиофайлы, которые ученики могут самостоятельно записывать и обмениваться ними между собой или с преподавателем, разнообразные интернет-страницы, форумы, ориентированные в первую очередь на развитие и совершенствование коммуникативных навыков. В статье оценено современное состояние компьютеризованности учебного процесса, рассмотрены возможности использования некоторых известных и новых образовательных программ, доказана эффективность привлечения ИКТ для совершенствования коммуникативных навыков иностранной речи и общего повышения языковой компетенции учащихся. **Ключевые слова:** интернет-ориентированные образовательные программы, ИКТ, коммуникативные навыки, ТСО

Summary. The building of effective educational network in Ukraine by means of using Internet-oriented educational programs became an actual nowadays problem. At present some educational possibilities of the World Wide Web are being actively used. They include special educational programs for communication, podcasts – audiofiles that the students can record and exchange with one another or with a teacher; also different Internet-sites and Forums, primarily oriented at the development and improvement of communication skills. The article estimates the modern level of computerisation of the educational process, considered the possibilities of using some familiar and new educational programs, proved the

УДК 37.048 (73)

ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДОРΟΣЛИХ У США

Бідюк Наталя Михайлівна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри практики іноземної мови
та методики викладання,
Хмельницький національний університет

Постановка проблеми. Розвиток освіти дорослих відбувається в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, а також динамічних змін на ринку праці. Освіта дорослих є процесом, що здійснюється впродовж життя, цілі якого полягають у всебічному розвитку дорослої особистості, її самоактуалізації, саморозвитку, самостійності і відповідальності, здатності адаптуватися до динамічних змін на ринку праці, усвідомленій участі у житті суспільства. Ринок праці сьогодні вимагає компетентних та конкурентоздатних фахівців, спроможних постійно оновлювати свій загальноосвітній, професійний та культурний рівень. Важливими чинниками їхньої соціальної захищеності на ринку праці є законодавчий супровід, розробка і реалізація освітніх програм, професійна консультативна підтримка. У цьому контексті досвід США з розвитку та впровадження консультативних заходів заслуговує на ретельне вивчення з метою використання його прогресивних ідей у вітчизняній освітній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам розв’язання проблеми консультування дорослого населення присвячено дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема психологічні аспекти професійного становлення, адаптації і самоактуалізації особистості, психологічної підтримки та консультативної допомоги розкриті у працях В. Адкінса, Н. Амундсена, Ф. Березіна, У. Боргена, Е. Герра, Дж. Гудмана, Р. Джорджа, Є. Клімова, І. Кона, А. Маслоу, Н. Ничкало, Г. Олпорт, Є. Павлютенкова, Ф. Парсонса, С. Петунової, О. Петроє, Г. Рена, К. Роджерса, В. Савченка, В. Синявського та ін.

Відсутність у науковій літературі детального розгляду визначеної проблеми, а також нагальна потреба у вивченні провідних ідей зарубіжного досвіду визначили мету статті – дослідити еволюцію розвитку психолого-педагогічного консультування дорослого населення в США.

Виклад основного матеріалу. Вивчення документальних та інших джерел щодо розвитку психолого-педагогічного консультування дорослих у США показало, що його основними завданнями є: консультування для пошуку роботи; допомога клієнтам в усвідомленні можливостей соціалізації у процесі реалізації своєї кар’єри; консультування для підготовки до вибору стилю життя; консультування для вибору професії з метою інтеграції у динамічному суспільстві; консультування для допомоги клієнтам в осмисленні своїх можливостей; допомога в розвитку навичок ухвалення рішень, а також умінь розв’язання проблеми вибору; турбота про реалізацію самоконцепції перед вступом до ринку праці; турбота про стиль життя, цінності, вільний час, освіту і професійне життя, оскільки всі вони взаємодіють у процесі отримання нової

професії, розвитку кар'єри, формуючи стиль життя; забезпечення свободи вибору зі збереженням цілісності індивідуальності особистості; допомога в пошуку, розкритті та розвитку індивідуальних творчих здібностей; сприяння у формуванні і досягненні цілей, забезпечення певною методологією для сприйняття і плідного функціонування у нових економічних умовах тощо.

Консультація як окрема сфера послуг існує вже понад 100 років. Воно з'явилося і розвивалося як американський продукт двадцятого століття, який сприяв поширенню і розвитку консультаційного руху в інших країнах. Хоча дата появи консультаційного руху не визначена, науковці пов'язують початок розвитку консультування з ім'ям Дж. Девіса, який у 1898 році працював консультантом з учнями середньої школи у Детройті. Його робота в галузі проблем освіти і вибору професійного шляху показала взаємозв'язок консультування з допомогою у виборі професії. У той час багато шкіл експериментували з ідеями консультування. Паралельно в країні почали формуватися інші професійні напрями, що стали поштовхом до розвитку сучасної форми психолого-педагогічного консультування, зокрема розвиток руху за психічне здоров'я сприяв появі в консультуванні уяви про цілісність цього процесу. Публікація книги Кліффорда Бірса „Душа, що знайшла себе” (1910 р.) справила глибоке враження на суспільство і помітно вплинула на розвиток консультаційного руху. Вона розпалила інтерес до особистості, а розвиток психологічних вимірювань інших видів оцінки людини стали основою для формування перших технологій у практиці консультування” [1].

Зазначимо, що професія консультанта в США отримала законодавче підтвердження з прийняттям акту Сміта-Хьюза у 1917 році та акту „Про професійну реабілітацію” 1918 року, в яких містяться положення, що забезпечують професійну підготовку й освіту для хлопців, дівчат і військовослужбовців. У 1938 році Міністерство освіти США створило Бюро професійної орієнтації та інформації, основні завдання та напрями якого були спрямовані на розробку та доведення необхідності існування шкільних консультантів і послуг, які вони надають. Низка інших федеральних актів підтримували консультування в різних установах: від реабілітаційних центрів до громадських організацій. Істотний імпульс до розвитку консультування додали дві значні законодавчі події середини ХХ століття. По-перше, це розробка заходів та внесення поправок до закону „Про професійну реабілітацію” у 1954 році, зокрема з'явилася законодавча і фінансова підтримка програм підготовки реабілітаційних консультантів. Цей закон забезпечував законодавчий супровід для розвитку консультування, спрямованого на допомогу людям з обмеженими можливостями, і давав перспективу здобуття освіти декільком тисячам консультантів. По-друге, ухвалення у 1958 році „Національного акту про захист освіти” (NDEA) сприяло зростанню значення програм профорієнтації в школі і розвитку підготовки шкільних консультантів. У 1964 році Конгрес прийняв поправку до частини 5-ої NDEA, включивши підготовку консультантів для загальноосвітніх шкіл в освітньо-професійні програми вищих навчальних закладів. Зауважимо, що ця поправка також передбачала підготовку консультантів для ВНЗ. Серед інших законодавчих документів, що підтримували підготовку консультантів

собою або з викладачами, практикуючи таким чином вимову. Подібне „аудіолістування” з носіями мови перетворює досить кропіткий та важкий для недостатньо вмотивованих учнів процес вироблення артикуляційних навичок на „навчання з розвагою” (від англ. edutainment = education + entertainment).

Застосування подібних програм для інформаційно-пізнавальних цілей окрім суто освітньої мети, як то – мати практику іноземного мовлення, слугує ще й меті значно глибшого вивчення мови – набуття навичок комунікативно-прагматичної компетенції. Якщо під комунікативною компетенцією розуміється здатність користувача мови продукувати синтаксично, морфологічно й фонологічно правильні й доречні висловлювання в певних соціокультурних ситуаціях [8], то прагматична компетенція є частиною загальної комунікативної компетенції і включає можливість використання мови у міжособистісних відношеннях, беручи до уваги такі фактори як соціальна дистанція та непрямі висловлювання [9]. Саме правильна інтерпретація останніх викликає значні складнощі у людей, що не вельми обізнані з ілюктивно-прагматичними традиціями певної мови. Як відомо, один і той же комунікативний намір можна реалізувати декількома висловлюваннями (мовленнєвими актами – МА), як наприклад, прохання зачинити вікно можна висловити у формі МА-прохання, МА-запитання, а також МА-твердження [10, с. 224]. Оскільки для англійської мови характерна тенденція уникнення прямих висловлювань відмови, важливо розуміти комунікативні наміри співбесідника, коли відмова висловлюється у інший, завуальований спосіб. Отримання таких прикладних знань, а також набуття відповідних навичок самостійного продукування доречних висловлювань можливе за умови збагачення потенціалу викладання іноземних мов шляхом розширення використовуваних засобів навчання з залученням освітньо-комунікативних інтернет-програм.

Висновки. При застосуванні інтернет-орієнтованих освітніх програм не слід також забувати і про особливості викладання кожного окремо взятого предмету, багато з яких можуть потребувати як тісної особистої взаємодії викладача й учня, так і наявності необхідного обладнання, як наприклад, природничі дисципліни. Втім, це ніякою мірою не применшує цінності Інтернету як освітнього медіуму, адже його можливості в певних сферах значно перевищують можливості класної кімнати або лабораторії. В даному випадку застосування Інтернету можна порівняти з універсальною і всеохоплюючою енциклопедією знань; при цьому всі учбові матеріали мережевих курсів допускають оперативне корегування та будь-які доповнення. Іншим прикладом неперевершених освітніх можливостей Інтернету є той факт, що тексти, теореми, приклади і вправи можна транслювати в інтерактивному режимі, супроводжуючи їх необхідними ілюстраціями. Крім того, в залежності від своїх потреб та інтересів користувач може навігувати в просторі Інтернету, отримуючи потрібну інформацію із різноманітних сайтів та використовуючи систему перехресних посилань.

Однак відсутність розробленої методології, направленої на цілеспрямоване створення інтернет-ресурсів для освітніх цілей гальмує процес оптимізації інтернет-освіти. Це призводить до хаотичного й спонтанного

для оцінки й порівняння науково орієнтованих освітніх вебсайтів, виділяючи при цьому п'ять основних критеріїв: 1) описовий (націлена аудиторія, розробники, мова сайту); 2) педагогічний (інструкторські засоби, когнітивні вимоги); 3) репрезентативний (структура сайту, засоби та інструменти навігації); 4) комунікаційний (модель дистанційного навчання); 5) критерій наукового змісту (рівень змісту, засоби візуалізації, історична довідка) [5]. Беручи до уваги порівняно невеликий досвід використання ІКТ у вітчизняній практиці викладання, дана класифікація стає у значній нагоді при розробці методичних рекомендацій для використання комп'ютерних програм та вебсайтів у викладанні іноземних мов, а надто у вдосконаленні навичок усного мовлення.

Загальна комп'ютеризація та інтенсивний розвиток інтернет-комунікацій розпочалася в кінці минулого століття й викликала революційні зміни в житті всього сучасного суспільства. Людство вступило у новий „інформаційний вік”, що потягнув за собою глобальні зміни устрою життя, передачі й збереження інформації, а також комунікації. Втім, ще зовсім донедавна „всесвітнє павутиння”, використовувалося в основному як інформаційний ресурс. Зараз же спостерігається тенденція використовувати цей медіум більш динамічно, залучаючи інтерактивне спілкування, участь у створенні змісту інтернет-сторінок і спілкування з негайним зворотнім зв'язком (feedback). Отже, нещодавні тенденції доводять, що на сьогодні Інтернет здебільшого використовується не як засіб збереження даних, а як інструмент певних освітніх можливостей. Більш того, Інтранети – індивідуально розроблені пакети – стають дедалі більш розповсюдженими, оскільки можуть використовуватися в поєднанні з інтернет-платформою для надання структурованої інформації, що задовольняє потреби різного роду користувачів [2]. Багато організацій, зокрема освітні установи, мають власні інтернет-мережі, що значно полегшують процес навчання, а надто дистанційного, надаючи можливість спільно працювати членам дистанційно віддаленої групи, отримувати й передавати учбову інформацію, а також спілкуватися [6], що ще раз підтверджує все зростаючу роль Інтернету як засобу перш за все масової комунікації.

У світлі останніх тенденцій все більш рішучого переходу освіти на комп'ютеризований рівень постає необхідність створення відповідних навчальних посібників та методичних розробок, покликаних на даному етапі ліквідувати необізнаність учителів та викладачів з освітніми можливостями Інтернету, а надалі запроваджувати в дію найостанніші досягнення інформаційних технологій для освітньої мети. Згідно з недавніми прогнозами американських експертів, „до 2010 року 2/3 інформаційних ресурсів для освітніх цілей будуть розміщені в мережі Інтернет” [7]. Заповненість інтернет-простору різноманітними програмами й форумами очевидна, й багато з них, окрім перш за все комунікативної направленості, слугують також і меті вдосконалення навичок іноземного мовлення – наприклад, <http://secondlife.com>, <http://www.podcastalley.com>, www.aimoo.com. Ці програми для спілкування дають можливість створювати подкасти (podcast) – аудіофайли, які можуть самостійно записувати учні, та обмінюватись ними між

можна виокремити закон „Про професійну освіту” 1963 року.

Вирішальною подією для становлення психолого-педагогічного консультування як професії стала поява Американської асоціації консультування (ACA), назва якої змінювалася відповідно до розширення кола залучених до професії фахівців і трансформації розв'язуваних ними завдань. Спочатку ця організація мала назву Американська асоціація управління персоналом (APGA). Створена у 1951 році, вона об'єднала Національну асоціацію професійної орієнтації, Американську асоціацію персоналу корпорацій і Національну асоціацію супервізорів і тренерів-консультантів. Згодом організація змінила свою назву на Американську асоціацію консультування і розвитку, головним напрямом діяльності якої стала проблема розвитку особистості. Зміна назви Асоціації на сучасну в 1991 році стала показником визнання її членами консультування як професії. Американська асоціація консультування налічує понад 60 тисяч членів і представлена такими відділами й організаціями:

- Американська асоціація персоналу корпорацій;
- Американська асоціація консультантів у галузі психічного здоров'я;
- Американська асоціація реабілітаційних консультантів;
- Американська асоціація шкільних консультантів;
- Асоціація розвитку дорослих і людей похилого віку;
- Асоціація консультантів у галузі освіти і супервізії;
- Асоціація гуманітарної освіти і розвитку;
- Асоціація вимірювання і оцінки в консультуванні і розвитку;
- Асоціація мультикультурного консультування і розвитку;
- Асоціація релігійних і ціннісних проблем у консультуванні;
- Асоціація фахівців у сфері групової роботи;
- Асоціація військових викладачів і консультантів;
- Національна асоціація розвитку кар'єри;
- Національна асоціація консультантів допомоги безробітним;
- Добровільна асоціація консультантів для роботи з правопорушниками

[2].

Таке об'єднання дозволило організувати спільні конференції, здійснювати видавничу діяльність (журнал „Консультування і розвиток” (Journal of Counseling and Development), газета „Консультування сьогодні” („Counseling Today”), займатися розвитком законодавчої бази, розробкою стандартів, обміном досвідом, організацією професійних семінарів і майстер-класів, курсів з підвищення кваліфікації, тренінгів. Усе це уможливило плідну взаємодію для розв'язання багатоаспектних проблем консультування.

Зростання загального освітнього рівня населення розглядалося як значний крок до підвищення продуктивності робочої сили в США. У зв'язку з цим, у США розпочалися інтенсивні розробки щодо створення спільного середовища у сфері освіти, науки та бізнесу. Крім того, слід зазначити, що домінуючою економічною теорією розвитку американського суспільства була теорія людського капіталу, яка розглядала освіту як капіталовкладення в продуктивні здібності індивіда. Такий підхід дав змогу зміцнити позицію саме професійної освіти. Абсолютно не випадково у 1962 році вийшла доповідь Гілберта Рена

„Консультант у змінному світі”, яка починалася з розділу „Нові напрями розвитку американського суспільства”. Беручи за основу окремі прогнози на майбутнє щодо соціальних й економічних проблем, які впливатимуть на систему освіти і життя в США у цілому, він зазначив, що консультанти в індивідуальній або груповій роботі мають враховувати низку проблем, а саме: демографічні показники; постійний пошук роботи у майбутньому (взаємозв'язок освіти, науки та ринку праці, зміни в структурі робочої сили); зміни в сімейних стосунках (перегляд сімейних цінностей і розподілу ролей усередині сім'ї); зростання добробуту; невизначеність майбутнього, розповсюдження філософії „сьогодні і зараз”; вплив розвитку світової спільноти [3; 4, с. 42-43]. Проблема, окреслена Г. Реном, вплинула на змістову сторону професійних консультативних програм. У прогностичних міркуваннях дослідника чітко простежувалися напрями формування сучасної концепції професійного консультування, які охоплювали чотири елементи: демократизацію можливостей, цілісність інформації, економічний клімат і окупність.

Практика впровадження психолого-педагогічного консультування ефективно могла втілити теоретичні ідеї освіти дорослих. Взаємозв'язок освіти дорослих із розвитком консультування особливо простежувався у порівнянні моделі консультування „клієнт у центрі”, що склалася у 70-ті роки, з андрагогічною моделлю. Консультування завжди враховувало життєвий досвід своїх клієнтів, працюючи з ним і на його основі. Крім того, саме проблема консультування максимально наближена до життєвих потреб дорослої людини, яка може негайно відчувати якісне поліпшення багатьох складових життя, здійснивши навчання за консультативною програмою.

Розвиток психолого-педагогічного консультування у 80-90-ті роки минулого століття передбачав врахування загального розвитку особистості і накопичення нею життєвого та професійного досвіду, потреб суспільства в адаптаційних навичках людини. Поступово психолого-педагогічне консультування почало набирати обертів, укріпило свої позиції, стало загальноновизнаною технологією. Окрім традиційних місць здійснення консультування для дорослих (коледжі й університети, агентства з найму і пошуку роботи, центри допомоги безробітним), консультанти здійснюють свою діяльність у багатьох соціальних службах, що працюють з молоддю, реабілітаційних центрах для наркозалежних та колишніх ув'язнених, у лікарнях, громадських організаціях ветеранів, інвалідів, літніх людей, національних меншин. Майже кожна велика організація має відділ людських ресурсів („human resources department”), де консультанти працюють із персоналом організації.

У 1996 році Президент США виступив з ініціативою створення в країні консультативних центрів за типом Центрів розвитку кар'єри. Ідея подібних центрів полягала в тому, щоб відвідувач отримав максимум інформації і максимум підтримки, пройшов тестування, отримав допомогу консультанта, склав резюме або відвідав відповідний семінар, попрацював із базою даних вакансій і розіслав своє резюме, відвідав заняття, присвячене різним аспектам проблеми пошуку і найму на роботу, розвитку кар'єри. Безумовно, що сама

учбової інформації. За даними ЮНЕСКО, наприклад, встановлено, що більшість учбових закладів експлуатують лише близько 2-3 Web-доповнень із величезної кількості запропонованих розробниками, причому така ситуація обумовлена як недостатньою інформованістю користувачів, так і обмеженими фінансовими можливостями придбання технічних засобів [1]. Окрім інформаційного наповнення комп'ютерних мереж і ефективного її використання, основні зусилля зараз мають бути направлені на популяризацію освітніх можливостей Інтернету та їх впровадження в дію.

Метою даної статті є ознайомлення з найновішими розробками освітніх програм та он-лайн можливостями вдосконалення комунікативних навичок за допомогою залучення до ширшого використання інтернет-сайтів, розрахованих перш за все на розвиток практики мовлення.

Виклад основного матеріалу. Під використанням Інтернету задля освітньої мети розуміється застосування всіх можливих Web-технологій, сервісів і засобів для вдосконалення викладання, навчання й управління навчальними процесами [1]. Хоча використання „всесвітнього павутиння” (World Wide Web – WWW) як інтерактивного освітнього інструменту є відносно новою концепцією, освітні інтернет-сайти, що пропонують віртуальні заняття та курси, розробляються вельми активно через їх все зростаючу популярність і зручність використання. Ще однією перевагою подібних курсів, а можливо й їх основною відмінністю від традиційної форми викладання, де значна частина уваги приділяється теоретичним засадам будь-якого предмету, є комунікативна направленість, орієнтованість перш за все на набуття й вдосконалення саме навичок говоріння. Як відомо, знання граматики та вокабуляру іноземної мови й вміння вільно володіти ними, формулюючи лексично й синтаксично правильні висловлювання є істотно різними видами прикладних знань. Останні навички реалізуються у вільному мовленнєвому потоку (fluency) і, як правило, саме вони є вирішальними критеріями щодо визначення рівня володіння іноземною мовою. Досить прикритим недоліком радянської системи освіти, багато засад якої було запозичено й практикується донині, була занадта затеоретизованість учбових програм. Результатом такого підходу було недостатнє володіння навичками іноземного мовлення, а часто й взагалі, низька комунікативна компетенція учнів і студентів. Наразі вирішенню цієї проблеми сприяє освітньо-пізнавальний потенціал Інтернету – можливість негайного й безперешкодного сполучення з іншими людьми, що переслідують подібні цілі вдосконалення комунікативних навичок.

Проблема навчання на базі Web (Web-based learning – WBL), використання „всесвітньої мережі” як освітньої бази знаходиться в полі зору зарубіжних вчених вже близько 10 років. Хоча багато освітян вірять в неперевершені можливості й потенціал, що пропонується Інтернетом для підсилення ефективності освіти, інші побоюються його хаотичної та неструктурованої природи. Тому для покращення суспільного розуміння такої форми навчання важливо виділити основні категорії використання мережі як освітнього засобу, тобто визначити його інструкторські й педагогічні засоби, вдосконалити комунікаційні технології та їх застосування й визначити критерії для оцінки його змістового наповнення. І. Луві пропонує класифікаційну схему

системи, комп'ютерні програми, а також Інтернет. Мережеві технології набувають все зростаючого значення в усіх галузях економіки й сферах громадського життя в умовах глобального інформаційного суспільства. Царина освіти, де впровадження інтернет-комунікаційних технологій іде найстрімкішими темпами також не може лишатися осторонь цих процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Беручи до уваги фактори доступності та відсутності будь-яких часових та дистанційних бар'єрів експерти ЮНЕСКО прогнозують, що „World Wide Web в перспективі може стати глобальним освітнім форумом, в межах якого будуть проводитись і вивчатись різноманітні учбові програми й курси наук” [1]. Підтвердженням цьому є активна розробка нових методичних посібників та програм викладання, що базуються на використанні саме інтернет-ресурсів.

Безперечно, логічним є припущення, що інтернет-орієнтовані системи навчання не можуть задовольняти потреб викладання кожного предмету, наприклад, дослідження проведене професорами Брістольського університету К. Гарландом, С. Андерсоном та Дж. Нойзом показало, що при викладанні курсу історії більш продуктивним виявився традиційний метод подачі матеріалу, оскільки заохочував саме запам'ятовування, вивчення нового матеріалу, а не просто демонстрував взаємозв'язок між уже відомими фактами [2]. Втім не можна заперечувати й прогресивної ролі Інтернету в розвитку освітніх процесів, що відзначаються, зокрема, А.Г. Черемісіним [3, с. 10].

Переведення освіти на рейки інтерактивності також викликає значний інтерес учених-методистів; цьому аспекту присвячено немало підручників, які дають практичні рекомендації щодо вдосконалення використання відомих технічних засобів навчання (ТЗН), таких як діaproектор (overhead projector – ОНР), перекидний блокнот (flip chart), та магнітофон, й залучення до використання в класних кімнатах якісно нових медіа – комп'ютера з функцією Power Point Presentation та інтерактивної дошки (interactive whiteboard – ІWB) [4, с. 187]. Презентаційні програми, такі як PowerPoint значно підвищують можливості показу візуальних матеріалів у динамічний та цікавий спосіб. Широке впровадження інтерактивної дошки в учбовий процес почалося біля десятиліття тому і її використання вплинуло на підвищення ефективності навчання та мотивованості учнів. Окрім відомих комп'ютерних функцій, таких як демонстрація матеріалів, значним вдосконаленням цього приладу є те, що він дозволяє створювати текст, писати його як на звичайній дошці, а також пересувати текстові блоки, приховувати певну частину інформації і в потрібний момент показувати. Окрім абсолютної вигоди для учбового процесу, використання інтерактивних дошок включає такі недоліки, як значна автрість обладнання та дещо шкідливий вплив на зір, що може скравляти лазерна указка.

Не дивлячись на значні вдосконалення учбового процесу, що відкрилися з поширенням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), невіршеною частиною проблеми залишається недостатня обізнаність зацікавленої аудиторії в освітньому потенціалі Інтернету, а отже й відсутність його застосування в широкій практиці. Досі не до кінця розроблені ефективні механізми навігації в просторі Інтернету, інструменти збору, обробки, використання й передачі

ідея таких центрів відповідає одному з основоположних принципів консультування – інформаційній підтримці людей, які звертаються до консультанта.

Варто підкреслити, що за останнє десятиліття помітно зріс інтерес організації до консультування для розвитку та планування кар'єри. Такі програми покращують виконання співробітниками своїх професійних обов'язків, дозволяють використовувати свої таланти і здібності. Серед інших позитивних чинників – зменшення плинності кадрів, підвищення відповідальності за виконання службових обов'язків. Природно, що консультування для кар'єри актуальне у великих і складних за структурою організаціях.

Психолого-педагогічне консультування може бути як індивідуальним, так і груповим, відповідно й програми можуть бути індивідуальними та груповими. Американська практика доводить, що індивідуальне психолого-педагогічне консультування представлене менш широко, у порівнянні з груповим. Воно, як правило, не планується на тривалий період і є послідовним, складається з декількох зустрічей. Ефективним є поєднання групового консультування з індивідуальним, коли опрацювання окремої проблеми здійснюється індивідуально. Потреба в індивідуальному консультуванні може бути виявлена в процесі групового консультування, і в цьому випадку воно дає найбільший ефект, оскільки консультант може сам виявити суть проблеми клієнта і надалі опрацювати варіанти її розв'язання під час сеансу індивідуального консультування. Надалі можливе продовження роботи з клієнтом під час групового консультативного процесу. У будь-якому випадку процес індивідуального консультування є в основному вербальним процесом, де консультант і клієнт взаємодіють у динамічному процесі спілкування. Консультант використовує набір технологій і моделей поведінки, за допомогою яких він надає допомогу своєму клієнтові в досягненні його розуміння і розвитку ефективних навичок ухвалення рішень, у формуванні відповідальності за свої дії і кар'єру.

В індивідуальному консультуванні робилися спроби систематизувати цей процес. Системне консультування складається з послідовності етапів, що уможливають отримання бажаного результату. Ця освітня технологія дає можливість людині вийти на новий рівень розуміння себе і своїх проблем, а консультант має можливість утримувати процес пізнання під своїм контролем і відстежувати його ефективність. Системне консультування відіграє важливу роль під час опрацювання проблем, пов'язаних із плануванням та розвитком кар'єри. Як правило, модель системного консультування передбачає такі етапи: пояснення клієнтові суті взаємин між консультантом і клієнтом, цілей консультування, взаємних зобов'язань консультанта і клієнта; з'ясування питань, що вимагають концентрації уваги і встановлення рамок, в яких відбуватиметься консультування; з'ясування труднощів, які виникають у клієнта і визначення стратегії їхнього розв'язання; спільне обговорення і досягнення нового рівня порозуміння; визначення і реалізація стратегії для досягнення узгодженості з попереднім рівнем знань; обговорення результатів консультування шляхом співвідношення рівня первинного розв'язання

проблеми клієнтом і досягнутим рівнем її подальшого розуміння.

Становить інтерес детально розроблена відомим американським дослідником Е. Герром модель системного підходу у психолого-педагогічному консультуванні, яка дає повне уявлення про зміст процесу індивідуального консультування і включає: визначення мети консультування, ролей консультанта і клієнта; допомогу клієнтові у визначенні проблеми; з'ясування місця даної проблеми в загальній ієрархії проблем професійного розвитку; пояснення парадигми ухвалення рішень; пояснення необхідних підготовчих кроків для ухвалення правильного рішення; виявлення рівня мотивації клієнта для ухвалення обґрунтованого рішення; визначення клієнтом усіх можливих альтернатив; доповнення консультантом альтернатив клієнта власними; узагальнення консультантом усієї інформації, зібраної про клієнта (дані тестів, академічна успішність, професійний досвід й інтереси); вторинний збір інформації про клієнта за потребою (додаткове тестування); надання клієнту зібраної про нього інформації (інформація повинна співвідноситися з майбутнім для клієнта вибором); визначення клієнтом переваг і недоліків запропонованих альтернатив; самооцінку клієнтом обраних альтернатив у контексті отриманих нових знань про себе; допомогу в отриманні нової інформації про найбільш перспективні альтернативи та сумісне складання плану щодо дослідження цих альтернатив; допомогу у реалізації найбільш перспективних альтернатив [5; 6; 7].

Інша форма організації процесу психолого-педагогічного консультування дорослих знаходить свою реалізацію в груповому консультуванні. Цей вид психолого-педагогічного консультування з'явився у 60-ті роки, коли консультування стало масовим явищем, охоплювало значно ширші верстви дорослого населення. Використання групової форми консультування виправдовує себе, оскільки теорії консультування дають підставу передбачати універсальність, загальні проблем або потреб людини в кар'єрному зростанні. Прикладом групового консультування може бути розповсюдження і робота з інформацією, стратегія і тактика планування кар'єри, навички ухвалення рішень. Групове консультування доцільне при опрацюванні окремих моделей поведінки дорослих, які наочніше і ефективніше засвоюються в груповій взаємодії. Важливо відзначити, що взаємодія дорослих у групі максимально відповідає реальним життєвим ситуаціям, особливо якщо йдеться про адаптацію до нового місця роботи, колективу, становленню міжособистісної взаємодії у колективі.

Висновки. Розвиток психолого-педагогічного консультування в США здійснювався під впливом соціально-економічних і культурних чинників розвитку американського суспільства, ринку праці. Використання диференційованого підходу до практики організації психолого-педагогічного консультування дорослих підтверджує важливість врахування конкретних індивідуальних потреб у процесі реалізації консультування для досягнення максимальної ефективності у розв'язанні проблем, пов'язаних з навчанням, перепідготовкою та розвитком кар'єри. Основний обсяг теоретичних розробок і практичних експериментів припадає на групове консультування, тоді коли індивідуальне консультування розглядається як додатковий засіб при роботі із

obtain high level of professional competence. **Keywords:** reconstruction, special professional training, practical activity, critical thought, professional career.

Література

1. Корсак К. Поляк О. XXI – епоха освітніх доктрин і форсайтів // Науковий світ – №2, лютий 2010. – С.4-6
2. Elliott, David. Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press. 1995.
3. The Bachelor of Music Education Degree (BME)
4. Mark, Michael L. Contemporary Music Education, 3rd edition. New York: Schirmer, 1996.
5. James Jordan and Giselle Wyers, „Music for Conducting Study”, G I A Pubns February 1, 2009
6. Conway, Colleen M. and Hodgman, Thomas M. Teaching Music in Higher Education. New York: Oxford University Press, 2009
7. Madsen, Clifford K., ed. 2000. Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education. Reston, VA: Music Educators National Conference.

Подано до редакції 01.04.2010

УДК 811.111:004.738.5:371.333

ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИХ НАВИЧОК АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Рябокоть Ганна Леонідівна
кандидат філологічних наук, доцент
Національний університет „Києво-Могилянська академія” (м. Київ)
Волкова Олена Анатоліївна
старший викладач факультету лінгвістики
Національний Технічний Університет України „КПІ” (м. Київ)

Постановка проблеми. Українська система освіти упевнено наближається до світових стандартів, одним з яких є принципи Болонської конвенції. Розширення інформаційної освітньої бази, поглиблення й вдосконалення процесу викладання, а також запозичення прогресивного зарубіжного досвіду стали нагальними потребами сьогодення, що б забезпечили якісно новий рівень вітчизняної освіти. Також знаковим явищем нашого часу стало зближення всіх інформаційних процесів з найновішими технологічними досягненнями, які, найголовнішим чином, відносяться до комунікаційної сфери. Накопичення довідкового матеріалу в поєднанні з перспективами нових інформаційних технологій уможливило вирішення стратегічних завдань в освітній сфері. З їх допомогою пришвидшується написання й оновлення учбової літератури, поглиблюються ресурсні бази, значно спрощується доступ до них студентів та аспірантів.

Дедалі більшу роль у процесі оволодіння знаннями у найрізноманітніших сферах починають відігравати новітні засоби навчання – мультимедійні

має опанувати майбутній фахівець-музикант, студенти мають час на відвідування концертів, виставок, фестивалів, а також широкі можливості для організації дозвілля.

З самого початку навчання, кожний студент має можливість остаточно визначитись щодо майбутньої професійної кар'єри, ставши членом спеціальної музичної асоціації (College Music Society), де він регулярно отримуватиме інформацію про наявність всіх вакансій у будь-якому штаті країни з усіх музичних спеціальностей. Підготовкою до майбутньої професійної кар'єри займаються також спеціалізовані центри профорієнтації (career centers), де надається допомога в складанні резюме, веденні ділового листування, підготовці до майбутніх співбесід, а також в стратегіях пошуку роботи.

Висновки. Таким чином, постмодерністська філософія освіти, що визначає сучасні підходи до організації педагогічної освіти в США, зумовлює відкриття „нової ери„ у підготовці майбутніх педагогів-музикантів й уможливує досягнення ними високого рівня професійної компетентності, їхнього становлення як суб'єктів професійного самовдосконалення, котрі здатні адаптуватися до потреб сьогодення й вибудувувати власну траєкторію майбутньої професійної кар'єри. Зasadничі ідеї американської мистецької освіти, безумовно, заслуговують на увагу й можуть стати вагомими орієнтирами в удосконаленні системі підготовки фахівців мистецького профілю в Україні.

Резюме. В статті розглянуто основні тенденції розвитку сучасної музично-педагогічної освіти в університетах США, схарактеризовано способи та форми організації теоретичної й практичної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, що зорієнтовані на розвиток їхнього самостійного, критичного й творчого мислення, активізацію дослідницької діяльності, впровадження сучасних форм навчання з метою набуття ними високого рівня професійної компетентності. **Ключові слова:** реконструкція, спеціальна фахова підготовка, практична діяльність, критичне мислення, професійна кар'єра.

Резюме. В статье рассмотрены основные тенденции развития современного музыкально-педагогического образования в университетах США, охарактеризованы способы и формы организации теоретической и практической подготовки будущих педагогов-музыкантов, которые направлены на развитие их самостоятельного, критического и творческого мышления, активизацию исследовательской деятельности, внедрение современных форм обучения с целью приобретения ими высокого уровня профессиональной компетентности. **Ключевые слова:** реконструкция, специальная профессиональная подготовка, практическая деятельность, критическое мышление, профессиональная карьера.

Summary. The article considers major trends of modern musical and pedagogic education in the USA Universities. It describes methods and forms of organization of theoretical and practical training of future teachers-musicians, which are aimed at development of their independent critical and creative thought, at energization of research activity, introduction of modern forms of teaching with the purpose to

суто специфічними й індивідуальними потребами дорослих.

Резюме. У статті розглянуто проблему психолого-педагогічного консультування дорослих у США; розкрито основні напрями консультування, а також діяльність провідних Асоціацій у галузі консультування; здійснено аналіз формування сучасної концепції професійного психолого-педагогічного консультування. **Ключові слова:** розвиток, психолого-педагогічне консультування, асоціації, індивідуальне консультування, групове консультування, системний підхід.

Резюме. В статье рассмотрена проблема психолого-педагогического консультирования взрослого населения в США; раскрыты основные направления консультирования, а также деятельность лидирующих Ассоциаций в сфере консультирования; проведен анализ формирования современной концепции профессионального психолого-педагогического консультирования. **Ключевые слова:** развитие, психолого-педагогическое консультирование, ассоциации, индивидуальное консультирование, групповое консультирование, системный подход.

Summary. The article deals with the problem of psychological and pedagogical adults' counseling in the USA. There have been revealed main trends of counseling and the activities of leading American Associations in counseling. The analysis of modern concept of professional psychological and pedagogical counseling development has been done. **Keywords:** development, psychological and pedagogical counseling, associations, individual counseling, group counseling, system approach.

Література

1. Beers C.W. A Mind That Found Itself. An Autobiography / C. W. Beers. – New York : Longmans, Green, and Co., 2004. – 143 p.
2. George R. L. Counseling – Theory and Practice (Fourth Edition) / R. L. George, T. L. Cristiani. – Boston : Allyn and Bacon. – 1995. – Part 2 : Theoretical Approaches to Counseling. – P. 37–120.
3. The handbook of counseling / eds. Don C. Locke, Jane E. Myers, Edwin L. Herr. – Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications, 2001. – 770 p.
4. Wrenn G. C. The counselor in a changing world / G. C. Wrenn. – Washington : American Personnel and Guidance Association, 1962. – 195 p.
5. Herr E. Career development and mental health / E. Herr // Journal of Career Development. – 1989. – Vol. 16, № 1. – P. 5–18.
6. Herr E. Emerging Trends in Career Counseling / E. Herr // International Journal for the Advancement of Counseling. – 1992 (dec.). – Vol. 15, № 4. – P. 255–288.
7. Herr E. The Future of Career Counseling as an Instrument of Public Policy / E. Herr // Career Development Quarterly [Birmingham : NCDA]. – 2003. – Vol. 52, № 1. – P. 8–17.

Подано до редакції 04.03.2010

УДК 371.71.001

РОЗБУДОВА ПРИНЦИПІВ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Бойченко Т.Є.

*Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
Університету менеджменту освіти
Академії педагогічних наук України (м. Київ)*

Актуальність дослідження. Перша редакція Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні окреслила основні її принципи – науковість, доступність, безперервність, практична цілеспрямованість, системність і наскрізність, гуманізація, інтеграція, динамічність, відкритість, плюралізм, дисперсність, превентивність [13, с. 3-17]. Кожний з цих принципів схарактеризовано з акцентом лише на його сутність, без деталізації специфіки їх впливу на кожну з ланок безперервної валеологічної освіти – дошкільну, шкільну, додипломну, післядипломну.

Нині функціонування валеологічної освіти в Україні спонукає до аналізу врахування означених принципів у цьому процесі. З 2001 року діє розбудовані Державний стандарт початкової і середньої загальної освіти, в якій виокремлено освітню галузь „Здоров'я і фізична культура”. Це спонукало до створення відповідних чинних програм інваріантного предмета „Основи здоров'я” для учнів 1-4 та 5-9 класів, вивчення студентами педагогічних факультетів нормативних та спеціальних курсів валеологічного характеру, введення цієї тематики до навчальних планів та програм післядипломного удосконалення педагогічних працівників. Сьогодні валеологізується й дошкільна ланка, актуалізується потреба валеологічної освіти і просвіти дорослих, що не залучені в сферу професійної педагогічної підготовки. Для забезпечення навчально-виховного процесу за напрямком розгляду створено, відповідно чинним програмам, навчально-методичні комплекти не лише для шкільної, для різних її ланок.

Бурхливий розвиток педагогічної валеології зокрема та валеологізація освітнього процесу загалом актуалізує пошук шляхів оптимізації процесу створення навчально-методичних матеріалів для дітей дошкільного і шкільного віку, студентів-педагогів, учителів і методистів. Одним з важливих напрямків цього пошуку є розбудова засадничих принципів неперервної валеологічної освіти.

Ступінь розробки проблеми. З моменту публікації першої редакції Концепції неперервної валеологічної освіти усі її складові були таким чином іншим чином доповнені чи кориговані. Однак перелік засадничих принципів та їх зміст залишилися незмінними. Слід, однак, зазначити, що для потреб додипломної ланки В.І. Бобрицькою виокремлено дещо інший комплекс принципів розбудови системи формування здорового способу життя майбутніх учителів: пріоритетність гуманістичних цінностей; демократизм; гуманітаризацію змісту предметів природничого циклу; індивідуалізацію; самопізнання та саморозвиток [2, с. 304-305]. В.П. Горашук у своїх працях лише продублював принципи неперервної валеологічної освіти, не змінивши ні їх переліку, ні характеристики [12].

з історії й структури музичної освіти, вслід за яким починається пасивна практика на уроках музики в місцевих школах. Тобто, перш за все, студенти отримують досвід спостереження за роботою професіоналів з музичного виховання школярів. Вже з другого семестру студенти самі починають працювати з дітьми молодшого шкільного віку. Така практика продовжується на всіх етапах їхньої освіти, коли наряду з вивченням відповідних дисциплін в області музичного мистецтва в умовах навчального процесу університету, студенти отримують цінний активний практичний досвід, працюючи з дітьми на всіх етапах шкільної музичної освіти. Професійна підготовка по такій інноваційній методиці, а також участь у спеціалізованих тренінгах, дає право майбутньому фахівцю-музиканту керувати хоровими колективами, викладати вокал й інструментальну музику учням будь-якої вікової групи, від дитячого садка до ВНЗ, а отже – бути впевненим у можливості стабільної професійної кар'єри.

Важливою складовою організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів є відмінна система бібліотечного обслуговування студентів, що має дуже широкі інформативні й технічні можливості. Студент не витрачає багато часу на пошук необхідної йому інформації, він має можливість замовити будь-яку літературу з будь-якої бібліотеки країни, з визначенням необхідного терміна й необхідної мови викладення матеріалу, а також ознайомитись з будь-яким дослідженням через мережу Internet. Музичні бібліотеки університетів оснащені всім необхідним технічним знаряддям для індивідуальної роботи, що дає можливість студентові ознайомитись з будь-якими партитурами, клавірами, творами й біографіями композиторів, музичними напрямками й інструментами всіх часів і народів. Всі, як найновіші, так й раритетні публікації професійного спрямування в разі необхідності також можна знайти on-line в професійних журналах „Music Educator” та „Music Teacher”.

В кожному університеті при бібліотеках працюють спеціальні осередки (writing center), які надають студентам безплатні консультації щодо написання статей, курсових та дипломних робіт, підготовці презентацій тощо. Видається спеціальний посібник (Kate L.Turabian „A manual for writers of term papers, theses and dissertations”), що завжди є настільною книгою для студентів, особливо тих, хто планує подальше навчання на рівні магістратури чи докторантури.

Всі без виключення студенти мають власну веб-сторінку та e-mail в університетській мережі. На порталі кожного з них розміщується інформація щодо вибраного фаху чи спеціалізації, на які курси студент зареєстрований й в якому семестрі; подається робоча програма курсів, розклад занять, номери аудиторій, прізвища викладачів тощо.

Більша частина викладачів приймають контрольні завдання, курсові проекти та інші роботи on line й висувають високі вимоги до динаміки таких презентацій, хоча декотрі залишаються прибічниками оцінювання студентів за наявністю друкованих версій. Такий підхід до організації навчального процесу дозволяє економити особистий час як викладача, так і студента. Можливо саме тому, при досить широкому обсязі курсів і дисциплін, якими

В спеціально оснащених комп'ютерній лабораторії студенти опановують курси теорії музики та музичної композиції, що наразі є дуже престижними й затребуваними. Курс музичної композиції, який може викладати тільки професор, що має кваліфікацію по двох напрямках: композиції та музичних технологіях, є обов'язковим, наприклад, в Університеті Небраска – Лінкольн (University of Nebraska-Lincoln). Засвоєння такого курсу надає майбутньому фахівцю можливість володіти не тільки навичками композиції, а й умінням якісно організувати й записувати концертне виконання будь-якого виконавця чи колективу, не звертаючись до фахівців з музичних технологій.

Певний час на наукових конференціях [6] та сторінках наукових видань [7] піднімалися питання щодо необхідності консолідованих зусиль для подолання розриву між теоретичним навчанням й практичною підготовкою майбутніх фахівців-музикантів. Науковці наголошували на ізоляваності навчальних предметів з фаху від загальної мети підготовки фахівця з музичної освіти, що мають бути вже в університетських стінах адаптованими до реальної практики й підготовленими до руху по сходинках майбутньої професійної кар'єри.

Для успішного втілення таких завдань, перш за все, потребувались майстерність й цілеспрямованість з боку професорсько-викладацького складу щодо використання в навчальному процесі методів моделювання нестандартних ситуацій, розширення меж практичної діяльності студентів й, таким чином, розвитку у студентів навичок незалежного, критичного мислення, здатності до саморозвитку, самоактуалізації та прийняття самостійних рішень в процесі самореалізації.

Наразі це уможлиблюється наявністю в програмах підготовки майбутніх фахівців спеціальних курсів з набуття студентами досвіду практичної діяльності в реальних умовах соціуму. Це відбувається не тільки за рахунок пролонгованих спостережень й оцінювання діяльності кращих фахівців, що працюють в сфері музичної освіти й виховання протягом всього періоду навчання, а й в процесі активної педагогічної практики, що здійснюється протягом останнього семестру.

Різні штати мають свої специфічні особливості в розробці програм практичної підготовки майбутніх фахівців-музикантів. Наприклад, характерними складовими навчального процесу на відділенні музичної освіти в Університеті Північного Техасу (University of North Texas) є найсучасніші програми навчання, розраховані на те, щоб допомогти студентів стати професійним педагогом. З практичним досвідом студент ознайомлюється вже на початкових етапах університетської освіти, в процесі залучення до роботи в школі, з тим, щоб чітко визначитись з власними кар'єрними цілями. На базі місцевих шкіл студенти знайомляться з методикою музичної освіти й отримують активний практичний досвід викладання у школі. Університетські відділення музичної освіти також спонсорують деякі соціально-орієнтовані програми, участь в яких надає студентам додатковий досвід практичної роботи.

В Уестчестерському університеті штату Пенсильванія (West Chester University, Pennsylvania) підготовка професійного викладача музики відбувається за власною новітньою програмою, що включає вступний семінар

Філософський розгляд валеології, проведений В.Лі Кулініченком [15] стосується нових парадигм, що базуються на методологічних засадах системності, соціокультурній детермінації, самоздійснення та розвитку людини у людському бутті як протиположності пануючим сьогодні парадигмам „хвороба людини” та „теоретична спрямованість діяльності”. Однак потреби педагогічної валеології щодо засадничих принципів її структурування і розвитку вони не задовольняють.

Нині ефективність функціонування всіх ланок неперервної валеологічної освіти, структурованих і розбудованих за Концепцією неповних два десятиліття тому, відбувається в умовах впливу інтенсивного розвитку інформаційного суспільства. Саме інтенсивність процесів отримання нового знання спонукає до аналізу та відповідної корекції сутності засадничих принципів Концепції. Нині їх розуміння та розбудову слід базувати на сучасному аналізі здоров'я, здорового способу життя, здоров'язбережувальної компетентності як основних категорій педагогічної валеології.

Аспект розгляду проблеми. Серед принципів неперервної валеологічної освіти науковість є провідним. Адже він, зберігаючи спільний характер функціонування в інших педагогічних галузях знання, у валеологічній освіті має свою специфікацію.

Розбудову принципу науковості на нинішньому етапі реалізації неперервної валеологічної освіти слід ґрунтувати на визначенні здоров'я, в якому загальноприйняте, сформульоване ще в 40-х роках минулого століття визначення здоров'я як стану, має характер і статус окремого випадку. Щоб сформулювати сучасне визначення здоров'я, слід, насамперед, підкреслити його категоріальну сутність за належними критеріями: онтологічним, лінгвістичним, діяльним, когнітивним, епістемологічним. Задля цього здійснено аналіз сутності здоров'я за різними підходами на різних методологічних рівнях – феноменологічним, онтологічним, холістичним, гносеологічним, детерміністським, герменевтичним [5]. Результатом такого комплексного аналізу цього складного явища життя людини є таке визначення: „Здоров'я – багатомірний і цілісний феномен взаємо узгодженої життєдіяльності людини, який розкривається через стани, явища і процеси формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення і передачі фізичної, психічної, соціальної і духовної складових людини, групи людей, спільноти, суспільства загалом” [5].

Таке визначення здоров'я, по-перше, відображає сутнісні характеристики здоров'я окремих людей, груп, етно-соціальних спільнот, народу України в цілому; по-друге, робить це у системній і доказовій формі, що було регламентовано в Концепції [13, с. 8]. Водночас воно уможливорює, на основі науковості, використання валеологічних знань не лише зі сфери наукової, використання усієї сукупності позанаукових знань про здоров'я людини, зокрема нагромаджених віковим народним досвідом (про що свідчить, наприклад, наявність фольклорного матеріалу на сторінках підручників „Основи здоров'я” для 1-9 класів) [7; 8].

Розгляд здоров'я за його феноменальною сутністю з усіма взаємоузгодженими і взаємопов'язаними складовими та суб'єктами (носіями)

уможливило сучасний аналіз сутності фундаментального процесу педагогічної валеології – формування здорового способу життя (ФЗСЖ). Саме за такого аспекту розгляду здорового способу життя (ЗСЖ) можна виокремити такі його складові: якість життя; рівень життя; стиль життя; тривалість і наповненість життя. За такого структурування складових ЗСЖ акцент відбувається саме на процесі життєдіяльності людини, який можливий у варіанті взаємоузгодженості (що співпадає з пропонуваними визначеннями здоров'я). Тому логічним, на мою думку, є й відповідне структурування чинників ЗСЖ, які, відповідно, об'єднуються в такі групи: 1) спосіб життя сім'ї, найближчого оточення та суспільства; 2) рівень культури особи, сім'ї, суспільства; 3) місце здоров'я в системі цінностей людини та суспільства, у якому вона живе; 4) бажання людини берегти своє життя і зміцнювати здоров'я; 5) налаштованість на довге здорове життя та на розвиток усіх складових свого здоров'я: фізичної, соціальної, психічної, духовної; 6) навчання основ здоров'я, формування і застосування навичок здорового способу життя, корисних звичок.

Сучасне наповнення сутнісного розуміння принципу науковості доповнює й розуміння здоров'язбережувальної компетентності особистості як ключової. Її формування і розвиток не є остаточною метою життєдіяльності людини, яка перебуває у процесі ФЗСЖ, та навіть високий рівень здоров'я не є нею, бо він, в свою чергу, лише основа для успішного і щасливого життя людини. Однак саме здоров'язбережувальна компетентність, власне – її щоденне здійснення, уможливило таке життя. Значимість цієї компетентності підкреслюється її характеристиками як ключової, які сформульовано на основі сучасного розуміння сутності здоров'я: поліфункціональність; надпредметність і міждисциплінарність; багатовимірність; забезпечення широкої сфери розвитку особистості [6].

До наріжних принципів структурування валеологічних знань в системі відповідних освітніх галузі, предмета чи курсу належить і доступність змісту валеологічної освіти, взаємозв'язок науки про здоров'я з багатим народним досвідом, збалансований розвиток як традиційних, так і фахово-наукових знань про здоров'я людини: адаптація високоспеціалізованих теоретичних узагальнень з урахуванням потреб усіх ланок безперервної валеологічної освіти і особливостей різних вікових та соціальних верств населення України. Особливої уваги вимагає спосіб реалізації цього принципу в дошкільній та шкільній ланках. Для дітей дошкільного віку усі складові здоров'я, його чинники, способи та методи його ФЗСЖ слід адаптувати таким чином, щоб вони могли отримати елементарні знання та прості навички, однак з розумінням ставилися до необхідності виконувати здоров'язбережувальні настанови старших. Інформацію про здоров'я для цієї ланки валеологічної освіти найефективніше подавати в малюнках, іграх, коротких віршах, мультфільмах. Добре, якщо діти можуть реалізувати свою творчість: розфарбувати малюнок, зліпити героя тематичного мультфільму, розказати коротку історію тощо. Для потреб цієї ланки неперервної валеологічної освіти лише почали створювати навчально-методичні матеріали [4]. Для шкільної ланки розроблено навчально-методичні комплекти, що включають підручники, робочі зошити на друкованій основі, таблиці, методичні матеріали для вчителя

музиканта, наразі акцентується увага на його дослідницькій діяльності, де проводяться міждисциплінарні дослідження, дослідження щодо взаємозв'язку й взаємодії різних культур, вивчаються актуальні питання розвитку філософії освіти, обов'язковими є різноманітні дослідження у відповідності до обраного головного (major) спрямування (інструментального, вокально-хорового та ін.).

Щодо удосконалення програм спеціальної фахової підготовки, прикладом останніх нововведень є набуття студентами професійних компетенцій в спеціально організованому мистецькому середовищі та в процесі практичної діяльності з фаху поза університетом.

Підтвердженням тому є, наприклад, програма підготовки майбутніх педагогів-музикантів (teachers-musicians) [5] зі спеціалізацією „вокал” (Voice major), де обов'язковими курсами є індивідуальний та груповий вокал (individual and choral vocal), хорове диригування (choral conducting), участь в оперних сценах (opera scenes) тощо. Обов'язковим також є вміння співати твори на мові оригіналу, тому студенти за бажанням можуть взяти будь-який мовний курс для вивчення італійської, французької, іспанської чи російської мов.

Кожне відділення факультетів музичної освіти має власну оперу, де протягом двох семестрів відбувається підготовка студентів до постановки й виступу в університетській опері, що оцінюється як екзамен. Всі студенти в обов'язковому порядку приймають участь в університетських духових оркестрах (marching band), де грають на інструменті, що є для них головним та приймають участь у камерних ансамблях по 3-5 осіб (chamber music).

Великої значущості для майбутньої професійної кар'єри має виконавська діяльність студентів, що навчаються за напрямком „музична освіта” (Music Education). В навчальних планах відведено одну годину на тиждень для того, щоб студенти класу будь-якого професора (studio-class) виступали з сольним виконанням (як на концерті) і його наступним публічним обговоренням, де викладач й студенти надають кожний свої коментарі, побажання, рекомендації.

Обов'язковим для студентів всіх відділень є факультетські виступи (departmental performances), а також виступи поза університетом. Тому більшість студентів самі організують свої лекції-концерти й виступи на радіо, у церквах, дитячих та благодійних будинках тощо. Саме в такий спосіб майбутній фахівець демонструє свої фахові та педагогічні компетенції, що є необхідною умовою для майбутнього працевлаштування.

Цікавим є досвід організації програми фортепіано для не піаністів, що проводиться два рази на тиждень у спеціалізованих лабораторіях, оснащених комп'ютерною технікою й 16-20 електронними інструментами з головним інструментом для викладача. Всі інструменти підключені до пульта викладача й він, з навушниками й мікрофоном, працює з кожним студентом індивідуально або об'єднує їх в невеличкі групи, слухає й оцінює роботу кожного. Цей курс є обов'язковим для студентів музичних відділень на рівні бакалаврату й вивчається протягом чотирьох семестрів з екзаменом після кожного. Якщо студент не здав екзамен за будь-який семестр, він зобов'язаний брати цей курс повторно, саме з цього семестру.

впровадженню новітніх форм і методів навчання та розгалуженій системі їхньої практичної діяльності.

Визначення основних тенденцій реконструкції фахового розвитку майбутніх педагогів-музикантів складає мету даної статті.

Основний виклад матеріалу. Починаючи з 90-х років минулого століття, коли на ґрунті філософії постмодернізму в змісті університетської освіти США [1] стали відбуватись кардинальні зміни, процес підготовки майбутніх фахівців-музикантів також набув певних реконструкцій. В першу чергу, це було пов'язано з необхідністю активної участі студентів у власному учінні, а відтак, організації навчального процесу, зорієнтованого на розвиток їхнього творчого, критичного й самостійного мислення й готовності до ефективної самореалізації в практичній професійній діяльності.

Публікація національних стандартів [2] музичного навчання, сформульованих Національною Конференцією працівників музичної освіти (Music Educators National Conference), викликала новий сплеск інтересу до питань якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців-музикантів, спроможних знайти своє „місце під сонцем” в умовах ринкових відносин.

Отже, протягом двох останніх десятиліть увага американських науковців сфокусована навколо питань, пов'язаних з підготовкою ефективного сучасного фахівця-музиканта, удосконаленням змісту професійної підготовки як в цілому, так й безпосередньо в процесі спеціальної фахової підготовки.

В дослідженнях щодо професійно-особистісних характеристик педагога-музиканта [3], що відповідають соціальному замовленню сьогодення, акцентується увага на таких суттєвих ознаках як його музичний і інтелектуальний розвиток, лідерські навички, професійна відповідальність, ефективність й майстерність викладання, оволодіння інноваційними методами навчання, сформованість умінь ефективного використання навчального часу, окреслення стратегій роботи в аудиторії й вдома, вибудовування міжособистісних стосунків, управління власною поведінкою та діяльністю вихованців.

Прибічники поліпшення системи оцінювання якості навчальних програм в музичних коледжах наголошували на необхідності оцінювання не лише навчання, але й викладання. Було навіть рекомендовано виділити систему оцінювання в окремий предмет й ввести його в навчальний план. Педагоги з досвідом роботи кваліфікували ці заходи як істотно важливі критерії для забезпечення ефективної підготовки молодих фахівців.

Відтак, діяльність професорсько-викладацького складу університетів сьогодні сконцентрована на висвітленні питань контролю якості освіти, розробці організаційно-педагогічних та спеціальних технологій, формуванні у студентів мотиваційних навичок та професійної відповідальності.

В цьому зв'язку, відчутних змін набуває зміст фахової підготовки майбутніх фахівців-музикантів, що виражається в упорядкуванні змісту й структури предметних та методичних курсів, використанні інновацій та системи зворотного зв'язку в аудиторній та позанавчальній роботі, методів моделювання, комп'ютерних та мультимедійних технологій тощо. Поряд із курсами, що традиційно мають місце в підготовці майбутнього фахівця-

тощо. Однак ця ланка потребує значного урізноманітнення ресурсних матеріалів для усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Для системи додипломної освіти теж існує певний масив навчально-методичної літератури [1;2;3;9;10;11]. Однак, на мою думку, її авторам слід узгодити зміст підручників і посібників, особливо для майбутніх учителів, з інформацією шкільної навчально-методичної літератури задля дотримання принципу системності.

Розгляд здоров'я як феномена за онтологічного та системного підходів уможливило структурування знань про здоров'я за його складовими, що іманентні для цього поняття. Саме тому програми однієї з найтривалішої за часом реалізації шкільної ланки неперервної валеологічної освіти структуровано таким чином: „Життя та здоров'я людини”, „Фізична складова здоров'я”, „Соціальна складова здоров'я”, „Психічна і духовна складові здоров'я”. Таким чином забезпечується розкриття сутності усіх елементів здоров'я як цілісної системи, уможливується наголошення на рівноцінності усіх складових здоров'я, розкриття їх взаємозв'язків та взаємовпливів, системність викладу належним чином структурованої інформації. Для формування програми здоров'язбережувального виховання дітей дошкільного віку важливо враховувати такий підхід щодо структурування інформації. Це, зокрема, враховано при створенні навчально-методичного посібника для педагогічних працівників дошкільної ланки [Бережи себе]. На жаль, такий підхід до використання принципу системності не враховано більшістю програм валеологічного навчання на додипломному етапі. Так, наприклад, у програмі для майбутніх вчителів чітко і широко розкрито основні засади формування здорового способу життя. Однак така тематика дещо звужує аспекти забезпечення валеологічної освіти студентів [Бобринська]. На післядипломному етапі теж, на жаль, повною мірою не використовується принцип наступності. Так, у ЦППО УМО АПН України навчальні інформацію структуровано так, як і в шкільній ланці, яку, звичайно, надають на методологічному та теоретичному рівнях упродовж усіх етапів навчання – очному та дистанційному. Разом з тим, користуючись можливістю самостійного розроблення документів (зокрема, навчальних планів та програм), і установах післядипломної педагогічної освіти часто недостатньо реалізують принцип системності неперервної валеологічної освіти.

Це, в свою чергу, впливає на реалізацію принципу наступності, який за лінійності чи концентричності застосування забезпечує послідовність отримання належним чином структурованої інформації здоров'язбережувального характеру. Для реалізації цього принципу при трансформації інформації валеологічного характеру для дітей шкільного віку особливо важливо враховувати положення про модельно-репрезентативні рівні особливостей пізнання навколишнього світу [14]. Перший модельно-репрезентативний рівень відповідає початковій школі, другий – основній, третій – старшій. Це, зокрема, враховано при створенні навчально-методичного посібника для педагогічних працівників дошкільної ланки [4], низки підручників „Основи здоров'я”, розроблених за чинними програми цього предмета [7; 8].

Наповнення сучасним змістом принципу превентивності, виокремленого лише в Концепції неперервної валеологічної освіти, можливе через розгляд категорії профілактики, проаналізованої за означеними вище критеріями на трьох методологічних рівнях. Його реалізація передбачає використання відповідної схеми профілактичних дій. На світоглядно-методологічному рівні розкривається її суть, значення, обов'язковість і можливість реалізації з урахуванням найзагальнішого принципу – принципу застереження, в якості якого, власне, виступає сама профілактика. На загальнотеоретичному рівні уточнюються закономірності та теоретичні засади її здійснення. Спеціальнонауковий рівень уможливує деталізацію цього знання у конкретних методах і методиках. Схему профілактики для потреб педагогічної валеології можна структурувати за таким алгоритмом: на світоглядному рівні – загальний принцип – загальний підхід (ця зв'язка представлена розглядом філософської категорії профілактики як загального принципу попередження дії чинників ризику та загального підходу, що виходить з цього принципу – дії, спрямовані на нейтралізацію означених ризиків); на загальнонауковому рівні – конкретний принцип – конкретний підхід (зв'язка виокремлюється з урахуванням напрацювань різних теорій, спрямованих на розгляд функціонування організму людини в різних умовах та на різних рівнях); на спеціальнонауковому рівні – спеціалізований принцип – спеціалізований підхід (на цьому рівні „працюють” конкретні принципи групування методів та підходи до розробки конкретних методів профілактики).

Безперервність та практична цілеспрямованість як принципи валеологічної освіти забезпечують можливість продукування знань про ФЗЗСВП здоров'я в усіх ланках неперервної освіти та орієнтацію здобутих знань на реальне, практичне, зокрема, щоденне компетентне застосування їх, у тому числі при реалізації життєвих навичок суб'єкта валеологічної освіти. Слід наголосити, що здоров'язбережувальна компетентність в українській освіті є ключовою, саме тому зростає значення принципу практичної цілеспрямованості, адже в процесі розвитку означеної компетентності суб'єкт валеологічної освіти набуває життєвих навичок, котрі сприяють у ФЗЗСВП фізичної, психічної, соціальної та духовної складових здоров'я [6].

Принцип гуманізації визначає орієнтацію системи валеологічних знань на здоров'я людини, складової частини природи й соціуму, яка перебуває в гармонійній єдності з довкіллям; розгляд людини не в її самоцінності, відірваності від соціального та природного середовища, тобто переосмислення принципу людиноцентризму. Цей принцип особливого звучання набуває в контексті стійкого розвитку, який задовольняв би потреби сьогодення без загрози здатності майбутніх поколінь задовольняти свої потреби.

Співзвучний до принципу гуманізації принцип природовідповідності, який полягає у забезпеченні відповідності отриманих знань суб'єктами валеологічної освіти вимогам гармонійного зв'язку з живою природою, оскільки людина як родова істота не може бути здоровою, не будучи відповідальною не лише за власну гомеостатичність і цілісність самої себе як біосоціальної істоти, а й за нормальне, збалансоване існування біо-, антропо-, етно-, соціо-, техно- та ноосфери.

with all their problems and difficulties. Teacher has to master the educational system taking in consideration the individual peculiarities of the child. Children with the peculiarities of the psychological and physical development can achieve the results under the condition of complex diagnostic, medical treatment, pedagogical assistance in training. It is necessary to form the readiness of the teachers to work with these children. At the higher educational institution it is very important to manage the directions of training the teachers with the account of structure of this readiness. **Keywords:** the teacher of primary school, children's of primary school age, difficulty in training, readiness of the teacher.

Література

1. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика / Вайзман Н.П. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / Загвязинский В.И. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
3. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С.24-25.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина]; под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр „Академия”, 1998. – 160 с.
5. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития / Усанова О.Н. – М.: НПП „Коррекция”, 1995. – 208 с.

Подано до редакції 11.04.2010

УДК 371.34:78

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США

*Растрюгіна Алла Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувача кафедри вокально-хорових дисциплін
і методики музичного виховання
КДПУ імені Володимира Винниченка (м. Кіровоград)*

Постановка проблеми. Характерними ознаками сучасного освітнього простору ВНЗ більшості держав світу є удосконалення його змісту, що пов'язано з соціальним замовленням на фахівця нового типу, спроможного бути затребуваним в умовах ринкової економіки, а значить мати такий рівень професійної компетентності, який забезпечив би йому вихід на ринок праці, гарантію пристойного заробітку та успішності в побудові власної професійної кар'єри.

В такому контексті становить інтерес досвід американських колег щодо організації підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка спрямована на розвиток творчого, критичного й самостійного мислення майбутніх педагогів, активізацію їхньої дослідницької діяльності, надання їм можливості випробувати себе як фахівця вже в навчальному процесі, завдяки

розвитку до масових навчальних установ.

7. Розробка змісту і форм спеціалізованої підтримки та інтеграції цих дітей.

8. Вивчення різних аспектів соціальної роботи з сім'ями, що виховують дітей з особливостями розвитку.

9. Розробка форм і змісту перепідготовки фахівців масових навчальних закладів.

10. Технічна оснащеність навчального процесу і коректувальної роботи.

Плідна робота по вказаних напрямках, вирішення багатьох організаційних, наукових, методичних, кадрових питань і завдань збагатить підготовку майбутніх педагогів початкових класів відповідно до потреб практики навчання і виховання дітей зі особливостями розвитку.

Висновки. У сучасних умовах в навчальних закладах гостро виникає потреба в підготовці фахівців, які здатні в своїй професійній діяльності не тільки орієнтуватися на вікові закономірності нормативного дитячого розвитку, але і професійно вирішувати проблеми, які ускладнюють цей розвиток. Першим кроком до готовності такого роду є підготовка майбутніх вчителів до цієї роботи ще в педагогічному вузі. Слід зазначити, що готовність є комплексним явищем, в структурі якого можна виділити мотиваційну, когнітивну, операціональну, особистісну складові. З урахуванням даних напрямів може і повинна будуватися готовність майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливостями розвитку.

Резюме. В современной школе востребован учитель, позитивно принимающий учеников со всеми их проблемами и сложностями. Педагог должен владеть системой обучения, которая учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети с особенностями психофизического развития способны достичь успехов только при обеспечении комплексной диагностики, лечения, коррекционно-педагогической помощи в обучении, воспитании, лечении. Соответственно у будущих педагогов необходимо сформировать готовность к работе с такими детьми. В условиях ВУЗа актуальными становятся направления подготовки будущих педагогов с учетом структурных составляющих данной готовности. **Ключевые слова:** учитель начальных классов, дети с особенностями развития, трудности в обучении, готовность педагога.

Резюме. Сучасній школі потрібен вчитель, що позитивно приймає учнів зі всіма їх проблемами і складнощами. Педагог повинен володіти системою навчання, яка враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Діти з особливостями розвитку здатні досягти успіхів тільки при забезпеченні комплексної діагностики, лікування, коректувально-педагогічної допомоги в навчанні, вихованні, лікуванні. Відповідно у майбутніх педагогів необхідно сформулювати готовність до роботи з такими дітьми. В умовах вищого навчального закладу актуальними стають напрями підготовки майбутніх педагогів з урахуванням структурних складових даної готовності. **Ключові слова:** вчитель початкових класів, дитина з особливостями розвитку, труднощі в навчанні, готовність педагога.

Summary. Modern school needs the teacher which positively accepts the pupils

Вузловий для розробки валеологічного освітнього курсу принцип інтегрованості уможливує якісно відмінний від предметно-дисциплінарного спосіб структурування, подачі та засвоєння навчальної валеологічної інформації, що синтезує розмаїття теоретичної, емпіричної та позанаукових валеологічних знань у єдиній цілісній картині з переважанням суб'єкт-суб'єктних відносин у контексті навчально-виховного процесу. При цьому основними рисами такого підходу є поєднання в ціле раніше розрізнених частин водночас зі збільшенням обсягу та інтенсивності взаємозв'язків та взаємопроникнення між елементами, підпорядкування навчально-виховного процесу формуванню цілісної картини світу.

Динамічність і відкритість – принципи, виходячи з яких і валеологічні предмет, курс, спецкурс тощо, і процес їх вивчення розглядаються як мобільні і змінні системи, готові, на відміну від попередніх освітніх систем, до постійного творчого оновлення, удосконалення і взаєморівноваження. Про це, зокрема, свідчить оновлення програм предмета „Основи здоров'я” для початкової школи, перегляд змісту освітньої галузі „Здоров'я і фізична культура”, корекція змісту, структури і методичного апарату підручників „Основи здоров'я”.

Плюралізм і дисперсність як принципи конституювання валеологічної освіти передбачають широку варіативність авторських проєктів, планів і програм предмету, курсів, спецкурсів на основі стандарту – базового, інваріантного рівня знань для різних, відносно самостійних, типів навчальних установ з урахуванням потреб, інтересів і нахилів суб'єктів навчання і виховання (дітей, батьків, учителів, вихователів, керівників освітніх установ). Вони характеризують дисперизацію, своєрідну багатоукладність освітньої системи, що відбувається водночас із її фундаменталізацією як наслідку прогресуючої інтеграції. У певному ракурсі принципи плюралізму та дисперсності можна розглядати як конкретизацію сформульованою Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”) принципу багатоукладності та варіантності освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості, запровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів.

Висновки. 1) Принципи безперервної валеологічної освіти є засадничими для її формування та розвитку, їх урахування при розбудові усіх її ланок мають першочергове значення. 2) В умовах формування інформаційного суспільства сутність засадничих принципів безперервної валеологічної освіти потребує постійного доповнення і корекції.

Резюме. У статті представлено аналіз принципів неперервної валеологічної освіти на різних методологічних рівнях. **Ключові слова:** неперервна валеологічна освіта, принципи.

Резюме. В статье представлен анализ принципов непрерывного валеологического образования на различных методологических уровнях. **Ключевые слова:** непрерывное валеологическое образование, принципы.

Summary. In the article it is presented the analysis of principles of perpetual valeological education on different methodological levels. **Keywords:** perpetual valeological education, principles.

Література

1. Бобрицька В.І. Валеологія в запитаннях, тестах, задачах. Рецепти здорової їжі. Навчально-методичний посібник. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К.: ІПППО АПН України, 2003. – 40 с.
2. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: Монографія / В.І. Бобрицька. – Полтава: ТОВ „Поліграфічний центр” „Скайтек”, 2006. – 432 с.
3. Бобрицька В.І. Програма з валеології (для студ. небіол. спец. вищих закладів освіти). Рекомендовано МО України. – Полтава ТОВ Поліграфічний центр „Скайтек”, 1999. – С. 37 – 51.
4. Бойченко Т.Є. Бережи себе, малюк!: Навчально-методичний посібник для дошкільн. навч. закладів / Т.Є. Бойченко. – К.: Генеза, 2008. – 144 с.
5. Бойченко Т.Є. Валеологія в сучасній системі гуманітарної науки та освіти / Т.Є. Бойченко // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2004. – № 3. – С. 82-92.
6. Бойченко Т.Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т.Є. Бойченко // Основи здоров'я і фізична культура. – 2008. – № 11-12. – С. 6-7.
7. Бойченко Т.Є. Основи здоров'я: підруч. [для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Бойченко Т.Є., Василяшко І.П., Коваль Н.С. – К.: Генеза, 2009. – 160 с.
8. Бойченко Т.Є. Основи здоров'я: підруч., вид. 2-е, доповнене [для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Т.Є. Бойченко, О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 2007. – 96 с.
9. Булич Е.Г., Муравов И.В. Теоретические основы валеологии. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.
10. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
11. Валеологія: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти: В 2-х ч. / Бобрицька В.І., Гладкий С.О., Гриньова М.В. та ін. / За ред. В.І. Бобрицької – Полтава: ТОВ Поліграфічний центр „Скайтек”, 2000. – 306 с.
12. Горашук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.П. Горашук. – Харків, 2004. – 40с.
13. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні / [Т.Є. Бойченко, Н.В. Вадзюк, В.О. Мовчанок та ін.] // Шкільний курс „Валеологія”: Збірник праць. – К.: Освіта, 1994. – 78 с.
14. Кузнецов В.И., Бургин В.С. Мир теорий и могущество разума. – К.: Україна, 1991. – 214 с.
15. Кулініченко В.Л. Філософсько-методологічний аналіз процесу зміни парадигм у сучасній медицині та охороні здоров'я. Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.09 / В.Л. Кулініченко. – К., 2002. – 32 с.

Подано до редакції 03.03.2010

прагнення знати умови розвитку молодшого школяра; бажання реалізувати власний педагогічний потенціал; бажання оволодіти методиками розвитку учнів; схильності до розвитку особистості учнів.

Щодо когнітивної складової готовності слід відмітити, що знання педагогічних законів є основою діяльності вчителя. Без знання теорії навчання виникає небезпека дилетанства. Саме тому характер педагогічного досвіду значною мірою залежить від того, наскільки педагог володіє сучасними науковими знаннями. „Якщо в основі досвіду лежать наукові знання, якщо він вдумливо аналізується, то його накопичення відбувається швидше, він стає джерелом творчих рішень і проєктів. У протилежному випадку поняття досвід відображатиме тільки стаж і більше нічого” [2, с. 69-70].

Серед сукупності знань, які утворюють когнітивну складову готовності, слід, насамперед, відзначити: знання особливостей психофізичного розвитку дітей в молодшому шкільному віці наявність психологічних знань стосовно особливостей і чинників розвитку молодших школярів; знання методів, методик, психологічних засобів розвитку молодших школярів.

Операційна складова тісно пов'язана з когнітивною складовою і складається з наступних умінь і навичок: використання прийомів і методів для розвитку молодших школярів; організація навчально-виховного середовища, яке є сприятливим для розвитку дитини; ведення індивідуальної роботи з учнями з урахуванням рівня їх розвитку; розвиток свого власного потенціалу як вчителя і т.п.

Особистісна складова, на відміну від попередніх три складових, які мають функціональний характер, складається із стійких особистісних характеристик, які формуються в процесі діяльності і спілкування між людьми, розвитку особистості відповідно до внутрішніх педагогічних чинників.

Все вище проаналізовані структурні складові готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку молодших школярів в реальному педагогічному житті інтегровані одна до іншої і лише в цілісності забезпечують результативність наявних цілей [3].

Враховуючи все вищесказане, можна говорити про те, що в умовах вищого навчального закладу актуальними є наступні напрями підготовки майбутніх педагогів початкових класів до роботи з дітьми з особистостями розвитку:

1. Здійснення міжнародних наукових зв'язків для активізації вивчення осіб з особливостями розвитку і пошуку нових підходів до їх навчання, соціальної адаптації і інтеграції в сучасне суспільство.
2. Теоретичний і практичний аспект ранньої діагностики (з медиками) відхилень в розвитку (від 0 до 3 років) і ранній корекції порушень.
3. Проблема сімейного виховання дітей з особливостями розвитку, розробка типів і форм взаємодії сім'ї і системи коректувальної і педагогічної підтримки дітей.
4. Клінічне, нейрофізіологічне і психолого-педагогічне вивчення дітей з складною структурою дефекту.
5. Питання профілактичної роботи.
6. Визначення системи показників для інтеграції дитини з особливостями

індивідуальної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку; здійснювати ефективну роботу з сім'єю по діагностиці, профілактиці і корекції психофізичного розвитку дітей; включати дитину з особливостями психофізичного розвитку в систему широких соціально-педагогічних стосунків з більш провідними в розвитку однолітками, з дітьми інших вікових груп.

Отже, кожна дитина з особливостями розвитку може досягти значних успіхів за умови забезпечення комплексної діагностики, лікування, профілактичної і коректувально-педагогічної допомоги в адекватному навчанні/вченні, вихованні і реабілітації.

Підготовка вчителя початкових класів до коректувально-педагогічної діяльності розглядається як процес і результат формування професійно-особистісної готовності педагога до роботи з дітьми, що зазнають труднощі в навчанні, а також як освоєння ним системи професійно-педагогічних знань і сукупності коректувальних умінь, цілеспрямованого/ціленаправленого розвитку професійно значущих якостей. Реалізація різнорівневих і варіативних програм формування готовності вчителя до роботи з дітьми, що зазнають труднощів в навчанні, постає системою заходів курсової і міжкурсової підготовки, що сприяє формуванню професійної придатності (спрямованості на роботу з дітьми даної категорії), а також спеціальному (коректувальному) методичному навчанню. Програмно-цільовий і змістовно-процесуальний компоненти підготовки вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливостями розвитку спираються на інтеграцію міжнаочних зв'язків навчальних дисциплін загальнокультурного, психолого-педагогічного і наочно-методичного блоків.

У майбутніх педагогів початкових класів необхідно сформувати готовність до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, використовуючи для цього сприятливі умови вищого навчального закладу.

Саме поняття „готовність” як окрему психологічну категорію вчені розглядають з різних теоретико-методологічних позицій, які часто є суперечливими і саме тому вони по-різному розглядають зміст готовності і з протилежних боків підходять до практичного використання.

У готовності педагога до роботи з дітьми з особливостями в розвитку можна виділити два блоки - власне психологічний і професійний, в яких, у свою чергу, можна назвати:

- 1) мотиваційну складову – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням розвитку дітей;
- 2) когнітивну складову – сукупність знань, необхідних для розвитку учнів;
- 3) операційну складову – сукупність умінь і навичок практичного розвитку когнітивних, емоційних і особистісних особливостей дітей;
- 4) особистісну складову – сукупність важливі для розвитку дітей особистісних якостей майбутніх педагога.

Характеризуючи мотиваційну складову, слід зазначити, що слід відзначити, що діяльність майбутнього вчителя полімотивована, в її основі знаходяться різні мотиви, і кожен з них має значення для педагога. Теоретичний аналіз літератури дозволяє допустити, що серед сукупності мотивів, які містить мотиваційна складову, можна, насамперед, назвати:

УДК 378.147:159.955+911.3:33

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК МІСЦЕ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ

Бугайова Тетяна Іванівна

Донецький інститут соціальної освіти (м. Донецьк)

Актуальність дослідження. Будучи однією з категорій філософії, поняття „простір” як об'єктивна реальність усе активніше впроваджується в сучасний педагогічний тезаурус, характеризуючи систему освіти в аспекті формування професійно-значущих якостей майбутніх фахівців-географів. На думку І.Д. Фруміна поява в педагогіці терміна „простір” як ланки, яка пов'язує просте емпіричне уявлення про освітню установу (як інституту) і уявленням його як системи взаємопов'язаних структурних елементів, є відмовленням від ідеї про лінійно-нормативну траєкторію розвитку студента. Саме освітній простір визначає характер освітніх процесів у цілому, оскільки в цьому просторі розміщені не стільки окремі компоненти, скільки різні фактори, умови, зв'язки і взаємодії суб'єктів освіти. У цьому числі й індивідуальні освітні траєкторії, як студентів, так і освітніх інститутів у цілому (М.Є. Кукушкін) підкреслюють важливість його побудови у контексті Болонського процесу в умовах інтеграції сучасних освітніх систем Європи та світу.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми використання поняття „освітній простір” приділяли значну увагу такі вчені: О.В. Хуторський, В.І. Слободчиков, Ю.К. Афанасьєв, О.С. Стогалов, С.Г. Шеховцев. Теоретичні і практичні проблеми формування економічної культури особистості розглядалися в дисертаційних роботах А.В. Сур'як, О.О. Надточієвої, В.М. Абросімова, А.А. Сисоєвої, Т.Є. Джагаєвої та ін. У наукових працях М.П. Свіржевського, Т.Х. Емтиль, А.М. Войнаровського, В.І. Загрівого розглядалися проблеми формування економічної культури вчителів трудового навчання, фізичного виховання з позиції компетенції, економічного виховання і економічної освіти студентів і школярів. Наукові дослідження щодо формування культури економічного мислення майбутніх географів дотепер не проводилися, тому наше дослідження спрямоване саме на ліквідацію недоліку в вирішенні даних питань.

Водночас, аналіз науково-педагогічних джерел і проведене дослідження стану вивчення проблеми місця культури економічного мислення майбутніх географів у освітньому просторі свідчить про те, що ця проблема розроблена ще недостатньо.

Мета статті – визначити освітній простір як місце формування культури економічного мислення майбутніх географів.

Виклад основного змісту. Дослідник В.І. Слободчиков визначає освітній простір з позиції сукупності освітнього середовища, освітніх процесів і освітніх інститутів; особливо підкреслюючи фактор особистості, він стверджує, що „...освітнє середовище не є однозначним і наперед заданим, середовище починається там, де відбувається зустріч (середнє) того, що будується (творчого) і того, що уже є; де вони спільно начитають його проектувати і прогнозувати – і як предмет, і як ресурс спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми

діяльностями починають вибудовуватися визначені зв'язки і відносини" [1, с. 183].

До числа основних тенденцій, що визначають нове освітнє середовище, Ю.М. Афанасьєв відносить „усунення архаїчного розподілу на основну і додаткову освіту; природне подолання розходжень між природничо-науковими, географічними і гуманітарно-економічними формами знання; переорієнтація дискретного сприйняття знання як результату діяльнісного процесу" [2, с. 2.].

Зупинимось на визначенні поняття „середовище". Виходячи з визначення, яке запропоноване Л.І. Новіковою [3, с. 3-4], ми розглядаємо „середовище" як сукупність умов, що впливають на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів і свідомості особистості. Основним критерієм виділення середовища є факт взаємодії: середовища і частини навколишнього світу, з яким суб'єкт взаємодіє [3, с. 61]. Взаємодія являє собою вид безпосереднього чи опосередкованого зовнішнього чи внутрішнього відношення цих складових.

В сьогоденні, увага вчених акцентується на проблемі вивчення педагогічного потенціалу освітнього середовища і можливостей його використання в процесі становлення майбутнього фахівця. Поняття „освітнє середовище" у педагогічній лексиці з'явилося відносно недавно. Спираючись на дослідження С.В. Тарасова [4], ми розглядаємо освітнє середовище навчального закладу як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії яких з індивідом відбувається становлення його особистості, його професійного світосприймання і світогляду.

А як пов'язане поняття „середовище" з дефініцією „простір" і „поле"?

Поняття „освітній простір" є більш широким стосовно словосполучення „освітнє середовище". Індивід може переходити з одного освітнього середовища в інше, існуючи в тому ж самому освітньому просторі, наприклад, перейти з інформаційно-географічного середовища в професійно-економічне середовище, хоча необхідно відзначити, що сфери дії цих середовищ дуже тісно перетинаються. Усі ці переходи здійснюються в рамках одного простору. Людина може одночасно знаходитися в різних як географічних середовищах, так і в економічних середовищах. І хоча ці середовища, з одного боку, є різнорідними, а з іншого боку – дуже близькими по своїй суті. Індивідом вони сприймаються як щось єдине ціле – у вигляді простору. Тому освітній простір можна розглядати як систему родинних середовищ.

Поняття „сфера" визначено В.А. Ізвозчиковою як „склад того інформаційного поля, що оточує людину у визначений період часу і в конкретному місці". Вона указує, – „У цій сфері виділяється наукова і навчальна, соціальна, економічна, культурна інформації та ін. Компоненти інформаційної сфери, що пронизують її потоки в соціальному змісті, несуть різні функції: систематизуючі, управлінські, ідеологічні, виховні, естетичні, евристичні та ін." [5, с. 127]. Хоча часто поняття „освітня сфера" („професійна сфера") ототожнюється з поняттям „освітнє поле" („професійне поле"), їх використовують як синоніми.

Під освітнім полем розуміється форма просторово-тимчасового існування

коректувальна, а також функція професійного самовизначення, володіння методами коректувально-розвиваючого навчання [1].

Оскільки труднощі, дітей з особливостями розвитку обумовлені недорозвиненням окремих психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення, не грубими недоліками мови, порушеннями моторики у вигляді недостатньої координації рухів, низькою працездатністю, обмеженим запасом знань і уявлень про навколишній світ, несформованістю операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності, – вибір методів і прийомів корекції повинен здійснюватися відповідно до особливостей вказаної категорії дітей.

У навчальній установі планування коректувально-розвиваючої роботи з дітьми з особливостями розвитку передбачає передбачає перп знання наступних чинників: характерних рис дітей з особливостями розвитку; соціальних чинників розвитку; форм, методів, прийомів фізичної, розумової, етичної, трудової, естетичної, екологічної освіти; нормативних показників функціонального і психічного розвитку дитини; основ індивідуального підходу до учнів з урахування їх мотивації, здібностей і схильностей; основ психотерапевтичної роботи, закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій, технологій коректувально-розвиваючого навчання [5].

Для планування і реалізації коректувально-розвиваючої роботи з дітьми на практиці необхідні наступні знання: планування педагогічного процесу на основі принципів коректувально-розвиваючої освіти; використання педагогічних методів, прийомів і засобів з урахуванням індивідуального типу засвоєння програмного матеріалу, провідного типу сприйняття інформації у дитини і т.п.; планування змісту індивідуальної, групової і фронтальної коректувальної роботи; структурування змісту програмного матеріалу з метою його системного засвоєння дитиною [4].

При створенні оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей дітей з особливостями розвитку педагог в своїй роботі використовує знання особливостей організації здорового способу життя і його основоположних принципів; анатомо-фізіологічних особливостей дітей; особливостей функціональних порушень і їх корекції; закономірностей спілкування і способів управління індивідом і групою; закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій, зокрема технологій виховання дітей з особливостями розвитку; психології і педагогіки сімейного виховання; змісту і методів коректувально-виховної роботи з дошкільниками з особливостями психофізичного розвитку; особливостей діагностичної роботи, консультування та ін.

Засвоєння цих знань повинне забезпечити оволодіння уміннями: організувати життєдіяльність з урахуванням типових особливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку; будувати освітній процес з урахуванням охоронно-оздоровчих, діагностичних і коректувально-педагогічних стратегій; поєднувати в освітньому процесі учбові технології з технологіями виховними; створювати сприятливі умови для стимулювання і активізації внутрішніх компенсаторних механізмів дітей з особливостями психофізичного розвитку; активно використовувати різні форми фронтальної і

УДК 371

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ

Раскалінос Валерія Миколаївна
асистент кафедри педагогіки та психології
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

Постановка проблеми. Для забезпечення оптимальних умов навчання і виховання дітей, що зазнають труднощів в засвоєнні програм загальноосвітньої школи, необхідна зміна якості освіти в цілому, потрібен вчитель, що позитивно приймає учнів зі всіма їхніми проблемами і складнощами, володіє такою системою навчання, яка враховує індивідуальні особливості дитини, сприяє корекції і розвитку її пізнавальних здібностей, укріплює здоров'я молодшого школяра. У зв'язку з цим гостро виникла потреба в підготовці фахівців, здатних в своїй професійній діяльності не тільки орієнтуватися на вікові закономірності нормативного дитячого розвитку, але і професійно вирішувати проблеми, які ускладнюють цей розвиток на його найбільш відповідальному етапі, – в роки початкового шкільного навчання. Першим кроком до готовності такого роду є підготовка майбутніх вчителів до цієї роботи ще в педагогічному вузі.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасних загальнопедагогічних, психологічних, дефектологічних дослідженнях проблем підготовки вчителя, зокрема до роботи з дітьми з особливостями в психофізичному розвитку, освітлюються: педагогічні підходи до розгляду психофізичного і соціального розвитку (М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, П.Ф.Лесгафт, Г.І. Россолімо, Ф.Ф. Ерісман); сучасні концепції підготовки педагогічних кадрів для системи загальної (М.О. Галагузова, О.В. Мудрік, М.І.Рожков, В.О. Сластенін, Л.Ф. Спірін) і спеціальної освіти (А.Д. Гонєєв, В.І.Лубовський, Н.М. Назарова, М.І. Никітіна, Н.В. Новоторцева, Л.Ф.Сербіна).

Проте при розгляді суті і змісту процесу підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливостями в розвитку не знаходять належного освітлення умови, що сприяють реалізації професійної підготовки. Суперечність, що існує в освітній системі, між необхідністю формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливостями розвитку і недостатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов і засобів професійної підготовки вчителя початкових класів визначили проблематику даної статті.

Метою даної статті є опис особливостей формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи з учнями з недоліками розвитку.

Виклад основного матеріалу. Успішність своєчасного попередження і подолання недоліків психофізичного розвитку дітей, безумовно, залежить від компетентності і професіоналізму працівників навчальних установ.

Поза сумнівом, як і раніше важливе місце в роботі вчителя повинні займати охорона і зміцнення здоров'я дітей, виховна і освітня функції, але разом з тим все більшого значення набувають такі функції, як діагностична,

освітньої інформації, її перетворення і трансформація, збереження і передача, яка використовується людиною у навчанні за допомогою дидактичних дій. Під професійним полем розуміють систему елементів професійної діяльності людини в тісній взаємодії між собою. Освітнє поле пронизується різними інформаційними потоками, з яких найважливішими для людини валеологія виділяє такі: сенсорні, вербальні, структурні. Професійне поле утворює не тільки систему елементів об'єктів професійної діяльності майбутнього географа, але і самі зв'язки, що обумовлюють взаємодію цих об'єктів. Поняття „освітнє поле” і „професійне поле” іноді трактуються у вузькому інформаційному значенні цього словосполучення, наприклад, „освітнє поле комп'ютерних програмних продуктів” (тобто динамічних джерел інформації), відрізняється від „освітнього поля статичних джерел” географічної інформації (від книг по географії, інформації в газетах, журналах і т.п.) своїм діяльним, операційним характером.

Ми вважаємо, що освітній простір являє собою перетинання взаємодіючих субкультур – географічної і економічної, – як структурних одиниць єдиної культури професіонала-географа, яке має локальний характер, і відрізняється різною здатністю до автономії та багатофункціональністю.

Склад освітнього простору є рухливим та мінливим, він змінюється як із приходом нових студентів, так і нових викладачів. На нього впливає студентське і сімейне оточення, воно також залежить від загального соціального оточення. Відносно його стабільність визначають численні зв'язки між географічними і економічними субкультурами та іншими загальнокультурними цінностями фахівця-географа. Причому культурний потенціал освітнього простору не є механічною сумою їхніх потенціалів. Не можна забувати і про зворотне: полікультурне середовище навчального закладу опосередковано впливає на розглянуті субкультури. З огляду на фактор діалогу субкультур, на наявність у майбутніх географів ціннісної орієнтації, їхньої здатності до нормотворчості, викладачі мають можливість створювати сприятливі умови для зміни і розвитку освітнього простору, що, в свою чергу, відбивається на культурі суспільства в цілому.

Самі ж субкультури визначаються незначно одна від іншої, вони відрізняються предметним змістом і стилями життєдіяльності її носіїв, їхніми психологічними особливостями, звичаями, цінностями, відносною єдністю думок і суджень, системою чекань, що складають її норми.

Висновки. Виконаний аналіз дозволяє нам зробити висновки, що освітній простір, як місце для формування культури економічного мислення майбутніх географів визначається з таких позицій: конкретним „місцем” вільного розвитку особистості, обумовленого зв'язками між навчальними діяльностями як студентів, так навчальними закладами в цілому; „галуззю” реалізації індивідуальних освітніх траєкторій (де під індивідуальністю розуміється як окремих студент, так і освітній інститут); „реаліями”, що утворюються від взаємовпливу викладання і навчання, перетинання взаємодіючих субкультур: різновікових, різнопрофільних, різносоціальних і т.п.; „об'єднанням” у єдине ціле компонентів географічної та економічної культури, а також компонентів географічного та економічного мислення, тобто – культуру економічного

мислення географа.

У статті розглядаються визначення освітнього простору, його взаємозв'язок з такими дефініціями, як „освітнє середовище”, „освітнє поле” та „професійне поле”. Показано освітній простір як місце для формування культури економічного мислення майбутніх географів. **Ключові слова:** освітній простір, освітнє середовище, культура економічного мислення.

В статті розглядаються визначення освітнього простору, його взаємозв'язок з такими дефініціями, як „освітнє середовище”, „освітнє поле” та „професійне поле”. Показано освітній простір як місце для формування культури економічного мислення майбутніх географів. **Ключевые слова:** образовательное пространство, образовательная среда, культура экономического мышления.

In articles definitions of educational space, its interrelation with such definitions, as „educational environment”, „educational field” and „professional field” are considered. The educational space as a place for formation of culture of economic thinking of the future geographers is shown. **Keywords:** educational space, educational environment, culture of economic thinking.

Література

1. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. С. 183.
2. Афанасьев Ю.К., Стогалов А.С., Шеховцев С.Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде // Развивающая педагогика в универсальной образовательной среде: Всероссийская науч-метод. конф. М., 1999. С. 2.
3. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Изд-во „Знание”, 1985 – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология № 8).
4. Тарасов С.В. Образовательная среда школы: проблемы и подходы / Материалы VI научно-практической конференции „Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития”. – СПб.: „Образование-Культура”, 2001. – 37-42 с.
5. Педагогические информационные ед. логи и картина мира в непрерывном образовании (Информологический аспект): Учеб. пособие / Под общ. ед. В.А. Извозчикова. – СПб.: Образование, 1997. – 211 с.

Подано до редакції 02.03.2010

Инструкция: Клиент описывает свою ситуацию, содержащую психологические проблемы. Консультант должен провести консультирование с ним.

Дополнительная информация клиенту: в ходе обсуждения попробовать „сбить” психолога, задав провокационные вопросы, сделав какие-либо предложения „не по делу”: Сколько вам лет? Я приглашаю вас вечером в ресторан. Дайте совет. Вы такая молодая. Вы хорошо выглядите. Как вам это удастся? Я тоже психолог. Я известный психолог. Я не доверяю мужчинам (женщинам) психологам. Все это ерунда. Ничего вы не понимаете.

Упражнение „Человек-однодневка”:

Цель: Расширение временной перспективы.

Инструкция: Всем участникам по очереди нужно представить следующую гипотетическую ситуацию: резко сократились интервалы между некоторыми событиями, т.е. вся жизнь человека равна 1 дню. Нужно описать этот день с утра до вечера.

Дискуссия: Какие чувства вызывает этот день у вас? Какие чувства вызывает этот день у других?

Выводы. Владение микротехниками психотерапевтического консультирования, а также умение правильно сформулировать конструктивные вопросы к собеседнику, помогают проявить истинные мотивы, которыми руководствуется клиент при обращении за помощью, и помогают существенно сократить непродуктивную часть консультационной беседы.

Резюме. В статье рассматриваются наиболее эффективные техники проведения терапевтической беседы в системе „Психотерапевт-пациент”. Представленные практические приемы помогут начинающим консультантам быстро и эффективно овладеть предложенными навыками. **Ключевые слова:** психологический анамнез, система вопросов, открытые вопросы, закрытые вопросы, перефразирование, поддержка, обобщения, техника молчания, техника отражения чувств, конфронтация, техника направления, интерпретация, директива.

Резюме. У статті розглядаються найбільш ефективні техніки проведення терапевтичної бесіди у системі „Психотерапевт-пацієнт”. Представлені практичні засоби допоможуть початківцям у консультиванні швидко та ефективно оволодіти розглянутими навичками.

Summary. In the article the most effective techniques of leadthrough of therapeutic conversation are examined in the system „Psychotherapist-patient”. The presented practical receptions will help consultants quickly and effectively capture the offered skills.

Литература

1. Бурлачук Л., Кочарян А., Жидко М. Психотерапия. Учебник для ВУЗов., Киев, 2003. – 472 с.
2. Тукаев Р. Д. Психотерапия: структуры и механизмы. М.: Медицинское Информационное агенство, 2003. – 296с.

Подано до редакції 21.04.2010

что его никто не защищает и не любит.

Ситуация 5. Женщина испытывает большие нагрузки на работе, кроме того, ей постоянно и беспричинно делают замечания, попрекают. Ей кажется, что все ополчились против нее. На нее бросают косые взгляды, перешептываются за спиной, но в глаза никто ничего не высказывает. Она очень дорожит своей работой, но условия в коллективе становятся невыносимыми.

Ситуация 6. Девочки-сестры враждуют между собой. Старшая издевается над младшей, насмехается над ее внешностью, манерой одеваться, причешиваться, говорить. Она выставляет в смешном свете все, чем занимается младшая сестра. Когда дома никого нет, обзывает ее и даже бьет. На попытки младшей сестры искать защиту и поддержку у родителей, те отвечают ей, что она это все выдумывает.

Ситуация 7. Старшеклассница жалуется на отсутствие друзей, с ней никто не хочет дружить, из компаний ее просто прогоняют. Она думает, что это связано с ее некрасивой внешностью, которая всех отталкивает. Надежду обрести друзей она уже утратила. Одиночество стало таким всеобъемлющим, что ей уже не хочется жить.

Ситуация 8. Пожилая женщина недовольна своим сыном и его женой, которая постоянно им командует. Пока матери удастся помогать сыну, спасти его от ситуации „подкаблучника“, но ее мучают опасения, что после ее смерти все изменится к худшему и сын попросту пропадет. Ведь даже для своих детей он не авторитет, как их мать скажет, так и будет.

Ситуация 9. Молодая женщина находится в растерянности: муж накануне вечером сообщил ей, что у него есть другая, и он решил уйти к ней. Уговоры не возымели никакого действия. Он заявил, что все равно с ней жить не будет. Сегодня утром он собрал вещи и ушел, сказав, что навсегда.

Ситуация 10. Мать не знает, что делать со своей выросшей дочерью, которая, ни ее, ни отца не слушает, хамит. Может несколько дней не появляться дома, при этом ничего родителям не сообщает. Они знают, что у нее уже регулярно меняются партнеры, ее интимное поведение попросту называется развратом. Дочь становится все более развязной, грубой, ничего не делает по дому – только ест, спит, меняет наряды и постоянно требует денег.

Ситуация 11. Старая женщина узнала, что в детском доме живет ее племянница, о судьбе которой она прежде ничего не знала. После встречи с девочкой в детдоме женщина испытывает ужасные мучения, т.к. девочка очень обрадовалась встрече с ней и просит забрать ее оттуда, однако женщина обеспокоена тем, что она слишком стара и тяжело больна и, кроме того, опасается, что на ее пенсию и социальное пособие ребенка ей не поднять.

Вопросы для обсуждения:

Насколько трудно было войти в роль клиента?

Какие чувства возникли в этой роли?

Трудно ли поставить себя на место другого человека и понять его переживания?

Упражнение „Вредные клиенты“:

Цель: Установление раппорта с клиентом для достижения консультативного контакта.

УДК 37.018.32-052-053.4/6:159.955.4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ У ВОСПИТАННИКОВ САНАТОРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Вербовская Диана Александровна

студентка 41-СП группы

Научный руководитель: кандидат психологических наук

Пономарева Елена Юрьевна

РВУЗ „Крымский гуманитарный университет“ (г. Ялта)

Постановка проблемы. В связи с социальными и экономическими проблемами в Украине за последние 10-15 лет ухудшается здоровье и вместе с тем полноценность подрастающего поколения.

Дети, проходящие курс оздоровления в учреждениях санаторного типа пропускают занятия в школе, отстают в учебной программе. Безусловно, это отрицательно сказывается на их дальнейшем развитии личности, на развитие комплексов и низкой самооценки, в отличие от детей, у которых не было перерыва в учебе. Это обстоятельство обостряет проблему формирования адекватной самооценки в учреждениях, осуществляющих лечебно-оздоровительный процесс для детей. Процесс обучения, воспитания и коррекции должен быть поставлен таким образом, чтобы не только обеспечить способность ребенка к оздоровлению, но и сформировать адекватное самоотношение.

Формирование у воспитанников санаторных учреждений адекватной самооценки способствует становлению интересов, формированию жизненной позиции в целом, выступает как этап развития личности ребенка.

Анализ публикаций. В трудах исследователей советского периода Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, В.В. Столина, А.Г. Спиркина в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания и самооценки в контексте развития личности. С.Л. Рубинштейн добавляет, что самооценка выражает фундаментальные свойства личности и наряду с другими факторами отражает ее направленность и активность.

Отечественная наука в контексте фундаментальных положений теории Л.С. Выготского рассматривает самооценку как компонент самосознания личности в концепции деятельности и общения: „Все процессы самосознания носят опосредованный характер, поскольку они развиваются в деятельности человека и его общении с другими людьми“.

Из современных разработок несомненно представляет интерес теория О.А. Белобрыкиной, автор выделяет общую самооценку – как базовое ядро личности, включающее в себя устойчивую совокупность знаний о себе и частные самооценки, формирующиеся на основе выполнения определенных деятельностей личностью. Также достойна внимания теория Р. Азимовой, где самооценка понимается как действующая динамичная система, определяющая положительную и отрицательную структуру намерений и поступков личности.

Зарубежные психологи Бернс и Куперсмит рассматривают самооценку как эмоциональный компонент Я-концепции (содержательной структуры

самосознания), связанный с отношением к себе или отдельным своим качествам.

Также, среди современных авторов, проблеме самооценки посвящены исследования А.В. Гайфулина, Л.И. Авдеевой, Л.М. Олийник, Е.А. Труфановой, И.К. Троицкой, К.Р. Сидорову и другим.

Но вместе с тем в современной литературе недостаточно определены социально-педагогические и психологические меры по адаптации и коррекции для детей. А анализ источников особенностей детей, имеющих нарушения здоровья и воспитывающихся в условиях санаторного учреждений, не раскрывает этой специфики в полном объеме.

Исходя из этого, идея приоритетности социально-педагогической и психологической коррекции становится первостепенной; она должна стать основной в построении воспитательной системы лечебно-профилактического учреждения.

Целью статьи является рассмотреть специфику самооценки воспитанников учреждений санаторного типа и возможные пути ее решения.

Основное содержание. В самых общих чертах отметим, что термин „самооценка” в психологической литературе понимается как сложная система, определяющая характер самоотношения индивида и включающая общую самооценку, отражающую уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя, и парциальные, частные самооценки, характеризующие отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности [2, с. 73].

Адекватная самооценка – позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и требованиями окружающих [5, с. 485].

Негативная самооценка – низкий уровень самоуважения, ощущения собственной ценности, формирует негативное отношение к своей личности [4, с. 359].

Воспитательная система санатория имеет ряд особенностей, среди которых главные: относительная автономность учреждения, цикличность заездов, социальный состав. Контингент воспитанников, складывающийся из детей с ослабленным здоровьем и, как следствие этого, с несформированностью коммуникативных навыков, низкой успеваемостью, адаптивностью и самооценкой.

На сегодняшний день уже получены данные, свидетельствующие о наличии качественного своеобразия самооценки у детей, воспитывающихся вне семьи. Установлено, в частности, что у таких детей, по сравнению с их „домашними”, сверстниками снижены все частные и общая самооценка; самооценка первых отличаются меньшей согласованностью, но большей дифференцированностью; выявлены различия в характере распределения по группам с разным уровнем общего самопринятия зафиксированы значимые различия в приоритетах сфер жизнедеятельности [1].

Важно отметить, что воспитанники с высокой самооценкой в большинстве случаев воспринимают и оценивают свой опыт таким образом, что это помогает им сохранить позитивное представление о себе. И напротив,

наблюдает за процессом слушания и заполняет представленный бланк.

Затем члены тройки обсуждают результаты наблюдений супервизора и меняются ролями. Каждый должен побывать в различных ролях: слушателя, рассказчика, супервизора. После окончания упражнения оно обсуждается в группе. Время выполнения упражнения – по 10 минут на процесс рассказа-слушания и по 5 минут на обсуждение. Таким образом, выполнение упражнения для всей тройки требует примерно 45 минут. Обсуждение в группе 15 минут. Перед отработкой нового навыка состав троек меняется.

Поведенческая реакция слушающего	Сколько раз использовалось	В какой ситуации
Молчание; Перебивание Адекватное отражение чувств: вербальное, невербальное Неадекватное отражение чувств: вербальное, невербальное Контакт глазами: излишний, частое отсутствие Піддержка; Парафраз; Псевдопарафаз;Интерпретация; Другие реакции		

Упражнение „Идентификация с ролью клиента”:

Цель: Развитие у человека способности поставить себя на место другого.

Ведущий рассказывает участникам группы о специфике душевной боли, выделяет три базовых составляющих консультативного процесса в практической психологии – опыт, жизнь и любовь. Далее участникам предлагаются карточки с описанием различных ситуаций, в которых оказались люди, как взрослые, так и дети. Участники должны войти в положение своих героев и рассказать группе их историю от первого лица.

Ситуация 1. Молодой человек, не проявивший никаких способностей в жизни. Ничего толком он не умеет, ничего у него не получается, никаких особых способностей не проявилось. Другие люди ему об этом тоже говорят. Он им верит. Испытывает разочарование в жизни, утратил к ней интерес.

Ситуация 2. Женщина поссорилась со своим мужем. Они поругались, и муж сказал, что он уходит и забирает с собой сына. Она подумала, что он угрожает. Но муж действительно забрал ребенка. Он забрал его тайно, пока ее не было. Больше она их не видела. Сейчас у нее новая семья. Но она все время думает о первом муже, хочет его вернуть.

Ситуация 3. Девочка-подросток страдает из-за семейных конфликтов. Причиной этих ссор является она сама, вернее, ее воспитание. Родители упрекают друг друга, обвиняют, скандалят. Каждый считает виновным в том, что дочь отбивается от рук, другого. Девочка тяжело переживает эти раздоры, очень эмоционально реагирует на них. Главное заключается в том, что она считает себя хорошей и ей обидно, когда в нее не верят.

Ситуация 4. Отец постоянно ругает своего сына, „пилит” по поводу и „без”. Сын же просто теряется, т.к. не знает, как угодить. Он чувствует себя униженным, суетится всякий раз, когда отец кричит на него. Ему очень горько,

Поэтому в неискушенных в психологическом анализе группах проводящий это упражнение опытный психолог может рассказать о собственной ситуации. Однако она обязательно должна быть связана с данной тренинговой группой. Рассказывать о коллизиях своей личной или рабочей жизни не стоит.

Вопросы для обсуждения:

- Какие вопросы были наиболее удачными для прояснения причин или целей высказывания другого человека?

- Что помогает лучше понять причины и цели, выраженные в высказывании другого человека?

Упражнение „Качества эффективного слушателя”:

Цель: Выделить положительные свойства личности, которыми должен обладать эффективный слушатель.

Инструкция: Время выполнения: от 45 мин, до 1 часа.

1 вариант. Все участники разбиваются на небольшие группы по 3-4 человека. Далее необходимо определить и записать свойства личности, которыми, по их мнению, должен обладать хороший слушатель. Необходимо различать навыки и свойства личности. Навыки – это приоритетные умения. Свойства личности - особенности темперамента, черты характера, особенности культуры поведения. Например: чувство юмора; душевная теплота; непредвзятое отношение; открытость; вдумчивое отношение; оптимизм; спонтанность; радушие; отсутствие нравоучительного тона и др.

Спустя 10 мин. каждая группа представляет результаты работы. Иницируется обсуждение: „Роль личности консультанта в процессе консультирования,,.

2 вариант. Все участники разбиваются на группы по 3 человека. Один из членов тройки рассказывает другому о какой-то своей проблеме. Третий участник тройки играет роль наблюдателя: он наблюдает за процессом слушания и фиксирует свойства личности на листе бумаги.

„Рассказчик” может начать разговор со своим партнером на одну из следующих тем:

- обстоятельства, являющиеся для меня источником стресса;
- самое счастливое время в моей жизни;
- мои интересы и хобби.

Время выполнения упражнения – по 10 мин. на процесс рассказа-слушания. Спустя 30 мин. каждая тройка представляет результаты работы. Иницируется обсуждение: „Роль личности консультанта в процессе консультирования”. Перед отработкой нового навыка тройки меняются.

Упражнение „Навыки слушания”:

Цель: Применить новые навыки слушания и проанализировать их.

Инструкция: Упражнения выполняются по одной и той же схеме, но применительно к различным навыкам – активному и эмпатическому слушанию. Упражнения выполняются в тройках. Один из членов тройки рассказывает другому о какой-то своей проблеме (в случае, если отрабатывается навык эмпатического слушания) или о каких то вещах, которые незнакомы партнеру (в случае, если отрабатывается навык активного слушания). Третий участник тройки исполняет роль супервизора: он

воспитанники с низкой самооценкой так реагируют на ту или иную неудачу, что это затрудняет всякую возможность улучшения Я-концепции.

Часто наивно полагают, что можно легко повысить заниженный уровень самооценки путем создания положительных подкреплений для ребенка. Однако нет никакой гарантии, что ребенок воспримет похвалы именно так, как рассчитывают. Его интерпретация таких действий может оказаться неожиданно негативной. Неважно, насколько позитивным будет выглядеть это действие в глазах других детей, насколько учитель сам будет вкладывать в него искренние благие намерения, ребенок может отреагировать отрицательно в любом случае. Поэтому так важно, чтобы у ребенка уже с раннего детства формировалось положительное представление о себе [4, с. 291].

Исследования по изменению внутренних установок ребенка показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на его самовосприятие. В этом одна из причин особо важной роли педагогов в формировании самооценки ребенка [4; 292].

В современных условиях можно обозначить следующие параметры воспитанности, ориентируясь на которые детский санаторий, где проводится учебно-воспитательная деятельность, могло бы строить собственную модель „школы воспитывающей”, ориентируясь на общечеловеческие ценности, интеллигентность, коллективизм, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях и ответственность в поступках, „самость” наконец. Среди основных свойств развивающейся личности должны быть и независимость, свобода в суждениях, мнениях, поступках, но в сочетании с ответственностью за последствия. И конечно, „самостроительство”, основой которого является „Я-концепция”: сам себя познаю, сам себя делаю, сам за себя отвечаю, за свое настоящее и будущее, за свое место в окружающем мире [3].

Поэтому в поведении и восприятии мира решающим у ребенка становится его самооценка.

Условия санатория, режим дня и питания, новый детский и педагогический коллектив, привыкание к отсутствию родителей – все это оказывает прямое влияние на настроение и самоощущение ребенка. При учете всех возможных неблагоприятных факторов, необходимо разработать и внедрить специальные программы по работе с воспитанниками.

Формирующее воздействие – не застывший, а постоянно развивающийся феномен. Появляются и исчезают различные идеи, представления, способы взаимодействия между педагогами и детьми, те или иные виды деятельности, организационные структуры; усложняется или упорядочивается жизнедеятельность коллектива или, наоборот, происходят дезорганизационные процессы, обнаруживаются механизмы сохранения, воспроизводства сложившихся способов жизнедеятельности.

На наш взгляд, данная система должна включать в себя 3 группы принципов формирования адекватной самооценки:

1. Знакомство воспитанников с понятиями и закономерностями самопознания, самовоспитания.
2. Принцип самореализации и развития способностей детей.

3. Улучшения межличностного взаимодействия детей и взрослых.

Выводы, исходя из вышеизложенного, – специфической особенностью, определяющей работу по формированию адекватной самооценки в детском санатории, является то, что коррекция самооценки детей должна проводиться в тесной взаимосвязи с систематическим воспитательно-образовательным процессом, а также на базе хорошо поставленной психолого-педагогической работы.

Литература

1. Авдеева Л.И. Самооценка младших школьников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа // Материалы международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам „Ломоносов”. Секция „Психология”. – М.: Изд-во МГУ, – 2001. – С. 124

2. Гайфулин А.В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестник ТГПУ, – 2009. – Выпуск 1 (79) с. 73-75.

3. Лебедев В.Н. Воспитательная система в условиях детского санатория. Монография. /В.Н. Лебедев // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием = oimgu /гл. ред. Р.П. Будаков; программист Д.А.Мариенко. – Электрон. журн. с библиотекой. – М.: OIMRU, 2000 – Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.oim.ru>. – Номер гос. регистрации: Эл № 77-4365.

4. Психология человека от рождения до смерти / [Аверин В.А., Дандарова Ж.К., Деркач А.А. и др.] ; под ред. А.А. Реана. – СПб. : прайм-Евроснак, 2006. – С. 282 – 295. 651 с.

5. Большой психологический словарь/ Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, – 2007. – 672, [6] с. – (Большая университетская библиотека).

Подано до редакції 05.03.2010

УДК 378.68:87- 057.895

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ВНЗ : ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Вікторова Леся Вікторівна
кандидат педагогічних наук
викладач кафедри німецької та французької мов
Національного університету біоресурсів
і природокористування України*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження визначається спрямованістю педагогічної науки на реформування системи освіти в Україні у відповідь на постійно змінювану геополітичну ситуацію в світі, нові виклики ХХІ століття, зміни статусу іноземних мов та створення відкритого європейського простору вищої освіти. Підвищення вимог суспільства до рівня володіння іноземною мовою випускниками українських університетів, зростання конкуренції на європейському ринку праці зумовлює потребу у вдосконаленні різних аспектів іншомовної підготовки майбутніх фахівців,

предположительных терминах.

ТЕХНИКА НАПРАВЛЕНИЯ

Техника направления (директива) – это прямое руководство, прямое указание клиенту, что ему необходимо сделать в той или иной ситуации.

Директива – самая сильная из техник воздействия. При ее использовании психолог говорит клиенту, какое действие ему следует предпринять. Директив не должно быть более 1-2-х за весь курс консультирования, так как каждая последующая директива не только менее ценна сама по себе, но и снижает ценность предыдущей директивы.

В рамках разных теорий используются разнообразные виды директив, например:

- свободные ассоциации: „Вспомните и расскажите, с какими моментами из вашего детства ассоциируется это чувство...”;

- гештальт-метод работы с полярностями: „Скажите ей все, что думаете и чувствуете. Теперь сядьте в это кресло и ответьте себе от ее имени”;

- фантазирование: „Представьте, что Вы вернулись в прошлое, в свое детство... Перед вами – девочка 5-6 лет. Эта девочка – Вы... Подойдите к ней поближе... Посмотрите во что она одета... Вы можете спросить ее о чем-то важном...”;

- релаксация: „Закройте глаза... Почувствуйте свое тело...Расслабьте мышцы лица...”;

- пожелание: „Я хотел бы, чтобы вы сделали следующее...”;

- домашнее задание: „В течение недели Вы должны каждый вечер письменно отвечать на следующие вопросы...” и др.

УПРАЖНЕНИЯ НА ЗАКРЕПЛЕНИЕ НАВЫКОВ

Упражнение „Интерпретация”:

Цель: Отработка умения формулировать свои предположения о причинах или целях высказывания клиента.

Инструкция: Участники работают в режиме пробных вопросов. Один из них рассказывает о каком-либо своем поступке, возможно, о таком, который он сам не до конца понимает. Потом участники задают ему пробные вопросы, которые будут начинаться со слов: „А может быть так, что ты...” и др.

Например.

Участник А. Я вчера решил уволить одного сотрудника, который работает в целом хорошо, но слишком резко шутит в адрес некоторых сотрудниц.

Интерпретатор 1. А может быть так, что он не устраивает, на самом деле, прежде всего, тебя самого?

Интерпретатор 2. А может быть так, что твое решение еще не окончательное?

Интерпретатор 3. А может быть так, что ты хочешь отменить свое решение?

Когда участник почувствует, что его правильно поняли, сессия интерпретаций закончится. Возможно, в результате этого упражнения участник сам начнет лучше понимать причины и цели своего поступка...

Внимание! Это упражнение может стать глубоко лично затрагивающим участника, рассказавшего о своей ситуации и своем поступке.

предназначена для разрушения механизмов защиты, а направлена лишь на осознание того, как человек защищается от реальности.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Интерпретация (interpretatio – толкование, объяснение, перевод) – изменение (трансформация) первичного смысла исходного материала с целью прояснения, переосмысления, поиска скрытых смыслов, обобщения множества смыслов, соотнесения и координации противоречащих смыслов; нахождение возможно более точного, определенного значения или системы их для того или иного утверждения [2]. Интерпретация проводится на основе психологической теории, на которой базируется свою работу консультант. Она представляет собой своеобразный вызов точке зрения клиента, поэтому „передозировка” ведет к его сопротивлению, в связи с чем интерпретацию рекомендуется использовать нечасто, 2-3 раза за одну консультацию.

В разных психологических подходах по-разному относятся к интерпретациям. Например: в психоанализе весьма активно используют интерпретацию, а в ориентированной на клиента психологии уклоняются от прямых интерпретаций, в гештальтпсихологии клиент побуждается к интерпретации своего поведения.

Выделяют типы интерпретаций:

1) установление связи между раздельными утверждениями. Например, связываются страх перед публичными выступлениями, низкая самооценка, конфликтные отношения и т.д.;

2) акцентирование каких-либо особенностей поведения или чувств у клиента. Например, клиент постоянно отказывается от работы, но постоянно ее ищет;

3) интерпретация способов психологической защиты. Например: „Побег для вас является способом борьбы со страхом”;

4) указывание на связи нынешних событий с прошлыми событиями, тревогой;

5) предоставление клиенту иной возможности понимания чувств, поведения или проблем.

Например:

Клиент: Он все время пьянствует и ничего не делает дома. Я вынуждена заботиться о детях и делать все по дому одна.

Консультант: Похоже, он так своеобразно спасает вас от принятия решения о своей нынешней и будущей жизни.

Хорошая интерпретация, как правило, не бывает слишком глубокой, и какой бы мудрой и точной не была интерпретация, если она представлена в неподходящее время, эффект будет нулевым или даже негативным. Однако если клиент воспринял интерпретацию враждебно и болезненно, то есть основания предполагать, что вы затронули корень проблемы. Поэтому неуместен категоричный, авторитарный тон при интерпретациях. Ее нужно преподносить как допущение или предположение. Поэтому лучше всего начинать со слов „полагаю”, „вероятно”, „почему бы не попробовать посмотреть так...”. Интерпретация чужих слов должна содержать элемент сомнения. Человеку легче обсуждать причины и цели своих поступков в

пошуку нових підходів і методик навчання іноземної мови, перегляду й оновлення форм контролю та критеріїв оцінювання, які б забезпечили реальну готовність випускників з вищою освітою до міжкультурного спілкування та взаємодії.

Відомо, що оцінювання педагогічного явища чи процесу вважається найскладнішим завданням будь-якого педагогічного дослідження. І на відміну від традиційної практики оцінювання, нині постає завдання визначення якості освіти, де основним критерієм є рівень компетентності фахівця. Таким чином, одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та вироблення ефективних механізмів їх досягнення. Вчені переконані [4, с. 124], що запровадження готових загальноєвропейських моделей оцінювання результатів сформованості певних рівнів компетентностей дає змогу забезпечити прозорість оцінювання досягнень студентами та варіативність, гнучкість процесу вивчення іноземної мови. Одночасно, спрощення та уніфікація процесу оцінювання результатів навчання є ще однією перевагою використання загальноєвропейських моделей оцінювання.

Методологія вивчення закономірностей формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей передбачає врахування цілісності системної детермінації критеріїв, показників і рівнів її становлення в процесі навчання іноземних мов. Розробка таких критеріїв забезпечує реалізацію індивідуального підходу в навчанні студентів, можливість підготовки різнорівневих завдань або тестів для контролю, які максимально відповідають здібностям та схильностям студента. Разом з тим такі критерії дадуть змогу реалізувати більш тісний міжпредметний зв'язок протягом усього навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що наявним є факт варіативності запропонованих у дослідженнях критеріїв та показників для оцінювання сформованості у студентів іншомовної комунікативної компетентності. Науковці в питанні розмежування рівнів сформованості згаданих наукових понять керуються різними ознаками. Зазначена обставина детермінує певні труднощі і при атестації студентів нефілологічних спеціальностей. Як слушно зазначають дослідники [6, с. 3], в критеріях оцінювання інтегрованого поняття компетентності закладена певна суперечність. З одного боку, пропонується оцінити рівень компетенції, який не зводиться ні до знань, ні до навичок, а з іншого – „об'єктом оцінювання навчальних досягнень є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу...” [5, с. 9]. Не випадково, що популярні нині компетентності вимірюються та оцінюються значною мірою за екстенсивним принципом без необхідного у такому випадку обґрунтування та розробленого методичного інструментарію.

Зазначене дозволяє стверджувати, що проблема оцінювання комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю є актуальною як для теорії, так і для педагогічної

практики.

Мета дослідження. Мета дослідження полягає у розробці критеріїв та показників сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. У результаті теоретичного пошуку встановлено, що діагностику сформованості рівнів комунікативної компетентності варто проводити за допомогою критеріїв та показників, для визначення яких потрібне серйозне наукове обґрунтування не тільки в теоретичному, а й у практичному плані. Крім того, розробляючи методичний інструментарій оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів потрібно враховувати основні вимоги та обставини до відбору критеріїв і показників.

Згідно з теоретичними положеннями В. Беспалька [2, с. 57] розглянемо докладніше характеристику критеріїв. Якщо під критерієм (П) розуміти об'єктивну кількісну міру деякого явища А або В, то критерій можна подати у вигляді: $P(AB)=P(A)+P(B)$. Якщо виділити ряд показників а, б, в, г, д, ..., то критерій можна виразити формулою $P = f(a, б, в, г, д, \dots)$.

Отже, вивчення системи поглядів та уявлень про критерії потребує ранжування, систематизації та впорядкування відповідних показників, які мають найменування, позначення і значення. Зокрема, розрізняють кількісні показники (значення – числова величина) і якісні (значення – словесне, не кількісний опис міри вияву певної якості). Використання кількісних і якісних показників оцінки зумовлене необхідністю встановлення співвідношення виявлених характеристик досліджуваної компетентності з ідеалом, еталоном, метою формування іншомовної комунікативної компетентності, визначення рівня реалізації цих ідеалів, еталонів, мети.

У нашому дослідженні кожний критерій досліджуваної компетентності має свою систему показників, яка характеризує якісні та кількісні зміни критерію. Отже, показник – це чіткий прояв критерію на певному етапі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. Такий підхід до поняття сутності критерію і його характеристики використано у працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Вергасова, В. Лозової та ін.

Під час оцінювання компетентності майбутніх фахівців більшість дослідників звертають увагу на недоліки традиційного „знаннєвого” підходу [8, с. 48]. Вивчаючи професійний рівень випускників, Г. Лапіна [6, с. 15] наголошувала на переході від знань до творчості; від контролю процесу оволодіння системою знань до контролю і оцінки кінцевого результату. На нашу думку, критерії та показники ефективності формування комунікативної компетентності мають охоплювати всі характеристики досліджуваної компетентності, бути взаємопов'язаними та в своїй єдності зумовлювати саму організацію цього процесу.

Навряд наукові праці, які б повною мірою відповідали такому погляду, свідчать про складність вивчення різних типів компетентностей, зважаючи як на критерії, за якими вони будуть оцінюватися, так і на фактори впливу на досліджуване явище. Так, розробляючи критерії і показники, як стверджують вчені, необхідно враховувати такі обставини [1, с. 75]: розробка критеріїв та

- Успокаивание - также выражается через короткие фразы, обозначающие согласие: „очень хорошо”, „не волнуйтесь из-за этого”, „вы поступили правильно”, „это будет нелегко”.

- Техника „минимальной поддержки” (К. Роджерс) – повторение последнего слова.

ТЕХНИКА МОЛЧАННЯ

Рассматривают 2 вида техники молчания:

1) содержательное молчание – имеет своей целью предоставить клиенту более длительную стадию обдумывания;

2) бессодержательное молчание – увеличивает (провоцирует) тревогу у клиента.

Задачи молчания:

- используется для обдумывания и формулировки важных вопросов;

- для акцентирования значимости сказанного;

- для создания тревоги у клиента;

- молчание как свидетельство внимания.

ТЕХНИКА ОТРАЖЕНИЯ ЧУВСТВ

Техника отражения чувств – это сжатое изложение чувств клиента, обращение к эмоциям, связанным с конкретными фактами.

Цель техники – стимулирование осмысления чувств. Прием отражения чувств можно разбить на части:

- эмоционально произнести определенные слова: „Похоже, вы чувствуете...”;

- указать на степень интенсивности чувств;

- отражать как позитивные, так и негативные чувства.

КОНФРОНТАЦИЯ

Термин „конфронтация” имеет два смысла:

1) стоять напротив, смотреть в лицо;

2) враждебно противостоять, быть в оппозиции.

При конфронтации психолог обращает внимание клиента на те факты в его рассказе, которые являются противоречивыми, неадекватными.

Чаще всего противостояние направлено на двойственное поведение клиента: увертки, игры, хитрости, „пускание пыли в глаза”, т.е. на все то, что мешает человеку увидеть причины и решать насущные проблемы. Конфронтация помогает клиенту самому увидеть противоречие, которое он раньше не замечал. Противоречивые высказывания клиента могут выражаться в таких фразах: „Меня часто преследуют депрессии, но, на самом деле, не все так плохо”; „Мне кажется у меня лишний вес. Но другие говорят, что я выгляжу неплохо”; „Я хотела бы слушать больше других, но почему-то говорю больше сама”.

Заметив противоречия в рассказе клиента, психолог может использовать следующий шаблон: „С одной стороны, вы думаете (чувствуете, поступаете...), но, с другой стороны, вы думаете (чувствуете, поступаете ...)”.

Клиент: Я так ждал этой встречи, так необходимо многое рассказать.

Консультант: Да, но вы опоздали на 15 мин.

Конфронтация - метод, требующий такта и терпения. Конфронтация не

словами, начальница хочет, чтобы вы ушли, а вам важно пока сохранять работу?..).

6. Проясняет и уточняет факты: создает уверенность в том, что информация понята правильно.

3 правила перефразирования:

1) перефразируются только значимые мысли;

2) нельзя искажать (или заменять) смысл, добавлять что-то от себя, интерпретировать сказанное;

3) нельзя перефразировать собственные мысли.

Основная реплика перефразирования – понимающая. Она начинается со слов: „Если я вас правильно понял ...”. Эта техника эффективна в начале консультирования.

ТЕХНИКА ОБОБЩЕНИЯ

Обобщение (резюме, подведение итогов) – микротехника, дающая возможность „соединить” в смысловое единство идеи клиента, факты из его жизни, испытываемые чувства, смысл проблемной ситуации. Психолог анализирует все сказанное до этого им самим и клиентом, а затем представляет клиенту в законченной форме основные моменты, касающиеся содержания диалога между ними. Резюме дает психологу возможность проверить точность восприятия сообщения клиента.

В обобщении основная идея и несколько утверждений связаны между собой. Обобщение помогает клиенту систематизировать свои мысли, вспомнить то, что было сказано.

Обобщение используется:

- когда консультант хочет структурировать начало беседы, чтобы объединить ее с прежними беседами;

- когда клиент говорит очень долго и запутанно;

- когда тема уже исчерпана и намечается переход к следующей теме или к следующему этапу беседы;

- при стремлении задать некое направление беседе;

- в конце встречи, чтобы подчеркнуть существенные моменты и дать задание к следующей встрече.

Резюме обычно формулируется психологом своими словами, однако могут быть использованы стандартные вступительные фразы: „То, о чем вы мне рассказали, свидетельствует о ...”; „Как я понял из вашего рассказа ...”; „Главными идеями Вашего рассказа являются...” и др.

ТЕХНИКА ПОДДЕРЖКИ

Поддержка – знак внимания, оказанный человеку в ситуации, когда он объективно неуспешен, сделанный в форме прямого речевого высказывания и касающийся той области, в которой у человека в данный момент затруднения. Поддержка осуществляется через технику повтора – это либо прямое повторение сказанного клиентом, либо короткие комментарии. Это прямой способ показать клиенту, что его слушают.

Выделяют следующие виды поддержки:

- Приободрение – можно создавать одной фразой, например, „угу-реакцией”, „да, понимаю”, „хорошо”, „продолжайте”, „так”, и т.д.

показників має виходити з мети дослідження; сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв. Інші дослідники [2, с. 235] визначили вимоги до використання критеріїв. Зокрема, критерії встановлюються за певними підходами, головними з яких є: критерії визначаються в дискусіях, а не з чийсь волі; установлення критерію незалежно від процедури вимагає експертних висновків; за наявності фіксованої кількості „вакантних місць” перевага віддається критерію, що ґрунтується на рівні оволодіння предметом; до визначення критеріїв залучаються різнобічно інформовані експерти (різні погляди знижують ефект суворості або поблажливості); для встановлення критеріїв експерти мають одержувати дані результатів іспитів.

Отже, критерії, які встановлені без урахування таких даних, будуть неінформативними та призведуть до необґрунтованих результатів. Крім того, потрібно враховувати об'єктивність критеріїв. Розраховуючи рівень об'єктивності, зупинимось на таких показниках: 1) кваліфікації експертів – чим вона вища, тим компетентніший спеціаліст і тим об'єктивнішою є його думка; 2) кількості експертів – колегіальна думка більшою мірою може бути визнана об'єктивною, ніж індивідуальна; 3) збіг думок експертів – співпадання думок частіше свідчить про істинність колегіальної оцінки, ніж про хибні погляди колективу.

Ураховуючи зазначені положення, результати бесід, інтерв'ю та анкетування серед викладачів вищих навчальних закладів, були визначені такі критерії іншомовної комунікативної компетентності: когнітивно-комунікативний, мотиваційний, діяльнісний.

Основними показниками для оцінки сформованості за когнітивно-комунікативним критерієм є знання мовних норм (орфоепічних, лексичних, граматичних, синтаксичних, орфографічних, стилістичних тощо); розуміння змісту висловлювання (визначити основну думку, тему, передавати його зміст); здатність адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (фактів, доказів головного і другорядного, логіки викладу), використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлення, статистичних даних); здатність чітко й логічно будувати висловлювання (складати план, визначати композицію, здійснювати послідовний перехід від однієї мікротеми до іншої, дотримуючись відповідних засобів зв'язку в тексті, послуговуючись офіційно-діловим, науковим, розмовним стилями), висловлюватися експромтом, без попередньої підготовки.

Для мотиваційного критерію були означені такі показники: наявність внутрішніх мотивів засвоєння іноземної мови; наявність пізнавально-комунікативних потреб; бажання удосконалювати, шліфувати власне мовлення (володіти екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодикою, фразовим наголосом, ритмом, тембром, темпом і силою голосу)); прагнення підвищити якість власної мовленнєвої культури (використовувати мовні засоби відповідно

до мети, умов, ситуації спілкування).

До показників діяльнісного критерію іншомовної комунікативної компетентності слід віднести здатність створювати усні монологічні висловлення; виявлення комунікативно-мовленнєвої творчої активності (умінням відібрати із співіснуючих варіантів найточніший у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, такий, що відповідає комунікативним намірам мовця); практичну діяльність, спрямовану на оформлення писемного іншомовного висловлення (створювати письмові тексти різних стилів і типів, різних жанрів).

Реалізація окремих показників означеної тріади критеріїв під час навчання студентів відбувається по-різному, що дозволяє виділити рівні сформованості комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей.

Слід зазначити, що послідовність розміщення критеріїв не має принципового значення, оскільки процес формування іншомовної комунікативної компетентності являє собою замкнений цикл без чітко вираженого початку і кінця, тому застосування відповідних педагогічних методів узгоджується з кінцевими або проміжними його результатами. На цій основі процес формування іншомовної комунікативної компетентності має постійно коригуватися з урахуванням інформації про його окремі компоненти. Запропоновані критерії відповідають такому випадку багатокритеріального підходу, коли процес оцінюється поетапно, в динаміці, і на кожному етапі вводиться самостійний критерій або його показник.

Висновки. Розвиток системи іншомовної підготовки майбутніх фахівців повинен враховувати компетентнісний підхід. Аналітичні дослідження з проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності студентів навчальних закладів нефілологічного профілю вказують на необхідності визначення чітких критеріїв та показників її сформованості. У нашій роботі встановлено, що ефективним процесом формування іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей є тоді, коли поряд із створенням відповідних умов буде розроблено раціональний інструментарій для його діагностування, який на основі надійних та уніфікованих критеріїв і показників дасть змогу оцінювати результати педагогічного процесу на будь-якому темпоральному відрізку, давати йому якісну і кількісну характеристику, а також коригувати навчальні програми, зіставляючи їх з розробленим еталоном.

Загальні підходи до вирішення визначеної проблеми, з огляду на результати психолого-педагогічних досліджень, спрямовані на аналіз тріади критеріїв (когнітивно-комунікативного, мотиваційного і діяльнісного) та відповідних показників, що охоплюють всі суттєві характеристики процесу формування іншомовної комунікативної компетентності випускників.

Хоча вищезазначені критерії характеризуються великою кількістю показників, достатньо обмежитися головними показниками, перелік яких і їх значимість можна встановлювати методом експертних оцінок. Викладене визначило логіку подальшої експериментальної роботи, її напрями, зумовило пошук шляхів реалізації поставленої мети та необхідність об'єктивної оцінки міри впливовості показників досліджуваної компетентності. Тому,

- Откуда ты знаешь, что ... действует ...?
 - Каких результатов ты хочешь добиться ...?
 - Какого эффекта ты ждешь ... ?
 - Каких изменений ты хочешь добиться ...?
2. Рассмотрение ситуации. Эти вопросы помогают структурировать свои мысли по конкретному вопросу и принять правильное решение:
- Какие еще варианты ты рассмотрел ...?
 - Как можно ...?
 - Как ты будешь работать с ...?
 - Что изменит ...?
 - В каком случае это будет приемлемым для тебя ...?
 - Как можно разрешить эту проблему ... ?
 - Как ты можешь изменить ... ?
3. Полезные вопросы, которые помогут превратить мысль в действие. Эти вопросы дадут понять, что вы собираетесь предпринять:
- Как можно начать использовать ...?
 - Каков будет первый шаг?
 - Как я могу помочь?
 - Что ты собираешься делать?
4. Полезные вопросы для расширения возможностей. Эти вопросы нужно задавать вместе с предыдущими, чтобы люди научились разрабатывать альтернативные стратегии, чтобы у них всегда был выбор:
- А что еще ...?
 - А как еще ...?

Примечание:

- не следует задавать большое количество вопросов, начинающихся со слова „Почему” (воспринимается как обвинение);
- не стоит задавать удвоенных вопросов: „Почему вы пьете, и будете свою жену?” – не следует задавать внушающих вопросов: „У вас все хорошо?”.

ТЕХНИКА ПЕРЕФРАЗИРОВАНИЯ

Перефразирование (парафраз) – передача собеседнику его же сообщения или формулирование мысли клиента другими словами. Перефразирование всегда представляет отдельный риск для психолога, так как никогда нельзя быть уверенным, что понимаешь другого человека правильно [2].

Цели перефразирования:

- показать клиенту, что консультант его слушает;
- выделение основной мысли клиента в сжатом виде;
- проверка правильности понимания мысли клиента.

Функции перефразирования:

1. Активизирует обсуждение.
2. Повышает понимание, в том числе позволяет клиенту лучше понять себя, т.е. что именно он хотел сказать.
3. Углубляет беседу (благодаря парафразу возникает новая информация, новые акценты).
4. Сводит воедино различные моменты беседы.
5. Очищает от внутренней путаницы и противоречий (например, „Иными

открытые и закрытые.

Открытые вопросы обычно начинаются со слов „что”, „как”, „почему”, „могли бы”, „а если”. Они требуют развернутого ответа, т.к. на них трудно ответить „да” или „нет”. Используя открытые вопросы, психолог может уяснить следующие обстоятельства: общую картину ситуации; основные факты; эмоциональное отношение клиента к этим фактам; суждение клиента. На стадии сбора информации ставится цель выяснить, как клиент понимает проблему, а также чувства и особенности его мышления. Психологу рекомендуется сохранять чувство такта, т.к. открытые вопросы вызывают тревожное состояние клиента и активизируют механизмы защиты.

Закрытые вопросы часто включают в себя частицу „ли”. На них можно ответить однозначно: „да” или „нет”. Закрытые вопросы используются для сбора информации, а также для того, чтобы что-то выяснить, сконцентрировать внимание, сузить область суждений. Такие вопросы, как правило, мешают клиенту уклониться от темы разговора. Но при частом использовании они могут вызвать тревогу у клиента.

ВИДЫ ВОПРОСОВ, СПОСОБЫ ИХ ФОРМУЛИРОВАНИЯ

Вопросы	Определения	Как это сделать	Особенности
Открытые вопросы	Вопросы, предполагающие развернутый ответ	Начинайте вопрос со слов: Что? Как? Почему? Каким образом?	„+” позволяют выйти за рамки первоначальных предположений и расширить возможности понимания клиента, предоставляют клиенту свободу самовыражения. „-” сложность формулирования, затратность по времени, провоцирование отклонений от предложенной темы.
Закрытые вопросы	Вопросы, предполагающие конкретный ответ или ответ „да”– „нет”		„+” легкость формулирования. „-” вероятность углубления в проверку одной версии и ухода от сути основной проблемы, потеря времени.

Помимо этого выделяют вопросы, направленные на:

1. Выяснение информации. Задавать эти вопросы следует, чтобы понять чужую точку зрения и проверить свои предположения:

- Что, как именно ...?
- Ты можешь привести пример ...?
- Что важно для тебя ...?
- Что тебе нравится в ... ?

перспективами подальших досліджень є визначення методом рангової кореляції найвпливовіших показників, що в своїй сукупності охоплюють всі критерії сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. А також дослідження ефективності вивчання іноземних мов та доцільністю застосування різних підходів (когнітивного, комунікативного, прагматичного, компетентнісного, особистісного, аксіологічного, психологічного, лінгвістичного тощо) для формування необхідного рівня іншомовної комунікативної компетентності, конкретизації та деталізації змісту проміжних рівнів, що забезпечить прозорість оцінювання досягнень студентів у процесів вивчення іноземної мови.

Резюме. У статті розглядається проблема оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю. Визначені критерії та показники сформованості комунікативної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей і подана їх характеристика. **Ключові слова:** комунікативна компетентність, студенти нефілологічних спеціальностей, критерії, показники.

Резюме. В статье рассматривается проблема оценки коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений нефилологического профиля. Определены критерии оценки коммуникативной компетентности студентов нефилологических специальностей и дана их характеристика. **Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, студенты нефилологических специальностей, критерии, показатели.

Summary. The problem of estimation forming communicative competence of students of higher educational establishments students of non-philological specialities. The criteria of estimation and their description are certain on separate indexes. **Keywords:** communicative competence, students of non-philological specialities, criteria, indicators.

Література

1. Беспалько В. П. Программированное обучение / В. П. Беспалько. – М., 1970. – 299 с.
2. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // Наукові записки. – Вінниця : ВАТ „Віноблдрукарня”, 2001. – Вип. 4. – С. 74–76. – (Педагогіка і психологія).
3. Булах І. Є. Сучасні підходи до встановлення критерію „склав / не склав” у системі американських медичних ліцензійних іспитів / І. Є. Булах, І. М. Шило // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 230-236.
4. Коротун О.О. Рівні сформованості комунікативної компетентності студентів-іноземців / О.О. Коротун // Вісн. Київ. нац. ун. ім. Т. Шевченка. – Серія „Соціологія. Психологія. Педагогіка.” – Додаток 4, том III (15) – 2009. – Тем. вип. №3. – „Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 119-124.
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта. – 2000. – 8-15 листопада. – С. 9.
6. Лапина Г. Л. Критерии оценки деятельности студентов / Г. Л. Лапина // Специалист. – 1997. – № 3. – С. 14-16.

7. Сікорський П. До проблеми визначення критеріїв педагогічного оцінювання / П. Сікорський, С. Сікорський // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 3-6.

8. Шершнёва В. Как оценить междисциплинарные компетентности студента / В. Шершнёва // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 48-50.

Подано до редакції 04.03.10

УДК 005+658.8(1)+303.425+37(477)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГНУЧКОСТІ МИСЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТОСТІ

Вінтонів Марта Ігорівна

магістр психології, аспірантка кафедри психології

Львівського національного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми. Сучасна епоха є мінливішою та стрімкішою, ніж будь-яка епоха протягом усієї історії людства. Пришвидшилось та змінилось все: дослідницька активність, швидкість вироблення нових технологічних рішень, темп збору наукових даних. Все це складається в нову комбінацію і „змушує” людину відповідати новим вимогам часу. Щоб бути добре „пристусованими” до вимог сучасного світу людина повинна володіти здатністю адекватно, швидко, з урахуванням різних аспектів ситуації та антиципації ймовірного характеру розвитку ситуації реагувати на обставини.

Постановка питання про сучасну „гнучку особистість” зумовлене низкою причин [5]: По-перше, в освоєнні людиною світу, що потребує виявлення, пізнання, оцінки. Зміни є в основі розвитку і є його необхідною умовою; по-друге, сучасні соціальні процеси протікають надто швидко, торкаються глибоких інтересів кожного й вимагають постійного зростання особистісної й соціальної компетентності; по-третє, ефективна „гнучка особистість” є важливою, оскільки вона ініціює динаміку культури, є гарантом успішної соціальної адаптації в сучасному світі.

Гнучкість мислення є одним з аспектів креативності, тому доцільно буде розглянути її.

Аналіз досліджень і публікацій. П. Торренс визначає творче мислення, як чутливість до проблем та дефіциту знань, а також вміння користуватись різною інформацією та відчувати дисгармонію оточуючого середовища. Згідно теорії Дж. Гілфорда (Guilford, 1967) креативність опирається на різні розумові операції, особливо на дивергентне мислення.

Отже, гнучкість, як аспект креативності відображає мобільність мислення і готовність переходити на різні рівні аналізу. Під гнучкістю ми розуміємо здатність розглядати предмет чи ідею під різними кутами зору, чутливість до змін та вміння відходити від первинної ідеї для дослідження нових шляхів.

Яскравими представниками дослідження гнучкості мислення є: Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Х. Зіверт, К. Хеллер, Дж. Струп, Т. Любарт. З наведених вище визначень, щодо розуміння процесу креативного мислення, ми бачимо, що гнучкість мислення виступає його важливою характеристикою. Проте, за своєю природою, вона являється одним із параметрів об'єктивної

психотерапевтичної практиці або другому спеціалісту, needing help у мистецтві ефективно проводити бесіду будь-якого напрямку з мінімально затратним часовим фактором, техніки для виявлення істинних мотивів проведення бесіди клієнтом або собеседником, збільшення терапевтичного ефекту бесіди та скорочення часу до отримання помітних результатів терапії або до досягнення потрібних результатів при різних переговорах.

Структура діалогу з клієнтом будується з допомогою запитань. Запитання є основним елементом бесіди та головним засобом отримання інформації від клієнта.

Система запитань – це спосіб, що допомагає виявити нові факти, зрозуміти поведінку, думки та почуття клієнта. Навик задавання запитань один з головних серед професійно важливих навичок психолога. Вітчизняні психотерапевти В.К. Лосєва, А.І. Луньков [1] виділили цілі та способи задавання запитань

ЦЕЛЕВОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ВОПРОСОВ

Цели	Способы	Примеры
Получение информации	Конкретизация и вербализация переживания	«Когда это началось?» «В чем конкретно выражается?» «Приведите последний случай» «Что этому предшествовало?» и др.
Проверка и уточнение гипотезы	Интерпретация. Установление закономерности. Причинный и целевой анализ	«Так ли я Вас понял?» «Можно ли сказать, что...?» «Это всегда приводило к...?» «Были ли исключения?» и др.
Ввод информации	Проблематизация. Информирование о Возрастных, профессиональных и иных нормах	«Считаете ли Вы, что это исключительная ситуация, не встречающаяся у других?» «Видели ли Вы такие же проявления у других?» «Считаете ли Вы это типичным, нормальным...?» и др.

В психологическом анамнезе выделяют 3 блока:

1. Демографическая информация (имя, возраст, образование, семейное положение, состав семьи).

2. Информация об актуальной проблеме клиента, сроках ее возникновения („Что изменилось в жизни?”, „Были ли попытки разрешения проблемы?”, „Что явилось причиной обращения сейчас?”, и др.).

3. Психосоциальный анамнез (собирается в зависимости от необходимости), т.е. информация о развитии человека на протяжении онтогенеза.

В процессе консультативной беседы используют два типа вопросов:

новітніх технологій навчання. **Ключові слова:** технологія навчання, активізація, розвиток, процес, комп'ютеризація.

Резюме. Рассматриваются пути активизации учебного процесса в техническом ВУЗе; пути совершенствования учебной и научно-методической работы; изучение и распространение передового педагогического опыта по активизации учебного процесса. Приведены опыт использования в учебном процессе новейших технологий обучения. **Ключевые слова:** технология обучения, активизация, развитие, процесс, компьютеризация.

Summary. The ways of activation of education process in technical higher school are considered; the ways of improvement of educational and scientific - methodical work; study and diffusion of progressive pedagogical experiment in activation of educational process. The experiment of the use in educational process of the newest technologic of education is brought. **Keywords:** technology of education, activation, development, process, computerization.

Література

1. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 224 с.
2. Посторонко А.І., Попов В.В. Шляхи активізації навчального процесу у технічному вузі // Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць. – Вип. XXIX – Слов'янськ, 2006. – С. 54-59.
3. Посторонко А.І., Иванов О.В., Попов В.В. Система завдань, що визначає навчально-пізнавальну та практичну діяльність студентів у процесі навчання: Матер. міжнар. наук. конф. – Львів.: 1994. – С. 69-70.
4. Стрельников В.Ю. Інформаційні технології навчання. – Проблеми освіти: Наук. метод. зб. – К.: 2004, Вип. 35. – С. 84-94.
5. Кобзар О.Б. Напрямки оптимізації навчального процесу вищого навчального закладу. – Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. К.: 2002. Вип. 34. – С. 10 – 18.
6. Бокуть Б.В., Сокорева С.И., Шеметков Л.А., Харламов И.Ф. Вузовское обучение. – Минск.: Университетское, 1989. – 109 с.
7. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т., Сучасні педагогічні технології. Навч. посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 365 с.

Подано до редакції 06.04.2010

УДК 371

МИКРОТЕХНИКИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

*Раковская Юлия Владимировна
соискатель кафедры психологии*

РВНЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Проблема исследования. При проведении терапевтической беседы необходимо выявить истинные цели обращения клиента за консультацией, его мотивацию, а также иметь возможность свободно ориентироваться в техниках привнесения информации в систему ценностей клиента.

Цель статьи: предоставить практикующему консультанту в

характеристики психічних процесів і є результатом взаємодії пізнавальної та особистісної складової когнітивних стилів.

Когнітивні стилі – способи, яким людина надає перевагу при опрацюванні інформації – вони як і особистісні риси впливають на кількість та/чи характер творчих продуктів [3]. Оскільки, вони характеризуються біполярністю, виділяють ригідний/гнучкий когнітивний контроль. Когнітивний контроль характеризує індивідуальний тип адаптації і визначає стратегію вирішення перцептивних, інтелектуальних задач. „Гнучкість контролю” (низька інтерференція) проявляється в швидкості перебудови способу дії у відповідності із змінами об'єктивної ситуації, у швидкості переключення з одних дій на інші. „Ригідний контроль” (висока інтерференція) свідчить про труднощі в переході від вербальних функцій до сенсорно-перцептивних, через низьку ступінь їх автоматизації.

Тобто, гнучкість можна вважати одною із індивідуальних когнітивних характеристик, яка сприяє креативності і представляється як не проста для дослідження властивість.

Метою статті є розглянути теоретичні концепції гнучкості мислення. Теоретично обґрунтувати гнучкість мислення, дослідивши її природу, видові характеристики, властивості.

Виклад основного матеріалу. В процесах розуміння ми маємо справу із сприйманням та переробкою інформації, яка поступає до людини по відповідним каналам, в ході якої відбувається взаємодія двох основних природних кодів мислення – образного та вербального [4]. Поділ гнучкості на словесну та образну зосереджує увагу на основних її властивостях. Образна гнучкість – здатність бачити в об'єкті нові ознаки. Дж. Гілфорд називає образну гнучкість адаптивною гнучкістю. Вона дає можливість помічати те, що є малопримітним (прихованим) для спостерігача, тобто вона є важливим показником для креативності. Вербальна гнучкість (словесна гнучкість) виявляється легкістю з якою людина може пояснювати свою думку.

Отже, словесна та образна гнучкість є формами вияву особистості і їх можна уявити як перетин особистості і діяльності. І не обов'язково високий рівень вияву однієї форми передбачає вищий рівень іншої. А якщо вважати, що кожна сфера діяльності диктує свої вимоги щодо індивідуальних характеристик особистостей, то йде мова про „ефективність” певної форми по відношенню до різних видів діяльності, адже гнучкість проявляється в різних сферах діяльності різними поведінковими характеристиками. Можна припустити, що опрацювання інформації завдяки образній та вербальній гнучкості, в значній мірі знижує суб'єктивність сприймання, особливо в ситуації невизначеності, оскільки вони допомагають конкретизувати інформацію. Різні якості гнучкості можна виявити, зосередивши увагу на стимульному матеріалі. Згідно Дж. Гілфорда (Тест Гілфорда, 1950) гнучкість мислення представляється кількістю різних категорій відповідей та кількістю змін аспектів предмета. Вона є одним із основних параметрів креативності і поділяється на [1]: семантична гнучкість - здатність бачити старий об'єкт під новим кутом зору (те, чого раніше не помічали, що приховане від стороннього глядача, але внутрішньо притаманне), виявляти нові способи використання

об'єкта; адаптивна гнучкість (здібність до трансформацій) – вміння змінювати підхід до проблеми, яке полягає в здатності видозмінювати сприймання об'єкта таким чином, що бачити його нові, приховані від спостерігача грані; семантична спонтанна гнучкість (аспект дивергентного мислення), означає здатність продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, зокрема у такій, що не містить орієнтирів для цих ідей, не дає прямих „підказок,.. Георгсдоттір та Любарт вивчали адаптивну та спонтанну гнучкість та розвиток креативності 96-ти дітей віком 8-9 років, 9-10 років, 10-11 років. Завдання на знаходження нових способів використання картонної коробки дозволило оцінити рівень дивергентного творчого мислення (в показниках швидкості та оригінальності) та рівень спонтанної гнучкості. Адаптивна гнучкість оцінювалася завдяки задачі на продукування категорій, коли треба було декілька разів згрупувати 15 ідей по різним основам. Бал по гнучкості показував, скільки разів досліджуваний міг продукувати нові категорії. Результати свідчать про те, що кількісні показники гнучкості (адаптивної та спонтанної) та креативності утворюють однакову U-образну криву з локальним зниженням у віці 9-10 років. Крім того, при аналізі досліджуваних різного віку спостерігаються значні позитивні кореляції між креативністю та адаптивною гнучкістю. Величина цих кореляцій 0.20 ($p < 0.05$) як між адаптивною гнучкістю та оригінальністю, так і між адаптивною гнучкістю та швидкістю [3]. Гнучкість за Е. П. Торренсом оцінюється як кількість переключень з одного класу об'єктів на інший в ході відповідей, і вона виявляє здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати відмінні стратегії розв'язання проблем (Torrance Test of Creative Thinking 1976) [7]. Гнучкість представляє собою кількісну та якісну характеристики. Де, кількість характеризує швидкість, а якість характеризуються оригінальністю. Отже, швидкість оцінюється за кількістю виконання завдань, – це здатність людини швидко орієнтуватися в новій ситуації, обдумувати та приймати рішення. Оригінальними називають ідеї, що відрізняються від очевидних, банальних чи міцно усталених. Тобто, під оригінальністю розуміється статистична рідкість відповіді, „несхожість” на інших. Згідно теорії Торренса гнучкість дає можливість оцінити кількісну та якісну сторони творчого мислення.

Х. Зіверт акцентує увагу на винахідливості та дивергентному мисленні. Винахідливість розглядає, – як здібність швидко та неординарно реагувати в різних ситуаціях і вважає, що її можна навчитися [1]. А також, акцентує увагу на важливості швидкості виконання завдання [2]. Отже, під винахідливістю розуміється когнітивна швидкість та неординарність відповідей. Хоча, на нашу

¹ Тест на визначення творчих здібностей, 1997. Винахідливість оцінюється за кількістю слів, в яких повинні співпадати дві початкові літери; завдання на визначення дивергентного мислення полягає у: слід придумати, що можна зробити з кожним із трьох предметів, назви яких пропонуються.

не володіють необхідними навичками організації своєї навчальної діяльності, не вміють аналізувати помилки, що допускаються. Навіть така, здавалося б, проста річ, як необхідність самоконтролю в процесі оволодіння лекційним матеріалом, не тільки не практикувалася багатьма студентами, але і не усвідомлювалася ними. Усе це вимагало проведення спеціальної роботи з осмислення і засвоєння закономірностей учбово-пізнавальної діяльності й удосконалюванню навчальних умінь і навичок студентів.

Для першокурсників було організоване читання спецкурсу „Наукові основи учбово-пізнавальної діяльності студентів,.. Вони знайомляться з загальними закономірностями учбово-пізнавальної діяльності, зі специфічними особливостями вузівського навчання, з методами ефективного засвоєння лекційного матеріалу, осмислюють прийоми самостійної роботи над навчальною і науковою літературою. На старших курсах по основах навчальної роботи проводяться науково-практичні конференції. Так, організація багатобічної і багатоступінчастої роботи зі студентами по осмисленню ними психолого-педагогічних закономірностей процесу оволодіння знаннями і технологією навчання стала найважливішим напрямком у діяльності професорсько-викладацького колективу по підвищенню якості навчання.

Глибоке осмислення і реалізація викладачами кафедри наукових основ навчального процесу створюють передумови для докладного аналізу як його позитивних сторін, так і недоліків, дозволяють правильно оцінювати традиційні форми навчання, стимулюють методичні пошуки і педагогічну творчість.

Нагромадження і розвиток досвіду учбово-методичної роботи на кафедрі одночасно супроводжується проведенням наукових досліджень в області вузівського навчання. До цього спонукували практичні потреби. Мова йде про те, що потрібно не тільки чітко бачити найважливіші проблеми удосконалювання навчального процесу, але й у деталях представляти психолого-педагогічні основи їхнього рішення, надавати конкретну допомогу викладачам і студентам в оволодінні тим необхідним мінімумом знань в області психології, педагогіки і приватних методик, без якого не можливо правильно здійснювати навчальну роботу.

Висновки. Для підвищення активізації навчального процесу здійснюються організаційні і методичні заходи для підвищення відповідальності викладачів за якість проведеної навчальної роботи. Проводиться різнобічна учбово-методична робота, яка спрямована на формування висококваліфікованих викладачів і підвищення їхньої педагогічної майстерності. Ведуться творчі пошуки шляхів удосконалювання навчальної і науково-методичної роботи, вивчається і поширюється передовий педагогічний досвід. Організується різноманітна і цілеспрямована робота зі студентами по оволодінню психолого-педагогічними закономірностями і технологією учбово-пізнавальної діяльності.

Резюме. Розглядаються шляхи активізації навчального процесу у технічному ВУЗі; шляхи удосконалення навчальної і науково-методичної роботи; вивчення і поширення передового педагогічного досвіду з активізації навчального процесу. Наведено досвід використання в навчальному процесі

виправдали себе на практиці методичним прийомом навчання. Така психологічна атмосфера і дає позитивні результати. У викладачів росте інтерес до занять у кафедральному науково-методичному семінарі, усе більше їхнє число прагне до апробації своїх лекцій на кафедрі, підвищується взаємна вимогливість колег по роботі до якості проведених навчальних занять і т.д.

Однак, як би добре не була поставлена учбово-методична робота, вона не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з підвищенням ефективності навчального процесу. Навчання - процес двосторонній, і тому його якість залежить як від дидактичної досконалості роботи викладачів, так і від відношення студентів до проведених занять, від рівня їхньої пізнавальної активності. Тільки органічне сполучення високої наукової змістовності і методичної майстерності викладання з умілим стимулюванням пізнавальної діяльності студентів створює надійну основу для глибокого і міцного оволодіння ними лекційним матеріалом. Усе це змусило нас звернутися до проблеми співвідношення практики вузівського навчання і психолого-педагогічної теорії. Необхідно було проаналізувати, якій мірі здійснюваний нами процес навчання відповідає тим вимогам, що пред'являються до нього з погляду психології і педагогіки. Виявилось, що в процесі традиційної організації навчальної роботи далеко не завжди враховуються ті психолого-педагогічні закономірності, що лежать в основі пізнавальної діяльності студентів по оволодінню лекційним матеріалом. Приміром, ефективність лекційних занять залежить не тільки від їхньої наукової змістовності, але і від наступної роботи студентів по більш глибокому осмисленню і засвоєнню лекційного матеріалу. Слухання лекції в аудиторії являє собою лише процес первинного сприйняття й осмислення навчального матеріалу, що, як правило, буває поверхневим, неповним, а іноді і не зовсім точним. Щоб лекційний матеріал був осмислений більш глибоко, студентів необхідно в той же день попрацювати самостійно над концептом лекції або підручником. Якщо ж ця робота не проробляється, то через два-три дні сприйнятий під час лекції матеріал майже цілком забувається. На жаль, багато студентів не звертаються в день слухання лекції до наступної роботи з її більш глибокого осмислення і засвоєння. По багатьом дисциплінам ця робота відкладається ними на час підготовки до іспитів.

Необхідність наступної самостійної роботи студентів над лекційним матеріалом обумовлюється також закономірностями його засвоєння. Коли студент слухає лекцію, сприймана їм інформація фіксується головним чином в оперативній пам'яті і швидко забувається. Міцне засвоєння знань відбувається тільки тоді, коли вони переходять у довгострокову пам'ять. Досягається це лише за умови, коли студент неодноразово через визначені проміжки часу звертається до його засвоєння. Якщо ж ця робота здійснюється протягом декількох днів (перед іспитом), тобто шляхом концентрованого засвоєння матеріалу, знання утримуються лише в оперативній пам'яті і швидко забуваються.

Слабке засвоєння матеріалу студентами свідчить про те, що їхня навчальна робота будується неправильно і заснована на „інтелектуальній штурмівщині„. З'ясувалося й інше. Більшість студентів мають саме поверхнєве представлення про психолого-педагогічні механізми пізнавальної діяльності,

думку, винахідливість бере свій початок з неочікуваності. Тобто, коли відповідь є неочікуваною і викликає здивування, – ми можемо говорити про винахідливість. А момент неочікуваності представлений не лише у відповіді, але й у самій ситуації. І чим більш непередбачуваною є ситуація, тим винахідливіше є реакція. Дивергентне мислення (нестандартне мислення) розглядається як вміння створювати оригінальні ідеї. Воно також піддається тренуванню, проте лише за умови, якщо є його задатки.

Дж. Плакер (Plucker, 1999) відзначив, що вклад дивергентного мислення у варіативність рівня креативності в три рази більший, ніж вклад коефіцієнту інтелекту. Хоча, на думку М. Рунко (Runco, 1991) тести на дивергентне мислення слід розглядати як методики для виявлення творчого потенціалу, а не на реальну креативність [3].

К. Хеллер розуміє гнучкість, як здібність пропонувати різні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого та використовувати різноманітні стратегії рішень². Гнучкість розглядається у відношенні із швидкістю, оскільки один і той же показник різноманітності може спостерігатися при неоднаковій кількості висунутих ідей. Ці сторони мислення є досить незалежними одна від одної, хоча швидкість представляє собою верхню границю для гнучкості. Високі показники гнучкості свідчать про відсутність в'язкості мислення, високу поінформованість, необмеженість інтелектуального розвитку та високу мотивацію. Хоча надмірно високі показники гнучкості свідчать про коливання досліджуваного від одного аспекту до іншого та нездатність дотримуватися єдиної концепції мислення. Отже, у К. Хеллера параметрами гнучкості виступають: різноманітність, кількість та швидкість.

Дж. Струп визначає гнучкий контроль, сильну автоматизацію та ригідний контроль і слабку автоматизацію пізнавальних функцій [6]. За допомогою його методики словесно-кольорової інтерференції (Stroop, 1935) визначають додатковий показник „вербальності, що був запропонований Д. Броверманом: високі значення рівня „вербальності“ свідчать про надання переваги словесному способу обробки інформації, низькі – сенсорно-перцептивному. Показник інтерференції Д. Броверман інтерпретує як міру автоматизації пізнавальних функцій (ступінь їх незалежного функціонування): низька інтерференція свідчить про здібності гальмувати більш сильніші за своєю природою вербальні функції заради сприймання кольору, а висока – про трудність звільнитися від впливу значення слова при його невідповідності наочному враженню. Показник швидкості виконання також береться до уваги. Тобто, один полюс когнітивного стилю характеризує гнучкий контроль та сильну автоматизацію пізнавальних функцій, другий – ригідний контроль і слабку автоматизацію пізнавальних функцій.

Незважаючи на малу кількість даних про зв'язки ригідності/гнучкості

² Тест „Незвичне використання“. Завдання тесту полягає у тому, що слід придумати як умога більше різних незвичних способів використання звичайного предмету. Ідеї повинні бути реальними та виконуваними.

пізнавального контролю з іншими психологічними параметрами, когнітивний стиль має пряме відношення до механізмів інтеграції словесно-мовленнєвої та сенсорно-перцептивної форм досвіду, а також до процесів мимовільної та довільної регуляції пізнавальної активності в умовах проблемної ситуації [6].

Висновки. В статті детально розглянуто лише один параметр когнітивних стилів – гнучкість, що сприяє креативності мислення. Проте, слід зазначити, що інші показники когнітивних стилів (полезалежність/ полenezалежність; конкретна/абстрактна концептуалізація; обмежений/вільний контроль і т.д.) дадуть можливість ще краще зрозуміти особливості творчого мислення. Адже сама сфера вивчення творчого мислення є полем діяльності для ефективного дослідження аспектів когнітивних стилів, що мають потенційно-важливі значення щодо отримання та структуризації знань.

І власне за останні роки розвивається когнітивний підхід до креативності. На думку деяких представників когнітивного підходу (M. L. Bink, R. L. Marsh) креативність базується на звичних когнітивних процесах, навіть якщо ці результати здаються „незвичними”.

Отже, когнітивні стилі, а зокрема – гнучкість мислення як одна з їх компонент забезпечують механізми креативного мислення. Тобто креативність в цьому контексті виступає засобом. Креативність є інтегративним виявом особливостей когнітивної сфери, якій визначається співвідношенням когнітивних стилів. Проблема розуміння та вивчення продуктивного, творчого мислення, його структури та механізмів знаходиться в фокусі уваги когнітивної психології.

На сьогоднішній день не має однозначного визначення гнучкості мислення та єдиного підходу до її структурування. Проте, більшість науковців сутністю „гнучкості” вважають вміння створювати різні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовуючи різні стратегії рішення.

За своєю природою гнучкість мислення відповідає проявам природи когнітивних стилів. Її можна уявити, як перетин особистості і діяльності. Видовими характеристиками якої є: вербальна гнучкість – легкість оперування словесним матеріалом та образна гнучкість – здатність помічати прихований матеріал

Гнучкість представляє собою кількісну та якісну характеристики, які володіють наступними властивостями: когнітивною швидкістю, оригінальністю, різноманітністю, нестандартністю, винахідливістю. Ці показники є незалежними між собою (вивокій рівень когнітивної швидкості не зумовлює високий рівень оригінальності), хоча вони взаємовпливають одна на одну.

Слід також зазначити, що позитивним рівнем гнучкості є високий рівень, проте надмірно-високий рівень свідчить про нездатність дотримуватися однієї лінії мислення.

Гнучкість мислення представляє реєстрацію продуктивності мислення при виконанні задач різних типів, які вимагають швидкого перключення з одного з одного способу на інший. Вона дає можливість диференціювати складові проблемної ситуації та формувати різні оперативні образи.

Оскільки Х. Зіверт розглядаючи властивості гнучкості, акцентує увагу на

Найважливішим напрямком у роботі кафедри по удосконалюванню навчального процесу є підвищення відповідальності викладачів за якість проведених навчальних занять. На наш погляд, проблема створення атмосфери високої вимогливості у викладацькому колективі має досить велике педагогічне значення. На кафедрі прийняті ряд конкретних заходів, які, на наш погляд, виявилися досить ефективними для формування принципової оцінки робіт викладачів у цілому і проведених ними навчальних занять зокрема. Нами розроблені основні вимоги до викладачів, що охоплюють усі сторони їх навчальної, методичної, виховної і наукової діяльності. Наприклад, встановлено, що член кафедри не може бути представлений до присвоєння вченого звання доцента, якщо він не публікується у фахових виданнях, не видає навчального посібника з грифом МОНУ. В даний час поставлена задача, щоб кожен викладач щорічно приймав участь в міжнародних конференціях, мав статті зі студентами, під його керівництвом студентські наукові роботи брали участь у Всеукраїнських студентських наукових конференціях.

Практика показала, що реалізація цих вимог нашою кафедрою є на ряд труднощів і обумовлює необхідність надання викладачам діючої науково-методичної допомоги. Аналіз лекційних занять викладачів усе більш переконує кафедру у тому, що ряд викладачів, у тому числі і зі стажем, випробують значні утруднення при викладі навчального матеріалу. У лекціях нерідко не вистачає науковості і жвавості викладу, відсутня проблемність у розкритті питань, що викладаються. Окремі викладачі не володіють прийомами активізації пізнавальної діяльності студентів по осмисленню і засвоєнню матеріалу, що викладається. І хоча щорічно викладацький колектив чисельно збільшується і зростає кількість науковців із ученим ступенями і званнями, це, однак, не спричиняє до істотного збільшення кількості дійсних майстрів лекторів, у досконалості володіючих мистецтвом викладання.

Якби подібна методика підготовки до лекційних занять повною мірою використовувалася всіма викладачами, то не тільки істотно підвищилася б якість навчання, але і значно збільшилася б кількість викладачів, які досконально володіють педагогічною майстерністю.

Усе це поставило перед нами задачу організації діючої учбово-методичної роботи з формування кафедрального лектора-викладача, що стала найважливішою в діяльності кафедрального колективу. Зараз уже можна говорити про те, що в цій роботі намічені більш-менш ясні напрямки і визначився її науково-методичний зміст. Вони, зокрема, включають вивчення викладачами в спеціальному науково-методичному семінарі основ вузівської психології і педагогіки, ознайомлення їх з елементами лекторської майстерності і методикою підготовки навчальних занять зі студентами, організацію методичної допомоги кафедрі у підвищенні якості лекцій і інших форм вузівського навчання, а також обмін досвідом викладацької роботи.

Варто сказати, що успішне рішення питань, пов'язаних з формуванням кафедрального лектора, – справа досить складна і важка. Воно вимагає зацікавленість самих викладачів в оволодінні педагогічною майстерністю і його постійним удосконалюванням, у змістовній організації самої цієї роботи і дотриманні необхідного такту, поважного відношення до засвоєним і що

якісних зрушень у поліпшенні навчання є перебудова психолого-педагогічної атмосфери в професорсько-викладацькому колективі кафедри, глибокий аналіз наявних недоліків, підтримка і розвиток теоретичних і методичних пошуків і починань. Досвід багатьох вузів України показує, що рішення проблем активізації навчання у вищій школі варто починати з підвищення змістовності і педагогічної дієвості науково-методичної роботи з викладачами. У цьому мають потребу не тільки молоді викладачі, але і ті, хто має багаторічний стаж вузівської роботи, однак у свій час не одержав необхідної підготовки в області психології, педагогіки і методики. Без науково-методичної роботи з викладачами, створення умов для їхнього психолого-педагогічного росту й оволодіння науковими методами навчання не можна розраховувати на які-небудь удосконалення в навчальному процесі. Про це свідчить більш ніж десятилітній досвід організації методичної роботи на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин академії. Тільки планомірне і змістовне її проведення створює передумови для якісних зрушень як в осмисленні загальних проблем перебудови навчального процесу, так і конкретних методичних підходів до їхнього практичного рішення.

Аналіз роботи викладачів кафедри показує, що успіхи, що досягаються ними, забезпечуються, з одного боку, підвищенням наукової змістовності і методичного рівня навчальних занять, а з іншого боку - більш ефективною організацією пізнавальної діяльності студентів.

У процесі вивчення стану методичної роботи кафедри виявилось, що деяка робота проводиться без належного поглиблення в психолого-педагогічні питання навчання й обмежується головним чином розглядом робочих планів, лекційних і практичних занять і епізодичним колективним аналізом відвідуваних лекцій. Ці питання завжди обговорюються на науково-методичних семінарах кафедри. Увага викладачів семінару звертається на необхідність більш широкого використання таких форм методичної роботи, як колективне вивчення якості лекційних і практичних занять зі студентами і їхнє обговорення на засіданнях кафедри, аналіз педагогічного досвіду творчо працюючих викладачів, розробка методичних рекомендацій і посібників для студентів і т.д.

Визначений вплив на удосконалювання методичної роботи на кафедрі показує проведення днів кафедри на факультеті. Вони наочино демонструють проведену навчальну і науково-методичну роботу, те позитивно, що досягнуто викладацьким колективом кафедри. Заходи ці ретельно готуються і виливаються в суспільний огляд діяльності колективу. Так, під час проведення тижня кафедри хімічної технології неорганічних речовин на спеціальних стендах і вітринах були представлені методичні розробки лабораторних і практичних занять, матеріали, що висвітлюють передовий педагогічний досвід, використання технічних засобів навчання, регламентацію самостійної навчальної роботи студентів і т.д. Підготовка і проведення цих оглядів є своєрідним іспитом для кафедри і факультету в цілому у плані проведеної ними науково-методичної роботи, тому що дозволяють виявляти наявні недоліки та досягнення. Це стимулює науково-методичні пошуки, спонукує викладачів до більш активного вивчення і використання передового досвіду.

тому, що вони піддаються тренуванню, – стає зрозумілою потреба в пошуку засобів, які б сприяли її розвитку, що притаманна, хай у різній мірі, кожній людині.

Сучасна людина повинна вміти швидко та гнучко адаптуватися до динамічних соціальних змін, активно діяти в умовах конкуренції на ринку праці, а отже вона має бути: когнітивно швидкою, проявляти оригінальність, різноманітність ідей, вміти нестандартно мислити, бути винахідливою, з метою забезпечення ефективності своєї діяльності. Людська діяльність стає дедалі складнішою і вимагає високого потенціалу, креативності, здатності швидко оцінювати ситуацію, вміння ефективно оперувати постійно зростаючим обсягом інформації, швидко приймати рішення.

З розвитком суспільного виробництва на основі нової техніки і технології у загальних витратах праці підвищується значення її когнітивної сфери. Сучасна НТР характеризується змінами суспільно-економічного розвитку. Наприклад, зміна поколінь нової техніки почала значно випереджати зміну поколінь працівників. Людині третього століття не вистачає на весь період її трудової діяльності знань, здобутих під час загального та професійного навчання. Щоб підтримувати необхідний рівень знань, необхідно вміти сприймати та оволодівати новою інформацією. Тобто, важливими постають такі властивості гнучкості як: вміння переходити від одного аспекту проблеми до іншого, вміння конкретизувати інформацію, швидкість та легкість переключення, вміння виявляти нові способи використання предмету та продукувати різні ідеї.

Життя доводить, що в сучасних складних умовах, в умовах, які постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення та працює гнучка людина.

Резюме. У статті підкреслюється значення гнучкості мислення в сучасних мінливих умовах життя. Розглянуто теоретичні концепції гнучкості мислення. Теоретично обґрунтовано гнучкість мислення. Здійснено аналіз видових характеристик та властивостей гнучкості. **Ключові слова:** гнучкість мислення, когнітивні стилі, дивергентне мислення, креативність.

Резюме. В статье подчеркивается значение гибкости мышления в современных переменчивых условиях жизни. Рассмотрены теоретические концепции гибкости мышления. Теоретически обосновано гибкость мышления. Осуществлен анализ видовых характеристик и свойств гибкости. **Ключевые слова:** гибкость мышления, когнитивные стили, дивергентное мышление, креативность.

Summary. The article emphasizes the importance of the flexibility of thinking in the changing conditions of modern life. Theoretical conceptions of flexibility of thought are considered. The flexibility of thinking is supported theoretically. Characteristics of vision and the properties of flexibility are analyzed. **Keywords:** flexibility of thought, cognitive styles, divergence of thought, creativity.

Література

1. Гілфорд Дж. Теорія структури інтелекту. К.: „Знання”, 1996.
2. Зиверт Х. Тестирование личности. М.: „Интерэксперт”, 1997. – 198 с.
3. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология

креативності/ Пер. С фр. М.: Когито-Центр, 2009. – 215 с.

4. Малахова А. Д. Взаимодействие образных и вербальных компонентов в процессах понимания // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С.62-72.

5. Мішыха Л. Творчість як основа буття людини // Вісник прикарпатського університету. – 2008. – С. 131-136.

6. Холодная М. Когнитивные стили о природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

7. Torrance P. Test de pensee creative, Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquee, 1976.

Подано до редакції 12.03.2010

УДК 371

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ І ЗМІСТУ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Глузман Неля Анатоліївна

Постановка проблеми. Говорячи про цілі, зміст та завдання методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, має значення відстежувати їх зміни за тими реформаційними процесами в початковій освіті, які вплинули на підготовку вчителів початкової школи. Це зумовлено тими міркуваннями, що саме в навчальному закладі в майбутнього вчителя початкових класів закладаються основи професійного світогляду, з яким йому доведеться жити та працювати далі. І які б зміни в системі освіти не відбувалися, сформований світогляд учителя буде визначати його ставлення до педагогічних проблем: учитель обов'язково буде узгоджувати нові проблеми з власним баченням ситуації й шукати власні варіанти їх вирішення.

Розмірковуючи про це, не можна ігнорувати той факт, що визначення теоретичних та методичних основ початкової математики у вітчизняній освіті має багату історію, пов'язану з тими суспільно-політичними процесами, початок яких сягає в майже столітню давнину. Безперечно, дослідження історичного досвіду з цього питання дозволяє виявити причини перетворень у методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів й вийти на прогностувальні оцінки визначення його методико-математичної компетентності як важливої складової її загальної професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток початкової математичної освіти в Україні висвітлено у дослідженнях багатьох істориків математики, педагогів та методистів. У XIX - на початку XX ст. створилась передова, прогресивна школа методики викладання початкової арифметики. В її основі лежали праці К. Арженикова, Д. Галаніна, О. Гольденберга, П. Гур'єва, В. Євтушевського, К. Лебединцева, Т. Лубенця, В. Малишева, С. Шохор-Гроцького. У реформування викладання математики на початку XX ст. значний внесок зробили праці О. Васильєва, М. Ващенко-Захарченка, М. Извольського, А. Кушмера, М. Попруженка, К. Поссе, Д. Синцова, М. Соніна, В. Струве. Висвітлення окремих питань з історії математики знаходимо в працях професорів Д. Граве, П. Покровського, І. Рахманінова, П. Ромера, М.

11. Роговин М. С., Залевский Г. В. Теоретические основы психологического и психопатологического исследования. Томск, 1988.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

13. Тихомиров О. К. Понятия и принципы общей психологии. М., 1992.

14. Фресс П. О психологии будущего // Психологический журнал, т. 2, № 3, 1981.

15. Юнг К. Г. Тэвистокские лекции. Киев, 1995.

Подано до редакції 09.03.2010

УДК 378.147

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ТЕХНІЧНОМУ ВУЗІ

Марченко Інна Леонідівна, кандидат хімічних наук

Донбаська державна машинобудівна академія (м. Краматорськ)

Посторонко Анатолій Іванович, кандидат технічних наук

Українська інженерно-педагогічна академія (м. Слов'янськ)

Постановка проблеми. Головною задачею освітянської політики держави є забезпечення якості сучасної освіти на основі збереження її фундаментальності і відповідності актуальним та перспективним потребам особистості, товариства і держави. Рішення цієї проблеми може бути знайдено шляхом аналізу сучасних і перспективних вимог до вищої освіти і характером професійної діяльності спеціалістів з вищою освітою. Велике значення на сучасному етапі розвитку вищої освіти з урахуванням вимог Болонського процесу є удосконалення змісту вищої освіти, подолання багатопредметності та перевантаження навчальних планів і програм, приведення навчального процесу до нових вимог сучасності та тенденцій науково-технічного прогресу.

Стратегічним напрямом реформування системи вищої освіти в Україні є пошук шляхів та засобів активізації навчального процесу, активне запровадження інформаційних технологій навчання з метою активізації навчального процесу.

Аналіз досліджень і публікацій показує, що в вищих навчальних закладах цьому питанню приділяється особлива увага [1-5]. Більшість публікацій стосується впровадження інформаційних технологій навчання.

В монографії [6] наводяться методи активізації вузького навчання, теоретичні аспекти цієї проблеми.

Метою даної статі є дослідження як на практиці можна провести активізацію навчального процесу, які дисципліни найбільш потребують інтенсифікації змін до змісту навчальних програм.

Виклад основного матеріалу. Практика навчальної роботи на кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії показує, що серед викладачів живучими виявляються сила методичної інерції, пристрасть до застигlosti форм і методів навчання, скептичне відношення до всякого роду педагогічним нововведенням і удосконаленням. Саме з цієї причини деякі викладачі продовжують працювати по-старому, що в даний час недопустимо. Ось чому найважливішою передумовою досягнення

в психології в плані взаимоотношения теорії і метода дозволить в значительній ступені по-новому представити розвиток психологічної думки в ХХІ столітті. Те, що сучасна психологія має виражений досвідчений, емпіричний, в значительній ступені експериментальний характер, діла в принципі не змінює. В зв'язі з цим ще раз хочеться повторити, що необхідно розв'язувати дослідження, в першу чергу теоретичних, по предмету психології. Час „одномерних” підходів до вивчення психічного закінчується. Для того, щоб бути готовими до використання нових – синтетичних, багатовимірних підходів, необхідно добре представляти внутрішнє „устроєння” старих. С.Л. Рубинштейн був прав, коли писав в „Основах загальної психології”: „Психологія і дуже стара, і зовсім ще молода наука. Вона має за собою тисячолітнє минуле, і тим не менше вона вся ще в майбутньому” [12, с. 46]. На наш погляд, ситуація в психології в черговий раз повторюється. Не може бути продуктивним перехід від природнонаукової орієнтації до орієнтації гуманістичної. Тим більше неможливо їх просте об'єднання. Навіть такою потужною методикою наукового аналізу, як системний (або системно-структурний) підхід не в стані виконати цю роботу. Причина в тому, що не зроблено достатньої методологічної роботи. Предмет психологічної науки повинен бути осмислений таким чином, щоб психічна реальність, стаючи психологічною, не втрачала своєї багатовимірності. І по-прежнему всі надії психологів спрямовані в майбутнє. Як і в часи Л.С. Выготського хочеться надіятися, що ця наука майбутнього почне, нарешті, вивчати цілісного живого людини в його багатовимірності.

Література

1. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
2. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собрание сочинений. т. 1. М., 1982.
3. Выготский Л. С. Предисловие к книге А. Ф. Лазурского „Психология общая и экспериментальная” // Выготский Л. С. Собрание сочинений. т. 1. М., 1982.
4. Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! Возможная причина шумного успеха идей Л. С. Выготского. // Вопросы философии, № 4, 1997.
5. Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М., 1993.
6. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб: Питер, 2008.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М, 1984.
8. Мазилев В. А. Стены и мосты // Психотехнологии в социальной работе/Ред. В. В. Козлов. Вып. 2. Ярославль, 1997.
9. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 1, 2. М.: Прогресс, 1966.
10. Психология и новые идеалы научности (материалы „круглого стола”) // Вопросы философии, № 5, 1993

Салтикова, М. Тихомандрицького та ін. Питанням історії математики присвятили свої праці такі українські вчені, як І.Андронов, Б.Бичков, Б. Бомарський, Б. Гнеденко, І. Дем'ян, В. Добровольський, О. Ланков, М. Метельський, Й. Погребинський, Й. Штокало, О. Юшкевич та інші. Велике теоретичне значення мають праці А.Боголюбова, В.Боровика, О. Бородин, А. Бугая, В. Волошиної, Л. Граціанської, Н. Дічек, Н. Міської, у яких висвітлюються методичні ідеї українських педагогів-математиків ХІХ – початку ХХ ст.

Проте, аналіз дисертаційних досліджень, програмних документів та матеріалів, які регламентують навчальний процес методико-математичної підготовки вчителів початкових класів, дозволяє зробити висновки про те, що історія розвитку методики початкового навчання математики, як правило, розроблялася у вузькому науково-методичному аспекті й тому її результати не можуть бути повною мірою використані в процесі моделювання системи формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

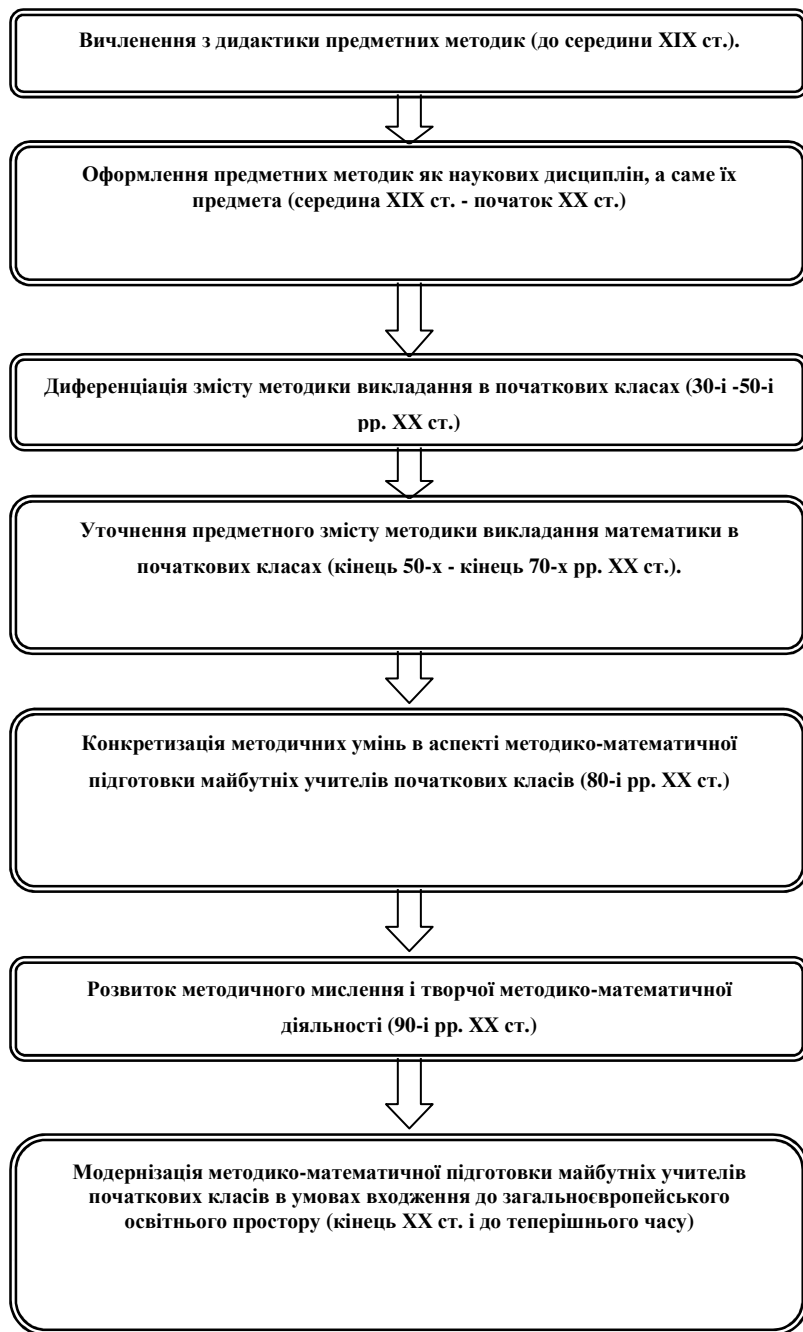
Зважаючи на те, метою даної статті є системно-історичний аналіз становлення і розвитку методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у навчальних закладах України

Вклад основного матеріалу дослідження. Визначення основних тенденцій професійної, в тому числі й методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує її періодизації.

Методика навчання математики молодших школярів – дуже стара наука. Навчання рахунку та обчислення складало необхідну частину навчання в давньошумерських і стародавніх єгипетських школах. Про навчання рахунку розказують наскальні розписи епохи палеоліту. До перших посібників для навчання дітей математики можна віднести „Арифметику” Л.Магніцького (1703) і книгу В.Лая „Керівництво до первинного навчання арифметики, засноване на результатах дидактичних дослідів” (1910). У 1935 р. С. Шохор-Троцьким був написаний перший підручник „Методика арифметики для вчителів народних шкіл”. Але лише в 1955 р. з'явилася перша книга „Психологія навчання арифметики”, автор якої Н. Менчинська звернулася не стільки до характеристики математичної специфіки предмета, скільки до закономірностей засвоєння арифметичного змісту дитиною молодшого шкільного віку. Таким чином, появі цієї науки в сучасному вигляді передувало і розвиток математики як науки, і розвиток двох великих галузей знання: загальної дидактики навчання та психології навчання й розвитку.

Отже, у розвитку змісту методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів можна виділити декілька етапів, які ми пов'язуємо з розвитком методики навчання як педагогічної науки (Див. рис. 1).

Рис. 1 Етапи становлення і розвитку методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів



эмпирический материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория.

Историко-методологическое исследование позволило также выявить виды психологической теории. Исходным видом является концептуализация эмпирических данных с помощью объясняющей категории, совпадающей с базовой. На более поздних этапах появляются теории, в которых для объяснения используется „наложение” схем: метод исследования и метод интерпретации не совпадают, т.к. порождаются различными категориями (базовая и объяснительная категории не совпадают). Таким образом, метод приобретает опосредствованный характер: эмпирические данные уже не представляют собой „непосредственного знания” о психическом, но являются лишь материалом для анализа и интерпретации. Использование эмпирических методов создает возможность для появления теоретических методов исследования в психологии. Схема теоретического метода воспроизводит структуру эмпирического, позволяя психологу моделировать в собственном сознании те или иные процессы. Такой метод может использоваться психологом интуитивно или осознанно. В последнем случае метод может приобретать характер мысленного эксперимента.

Выявлено, что метод в психологии имеет уровневое строение. Могут быть выделены, по крайней мере, три уровня: уровень „идей”, уровень „содержаний”, уровень „техник”. В зависимости от того, на каком уровне раскрывается метод, он выступает существенно по-разному. Понятно, что на высшем уровне метод имеет „идеологические” характеристики (например, структурная интроспекция или объективное функциональное наблюдение). На этом уровне определяется идея метода и основная ориентация исследования. Если идея метода (внутреннее восприятие или, к примеру, объективный эксперимент) определяется пониманием предмета науки, то ориентация задается соответствующей базовой категорией (структурная, функциональная и т. д.). На этом уровне метод выступает как нормативный, определяющийся базовой категорией (или их сочетанием). На втором уровне (содержаний) проявляется „теоретичность” метода, т. е. связь с теорией (конкретным научным содержанием). Для раскрытия этого уровня метода определяющее значение имеет моделирующее представление. На этом уровне метод выступает скорее как дескриптивный. На этом уровне проявляется реальное соотношение предмета исследования и моделирующих представлений. На третьем (техническом) уровне метод может быть описан через совокупность приемов и операций, его составляющих. Для понимания этого уровня значимо моделирующее представление и ориентация на тот или иной тип объяснения.

Таким образом, на сегодняшний день методологические проблемы в нашей отечественной психологии выходят на первый план. Кризисные явления, которые мы наблюдаем в психологической науке, имеют глубокие корни. В самом скором времени предстоит радикальный пересмотр взглядов на предмет психологической науки. Поэтому исследования по проблеме отношения теории и метода приобретают особенную актуальность: ведь в структуре психологической теории неявно представлено то или иное понимание предмета. Вероятно, методологический анализ классических школ

робота Жана Пиаже [9]. Если начинать с эмпирического исследования (использующего тот или иной метод), в котором обнаруживаются факты и законы, создается впечатление, что задачей науки является объяснение. При этом интересующий нас вопрос, почему используется именно такой метод, оказывается неправомерным, поскольку метод был „задан” изначально. Таким образом, проблема „закрывается”. Мы, напротив, полагаем, что это один из наиболее важных методологических вопросов психологического исследования.

Историко-методологическое исследование использования методов в психологии XIX века показало, что даже чисто эмпирические методы имеют выраженную обусловленность со стороны теоретических представлений. Было проанализировано использование метода интроспекции в психологии второй половины XIX – начала XX вв. Давно было известно, что существуют различные разновидности и модификации данного метода. Было показано, что структура метода интроспекции как эмпирического метода определяется исходными представлениями исследователя об изучаемом явлении. Аналогичное отношение было выявлено при историко-методологическом исследовании, в котором изучалось использование метода эксперимента в психологии. Это позволило ввести понятие „предтеория”. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т.п.). Может быть описана структура предтеории: „опредмеченная”, проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения. В основе возникновения предтеории лежит проблема. Для того, чтобы проблема стала основой предтеории, она должна быть опредмеченной. Центральным элементом в структуре предтеории является базовая категория. Базовая категория фиксирует тип трактовки предмета, определяет основную ориентацию исследования, поэтому имеет самое непосредственное отношение к методу (точнее, идее метода). Базовая категория, таким образом, является основной детерминантой метода. Базовая категория тесно связана с моделирующими представлениями – той моделью, с которой соотнесен предмет исследования. Исследование теорий мышления, например, показало, что в качестве моделирующих представлений может выступать поток сознания, направленный ход мыслей, решение задачи и т. д. Историко-методологическое исследование показывает, что в качестве основных базовых категорий в психологических концепциях середины XIX – начала XX вв. выступают „структура”, „функция”, „процесс”. В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным либо процессуальным. Генезис и уровень чаще используются в сочетании с другими категориями (в этих случаях исследование имеет комплексную ориентацию). Они также часто выступают в качестве объясняющей категории. Могут быть выделены виды объяснения, использующиеся в психологии. Используемый метод (например, структурная интроспекция) позволяет получить

Розглянемо основні напрями кожного етапу:

1. Вичленення з дидактики предметних методик (до середини XIX ст.).

Спочатку короткі відомості з навчання окремих предметів давалися у працях з дидактики (Див. табл. 1.)

Таблиця 1. Витоки зародження методики викладання початкової математики в працях дидактів Я. Коменського та Й. Песталоцці

Автор	Основні ідеї, покладені в основу методики викладання початкової математики
Я. Коменський (1592-1670)	– висвітлюючи загальні дидактичні правила, багато уваги приділяв вивченню арифметики. Він уперше в історії дидактики охарактеризував наочність як „золоте правило навчання”, обґрунтував принцип природовідповідності виховання (необхідність враховувати природу дитини), дав теоретичне обґрунтування класно-урочної системи навчання, він був знайомий з досвідом братських шкіл в Україні. Я. Коменський створив перший ілюстрований підручник для найменших учнів „Видимий світ у малюнках”(1658).
Й. Песталоцці (1746-1827)	У своїх працях „Лінгард і Гертруда”, „Невеличкі твори”, розробляв методику навчання дітей арифметики. Він висунув ідею розвиваючого навчання, сформулював дидактичні принципи послідовності та поступовості в навчанні, відстоював принцип систематичності. Й.Песталоцці – основоположник методики початкового навчання мови, арифметики, елементарної геометрії, географії. Методику початкового навчання мови, лічби та вимірювання він намагався настільки спростити, щоб нею з успіхом могли користуватися не тільки вчителі початкової школи, але й будь-яка мати-селянка при заняттях зі своєю дитиною. Визначаючи основні підходи до методів навчання арифметики, Й. Песталоцці замінив механічне запам’ятовування вільним міркуванням, автоматизм письмових обчислень за правилами – усними вправами над числами першої сотні. Він поклав початок концентричному розміщенню арифметичного матеріалу, виділивши сотню в окремий концентр.

Зародження арифметики в Україні нами розкрито в навчальному посібнику „Історичний аналіз розвитку початкової математичної освіти та методики її викладання в Україні”, тому наведемо тільки основні тенденції пов’язані зі становленням арифметики в Україні, які показав історичний аналіз періоду XVI-XIX століття:

– накопичені історичні знання – на думку О. Субтельного, історія України налічує вже 150 тис.років – підтверджують, що життя й виробнича діяльність людей з початку літочислення змушувала їх користуватися математичними знаннями, а тому, якщо існували математичні знання, то з’являлися форми їх

передачі та розвитку. А це вже виток методики математичної освіти;

– початок нового літочислення співпав із створенням те тільки сильної, але й освіченої держави – Київська Русь. Тому у IX-XII століттях у Давній Русі поширювались не тільки письменність, але й порівняно широкий обсяг математичних знань. Багатою була відома нумерація чисел і правила виконання над ними деяких дій, використовувалась система вимірювання певних величин та відповідні грошові розрахунки, вводилися дробові числа. Отже, гуманістичні, реформаторські ідеї, які проникли в Україну в другій половині XVI ст. поклали початок національному вихованню та навчанню українських мас;

– реформи вітчизняної школи пов'язані з національно-визвольною боротьбою народних мас, що об'єдналися в братства й створили власну систему освіти;

– реорганізація української братської школи сприяла створенню першого вищого навчального закладу греко-слов'янської орієнтації, що проіснував понад два століття – Київська академія, яка відіграла важливу роль не тільки в історії української духовної культури, але й розвитку окремих дисциплін, у тому числі й математики;

– з'являється меценатство, якому українська освіта та культура зобов'язані появою Острозької колегії - першого вищого навчального закладу, що поєднав у своїх програмах навчання передові досягнення західноєвропейських освітян з греко-слов'янськими учительськими традиціями;

– збільшенню кількості освічених людей в Україні у XVIII ст. сприяло відкриття, на зразок Київської академії, цілого ряду колегіумів, що вважались середніми навчальними закладами. Вони забезпечували вчителями народні училища, що набули поширення в кінці століття.

– найважливішим досягненням XVIII ст. у плані розв'язання проблеми вчителя була організація спеціальної їх підготовки спочатку в країнах Західної Європи, потім у Росії та Україні.

Таким чином, виток зародження арифметики в Україні говорять, що проблема професійної, у тому числі й методико-математичної підготовки вчителя початкових класів має довгий шлях становлення та традиції. Розвиток науки, техніки, освіти у XVI-XIX ст. зумовили збагачення змісту навчання, у зв'язку з чим актуалізувались питання побудови програм і підручників з окремих предметів, а також питання розробки ефективних методів навчання. Для вирішення цих питань положень загальної дидактики було недостатньо, і в кінці XVIII ст. в Україні починають з'являтися предметні методики.

2. Оформлення предметних методик як наукових дисциплін, а саме їх предмета (середина XIX ст. – початок XX ст.), до якого відносять прийоми розвитку, навчання, психолого-педагогічні закономірності вивчення певного навчального предмета молодших школярів.

На думку М. Львова, на цьому етапі оформляється і функція методики: підготовка матеріалів для навчання; розробка методів і прийомів роботи вчителя; вивчення діяльності учнів із засвоєння матеріалу.

Таким чином, на початку XX ст. актуальним питанням методики навчання математики стало створення методичного забезпечення національної

Представляється несомненною зв'язь между теорией и методом. Практически всеми авторами, анализировавшими данную проблему, наличие такой связи подтверждается. Важно подчеркнуть, что теория при этом выступает как определяющая методы, детерминирующая их выбор. Вместе с тем необходимо отметить, что целый ряд вопросов, имеющих отношение к данной проблеме, в отечественной психологии не получил достаточного освещения. В первую очередь это касается самого единства теории и метода. Здесь можно увидеть некоторое противоречие. Действительно, с одной стороны теория обуславливает выбор метода, в этом смысле она „первична”. С другой стороны, не менее хорошо известно, что теория является результатом научного исследования и, следовательно, результатом использования тех или иных методов. Можно предположить, что причина такого парадокса в том, что связь теории и метода в нашей психологии рассматривается почти исключительно в статике, вне контекста развития, возникновения и становления научной теории. Введение принципа „развития”, теории даёт возможность предположить, что к выбору метода имеет отношение не „готовая” теория, являющаяся результатом научного исследования, а или ее отдельные компоненты, либо некоторое „предвосхищение”. В свете этих соображений становятся понятны указания некоторых авторов, полагающих, что выбор методов определяется не теорией как таковой, а предметом науки, ее объектом и т. д. Практически все психологи, писавшие о теории, о методе, об их соотношении предпочитают обсуждать эмпирические методы. В. Н. Дружинин один из немногих, кто отмечал существование теоретических методов психологии, предложил их классификацию. В существующей методолого-психологической литературе практически отсутствуют указания на то, использует психология теоретические методы других наук (дедуктивный или индуктивный) или теоретические методы психологии имеют свою специфику. Не приходится говорить о том, что открытым остается вопрос о связи теоретических и эмпирических методов в психологической науке. Практически отсутствуют историко-методологические работы, в которых была бы поставлена специальная задача исследовать проблему соотношения теории и метода. Эти соображения побудили провести историко-методологическое исследование соотношения теории и метода на ранних этапах развития психологии как самостоятельной науки. Выбор объекта исследования объясняется неразработанностью проблемы. Поскольку в доступной психологической литературе нет соответствующих историко-методологических описаний, не разработан соответствующий понятийный аппарат, целесообразно начать с описания тех типов соотношения, которые могут быть выделены в истории психологической науки. Возможно, анализ основных направлений в психологии во второй половине XIX - начале XX вв. поможет создать общую модель, объясняющую соотношение теории и метода в психологии. Связь метода и теории в психологии несомненна, многие авторы утверждают, что можно говорить о единстве теории и метода [7]. Между тем механизм связи теории и метода изучен явно недостаточно. Исследование этого вопроса тем более важно, что многими авторами вопрос как бы „выносятся за скобки”, поэтому выпадает из поля внимания. Примером может служить известная

традиционная для классической методологии сфера интересов: структура научного знания в области психологии, структура научной теории в психологии, функционирования психологических теорий, особенности понятийного аппарата психологической науки, характер объяснения в психологии, структура и операциональный состав методов, применяемых в психологии, условия и критерии научности, соотношение научного и вненаучного знания и т. д.

Предмет науки. В области психологии есть основания предполагать, что предмет имеет непростое строение: можно выделить декларируемый, реальный и рационализированный. Предмет науки и предмет исследования не совпадают, могут быть выделены различные их взаимоотношения. Даже методы психологии, как ни странно, тоже представляют собой „проблему”. Если эмпирические методы достаточно хорошо изучены, разработаны интересные классификации [5, 20], то о теоретических методах этого сказать явно нельзя. Недостаточно изучено, на наш взгляд, соотношение теории и метода в психологии. Учитывая то, что в психологии существует множественность понимания предмета психологической науки и множественность объяснения, необходимо осуществление сравнительно-методологического анализа. Без такого анализа практически невозможно соотнесение теорий, концепций, подходов.

Практическая составляющая – область методологии, которая начинает складываться сейчас на наших глазах. В нашем обществе происходит бурный расцвет практической психологии: в образовании, в медицине, в бизнесе. Востребованность психологических знаний велика. И совершенно ясно, что и по задачам, и по методам, и по содержанию самого психологического знания практическая психология это особая область. Деятельность психолога – практика, ее методология – важный блок практической составляющей. Принципы разработки различных психотехник и психотехнологий – не менее актуальный „модуль”, не получивший пока необходимой разработки. Здесь тоже огромное количество нерешенных проблем. Практическая психология возникает на других основаниях: в отличие от традиционной научной психологии она имеет „объектную”, а не „предметную” ориентацию, она более „антропологична”, если воспользоваться терминологией П. Фресса [14].

Коммуникативная составляющая представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки [8]. Коммуникативная составляющая призвана помочь нахождению взаимопонимания как „внутри”, научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной составляющей методологии – в соотнесении теорий разного уровня и разных методологических ориентаций и подходов [8].

В перспективе возможно выделение „психотерапевтической” составляющей методологии. Ее функция, как ясно из названия, в осуществлении мониторинга проводимых исследований, диагностика трудностей, как исследовательских, так и коммуникативных, оказание помощи.

Вернемся к той проблеме, которая была поставлена в самом начале статьи. Нужна ли психологии собственная содержательная методология? Возьмем в качестве примера вопрос соотношения теории и метода в психологии.

початкової освіти посібниками, методичними розробками, прикладами наочності, а також розробка нових програм з математики, оскільки існуючі навчальні програми не задовольняли початкову школу.

У 1918-1923 рр. в Україні розробляються проекти програм з початкового курсу математики окремими авторами, ідейні напрями яких нами розглянуто у таблиці 2.

Основними принципами навчально-виховного процесу в реформованій початковій школі, як видно з програм, є принципи наочності, практичної доцільності, тісного взаємозв'язку з практичною, трудовою діяльністю, навколишнім середовищем, виховного характеру навчання. Разом із оновленням змісту освіти педагоги обґрунтували необхідність упровадження новітніх форм і методів навчання, зорієнтованих на сприяння всебічному розвитку дитини, надання учневі значно більшої самостійності в оволодінні знаннями. Отже, в основі існуючої концепції початкової математичної освіти було поєднання інтелектуального, особистісного, теоретичного та практичного навчання, і ґрунтувалася вона на передових здобутках тогочасної вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки.

Таблиця 2. Зміст програм з початкового курсу математики (1918-1923)

Автор	Зміст програми
К. Лебединцев	<p>– був складений перший навчальний план для української трудової семирічки, який мав назву „Зразковий табель розділення тижневих занять в семирічній єдиній трудовій школі”. В цьому плані математика як самостійний навчальний предмет з'являється лише в 4-7 класах (4 години на тиждень). Тобто, щодо перших трьох років навчання була закладена ідея комплексного навчання.</p> <p>В основу навчання математики покладено трудовий принцип. У програмі закладено систему математичних знань, за допомогою якої в учнів формуються міцні уміння і навички. Важливим є подання дитячих ігор, задач, що пов'язані з шкільним та дитячим життям, екскурсіями та мандрівками, математичних розваг, найпростіших метрологічних й астрологічних спостережень, бесід з історії математики, а також виготовлення іграшок, найпростіших наочних приладів, виробів з паперу, картону, дерева й глини.</p>

В. Воропай	– додав до програми загальний нарис „Як викладати математику в трудовій школі”. На думку В.Воропая, викладання математики має привчати змалку користуватися математикою для розв’язування різних проблем життєвого характеру й привичаювати учнів до правильного логічного мислення. В останньому вчитель повинен бути надзвичайно обережним, особливо з дітьми молодшого віку, аби не звести математику на становище сухої науки. У зазначеній програмі не було таких тем, як періодичні дроби, правило вартості, правило змішування; задачі штучного характеру були замінені цікавими, життєвими. Навчальний матеріал розподілений по класах за вертикальним принципом. Такий розподіл давав змогу одні й ті ж питання вивчати декілька разів і по-різному, у зв’язку з відповідним рівнем учнів. Програма охоплює чотири роки навчання. До кожного року подано вказівки автора щодо виконання програмних завдань.
М. де Метуа	– простежується базисна теза, що навчання математики має знаходитися в живому зв’язку з загальними умовами розвитку учнів і з іншими навчальними предметами. Програма розроблена відповідно до основної тези, за якою мети навчання можна досягти, якщо учні настільки засвоять арифметичні поняття й техніку дій і прийомів, що зможуть розібратися, де і як користуватися засобами арифметики в різних випадках щоденної практики.

Отже, у середині XIX ст. – початок XX ст. розпочалася робота зі створення теоретико-методичних засад методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Предметом методики початкової математики стає вивчення закономірностей, прийомів розвитку й збагачення нових поколінь засобами математики.

3. Диференціація змісту методики викладання у початкових класах (30-і - 50-і рр. XX ст.).

На цьому етапі методику починають підрозділяти на загальну й спеціальну (часткову), наукову й практичну. Загальна методика охоплювала правила, принципи, за якими рекомендувалося вести викладання, а спеціальна – розглядала їх застосування при викладанні різних предметів і була частковою (предметною) дидактикою. Під практичною методикою розумілися вказівки рецептурного характеру про прийоми навчання конкретного предмета, а наукова методика покликана розробити принципи й „науково-виправдовувані методи”, навчання (П.Афанасьєв, 1930 р.), „теорію мистецтва викладання” (Н. Соколов, Р. Туміт, 1917 р.).

Ще одна лінія зіставлення була пов’язана з розрізненням практичної та загальної методики. На думку С. Бархударова, практична методика „потрібна переважно починаючому або молодосвідченому вчителю, який ще не знайомий із загальновідомими прийомами викладання й повинен перш за все навчитися йти по вже прокладеному шляху, засвоїти методи, що виправдали себе на практиці” [4, с. 16]. Загальна методика – наукова дисципліна й призначена „перш за все для методистів-науковців, для методистів-практиків і, само собою зрозуміло, для тих учителів, які цікавляться теоретичними основами своєї спеціальності. Загальна методика не має бути чисто

естественных наук” [4, с. 90-91]. Средство выхода из сложившейся ситуации, на наш взгляд, состоит в разработке психологией собственной методологии. В рамках собственной содержательной психологической методологии (традиции которой заложены Н.Н. Ланге, В.Н. Ивановским, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и др.) должна быть разработана модель соотношения теории и метода, учитывающая специфику предмета психологической науки и не сводящая психологию к „естественной”, либо „гуманистической” парадигме.

Возникает еще один вопрос. Если в американской психологии нет методологии в традиционном для нашей науки смысле слова, то как же они обходятся? Во-первых, у них иные традиции. Влияние позитивизма на западную психологическую науку было значительно сильнее, чем на отечественную. Методологические проблемы считались „метафизикой”. Во-вторых, на Западе есть „философия науки”, направление, которое очень много сделало для того, чтобы исследовать, как функционирует наука, как она развивается, как добывает и обосновывает научное знание. Действительно, имена и труды К. Поппера и П. Фейерабенда, И. Лакатоса и Дж. Агасси, В. Куайна и Т. Куна, Х. Патнема и С. Тулмина говорят сами за себя. Но философия науки разрабатывалась и разрабатывается на моделях физики и астрономии, химии и математики, биологии. К сожалению, когда речь заходит о психологии, на нее или распространяют положения, сформулированные при исследовании развития других научных дисциплин, либо выводят „за скобки”, утверждая, к примеру, что психология находится на „допарадигмальном” уровне. По-видимому, психология уже подошла (или подходит) к тому рубежу, когда требуется ясное осознание того, что в науке происходит, каковы основные тенденции развития, каковы взаимоотношения основных реализуемых подходов и т. д. То есть речь идет все-таки о методологии современной отечественной психологии, своего рода философии психологии. Может быть, следует говорить об общей методологии наук, изучающих психику, как это предлагали М. С. Роговин и Г. В. Залевский [11]. На наш взгляд, должна существовать специальная методология психологии, содержательная методология психологии, исходящая из специфики предмета психологической науки. Можно назвать несколько характеристик этой методологии. Наверное, это должна быть методология на исторической основе. Этот тезис в свое время формулировался Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и др. Наверное, это должна быть методология, свободная от идеологии. Наверное, это должна быть методология плюралистическая, исходящая из того, что путей к истине может быть много. Но это не основание принимать какой-то из них за универсальный. Наверное, это должна быть методология, ориентированная не только на познание психического, но и на практику. И последнее, может быть, самое главное. Это должна быть содержательно психологическая методология. Не пытающаяся свести „многомерное” человеческое существо к адаптации, деятельности, общению, но осознающая его и как душевное, и как духовное. Итак, новая методология психологии. В методологии представлены три составляющие, соответствующие трем группам задач, стоящих перед этой областью знания: познавательная, коммуникативная, практическая. Познавательная составляющая –

методологии в смысле Л.С. Выготского признается далеко не всеми. Н.И. Кузнецова: „Выход психологии из кризиса связан с переходом к парадигме гуманитарного мышления. XXв. убедительно показал, что никакой принципиальной разницы в стиле мышления – будь то теоретическая физика, теоретическая лингвистика или антропология не было и нет. Существуют методологические особенности различных научных дисциплин, но это тривиально. Эти особенности не нарушают общих критериев научного познания, общего логического хода развития науки, хотя и должны рефлексироваться. Единство естественных и гуманитарных наук – это стратегическая линия, а обособление гуманитарных наук от естественных, их искусственная изоляция ведет только к провинциализму” [10, с. 26]. Во многом аналогично рассуждает М.А. Розов. В.Н. Дружинин также подчеркивает „общенаучный характер” критериев научности. Однако критерии достоверности научного знания являются общенаучным достоянием.

Итак, с точки зрения сторонников этой позиции специальная содержательная методология (т. е. методология с элементами гносеологии, методология в смысле Л.С. Выготского) современной психологии не нужна. Что же касается методологии психологии, то она может заниматься чисто техническими вопросами: планированием эксперимента, статистической обработкой и т. д. Можно увидеть некоторую аналогию с положением дел в зарубежной, в частности, американской психологии. М. С. Роговин и Г. В. Залевский, специально анализировавшие эту проблему, отмечали, что в большинстве американских руководств авторы ограничиваются лишь общими вопросами эксперимента и игнорируют другие методы исследования [11]. Таким образом, налицо перспектива превращения отечественной методологии психологической науки в сциентистски ориентированную технократическую дисциплину. Естественно, что это может привести только к углублению раскола в психологии и, следовательно, к нарастанию кризисных явлений. Сохранение психологии как естественнонаучноориентированной дисциплины существенно ее обедняет, не дает возможности рассматривать человека как духовное существо. Неудовлетворенность „естественнонаучной психологией” заставляет обратить взор, исполненный надежды, на гуманистический подход, на герменевтику, постструктурализм и т. д. Но надежды оказываются тщетными, ибо герменевтика и т. д., фактически, лишают психологию статуса науки в полном смысле слова, каковой она, без сомнения, является.

Настоящую ситуацию, на наш взгляд, хорошо описали венгерские психологи Л. Гараи и М. Кечке: „... пока психологическое исследование будет претендовать на роль естественнонаучного, оно то и дело будет наткнуться на несурзности. Однако из этого не следует, что психологию невозможно построить как научную. Возможно, она научна, но по нормам других, нежели естественных, наук. Вот почему нужно рассматривать как несчастье для этой науки, что ее служители получают свои дипломы без малейшего представления о той, отличной от естественнонаучной, логике, которой пользуются науки исторические, лингвистические, литературные, юридические, моральные и которая так же многообещающим образом может быть применена к решению определенных проблем психологии, как и логика

умоглядною дисципліною: висвітлюючи теоретичні питання навчання, сприяючи розповсюдженню науково правильних методичних поглядів, вона сприяє правильному розвитку практичної методики і цим діє на шкільну практику” [4, с. 17].

Перші постанови, прийняті на початку 30-х років, стосувалися вдосконалення навчальних програм і режиму роботи вищої школи та технікумів. У них було зазначено, що головним недоліком у діяльності вищих навчальних закладів і технікумів є низька якість підготовки спеціалістів, і основне їх завдання – боротьба за підвищення рівня теоретичної підготовки фахівців. У постановках підкреслювалося, що методи навчання повинні активізувати індивідуальну й самостійну роботу студентів.

У цей період в Україні працювали видатні діячі народної освіти та педагогіки-вчені: О. Астряб, С. Ананьїн, В.Затонський, Г. Жураковський, О. Музиченко, Я. Ряпію, М. Скрипник, І. Соколянський, С. Чавдаров, Я. Чепіга та ін.. Вони активно вдосконалювали зміст і організацію педагогічної освіти, визначили шляхи підвищення рівня знань і авторитету вчителя, розглядали різні аспекти вдосконалення його майстерності, розробляли основи естетичної підготовки. У цей же період відбувся перегляд навчальних планів і програм з математики та переорієнтація мети її викладання на знання парадигму загальної середньої освіти як бази для середньої спеціальної та вищої.

Мета навчання арифметики в початковій школі, на нашу думку, знайшла колишній, втрачений у перші післяреволюційні роки, прагматизм та була зорієнтована на забезпечення знань, умінь і навичок, необхідних для продовження навчання у середній загальноосвітній школі. Відповідно до цього для початкового курсу математики було визначено його місце серед предметів загальноосвітньої школи (зокрема, окреслені його зв'язки з іншими предметами), що спричинило необхідність присклипливої систематизації й структуризації його змісту та методів розв'язання задач.

4. Уточнення предметного змісту методики викладання математики в початкових класах (кінець 50-х - кінець 70-х рр. XX ст..).

Диференціація методики на наукову й практичну, загальну й спеціальну спричинює думки з приводу методики як науки, які, за словами відомого методиста О.Текучева, зводилися до того, чи „не випадково опинилася на „ареопагу науки” ця не розпізнана раніше гостя, одягнена через якое непорозуміння в мантію вченого” [7]. У зв'язку з цим актуалізується питання про те, чи має методика як наука свій зміст. Відповідаючи на це питання, методисти з початкового навчання (Г. Поляк, О. Пчелко, Г. Крижко, М. Скаткін) підкреслювали таке:

По-перше, методика має свій предмет, відмінний від педагогіки, психології, лінгвістики та інших наук, її можна визначити як „теорію навчально-виховної роботи” з конкретного навчального предмета, у тому числі арифметики теж. Так, М.Скаткін розглядає дидактику й методику як відносно самостійні педагогічні дисципліни, що мають загальний об'єкт, – процес навчання, але різні предмети. Предмет методики навчання, на думку автора, більшою мірою обумовлений конкретним змістом навчального предмета.

По-друге, прикладний характер методики припускає поєднання теорії та

практики, що в результаті впливає на шкільну практику.

По-третє, методика включає такі змістові лінії: зміст навчання й особливості засвоєння учнями даного предмета, методи й прийоми навчання, побудова уроку, методи дослідження.

Важливою особливістю методики оголошувалася її варіативність, тобто „те, що вона допускає декілька рішень одного й того ж практичного питання”, що пояснюється „складністю й мінливістю умов, у яких проходить навчальне заняття” (О. Текучев). Наприклад, теорія побудови уроку як частина методики „повинна показати можливі варіанти побудови уроку залежно від різних умов роботи” (В. Добромислов). Ця думка здається нам досить важливою, оскільки націлює на таку важливу складову методичної підготовки, як уміння аналізувати, зіставляти, критично оцінювати, тобто досліджувати використовувані методи, прийоми й засоби.

Розглянуті тенденції знайшли відображення в методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Зауважимо, що з 1956 року започаткована підготовка майбутніх учителів початкової школи з вищою педагогічною освітою.

Однак, як справедливо зазначає Л. Коваль [2, с. 17]: „надзвичайно болючою залишалась проблема психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, оскільки навчання було значно затеоретизованим, а проблеми професійної спрямованості під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи залишалися практично поза увагою”.

Незважаючи на ці недоліки, слід відмітити той факт, що архівні джерела та періодичні видання даного періоду містять ґрунтовний матеріал, присвячений проблемі вдосконалення методико-математичної підготовки як важливого компонента професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів. Позитивною тенденцією, що сприяла підвищенню рівня методико-математичної підготовки педагогічних кадрів, слід уважати наукові розробки психологічних основ методичних проблем. Значним внеском у розвиток категорійного апарату методики навчання математики були науково-методичні праці та професійна діяльність О. Астряба, І. Білецького, Л. Булаховського, А. Введенського, С. Збандуто, О. Колмагорова, О. Погорєлова, В. Помагайби, М. Равлюка, С. Чавдарова.

5. Конкретизація методичних умінь в аспекті методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів (80-і рр. ХХ ст.)

У 80-і роки був виділений єдиний комплекс дидактичних умінь (загальних для всіх методичних курсів), покликаний, з одного боку, сприяти „вдосконаленню методичної підготовки вчителя в теоретичному плані”, формуючи у нього узагальнений підхід до вирішення частково-методичних питань, з іншого боку, „створити основу для прояву ним у практичній роботі методичної творчості, яка дозволить подолати формалізм і стереотип у навчанні”, [4, с. 17]. Цей комплекс дидактичних умінь був орієнтований на урок, оскільки саме в ньому відбиваються всі компоненти навчального процесу: цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання.

Ці трансформування торкнулися змін у навчальних планах і програмах

естественнонаучного подхода, доминировавшего в отечественной психологической науке. В.П. Зинченко: „Сегодня ситуация в психологии нуждается в более сильных определениях, чем кризис. Дело в том, что в советский период она развивалась не по нормальной логике кризисов, а по безумной логике катастроф, происходивших с наукой не реже, чем раз в 10-15 лет. И сейчас на состоянии психологии сказывается их суммарное действие” [10, с. 4].

Итак, кризисная ситуация налицо. Кризис носит преимущественно методологический характер. Действительно отечественная психологическая наука переживает сейчас трудный этап, связанный с радикальным пересмотром методологических посылок. Нельзя не согласиться с мнением О. К. Тихомирова, отмечающего, что „методологический плюрализм не должен рассматриваться как негативное явление” [13, с. 58]. В то же время методологический плюрализм не должен переходить в методологическую растерянность, в действия по принципу „все наоборот”. А. В. Брушлинский характеризует такие действия следующим образом: „то, что раньше отвергалось, теперь лишь поэтому превозносится, а то, что считалось хорошим, ныне просто отбрасывается с порога” [1, с. 14-15]. Трудно не обратить внимания на сходство между кризисом в психологии, разыгравшимся в первой трети нашего века, с кризисом нынешним. Обратимся к анализу давнего психологического кризиса. Современный кризис еще ждет методологического диагноза, прошедший же анализировался такими классиками науки как Л. С. Выготский, К. Бюлер, К. Левин и др. В те далекие двадцатые годы было принято ставить диагноз (диагнозы М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, В. А. Вагнера, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и др.). Бесспорно, самым развернутым и основательным анализом явилась книга Л. С. Выготского „Исторический смысл психологического кризиса”, опубликованная в 1982 году. Выход из кризиса Л.С. Выготский видел в создании методологии, „общей психологии”. В качестве средства предлагался аналитический метод („Весь „Капитал” написан этим методом”), предполагающий выделение „клеточки” и исходящий из того, что „развитое тело легче изучить, чем клеточку” [2, с. 407]. Несомненно, Л.С. Выготский был прав, утверждая первоочередность методологических вопросов. Действительно, „возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего” [2, с. 417] и „...психология не двинется дальше, пока не создаст методологии, что первым шагом вперед будет методология, это несомненно” [2, с. 423]. Удивительно, но ситуация в психологической науке в очередной раз „воспроизводится”: спустя много лет и философия, и практика вновь настоятельно требуют от психологии в первую очередь разработки ее методологии.

Какая же должна быть методология? Старой методологии – дочери марксизма-ленинизма уже нет, новая – еще не появилась. Сегодня нужна другая методология. Новая, выходящая за пределы трактовки психического как отражения, учитывающая достижения мировой психологической мысли. Какая будет эта методология? Что она собой будет представлять? Начать уместно с констатации факта, что необходимость собственной психологической

некоторых психологов свести методологию психологии к описанию конкретных процедур планирования, проведения эмпирического исследования и статистической обработки полученных результатов. Под эмпирическим исследованием имеются в виду преимущественно эксперимент и квазиэксперимент. В результате методология психологии как науки оказывается методологией экспериментальной психологии.

Признавая ведущую роль метода эксперимента в современной психологической науке, тем не менее, мы не склонны соглашаться с подобной трактовкой. На наш взгляд, психология не может столь безоговорочно принимать модель, сформировавшуюся в естественных науках. По сути, сведение методологии к чисто техническим вопросам планирования и осуществления экспериментального исследования на деле означает признание „окончательной решённости” вопроса о предмете научной психологии и фактический отказ не только от дальнейшего его исследования, но даже и от обсуждения. В последнее время всё чаще обсуждается вопрос о том, что научная психология еще не нашла своего подлинного предмета. Поскольку такая вероятность существует, задача методологии состоит в научной проработке комплекса проблем, связанных с исследованиями по предмету психологии. В данной связи хочется привести слова одного из выдающихся психологов К. Юнга: „Порой мне даже кажется, что психология еще не осознала объемности своих задач, а также сложной, запутанной природы своего предмета: собственно души”. Мы еще только начинаем более или менее ясно осознавать тот факт, что нечто, понимаемое нами как психическое, является объектом научного исследования” [15, с. 12-13]. Из истории психологии известно, что единство научной психологии было лозунгом большинства школ периода открытого кризиса в психологии. Тем не менее, единства достичь не удалось. В чем причина? „За монизм психологии платилась высокая цена неоправданных ограничений” [11, с. 27]. Данная трактовка сводит методологию к чисто техническим вопросам, принципиально лишает себя возможности понять „механизм” психологического исследования (даже если оно экспериментальное, научное, объективное и т.п.). Разумеется, методология психологии не может быть сведена к чистой технологии. В отечественной психологии существует богатая традиция содержательной методологии, представленная работами Н.Н. Ланге, Л.С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, М. С. Роговина, А.В. Фурмана и др. Л. С. Выготский писал: „Возможность психологии как науки есть методологическая проблема прежде всего. Ни в одной науке нет стольких трудностей, неразрешимых контроверз, соединения различного в одном, как в психологии. Предмет психологии – самый трудный из всего, что есть в мире, наименее поддающийся изучению, способ ее познания должен быть полон особых ухищрений и предосторожностей, чтобы дать то, чего от него ждуть” [2, с. 417]. Что же происходит в современной украинской психологии? В настоящее время, на наш взгляд, украинская психология находится в состоянии кризиса. Это мнение является достаточно распространенным. Многие авторы при этом полагают, что острота и глубина кризиса год от года все более и более возрастают. Большинство авторов склонны связывать кризис с неудачами

педагогічних факультетів. З 1980 р. педагогічні факультети почали працювати за новими навчальними планами й програмами. Ця програма в цілому відповідала вимогам, що пред'являються до підготовки вчителя початкових класів; основний зміст курсу математики залишився незмінним, проте вона страждала нечіткістю структури, відсутністю органічного взаємозв'язку між частинами і прямим повторенням шкільної програми. Програма містила вісім розділів (замість колишніх дев'яти): 1. Множини і операції над ними; 2. Елементи математичної логіки; 3. Додатки теорії множин і логіки до визначення поняття шкільного курсу математики; 4. Відношення; 5. Геометричні перетворення; 6. Цілі невід'ємні числа. 7. Розширення поняття про число. 8. Величини та їх вимірювання.

У 1960-1980 рр. дослідниця та видавнича робота з проблем методики початкового навчання помітно активізувалася. Для цього були сприятливі умови. Збільшився випуск учителів початкових класів з вищою освітою, у більшості педінститутів були створені кафедри початкового навчання, багато аспірантів працювало над проблемами навчання математики молодших школярів та над проблемами викладання методики на педагогічних факультетах.

В останній державній програмі 1986 р. з математики для педагогічних інститутів (спеціальність - „Педагогіка і методика початкового навчання”) під метою курсу математики розуміють забезпечення студентам необхідної підготовки „для успішного навчання і виховання молодших школярів, для подальшої роботи з поглиблення та розширення математичних знань”. Ці цілі визначали зміст предмета „Математика”. Стрижнем початкового курсу математики була теоретико-числова лінія. Це мало своє виправдання, оскільки програмою обґрунтовувалось, що „базисними поняттями початкового курсу математики є ціле невід'ємне число, операції над цілими невід'ємними числами, величини і їх вимірювання. Тому і в курсі математики вони повинні займати центральне місце”.

Основний зміст курсу „Математика” складався з таких розділів: 1. Загальні поняття. 2. Цілі невід'ємні числа. 3. Розширення поняття про число. 4. Функції, рівняння, нерівності. 5. Елементи геометрії. 6. Величини та їх вимірювання.

Геометрична підготовка визначалася елементами геометрії: 1. Короткі історичні відомості про виникнення геометрії. 2. Система геометричних понять, що вивчаються у школі. Геометричні фігури, їх визначення, властивості й ознаки. Побудова геометричних фігур за допомогою циркуля і лінійки. 3. Многогранники. Теорема Ейлера про многогранники. Призма, прямокутний паралелепіпед, піраміда, циліндр, конус, куля. Зображення цих фігур на площині.

Для реалізації оновлених навчальних планів і програм виникла необхідність у збагаченні навчально-методичної бази і визначенні нових підходів у підготовці вчителів початкових класів. На початку 80-х рр. праці А. Артемова, М. Бантової, Г. Бельтюкової, Н. Віленкіна, Н. Істоміної, Я. Король, Л. Кочина, М. Моро, А. Пишкало, З. Слєпкань, А. Столяра, П. Ерднієва та ін. почали використовувати вчителі початкової школи і студенти педагогічних

факультетів.

Таким чином, 80-ті роки позначені певними позитивними та негативними тенденціями в розвитку початкової математичної освіти: з одного боку зародженням гуманістичних принципів педагогіки співробітництва, з другого переходом до централізації в освітній справі, нехтування раціональним змістом, формалізацією та поширенням прояву авторитарної педагогіки,

6. Розвиток методико-математичного мислення і творчої методичної діяльності (90-і рр. ХХ ст.).

Реалізація ідей розвиваючого особистісно-орієнтованого навчання в школі, розвиток інноваційного руху, варіативність і відкритість освіти актуалізували увагу до методико-математичної підготовки, зокрема, до підвищення її теоретичного рівня й засвоєння загальних способів методичної діяльності, пов'язаних з організацією вивчення основних понять студентами. На думку Н. Істоміної [1], методичне мислення означає такий рівень методичних знань і умінь (кругозору), який забезпечує самостійність їх застосування, „готовність працювати не тільки методично грамотно, але й творчо”.

Цілком очевидно, що особливої актуальності набуває проблема якості професійної підготовки вчительських кадрів для початкової школи. Необхідною характеристикою їх має стати готовність до творчої діяльності (К. Ушинський, В. Сухомлинський, І. Зязюн, О. Савченко та ін.). На думку О. Савченко, творча праця вчителя початкової школи неможлива без самостійного погляду на методику уроку, сміливості й гнучкості професійного мислення, здатності до прогнозування результатів навчально-виховного процесу та їх ґрунтового аналізу [6].

Ці роздуми, покладені у ґрунтовні дослідження цього періоду, спрямовані на розвиток творчої професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме докторські дисертації Н. Кічук „Формування творчої особистості вчителя у процесі вузівської професійної підготовки (на матеріалі початкової школи)” (1993 р.), Є. Ляски „Теоретико-методичне обґрунтування і ефективність педагогічних інновацій учителів початкових класів” (1995 р.) а також кандидатські роботи І. Шапошникової „Підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя початкових класів до проектування уроку” (1993); Т. Лагутіна „Професійно-прикладна спрямованість вивчення історії педагогіки майбутніми вчителями початкової школи” (1993 р.), В. Докучаєва „Формування конструктивного мислення майбутніх учителів початкових класів” (1994 р.), Н. Воскресенської „Забезпечення взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів” (1996 р.), О. Комар „Формування у студентів умінь виконувати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках у початкових класах” та ін.

У цей період розпочався етап розробки підручників для студентів спеціальності „Початкове навчання” з методико-математичних дисциплін. Це посібники М. Богдановича, М. Козак, Я. Короля „Методика викладання математики в початкових класах” (1998 р.); М. Богдановича „Урок математики в початковій школі” (1990 р.); М. Богдановича „Методика розв'язування задач в початковій школі” (1990р.); М. Богдановича „Методика вивчення нумерації

компетенції студентів гуманітарного профіля в процесі професійної підготовки : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.

6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 335 с.

7. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: Сущность и механизмы формирования: автореферат дис. ... д-ра культурологи: 24.00.01 / Александр Петрович Садохин. – М., 2008. – 44с.

8. Совет Европы: Симпозиум по теме „Ключевые компетенции для Европы”: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

9. Щавелева Е.Н. Иноязычное публичное выступление как профессиональное умение в системе подготовки специалиста / Е.Н. Щавелева // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции „Актуальные проблемы качества образования и пути их решения”. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.

Подано до редакції 03.03.2010

УДК 371

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ

*Пономарёва Елена Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)*

Вектор универсальности университетского образования психологов предполагает целостность построения взаимоотношений от постановки задач к теории, от теории – к типу проверяемых гипотез, от формулировки гипотез – к выбору методов. Вопросы методологии пронизывают и курсы общей психологии и курсы экспериментальной психологии, которые адекватнее было бы называть введением в методы психологического исследования, поскольку они предполагают знакомство не только с разными типами методов в психологии, но и с общими проблемами методологии в контексте организации психологического исследования и интерпретаций его результатов. Обращение к вопросам методологии связано с тем, что в настоящее время самые актуальные и насущные вопросы именно методологические. Пока психология не разберется, что именно она изучает и каким образом это происходит, надеяться, будто кризисное состояние пройдет само собой, за счет „переориентации” с естественнонаучного подхода на какой-либо другой, например, гуманистический, не приходится. Представление о том, что методология психологии - идеологическая надстройка над наукой, разделяемое некоторыми учёными, безусловно, в определённой степени соответствует действительности. Вероятно, этим обстоятельством обусловлено стремление

компетентність, індикатор.

Резюме. Компетентностный подход в образовании сегодня получает все большее распространение. Компетентность – уже сформированное качество личности (совокупность качеств) студента и минимальный опыт деятельности в заданной сфере. Ключевая компетентность, по мнению украинских педагогов, является объективной категорией, которая фиксирует общественно признанный комплекс знаний, умений, навыков, отношений и т.п. определенного уровня, которые используются в широкой сфере деятельности человека. Межкультурная коммуникативная компетентность (МКК) является ключевой для учителя-филолога, поскольку, в связи с интенсивным развитием международных отношений, возникла необходимость в специалистах, которые могли бы исполнять роль посредника в языковой и межкультурной коммуникации. Содержательную характеристику МКК представлено индикаторами, являющимися навигаторами развития МКК в комплексе дисциплин учебного плана. **Ключевые слова:** компетентностный подход, ключевая компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность, индикатор.

Summary. The competence-based approach in education is spreading more intensively nowadays. Competence is the student's built up quality (or the whole complex of qualities) and the elementary experience of actions in the given sphere. According to the Ukrainian pedagogues' point of view, the key competence is the objective category which states the society's recognized complex of the definite level of knowledge, abilities, practice, and relationships and so on used in the wide spread sphere of human actions. The intercultural communicative competence (ICC) is the key competence of the teacher-philologist since with the development of international relations the necessity in the specialists able to be go-betweeners in the linguistic and intercultural communication has arisen. The content characteristic of the ICC has been shown by the indicators – navigators of the ICC development in the complex of subjects of the curriculum. **Keywords:** competence-based approach, key competence, intercultural communicative competence, indicator.

Література

1. Абдрахманова Р. Дж. Условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся [Электронный ресурс] / Р. Дж. Абдрахманова. Режим доступа: http://inlang.linguanet.ru/ScientificWork/Conferences/detail.php?ELEMENT_ID=2267 (15.03.2010). – Загл. с экрана.
2. Авдеева М.В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества : диссертация... канд. психол. наук : 19.00.05 / Маргарита Валерьевна Авдеева. – М., 2007. – 276 с.
3. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: Монография / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.
4. Мацумото Д. Психология и культура [Электронный ресурс] / Д. Мацумото. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Mats/14.php (10.03.2010). – Загл. с экрана.
5. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной

арифметичних дій у початковій школі” (1991 р.); О. Савченко „Дидактика початкової школи” (1997р., 2001р.), О. Савченко „Сучасний урок у початкових класах” (1997 р.) та ін.

Серед позитивних тенденцій цього періоду слід відзначити надання ВНЗ самостійності в розробці навчальних планів спеціальності „Початкове навчання”, бо це „дозволяло враховувати регіональні умови, педагогічно-кадровий потенціал ВНЗ та сприяло підвищенню ролі науково-дослідної роботи як викладачів, так і студентів” [2, с. 35]. Це сприяло активізації розробки нових програм, методичних розробок, посібників викладачами, які могли готувати та видавати самі педагогічні університети та інститути. Однак, все ж бракувало навчально-методичного забезпечення, де б враховувалися зміни в початковій освіті, особливо впровадження інноваційних технологій навчання. Тому це припинило позитивні зрушення в професійній спрямованості навчання.

Узагальнюючи основні здобутки цього етапу реформування вищої професійної педагогічної освіти в Україні, слід зазначити, що значні зміни в професійній педагогічній підготовці вчителів були пов'язані як з процесами модернізації методики початкової освіти, так і з новою державною політикою в галузі вищої освіти, яка відкрила шлях до більшої самостійності та існування ВНЗ різних форм власності.

Висновки. Нове століття визначає нові напрями в організації освітнього процесу. Вважається, що „докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації”, що у свою чергу „вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти” [3]. Також з часу приєднання України до Болонської декларації вітчизняна вища освіта потребує перегляду й уточнення пріоритетних напрямів свого розвитку.

Стратегічні засади реформування освіти в Україні – „відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків”, які окреслені в державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”), залишаються актуальними і сьогодні.

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується переходом на систему, одним з основних завдань якої є підготовка компетентного педагога. Поряд із традиційним, так званим „ЗУНовським”, підходом все більшого поширення набуває компетентнісний підхід. Слід підкреслити, що ці підходи не протистоять одне одному, а взаємодоповнюються. Компетентнісний підхід, зокрема, наповнює традиційне навчання особистісно-орієнтованим, практично-спрямованим, гуманістичним змістом.

З огляду на вищесказане, як перспективний шлях розвитку методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів можна

позначити концептуалізацію формування в майбутніх учителів початкових класів методико-математичної компетентності.

Summary. The article presents the retrospective analysis of the evolution of aims, tasks and content of the primary teacher's methodological-mathematic training due to the formation and development of teaching mathematics methodology as an independent science, and the demand of the modern primary education system for a competent teacher. **Keywords:** method, stages of development of teaching mathematics methodology, content of methodological-mathematic training, methodological-mathematical competence.

Резюме. У статті виконано ретроспективний аналіз зміни цілей, завдань і змісту методико-математичної підготовки вчителя початкових класів, обумовлений становленням і розвитком методики навчання математики як окремої науки, запитами сучасної системи початкової освіти в компетентнісному педагогу. **Ключові слова:** методика, етапи розвитку методики математики, зміст методико-математичної підготовки, методико-математична компетентність.

Резюме. В статье представлен ретроспективный анализ изменения целей, задач и содержания методико-математической подготовки учителя начальных классов, обусловленный становлением и изменением методики обучения математики как отдельной науки, запросами современной начальной системы образования в компетентносном педагоге. **Ключевые слова:** методика, этапы развития методики математики, содержание методико-математической подготовки, методико-математическая компетентность.

Література

1. Истомина Н.Б. Методическая система развивающего обучения математике в начальной школе: автореф. ... докт. пед. наук / Наталья Борисовна Истомина. – М, 1995. – 42 с.
2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН №998 від 31.12.2004 р. // <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>
4. Никитина Л.А. Развитие методики и содержание методической подготовки будущего учителя начальных классов / Никитина Л.А. // Вестник ТГПУ, 2009. – Вып. 5(83) – С. 16-19
5. Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 031200 – Педагогика и методика начального образования / Под ред. В.В. Даниловой, – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 208 с.
6. Савченко О.Я. Творчість учителя у підготовці й проведенні уроку // Початкова школа. – 1985. – №4.
7. Текучев А.В. Так ли уж несовершенна наша методика русского языка как наука / А.В. Текучев// Русский язык в школе. 1960. № 4. – С. 88-93.

Подано до редакції 11.03.2010

собою для розв'язання життєвих проблем, що зумовлює активне використання засобів мови з метою спілкування. Використання мови як засобу спілкування вимагає комунікативної компетенції, тобто знання мовцем соціальних, ситуативних та контекстуальних правил, які потрібно враховувати. Чому, що, де, як говорять, яке значення надається окремим словам і виразам в залежності від конкретних обставин, - все це регулюється комунікативною компетенцією. Мінімальною комунікативною одиницею є мовленнєва дія. Ця одиниця спілкування характеризується тим, що вона завжди залежить від комунікативної ситуації. Комунікативна ситуація - це сукупність конкретних екстралінгвістичних факторів, які спонукають людину до мовної комунікації й визначають її мовленнєву поведінку. Мовленнєва поведінка людини – явище складне. Вона стереотипна, звична, тому виражається з одного боку в стереотипних висловлюваннях, мовленнєвих кліше, з другого – в якихось суто індивідуальних мовленнєвих проявах конкретної особистості. До цього можна додати і невербальні засоби комунікації – жести, міміку, тональні й фонаційні особливості.

Ми не можемо бути компетентними в мовних питаннях, якщо не знаємо і не розуміємо культуру, яка сформувала мову. Навчання міжкультурній компетенції має за мету підвищити здатність студентів ефективно вирішувати міжнародні ділові завдання. Тому що, професіонал, успішний в своєму рідному, знайомому йому середовищі, необов'язково буде мати успішну діяльність в новому середовищі з відмінною культурою.

Висновки. Таким чином, здійснивши теоретичний аналіз сутності компетентнісного підходу в теорії професійної освіти щодо визначення набору ключових компетентностей особистості, дав підставу вважати міжкультурну комунікативну компетентність як ключову для майбутніх учителів-філологів. Однак не слід забувати, що одним з негативних наслідків входження України до Болонського процесу може бути маргіналізація суспільної свідомості, що може спричинити втрату національної та культурної ідентичності. В зв'язку з цим для розвитку міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх словесників треба використовувати потенціал не лише дисципліни „Іноземна мова”, а й інших предметів соціально-гуманітарного циклу. В цьому і полягають, на нашу думку, перспективи подальших досліджень.

Резюме. Компетентнісний підхід в освіті сьогодні набуває в світі дедалі більшого поширення. Компетентність – вже сформована якість особистості (сукупність якостей) студента та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері. Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, що можуть бути застосовувані у широкій сфері діяльності людини. Міжкультурна комунікативна компетентність (МКК) є ключовою для вчителя-філолога, тому що, у зв'язку з інтенсивним розвитком міжнародних відносин, виникла потреба у фахівцях, які б могли виконувати роль посередника в мовній та міжкультурній комунікації. Змістовну характеристику МКК представлено індикаторами, які є навігаторами розвитку МКК в комплексі дисциплін навчального плану. **Ключові слова:** компетентнісний підхід, ключова компетентність, міжкультурна комунікативна

повагу до інших та самоповагу.	
Вміє вести цивілізований діалог. Знає конструктивні засоби вирішення конфлікту та виправлення порушених відносин. Здатен адекватно реагувати на проблеми, що виникають під час взаємодії з представниками інших культур.	Іноземна мова, політологія, філософія, культурологія, соціологія.
Має навички публічного виступу та писемного мовлення, володіє іноземною мовою.	Іноземна мова, філософія, політологія, історія України.
Взаємодіє з різними людьми (за віком, статусом, родом діяльності), вміє будувати партнерські відносини, уміє працювати у команді, організовувати роботу виконавців, знаходити та приймати управлінські рішення.	Іноземна мова, філософія, політологія, культурологія, соціологія, основи права, основи економічної теорії, історія України.

Для розвитку цього виду компетентності, очевидно, якнайкраще слугуватиме вивчення іноземної мови. Згідно Програми з іноземних мов для вищих навчальних закладів головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Комунікативна компетенція включає в свою чергу мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції. Однак підкреслимо, що ми не розглядаємо окремо в якості ключової комунікативну компетентність, адже для вчителя-філолога вона, на нашу думку, є головною складовою професійної компетенції.

Сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, на діалозі рідної та іноземної культури. Головна мета такої освіти – навчання мови через культуру. Культури через мову. Мова - це продукт культури. Використання в суспільстві мови відображає загальну культуру населення. Водночас мова є частиною культури. Будь-який прояв людської культури, як і культура загалом, може бути розглянутий як культура спілкування. Під комунікацією науковці розуміють мовленнєву практику, вербальну поведінку, використання мовних одиниць в мовленні. Комунікативність - це здатність людей спілкуватися між

УДК 372.854.046.16:159.923

ТЕХНІЧНІ ТА ПРОГРАМНІ ЗАСОБИ ПОДАННЯ ХІМІЧНОЇ НАОЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

*Деркач Тетяна Михайлівна, кандидат хімічних наук, доцент
Борщевич Лариса Вікторівна, кандидат хімічних наук, доцент
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день у світі зберігається тенденція до збільшення потоку даних. Сучасні технології дозволяють об'єднати в цифровій формі текст, графічне й відео зображення, аудіо супровід; на їх основі створюються нові засоби представлення й передачі знань, а також засоби навчання. Іntenсивно здійснюється процес інформатизації освіти. В таких умовах необхідно формувати вміння майбутніх викладачів хімії ефективно застосовувати можливості сучасних технологій.

Дотепер залишається дискусійним питання, як найкраще використовувати комп'ютерну техніку для вдосконалення навчання. Застосування інформаційних технологій (ІТ) для статичного відображення об'єктів мультимедіа не має принципової новизни в дидактичному плані. Принципово новою для сфери навчання хімії є інтерактивність, завдяки якій учні можуть у процесі аналізу мультимедіа об'єктів динамічно управляти їх змістом, формою, розмірами та кольорами, розглядати їх з різних сторін, наближати й віддаляти, зупиняти і знову запускати з будь-якого місця, змінювати характеристики, здійснювати інші маніпуляції. Це дозволяє викладачу подавати матеріал в різному (образному та вербальному) вигляді.

Для ефективного застосування мультимедійних засобів наочності викладачеві необхідно звертати увагу на психологічні та педагогічні фактори, знати склад аудиторії за індивідуально-типологічними характеристиками, та під час компоновки засобів наочності до заняття враховувати особливості сприйняття інформації учнями. Вирішення цієї задачі потребує високого рівня педагогічної й інформатичної культури, та принципово іншого рівня осмислення матеріалу навчального курсу, розробки та використання спеціальних прийомів стимулювання взаємодії учнів з його змістом.

Аналіз досліджень та публікацій. В літературі зустрічається мало публікацій про технологію створення інтерактивних наочних матеріалів з хімії, а також методичних рекомендацій по роботі з сучасними технічними засобами навчання. Це може бути пояснено випереджальним темпом розвитку техніки та інформаційних технологій, а також складністю виникаючих психолого-педагогічних питань, пов'язаних з їх застосуванням.

Встановлено [1, 2], що мультимедійні слайди дозволяють утримувати увагу та зацікавленість учнів більш тривалий час, ніж це характерно для традиційних форм навчання. Більшість авторів стверджує, що чергування статичної та динаміки у формі слайду, поєднання в його змісті логіки та образності, дає необхідний інструментарій для підтримки інтересу учнів, їх розвитку та досягнення педагогічних цілей [3]. Різноманіття видів інформаційних об'єктів, що можуть знаходитися на слайді, дають вчителю більше можливостей з точки зору навчальних взаємодій та інформаційного наповнення уроку. Однак, це відбувається за умов дотримання міри кількості

та якості навчальних об'єктів на слайді, знання та застосування вчителем психолого-фізіологічних закономірностей сприйняття інформації людиною, а також особливостей самих учасників навчального процесу (типу домінуючої репрезентативної системи учнів, темпераментальних характеристик тощо) [4, 5].

В деяких навчальних закладах ведеться самостійна розробка наочних методичних матеріалів. Для створення загального банку ресурсів та організації обміну ними між ВНЗ країни [6] важливого значення набуває єдиний підхід до методології створення інтерактивних засобів наочності.

Метою даної статті є опис змісту та методики викладання фрагменту дисципліни „Сучасні технології викладання хімії”, що вивчається студентами хімічного факультету ДНУ ім. Олеса Гончара на 4-му курсі, а саме розділу „Інтерактивні елементи слайдів. Технічні та програмні засоби їх створення” теми „Розробка демонстраційних програмних засобів навчального призначення” модулю „Психофізіологічна складова моделі навчального процесу з використанням ІТ”.

Виклад основного матеріалу. Мультимедійна презентація – складний інформаційний об'єкт, що містить послідовність слайдів, на яких знаходяться інші об'єкти, що можуть бути виведені на екран одночасно або по частинам.

Прості слайди фактично є плакатами. Для розвитку методів роботи зі слайдом його зміст треба розвивати за просторовим та/або часовим напрямом. Просторове ускладнення має обмеження, визначене психологами кількістю об'єктів, що можуть одночасно знаходитися в зоні уваги людини (оптимальна кількість – 6, також використовують схему „7±2”). При розташуванні об'єктів на слайді їх можна структурувати та змінювати розмір одиниць інформації. Часове ускладнення – може бути пов'язаним як з послідовністю викладення матеріалу, так і з організацією інтерактивної роботи з ним, у випадку активної діяльності учнів.

Під час виконання практичних робіт студенти намагаються оптимізувати просторову та часову структури слайду, для чого вчать вирішувати наступні протиріччя:

а) по формі слайду – між динамікою появи об'єкту та статикою його знаходження на екрані, що у сукупності забезпечує фокус уваги на об'єкті (треба передбачати діяльність учнів у період статичності, з метою налагодження двобічного спілкування);

б) у змісті слайду – між логікою та образністю об'єкту, що забезпечуватиме двопівкульний розгляд проблеми з утворенням асоціацій (реалізацію принципу наочності).

Для реалізації варіативності в мультимедійному уроці може знадобитися зручна навігація по мультимедійних слайдах, тому розглядається механізм так званих „тригерів” – умовної анімації інформаційних об'єктів. Вивчається декілька форм навігації та технологія „гарячих зон”, що використовують тригери.

Оптимальний час роботи з кожним мультимедійним слайдом студенти, як правило, визначають з свого досвіду. Цей параметр пов'язаний з місцем навчального завдання у часовій структурі уроку. Для організації заняття

співпраці відповідно до рівня власних цінностей, вона також вміщує такі індивідуальні особистісні характеристики, як відкритість, толерантність, емпатію, взаєморозуміння. Ми вважаємо цю компетентність ключовою, тому що, у зв'язку з інтенсивним розвитком міжнародних відносин, виникла потреба у фахівцях, які б могли виконувати роль посередника в мовній та міжкультурній комунікації.

Працюючи над дослідженням та вибудовуючи структурно-рівневу модель розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, ми визначили як набір компетентностей, так й форми їх проявлення (індикатори). В організації навчального процесу індикатор має відбивати міжпредметні зв'язки, які формують один і той же вид ключової компетентності вчителя-філолога. Індикатор по суті є навігатором розвитку кожної ключової компетентності в комплексі дисциплін навчального плану. Компетентність ми розглядаємо як систему, а компетенції як її елементи, як узагальнені характеристики компетентності, які мають її конкретизувати. В свою чергу, первинними для компетентності є індикатори, як дії, що забезпечують реалізацію кожної ключової компетенції. Для того, щоб визначити індикатори МКК, необхідно виділити її показники. Показник – характеристика, величина, ступінь розвитку компетентності в цілому та окремо складаючих її властивостей, ознак у їхньому конкретному прояві в даному середовищі, які можна спостерігати та вимірювати. Результати вимірювання показників через індикатори мають вербальне, знакове, числове значення.

Розглянемо детальніше міжкультурну комунікативну компетентність майбутнього вчителя-філолога, визначивши її показники, формування яких забезпечується предметами соціально-гуманітарного циклу (Таблиця 1).

Таблиця 1. Показники сформованості та дисципліни соціально-гуманітарного циклу, на матеріалі яких можливий розвиток міжкультурної комунікативної компетентності

Міжкультурна комунікативна компетентність	
Показник сформованості МКК	Дисципліни соціально-гуманітарного циклу, на матеріалі яких можливий розвиток МКК
Спілкується за пізнавальними, діловими, особистісними мотивами, знає особливості формального та неформального спілкування. Розуміє цінності співробітницьких взаємовідношень, товаришування, довірливих відносин між людьми. Вміє слухати й почути іншу людину, проявляє співпереживання,	Іноземна мова, філософія, політологія, культурологія, соціологія.

комунікації. Саме в певних комунікативних ситуаціях проявляється певний рівень компетентності.

Таким чином, міжкультурну комунікативну компетентність можна розглядати як ключову в структурі компетентнісної моделі майбутнього учителя-філолога. Компетентність в контексті дослідження означає об'єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, стосунків тощо певного рівня, що можуть бути застосовувані у широкій сфері діяльності людини. Компетентність передбачає засвоєння людиною не окремих, не пов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Для з'ясування того, що є необхідним для особистості вчителя-філолога для успішної участі в МК, ми вважаємо за потрібне навести окремі існуючі визначення зазначеної компетенції / компетентності. Так, І.Л. Плужник визначає міжкультурну комунікативну компетенцію як функціональні уміння розуміти погляди та думки представників інших культур, коректувати власну поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки [5, с. 3].

М.В. Авдєєва, досліджуючи психологічні особливості МК, вважає, що міжкультурна комунікативна компетентність – провідна інтегративна складова професійної діяльності, яка проявляється в міжкультурній сензитивності, комунікативній технологічності, здатності до самоконтролю й саморегуляції [2].

Д. Мацумото виділяє міжкультурно-комунікативну компетентність (МКК) як здатність виконувати ефективну комунікацію в міжкультурних контекстах [4].

Р.Дж. Абдрахманова під міжкультурною комунікативною компетентністю розуміє пізнання залежності наших свідомості, мислення та ставлення від культури та комунікативних дій; відносні знання вміти розрізнити культури; знання норм поведінки в комунікативному акті та стилів комунікації; здатність пояснити феномени комунікативних дій та взаємин; відмова від етноцентризму; уникання утворення стереотипів; володіння комунікативними стратегіями навчання мови; володіння стратегіями та методами ідентифікації, аналізу; уникання непорозуміння в комунікації [1].

О.П. Садохин визначає міжкультурну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь і навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної взаємодії, зазначаючи невід'ємність міжкультурної компетентності від комунікації [7].

Враховуючи наведені погляди та беручи до уваги специфіку та умови підготовки майбутнього вчителя-філолога в українському освітньому просторі, яких торкалися у своїх попередніх публікаціях, ми ствердилися у думці, що міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога – це здатність, яка ґрунтується на знаннях, навичках та досвіді міжкультурного спілкування, що дозволяє здійснювати міжкультурну комунікацію в стилі

студентам пропонується скористатися методикою Г.О. Аствацатурова [3]. Мультимедійні уроки розробляються у вигляді так званих „навчальних епізодів”, кожен з яких розглядається як окрема дидактична одиниця. В такому підході слайд стає логічною самостійною частиною навчального матеріалу, яка характеризується навчальною задачею та засобами її реалізації. Також студенти опановують поняттям „навчального юніту” як одиниці побудови уроку, за рахунок чого створювані „навчальні епізоди” потерпають більшої технологічної проробки. Цей термін належить автору [2], слово юніт походить від англ. unit – одиниця, модуль. Як правило, юніт мультимедійного уроку містить один або декілька слайдів, а сам урок – декілька юнітів.

Час роботи з „навчальним юнітом” може змінюватися згідно принципу варіативності. Створюються юніти, які можуть використовуватися на різних етапах заняття, а також специфічні, форма яких передбачає використання на певному етапі. Студенти складають „технологічний паспорт” для кожного „навчального юніту”, та наводять його характеристики, які потім використовують для планування уроку. Наприклад:

- 1) перелік етапів уроку, в яких може бути задіяно юніт;
- 2) діапазон розрахованого часу проробки юніту на занятті;
- 3) навчальна функція юніту (відпрацювання навички, середовище для розв'язання проблеми тощо).

„Технологічний паспорт” юніту створюється як таблиця:

Зміст	Цілі та задачі	Навченість
Технологія	Вибір учня	Пізнання
Навчальна функція:		Час юніту:

Далі студентам рекомендується сформулювати технологічну картку уроку – опис технологічного процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що застосовуються. Технологічна картка мультимедійного уроку повинна містити сукупність технологічних паспортів юнітів, розподілених у часі та пов'язаних з етапами уроку.

Для того, щоб якісно представити наочну хімічну інформацію викладачу потрібно відповідне технічне забезпечення. Останнім часом все частіше стали використовуватися інтерактивні дошки. Інтерактивна дошка – це сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передає на дошку проектор. За оснащенням інтерактивними дошками Україна поки перебуває на одному з останніх місць у Європі. У нас їх лише кілька тисяч. Визнаний лідер по впровадженню інтерактивних дошок, Великобританія закупила їх для навчальних закладів у кількості більше ніж 125 тис. Всі основні постачальники інтерактивних дошок у нашій країні представлені: GTCO Calcomp, Hitachi, Panasonic, SMART Technologies, PolyVision, Promethean та ін. Під час вивчення студентами сучасних технічних засобів питання, пов'язані з організацією роботи з інтерактивною дошкою, детально розглядаються.

Інтерактивні дошки працюють у комплексі з комп'ютером (ПК) і проектором, що створює зображення на поверхні дошки, і мають ту або іншу систему розпізнавання координат пера – аналогово-резистивну, лазерну,

ультразвукову/інфрачервону або електромагнітну. На заняттях зі студентами розглядаються чотири основних типи технологій, які використовуються в інтерактивних дошках. Для забезпечення максимального освітнього й економічного ефекту майбутній викладач повинен хоча б частково знати основні моделі технічних засобів, представлених на ринку України, їх основні характеристики, переваги та недоліки. Тому після теоретичного опрацювання питань студентам задається домашнє завдання: скласти таблицю порівняльних характеристик дошок різних виробників.

Для організації роботи з інтерактивною поверхнею необхідне спеціальне програмне забезпечення, яке можна поділити на: спеціальне, яке поставляється виробником певного типу дошки; стандартні офісні прикладення (найчастіше використовуються останні версії PowerPoint); прикладні програми навчального призначення. Корисними є комп'ютерні тренажери й віртуальні моделі. На жаль на ринку України такого програмного забезпечення дуже мало. На світовому, та навіть на російському ринку такі програми досить поширені [7]. Провідними розробниками інтерактивних плакатів є фірми „Новый диск”, „ФИЗИКОН” та ін. Хімія представлена наступними дисками:

1. „Інтерактивні плакати. Хімічні реакції” (Новый Диск, 2009 р., рос.мов.) – включає набір інтерактивних плакатів, призначених для вивчення хімії в 8-11 класах загальноосвітньої школи, які містять: інтерактивні малюнки зі схемами хімічних реакцій та генетичними зв'язками речовин, графіки оборотності реакцій; анімаційні ролики, що демонструють хімічні реакції та фізичні явища, механізми хімічних процесів; покрокові анімаційні інструкції до лабораторних дослідів.

2. „Інтерактивні творчі завдання” для 7-9 та 8-9 кл. (Cambridge University Press, EduArt Multimedia, Новый Диск, 2007 р., рос.мов.). Програмно-методичні комплекси містять яскраві анімації, нестандартні форми перевірки знань (передбачено роботу з графічним матеріалом, складання схем, таблиць та класифікацій, рольові ігри тощо), велику кількість різноманітних завдань, спрямованих на розвиток розумових операцій та творчих здібностей учнів.

Звертає на себе увагу той факт, що починаючи з 2007 р. майже всі нові програмні продукти, що розробляються в освітніх цілях, мають засоби та підпрограми для організації інтерактивної роботи у класі.

Як приклад студенти розглядають наступні ресурси:

▪ „Хімія елементів: Мультимедійний супровод уроків” (Ширшина Н.В., м. Волгоград, Учитель, 2009 р., рос.мов.). На диску представлені слайд-презентації і опорні слайд-конспекти для всіх тем курсу та навчальний проект „Хімічні елементи на Землі та в космосі”. Програма дозволяє користуватися гіперпосиланнями, містить велику кількість ілюстрацій, відеосюжетів і анімацій. Матеріали для інтерактивної роботи представлені „Завданнями з використанням інтерактивної дошки”, а також інтерактивним тестом.

▪ „Хімія. Цифрова база відео” (М.: Институт Новых Технологий 2006 р., рос.мов.) – містить систематизовані та анотовані цифрові відео фрагменти демонстраційних та лабораторних робіт, що охоплюють практично весь шкільний курс неорганічної та загальної хімії. Інтерактивність забезпечується можливістю керувати переглядом сюжетів.

- соціально-правова компетентність;
- компетентність самовдосконалення;
- діяльнісна компетентність.

Метою цієї статті є аналіз проблеми міжкультурної комунікативної компетентності в контексті розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів-філологів, адже звернення до такого виду питань вже само по собі є актуальним.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція нашої держави до світового освітнього та інформаційного простору тісно пов'язана з пошуком нових шляхів розвитку особистості сучасного спеціаліста педагогічної сфери діяльності, який здатен вільно орієнтуватися в полікультурному середовищі, розуміючи та усвідомлюючи його цінності, втілюючи їх в „особистій екзистенційній позиції та гідних зразках цивілізованої поведінки в процесі взаємодії з представниками інших професійних угруповань” [6, с. 4] як в Україні, так і на міжнародному рівні. У зв'язку з цим перед системою навчання майбутніх філологів постає низка завдань, серед яких розвиток особистості шляхом її збагачення універсальними та національно-специфічними цінностями власної та інших культур; посилення загальнокультурного змісту освіти, пов'язаного з глибинним усвідомленням „феноменів людського життя, поліфонічним світосприйняттям та передбачаючого гармонію знань, почуттів, творчих дій” [6, с. 5].

Отже, постає необхідність розширити комунікативний діапазон спеціаліста за рахунок взаємодії з представниками інших культур та підвищення якості підготовки на основі професійних та ключових компетенцій. Одним із засобів, який сприяє досягненню поставленої мети, є міжкультурна комунікація (МК). Ми розглядаємо міжкультурну комунікацію за формулюванням Леонтович О.А. як безпосередній або опосередкований обмін інформацією між представниками різних лінгвокультур [3, с. 6]. Поняття „міжкультурна комунікація,“ було запроваджено в науку у 1954 році, коли побачила світ книга Е. Холла та Д. Трагера „Культура як комунікація: модель і аналіз”, де автори розглядали МК як особливу модель людських відносин. Пізніше, дослідники Дж. Кондон, І. Фаті, М. Мід розповсюджують ідеї про взаємозв'язок культури та комунікації та висувують проблему міжкультурної комунікації на рівень самостійної наукової дисципліни.

З поширенням ідей компетентісно-орієнтованої освіти набуття міжкультурної комунікативної компетенції стає максимально затребуваним для сучасного спеціаліста. Сучасна соціополітична ситуація вимагає суттєвого переосмислення традицій пануючої моделі освіти в бік її мультикультурної інтенсифікації. В доповіді „Ключові компетенції для Європи” (1996) за програмою Ради Європи обґрунтовані п'ять ключових компетентностей в освіті, однією з яких є компетентність, пов'язана з життям у багатокультурному суспільстві: „для того, щоб контролювати прояв расизму та ксенофобії і для створення клімату толерантності, освіта повинна сприяти формуванню в молодих людей міжкультурних компетенцій, таких, як сприйняття відмінностей, повага до інших та здатність існувати поряд з людьми інших культур, мов, релігій” [8, с. 11]. Ця компетенція не існує поза

УДК 371.3:811

**МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА**

*Перова Світлана В'ячеславівна
викладач кафедри іноземних мов, аспірант
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

Постановка проблеми. Система вітчизняної вищої освіти сьогодні перебуває в стані суттєвої модернізації. Це пов'язано з приєднанням нашої держави до Болонської конвенції, метою якої є інтеграція української системи вищої освіти до світового освітнього простору.

Серед наслідків Болонських реформ можна відзначити мобільність наукових кадрів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів, яка передбачає обмін досвідом та відповідно спілкування іноземною мовою з представниками інших культур. При цьому часто можна прослідкувати ситуації, коли мова, якою спілкуються резиденти різних країн, є іноземною для кожного з учасників комунікації. Отже, суспільство потребує спеціалістів, здатних не лише якісно виконувати свої професійні обов'язки, а й бути готовими до спілкування на міжнародному рівні.

Аналіз досліджень і публікацій. Реформи, що відбуваються в характері освіти, актуалізували тему компетентнісного підходу в підготовці сучасних фахівців, зокрема педагогічних працівників філологічного профілю. Компетентнісний підхід означає суттєве зрушення в бік студентоцентрованого навчання, спробу перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції [9, с. 125]. На сьогоднішній день ідеї компетентнісного підходу в освіті активно розробляються рядом вчених таких, як Е.Ф. Зеєр, І.О. Зимня, А.В. Хуторський, С.Е. Шишов, С.Г. Молчанов, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Н.В. Кузьміна, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, Н.М. Бібік, G. Weiter, J. Lefsted, V.Cheerapach. На основі аналізу наукового доробку зазначених дослідників можна стверджувати, що це таке навчання, при якому передбачається цілісний досвід вирішення життєвих проблем, реалізація ключових, тобто тих, що стосуються багатьох сфер життя, функцій та ролей, компетенцій.

Одним із основних та одночасно найсуперечливіших питань, які висуваються компетентнісно-орієнтованим навчанням, є проблема розвитку ключових компетентностей майбутнього спеціаліста, зокрема вчителя-філолога. Українські науковці вважають, що ключові компетентності – це надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Проаналізувавши існуючі погляди щодо набору ключових компетентностей особистості-майбутнього фахівця, ми дійшли висновку, що для майбутніх учителів-філологів доречним буде набір ключових компетентностей, до складу яких входять:

- інформаційна компетентність;
- міжкультурна комунікативна компетентність;

Висновки. Застосування інформаційних технологій у викладанні і навчанні має великий потенціал для підвищення якості підготовки фахівців. Вивчення сучасних технічних та програмних засобів створення наочної хімічної інформації допомагає студентам свідомо використовувати можливості технологій мультимедіа та адаптувати інформаційні ресурси до різних груп учнів з урахуванням педагогічних, фізіологічних та психологічних факторів.

Резюме. Стаття містить опис фрагменту навчального курсу „Сучасні технології викладання хімії”, який викладається на хімічному факультеті Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Представлено методіку організації практичної роботи студентів. Наведені приклади інтерактивних навчальних елементів та прийомів їх використання. Описано технологію створення наочних хімічних матеріалів з урахуванням педагогічних, психологічних, фізіологічних факторів тощо. Матеріали роботи можуть бути використані викладачами природничих дисциплін для методичного та дидактичного опрацювання навчальних курсів, розробки та використання прийомів стимулювання взаємодії учнів зі змістом мультимедійного наочного матеріалу. **Ключові слова:** інформаційні технології, викладання хімії.

Резюме. Статья содержит описание фрагмента учебного курса „Современные технологии преподавания химии”, который читается на химическом факультете Днепрпетровского национального университета имени Олеся Гончара. Представлена методика организации практической работы студентов. Приведены примеры интерактивных учебных элементов и приемов их использования. Описана технология создания наглядных химических материалов с учетом педагогических, психологических, физиологических и др. факторов. Материалы работы могут быть использованы преподавателями естественных дисциплин для методической и дидактичной проработки учебных курсов, разработки приемов стимулирования взаимодействия учеников с мультимедийным наглядным химическим материалом. **Ключевые слова:** информационные технологии, преподавание химии.

Summary. The article contains the description of part of teaching course titled „Modern technologies in teaching chemistry” that is taught in the Department of Chemistry at Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar. The methodology of students practical work organization is represented. Examples of interactive teaching elements and techniques of their usage are given. The technology of visual chemical materials creation according to pedagogical, psychological, physiological factors and etc. is described. Article materials can be used by teachers of natural sciences for methodological and didactic processing of teaching courses, development and usage of different ways for stimulation in students interaction with visual multimedia content.

Література

1. Мартынова Н. А. Влияние мультимедийной образовательной презентации на оптимизацию психического состояния обучающихся взрослых [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М.: РГБ, 2003.
2. Погодин В.Н. Построение мультимедийного урока.

2. Аствацатуров Г.О. Дизайн мультимедийного урока: методика, технологические приемы, фрагменты уроков. Волгоград: Учитель, 2009.

3. Носова Н. В. Интеллектуальные факторы репрезентации химических знаний учащимися старших классов [Электронный ресурс]: Дис. ...канд. психол.наук.: 19.00.07. – М.: ЗГБ, 2005.

4. Деркач Т. М., Легостаева Т. Є. Вплив мультимедійних навчальних презентацій на психічний стан студентів// Вісник ДНУ. Психологія та педагогіка. – 2009.

5. Деркач Т.М., Павлова А.О. Використання інформаційних технологій при викладанні хімічних дисциплін у вищій школі// Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Зб.наук. праць.- Кр.Р.: ВВ НМетАУ, 2006. –С.255-260.

6. Каталог учебников, электронных ресурсов для общего образования. – [Цит. 2010, 1 березня]. – Доступний з <http://ndce.edu.ru/cd.php?ds=&did=10209_&dv=10225_&level=&page=1>.

Подано до редакції 3.03.2010

УДК 371

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ СЕСІЇ

*Дерябіна Олена Анатоліївна
асистент кафедри педагогіки і психології*

РВУЗ „Кримський гуманітарний університет”, (м. Ялта)

Постановка проблеми. Виходячи з принципів, що визначають гуманістичну парадигму в освіті, основним завданням вузівської освіти є підвищення ефективності учбового процесу при найменших травмуючих діях на особу і психіку студента, тим паче, що останнім часом зросло число стресогенних чинників, що негативно впливають на особу студента в процесі отримання ним вищої професійної освіти.

Проблема оптимізації учбової діяльності і психічних станів студентів в ускладнених умовах, наприклад, в період екзаменаційної сесії, є предметом уваги багатьох психологів, а її складність зумовлює широке поле досліджень. Це відбувається у зв'язку з різноманітністю задач, що виникають перед дослідниками: це задачі діагностики змін в діяльності і стані людини, завдання розробки методів аналізу діяльності, адекватної складності і системності предмету дослідження і методів навчання студентів, задачі визначення психологічних і особових детермінант, що формують сприятливі для виконання діяльності функціональні стани людини [1, с. 31].

Аналіз останніх досягнень і публікацій. Навколо проблеми „діяльність – особа – стан” об'єдналися дослідники, що володіють різними знаннями, методами і уявленнями на цю проблему і пропонуючи різні шляхи її рішення.

Проблема емоційної регуляції і саморегуляції функціональних станів є однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем, актуальних для особового і професійного розвитку. Значні психологічні навантаження в

его послідователів. В научный оборот введены новые малоизвестные в независимом государстве факты из личной жизни и педагогической деятельности новатора. Ключевые слова: учитель-новатор, последователи, опыт, лаборатория.

Summary. The features of innovative experience of teacher and his followers are exposed in the article. In a scientific turn new not popular in the independent state facts are entered from the personal life and pedagogical activity of innovator. Keywords: teacher-innovator, followers, experience, laboratory.

Література

1. Шаталов В. Ф. Алгебраические волны / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2005. – 28 с.

2. Шаталов В. Ф. Быстрая тригонометрия / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2004. – 72 с.

3. Шаталов В. Ф. Город в облаках / В. Ф. Шаталов. – М.: ЗАО Дортранспечать, 2002. – 64 с.

4. Шаталов В. Ф. Изустная алгебра (9 – 11 классы) / В. Ф. Шаталов. – М.: ЗАО Дортранспечать, 2009. – 68 с.

5. Шаталов В. Ф. Педагогическая адвокатура / В. Ф. Шаталов. – М.: ЗАО Дортранспечать, 2003. – 64 с.

6. Шаталов В. Ф. Приглашение к поиску / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2003. – 43 с.

7. Шаталов В. Ф. Сквозь призму сердца / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2002. – 52 с.

8. Шаталов В. Ф. Соцветие талантов. Часть 1 / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2001. – 380 с.

9. Шаталов В. Ф. Соцветие талантов. Часть 2 / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2003. – 352 с.

10. Шаталов В. Ф. Трудных детей не бывает / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2001. – 88 с.

11. Шаталов В. Ф. Семейная геометрия / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2002. – 44 с.

12. Шаталов В. Ф. Физика на всю жизнь / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2003. – 51 с.

13. Шаталов В. Ф. Физика чести / В. Ф. Шаталов. – М.: ГУП ЦРП, 2005. – 76 с.

Подано до редакції 09.04.2010

помістив повний курс тригонометрії за середню школу, легко розповідає про те, що таке синус, косинус, тангенс та котангенс. Для більшого навчального ефекту свої підручники вчитель-новатор доповнює відеофільмами.

Наступну групу сучасних напрацювань Віктора Федоровича Шаталова складають навчально-методичні посібники. Вони включають в себе шкільні навчальні програми середньої школи та відеофільми з алгебри, геометрії, фізики [1; 4; 12; 13].

Фундаментальний і багатий досвід педагога сучасності висвітлено в двох частинах книги „Соцветие талантов” [8; 9]. Віктор Федорович вважає, що вона допоможе не тільки вчителям, а й батькам у наданні допомоги своїм дітям з вивчення предметів шкільної програми. Зазначена книга дає відповіді на такі питання: Як навчити дітей розв'язувати задачі? Як допомогти відкритися природнім можливостям дітей? Яке місце сімейної педагогіки на рівні початкових, середніх та старших класів?

Книжкова скарбниця Віктора Федоровича Шаталова за останнє десятиріччя поновилася не тільки навчальною, навчально-методичною літературою, а й значною кількістю психолого-педагогічних праць. Видання такого напрямку – це розповіді, в основі яких особистий життєвий й педагогічний досвід науковця. У них учитель-новатор радить, що треба робити для досягнення високих результатів у навчанні й вихованні дітей, висловлює свою думку щодо дванадцятирічного терміну навчання та дванадцятибальної системи оцінювання знань. Книга „Трудных детей не бывает” [10] може бути корисна батькам, вихователям, учителям. До неї ввійшли спогади й розповіді з педагогічного досвіду Віктора Федоровича. На допомогу тим, хто готовий присвятити своє майбутнє нелегкій професії вчителя, науковець написав книги „Сквозь призму сердца” [7], „Приглашение к поиску” [6], „Педагогическая адвокатура” [5]. Не залишив поза увагою новатор і своє рідне місто в Україні. Донецьку він присвятив книгу „Город в облаках” [3].

Висновки. Отже, Віктор Федорович Шаталов разом зі своїми послідовниками продовжує натхненно працювати. Він приходять на допомогу учням і батькам, вихователям і викладачам. Сподіваємося, наші знахідки стануть у нагоді, знайдуться і в Україні прихильники та послідовники інтенсивної системи навчання, розробленої донецьким учителем-новатором Віктором Федоровичем Шаталовим.

Таким чином, нами в науковий обіг уведено нові маловідомі в незалежній державі факти з особистого життя та педагогічної діяльності Віктора Федоровича Шаталова. Нові творчі ідеї вчителя-новатора можуть бути корисні всім виконавцям навчального процесу на шляху реформування української шкільної математичної освіти.

Подальших досліджень потребує досконале вивчення сучасних педагогічних технологій, розроблених Віктором Федоровичем Шаталовим.

Резюме. В статті розкрито особливості новаторського досвіду вчителя та його послідовників. В науковий обіг уведено нові маловідомі в незалежній державі факти з особистого життя та педагогічної діяльності новатора. Ключові слова: вчитель-новатор, послідовники, досвід, лабораторія.

Резюме. В статье раскрыты особенности новаторского опыта учителя и

професійній діяльності в системі „людина – людина” сприяють розвитку професійного стресу, психічної дезадаптації і дезорганізації поведінки. Особливо великий вплив емоційної напруженості на молодих фахівців. Наприклад, синдром „емоційного вигорання” за відсутності систематичної роботи по його профілактиці починає складатися у майбутніх педагогів ще в період навчання у вузі.

Досліджуючи індивідуальні особливості регуляції і саморегуляції, А. Лібін визначає їх як феномен світу психічної реальності. Контролюючи процеси регуляторної діяльності, мають складну ієрархічну структуру, тому вивчення природи саморегуляції з метою виявлення їх механізмів вимагає залучення різних параметрів [3, с. 34].

Студентський вік характерний тим, що в цей період досягаються багато оптимального розвитку інтелектуальних і фізичних сил. Але нерідко одночасно виявляються „ножиці”, між цими можливостями і їх дійсною реалізацією. Безперервно зростаючі творчі можливості, розвиток інтелектуальних і фізичних сил, приховують в собі ілюзії, що це зростання сил продовжуватиметься „вічно”, що все краще життя ще попереду, що всього задуманого можна легко досягти.

Разом з тим фахівці в області вікової психології і фізіології відзначають, що здібність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17–19 років розвинена не повною мірою. Нерідкі невмотивований ризик, невміння передбачати наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Так, В. Т. Лісовський відзначає, що 19–20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але і нерідких негативних проявів [2, с. 35].

Особливості емоційних станів студентів, що впливають на пізнавальну активність в процесі учбової діяльності, були розглянуті в роботі А. Я. Чебикина [3, с. 36]. А. В. Плеханової був описаний ряд методичних прийомів, за допомогою яких можуть бути викликані і актуалізовані позитивні психічні стани. У дослідженні А.Н. Лутошкина [3, с. 37] були виділені колективні емоційні стани і вивчені їх функції. В той же час треба відзначити, що в перерахованих роботах увага приділялася переважно тільки найбільш загальним проявам і особливостям психічних станів в учбовому процесі.

Найчастіше описуються в літературі базові психічні стани: тривожність, фрустрація, агресія, ригідність. Найбільш плідними, як нам здається, в цьому напрямі є дослідження О. О. Прохорова.

Психічні стани найчастіше виявляються як реакція на ситуацію або діяльність і носять адаптивний, пристосований характер до навколишньої дійсності, що постійно змінюється, погоджуючи можливості людини з конкретними об'єктивними умовами і організовуючи його взаємодії з середовищем. Фізіологічну основу психічних станів складають функціональні динамічні системи (нейронні комплекси), об'єднані за принципом доміанти. На відміну від фізіологічних реакцій, що відображають енергетичну сторону адаптаційних процесів організму, психічні стани визначаються переважно інформаційним чинником і відповідають за забезпечення пристосованої поведінки на психічному рівні. Психічні стани – явища виключно індивідуалізовані, оскільки залежать від особливостей конкретної особи, її

ціннісних орієнтацій і тому подібне. Відповідність психічних станів умовам, що викликали їх, може бути порушена. У цих випадках відбувається ослаблення їх пристосовної ролі, зниження ефективності поведінки і діяльності аж до повної дезорганізації [3., с. 38].

На жаль, проблема саморегулювання функціональних станів, вивчена недостатньо. Наприклад, не розглядалися повною мірою питання, пов'язані з вибором оптимальної стратегії саморегуляції функціональних станів у студентів вищих навчальних закладів в процесі професійної підготовки і складання іспитів.

Метою даної статті є вивчення проблеми використання методів саморегуляції функціональних станів у студентів в період екзаменаційної сесії.

Виклад основного матеріалу. Екзаменаційна сесія є одним із структурних елементів учіння – провідного виду діяльності студентів.

Дослідження показали, що негативні психологічні стани у студентів спостерігаються задовго до початку іспиту і поступово прогресують, досягаючи максимуму до моменту отримання екзаменаційного квитка. Студенти сприймають іспит як „поєдинок відповідей і питань„, як „витончені тортури„, як „інтелектуальне і емоційне перевантаження„. Такі чинники, як тривале очікування іспиту, елемент невизначеності при виборі квитка і жорсткий ліміт часу на виклад відповідей підсилюють емоційну напругу до максимальних значень, що супроводжується стресовими симптомами [5, с. 41].

Напружений характер екзаменаційної сесії є її специфічною рисою. Разом з дією соціальних чинників, істотний вплив на працездатність, активність студента і його психічний стан надають і інформаційні параметри діяльності – зміст, об'єм екзаменаційних квитків, темп пред'явлення питань. інші характеристики – особливості складання іспиту, пов'язані з перетворенням – спогадом робочої інформації, є основною причиною розвитку стану психічної напруги і напруженості. У численних дослідженнях показано, що виникненню напруженості (діяльній і емоційній) сприяють надмірна суб'єктивна складність завдання, висока відповідальність за результат діяльності, дія різного роду перешкод, а також дефіцит інформації або часу, надмірність інформації і інші чинники [5, с. 66].

Ситуація іспиту є типовою ситуацією невизначеності. Це породжує складну взаємодію різних психічних переживань; створює ті, що змінюються, розвиваються, загалом, динамічні психічні стани.

Психічна напруженість робить неоднозначний вплив на діяльність, проте виражені його форми і, особливо у емоційно недостатньо стійких осіб, мають явно деструктивний характер, викликаючи порушення ряду психічних функцій і, зрештою, зниження ефективності і надійності діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність використання методів саморегуляції функціональних станів перед настанням екзаменаційної сесії.

Але, іспит – не просто перевірка знань, а перевірка знань в умовах стресу. Серед медиків існує точка зору, що до 90% всіх захворювань можуть бути пов'язані із стресом. Звідси можна зробити висновок, що іспити здоров'я не додають, а навпаки. Дійсно, численні дослідження показують, що під час підготовки і складання іспитів мають місце інтенсивна розумова діяльність,

Федоровича Шаталова. Це дослідження С.М. Виноградова, М.Т. Вихватенка, І.М. Дичківської, С. Сисоевої та І. Соколової. Однак, у науково-педагогічних дослідженнях майже не висвітлюються ідеї вчителя-новатора та його послідовників з точки зору використання їх у сучасній педагогічній практиці в Україні.

Мета статті – проаналізувати педагогічну творчість Віктора Федоровича Шаталова за роки існування незалежної України.

Виклад основного матеріалу. У незалежній державі Віктор Федорович працює професором Донецького інституту соціальної освіти, а в загальноосвітніх школах про вчителя математики знають лише в історичному ракурсі. Однак, у свої 82 роки вчитель-новатор повний ідей, винахідок і продовжує працювати.

Віктор Федорович Шаталов тривалий час був керівником експериментальної педагогічної лабораторії інтенсивного навчання в місті Донецьку, яку фінансувала Академія педагогічних наук СРСР. Лабораторія йшла на підйом і давала чудові результати. Згодом вона перестала існувати. Упродовж трьох років Віктор Федорович чекав фінансування та відновлення лабораторії, а послідовники тим часом від'їжджали за кордон: Людмила Степанівна Москаліна – у Чикаго, Лі Ігао – Пекін, Вольтер Чатурія – Батумі. Багато вихованців новатора стали майстрами спорту, захистили кандидатські й докторські дисертації з математики, фізики, педагогіки, філософії, медицини.

Сьогодні експеримент Віктора Федоровича Шаталова продовжується. Учитель-новатор відроджує свою методику разом з послідовниками в Москві. Заснував московську „Школу Шаталова” та керує нею Виноградов Сергій Миколайович – кандидат філософських наук, автор досліджень творчості педагога-новатора, продюсер фільму „Уроки Шаталова”.

Під час канікул Віктор Федорович Шаталов приїздить до Москви й проводить заняття зі старшокласниками. Разом з ним у школі працюють його послідовники. Серед учнів новатора особливий інтерес викликає діяльність С.М. Виноградова (проводить заняття з підготовки до іспитів з історії); Р.М. Данилович (проводить заняття з алгебри в 9 – 11 класах); В.Г. Легасов (учитель алгебри 7 – 8 класів та фізики 7 – 9 класів); Ю.Г. Соколов (учитель математики і фізики школи-ліцею при МДУ, проводить заняття з алгебри в 9 – 11 класах).

Результатом натхненної праці новатора за останні роки стали нові наукові доробки. Бібліотека Віктора Федоровича Шаталова поповнилася значною кількістю підручників, навчально-методичних посібників, статей. На жаль, в Україні на сьогодні можливо побачити лише деякі праці 70 – 80-х років Віктора Федоровича: „Куда и как исчезли тройки” (М., 1979), „Педагогическая проза” (М., 1980), „Точка опоры” (М., 1987), „За чертой обычного” (Донецьк., 1988), „Эксперимент продолжается” (М., 1989). З цього приводу докладніше зупинимося на останніх досягненнях учителя-новатора. 3-поміж них виділяються підручники з геометрії, тригонометрії, астрономії. Підручник „Фамильная геометрия” [11] з додатком кольорових схем допомагає учням при вирішенні питань геометрії від початкової школи до старшої. 23 уроки включає в себе підручник „Быстрая тригонометрия” [2]. У цю працю Віктор Федорович

№2. – С.22-23.

2. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П.Беспалько. – М.: Изд-во „МОДЭК”, 2002. – 352 с.

3. Клочко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Дис... д-ра пед. наук (13.00.02) / В.І. Клочко – Вінниця, 1998. – 396 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 272 с.

5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Academia, 2001. – 304 с.

Подано до редакції 05.04.2010

УДК 37.011.33 (477)(091)+929

**ШАТАЛОВ
ВІКТОР ФЕДОРОВИЧ
ТА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКИ**



*Павлюк Олена Михайлівна, випускник аспірантури
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка (м. Луганськ)*

Постановка проблеми. 1 травня минулого року виповнилося 82 роки видатному вченому, педагогу-новатору, вчителю математики та фізики, винахіднику оригінальної технології інтенсивного навчання, заслуженому вчителю УРСР (1977), народному вчителю СРСР (1990), професору Донецького інституту соціальної освіти, учителю-новатору „Школи Шаталова” в Москві Віктору Федоровичу Шаталову.

Цілеспрямований юнак спочатку пройшов службу у Владивостоці, на Тихоокеанському флоті. Там же закінчив з відзнакою десятий клас вечірньої школи й вступив до педагогічного інституту. Згодом перевівся в Сталіне (тепер Донецьк). Період процвітання Віктора Федоровича Шаталова до 90-х років ХХ століття добре відомий. Розпад Радянського Союзу значно послабив інтерес до педагогічних новацій науковця. На сьогодні для багатьох є відкриттям, що вчитель і досі живе в Донецьку, та продовжує активно працювати разом зі своїми послідовниками.

Аналіз досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі існує низка джерел, у яких розкрито педагогічні напрацювання Віктора

крайне обмеження рухової активності, порушення режиму відпочинку і сну (поверхневий, неспокійний сон), емоційні переживання. Все це приводить до перенапруження нервової системи, негативно впливає на загальний стан і опірність організму.

Учбова діяльність, а також вікова специфіка психічного розвитку викликає у юнаків і дівчат характерні для них психічні переживання і стани. Для ранньої юності взагалі характерне багатство проявів різних станів.

Умовно можна виділити наступні групи психічних станів, властивих цьому віку [4, с. 69]:

1. Внутрішньої дискомфорності, незатишності, дратівливості, розсередоточеності, безцільності. Важко зібратися з думками, управляти своїми діями. Воля понижена, емоції розгальмовані, думки незібрані.

2. Стан вираженої незадоволеності, ворожнечі, негативного ставлення до тих, що оточують. Він не буває спеціально спрямован на певний предмет, дію або людину, розповсюджується майже на всіх, хто включається у цей момент у „полі” життя юнаків і дівчат.

3. Стани, близькі до агресивності, забіякуватості, гнівливої, грубості. Вони викликають конфлікти з однолітками і не розташовують до позитивної взаємодії з ними.

4. Афектні спалахи – бійка, грубість, образи, порушення дисципліни.

Важче за всіх переносять високе психічне навантаження, супроводжуюче іспит, студенти з високим рівнем неспокою – тривоги. У таких студентів ще задовго до іспиту виникає тривожний стан. Учбовий матеріал погано утримується в пам'яті, нерідкі її провали при щонайменшому хвилюванні. Контакт з викладачем практично відсутній, оскільки при відповіді студентові важко „відірватися” від конспекту, а кожне додаткове питання розцінюється їм як „убивчий”. В результаті знання його оцінюються зазвичай неадекватно. Подальший стан характеризується пригніченістю, невірою в свої сили. Наростають тривога і страх перед наступним іспитом, перебільшується можливість невдалої відповіді, навіть якщо весь учбовий матеріал засвоєний добре. Тривожне очікування невдачі, невпевненість у собі, нездатність до імовірного прогнозування результатів посилюється від іспиту до іспиту, від сесії до сесії. Все це не тільки впливає на успішність, але може привести до втрати інтересу до навчання, зниження рівня домагань, зміні самооцінки особових якостей і далі, у вигляді „висхідного впливу”, змінити і діяльність, і поведінку, і стосунки з товаришами по навчання, членами сім'ї, друзями.

Іспит як одна з форм контролю в учбовій діяльності накладає відбиток на виникнення тих або інших психічних станів у студентів і відповідно визначає весь хід перебігу подій. Іспит можна розглядати як боротьбу розуму, волі, відчуттів, досконалості знань, умінь, навиків студентів, як процес боротьби, що протікає не тільки на фізіологічному, але і на психічному рівнях. Така складність пов'язана також з невизначеністю і екстремальністю ситуації іспиту. Все це вимагає прояву всіх фізичних і духовних сил людини в їх єдності.

Істотною особливістю іспиту є також висока особова значущість для кожного студента і самого процесу підготовки до іспитів, і його результату, тобто отриманої оцінки, яка завжди має і суспільну оцінку. Особливо важливе

значення іспит і його результат мають для відмінників.

Можливості кожного студента різні, вони залежать від здібностей студента, ступеня його підготовленості до кожного іспиту. Але прагнення до високого досягнення завжди пов'язане з максимальною фізичною і психічною напругою, що часом перевершує можливості студента.

Оскільки психічні стани характеризуються різними ознаками динамічності, то і в ситуації іспиту ці ж ознаки будуть присутні. Динаміка виникнення і протікання психічних станів має в нашому випадку тенденцію до наростання стану напруги і хвилювання до кульмінаційного пункту екзаменаційної сесії – дня складання іспиту.

Виділяючи загальні психологічні особливості екзаменаційної сесії, необхідно мати на увазі, що на студентів впливає велике число різноманітних чинників – склад і поведінка однокурсників, дії викладача, взаємодія з друзями та ін. Ці чинники діють хоча і ситуативно, проте, можуть робити і позитивний і негативний психологічний вплив на студентів.

Все це, разом узятє, характеризує іспит як діяльність, що протікає в невизначених і екстремальних умовах. Щоб така діяльність була високо продуктивною, кожен студент має бути підготовлений до неї в усіх відношеннях, особливо психологічно.

Наближення екстремальної ситуації контролю, посилення міри невизначеності підсумкового результату діяльності нарощують стан напруженості і виникнення негативних станів.

Передекзаменаційна тривога може виявлятися на різних системних рівнях: ендокринному, вісцелярному, психологічному. Що викликає різні стани: порушення з боку серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, дихальної системи та ін. Тому дуже актуальним завданням є пошук шляхів ранньої діагностики тривоги і своєчасна допомога студентові впоратися з екзаменаційною тривожністю.

Управління емоціями і відчуттями передбачає, насамперед, їх усвідомлення і контроль над формою їх прояву. Я. Рейковський [4, с. 133] пропонує розрізняти два види усвідомлення емоцій:

- прояв достатньо відособленого і організованого процесу, що впливає на протікання діяльності і переживається суб'єктивно, коли людина знає, що він щось переживає і що це переживання явно відрізняється від попередніх;

- власне усвідомлення, яке полягає в знанні про свій стан, виражений в словесних (знакових) категоріях.

В даний час достатньо актуальним є пошук оптимальних методів психологічної корекції несприятливих емоційних станів студентів. Достатньо часто для зняття особових і соціальних стресів студенти використовують алкоголь, нікотин або наркотики. В той же час існують достатньо ефективні психотерапевтичні методи корекції стресу, які роблять позитивний вплив на особу студентів. До них відносяться прийоми психофізіологічної саморегуляції, метод умовно-рефлекторної регуляції, методика аутогенного тренування [1, с. 35].

Серед них на перше місце слід поставити метод повної раціоналізації майбутньої події, тобто багатократне осмислення його з таким ступенем

изучении профильных специальных дисциплин;

5) пробудить интерес к математике, ее пониманию, самостоятельность и стремление к творческой математической деятельности;

6) развивать у студентов математическое мышление (абстрактное, логическое, алгоритмическое) и убедить их в важности и необходимости математических методов;

7) приемы учебной математической деятельности будут систематизированы и зафиксированы для того, чтобы с их помощью поставить и решить необходимые в дальнейшей жизни задачи.

Развитие мыслительной деятельности и формирование творческого математического мышления – целенаправленный процесс, который надлежит организовать и проводить в течение всего периода обучения.

Вывод. Анализ показывает, что уровень развития мышления, в том числе математического, за последние 25 лет снижается. Тем самым существует огромный разрыв между слабым знанием, полученным в школе и вузе, с одной стороны, и высоким требованием к уровню будущего специалиста – с другой. Мы разделяем озабоченность многих ученых, педагогов: недооценка преподавателями математики необходимости введения в математические курсы прикладных и профессиональных задач, а преподавателями специальных кафедр – непрерывности математического образования ведут к недооценке единства воспитательного и образовательного процессов и к снижению уровня математического образования, и следовательно, качества подготовки будущих специалистов и профессионалов.

Систематическое целенаправленное использование специально подобранной системы математических заданий способствует формированию индивидуальной творческой личности, способной к самореализации, а при необходимости к самообучению, саморазвитию и решению жизненных задач.

Резюме. В статье выявлены причины, связанные с математической подготовкой будущих инженеров; проанализированы проблемы современного математического образования в вузе, изложены способы их решения путем систематизации приемов учебной математической деятельности студентов технических вузов. **Ключевые слова:** математическое образование, систематизация.

Резюме. У статті з'ясовані причини, пов'язані з математичним навчанням майбутніх інженерів; проаналізовано проблеми сучасної математичної освіти в вузі, викладено засоби їх вирішення шляхом систематизації прийомів навчальної математичної діяльності студентів технічних ВНЗ. **Ключові слова:** математична освіта, систематизація.

Summary. In the article the reasons for the mathematical training of the future engineers are defined; the problems of the modern mathematical education in the higher educational establishments are analyzed and the ways of their solving by the systematization of educational mathematical activity of the technical university students are regarded. **Keywords:** mathematical education, systematization.

Литература

1. Арнольд В.И. Математика и математическое образование в современном мире / В.И. Арнольд // Математическое образование. – 1997. –

математические знания, полученные ими в процессе обучения. Это позволяет влиять на процесс целостного развития личности молодого человека нового информационного общества, способствует получению каждым таким человеком фундаментального математического образования, формирует и развивает математическое мышление и творческие способности будущих специалистов.

Проведенный анализ научной литературы и реальной проблемы такой систематизации в процессе обучения математике в вузе показал, что в настоящее время имеется ряд противоречий, связанных с математической подготовкой будущих специалистов-инженеров. Важнейшими из них являются противоречия:

- между объективной ролью математики в профессиональной деятельности конкурентоспособного выпускника-специалиста и отсутствием в высшей школе такой методической системы обучения и воспитания, которая демонстрировала бы им эту роль и учила эффективно применять математические методы, математическое мышление в их профессиональной, экономической, политической, духовно-нравственной, семейно-хозяйственной деятельности;

- между бурно развивающейся в настоящее время математической теорией и практикой обучения математике в современном вузе;

- между социальным заказом общества на высококвалифицированных специалистов и недостаточным уровнем математической грамотности и культуры выпускников высших учебных заведений.

Из всего вышесказанного и выявленных противоречий следует важность поиска и разработки эффективных методик систематизации приемов математической деятельности абитуриентов и студентов, дифференцированного и личностно-ориентированного обучения математике, позволяющие каждому обучающемуся получить фундаментальное и систематизированное математическое образование, а у большинства сформировать творческое математическое мышление и способность к творческой деятельности, которые позволили бы поставить и решить всевозможные как математические, так и профессиональные задачи.

Существует реальная возможность качественного усвоения студентами математических дисциплин, а на их основе и профильных специальных предметов, и, как следствие, повышения качества математической подготовки выпускника технического вуза, если:

- 1) обеспечить плавный поэтапный переход от школьного образования к вузовскому и далее к самостоятельной деятельности студентов, на основе разработанного учебно-методического комплекса по математике;

- 2) найти новые подходы к приобретению студентами учебных математических знаний, основанных на формировании системы приемов мыслительной и учебной деятельности;

- 3) в процессе обучения математике ориентироваться на личностный подход, использовать индивидуальные особенности развития мыслительной деятельности студентов;

- 4) поднимать уровень использования математического аппарата при

деталізації, яка створює відчуття звичності майбутньої ситуації і дій в майбутніх умовах. А, як відомо, звичне і знайоме хвилює менше, ніж невизначене. На перше місце цей метод поставлений не випадково. Справа в тому, що негативні емоції виникають, перш за все там, де високий ступінь невизначеності процесу і результату значущої для людини події. Метод раціоналізації якраз і зменшує цю невизначеність.

Інший метод – імітаційні ігри, сенс яких в практичному програванні своїх ролей учасниками майбутніх подій. Це, так би мовити, репетиції перед спектаклем. Чим їх більше і чим ретельніше вони проведені, тим більше впевненість в успіху справи і тим більша вірогідність зняття що заважають справі „затисків“, психіки і зменшення передекзаменаційної апатії або передекзаменаційної лихоманки.

Метод вибіркової позитивної ретроспекції полягає в аналізі свого особистого досвіду складних життєвих ситуацій, що вдало закінчилися. Послідовне і детальне уявне повторення всіх можливих тонкощів успішно дозволених проблем є змістовною базою збереження здорового передекзаменаційного стану тим більше, чим більше число таких ситуацій з „щасливим“, кінцем проаналізоване (психіка „заповнена“, позитивним досвідом) і чим складніше були ці події, що вдало закінчилися (вивід: „я вирішував складні проблеми, вирішу і цю,“) [2, с. 41].

Висновки. Зі всього вище сказаного можна сказати, що застосування ефективних методів саморегуляції функціональних станів дозволяє істотно понизити рівень емоційної напруженості, фрустрованості у студентів, зняти відчуття невизначеності, властивого періоду екзаменаційної сесії.

Таким чином, зниження тривожності студентів в процесі навчання за допомогою ефективних методів саморегуляції є важливим чинником їх повноцінного особового зростання і успішності освіти в загалі. Вирішення вказаної проблеми бачиться нам на шляху усесторонньої гуманізації освітнього процесу, однією з основних умов впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Summary. In an article are provided the results of literature analysis, as well as author's own conclusions according to the research of negative functional states, choice of effective self-regulation methods and their impact on overcoming anxiety during the examination session. In considering the most common negative functional states considered youth age specifics. Attention is paid to the destructive character of stress states, which prevents the full personal growth and success of education. Emphasis is on the methods to cope with situations of tension and how to force them. **Keywords:** self-regulation, functional state, anxiety, frustration, aggression, mental tension, situation of uncertainty, pre-examination anxiety.

Резюме. В статті приводяться результати аналізу літератури, а також власні висновки автора по вопросам изучения негативных функциональных состояний, выбора эффективных методов саморегуляции и их влияния на преодоление тревожности в период экзаменационной сессии. В рассмотрении вопроса наиболее распространенных негативных функциональных состояний, учтены особенности юношеского возраста. Уделено внимание деструктивному характеру стрессовых состояний, который

мешаєт повноцінному особистому росту і успішному навчанню. Сделан акцент на методах преодолення ситуацій напруженності і способах виходу з них. **Ключевые слова:** саморегуляція, функціональні стани, тривожність, фрустрація, агресія, психическа напруженність, ситуація неопределенності, передэкзаменаційна тривога.

Резюме. У статті наводяться результати аналізу літератури, а також власні висновки автора по питаннях вивчення негативних функціональних станів, вибору ефективних методів саморегуляції і їх впливу на подолання тривожності в період екзаменаційної сесії. У розгляді питання найбільш поширених негативних функціональних станів, враховані особливості юнацького віку. Приділена увага деструктивному характеру стресових станів, який заважає повноцінному особовому зростанню і успішній освіті. Зроблений акцент на методах подолання ситуацій напруженності і способах виходу з них. **Ключові слова:** саморегуляція, функціональні стани, тривожність, фрустрація, агресія, психична напруженність, ситуація невизначеності, передэкзаменаційна тривога.

Література

1. Андреева И.Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности // Весті БДПУ, – 2008. – № 4. – С. 31-35.
2. Здоровье студентов: Монография / Кол. авторов. Под ред. Н.А. Агаджаняна. – М.: Изд-во РУДН. 1997. – 199 с.
3. Прохоров А. О. Роль психических состояний в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1996. – № 4. – С. 33– 43.
4. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций – М.: „Прогресс”, 1979. – 392 с.
5. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса// Прикладные информационные аспекты медицины. Воронеж, 1999, Т.2 – №1. – С. 59-62.

Подано до редакції 21.03.2010

УДК 378.14

НОВА ЯКІСТЬ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Дроздова Ірина Петрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
докторантка Херсонського державного університету

Постановка проблеми. Ідея розвитку цілісної соціально-адаптованої людської особистості стає сьогодні домінуючою і визначає зміст сучасної професійної освіти. Завданням вищої школи є формування професійної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, позиції студента як майбутнього фахівця із метою зміцнення його когнітивної і культурно-естетичної сфер, загального кругозору, мовленнєвої вправності. Взаємодія педагогів і студентів на змістовій основі з використанням різноманітних засобів є сутнісною характеристикою педагогічного процесу, що протікає в

способностей кожного навчаючогося.

По прогнозам специалистов ЮНЕСКО профессионально-техническому образованию в XXI веке предстоит играть ведущую роль. Тем самым своевременным и важным является рассмотрение теоретических и практических вопросов обучения, умению учиться в течение всей жизни, повышения качества математического образования, формирования творческого мышления студентов вузов, увеличения эффективности профессионального образования.

XXI век ставит перед высшей школой среди прочих такие задачи, как:

- минимизация или устранение границ между общим и профессиональным образованием;
- обучение умению учиться и самосовершенствоваться;
- формирование квалифицированных и добросовестных специалистов процесса деятельности, которые могли бы брать на себя ответственность и за других, и за результаты собственной деятельности;
- формирование нового, более высокого качества обучения, позволяющего быть конкурентоспособным на рынке труда и влияющего на повышение уровня благополучия граждан;
- поддержка высокого уровня научных кадров страны, что было свойственно в течение многих десятков лет.

Программы по высшей математике для вузов предусматривают всестороннее развитие личности будущего специалиста, в том числе умственных и волевых качеств, творческого воображения, нравственных черт личности (трудолюбие и самостоятельность, настойчивость и ответственность, целеустремленность и творческую активность, честность и дисциплину), развитие творческих способностей, позволяющих обоснованно отстаивать свои взгляды и убеждения.

Реализация этих программ требует создания учебных пособий нового типа, способствующих решению поставленных задач, а также повышению прочности и осознанности познаний, их системности, развитию познавательных, творческих способностей и самостоятельности в процессе обучения математике.

Анализ педагогической, психологической и методической литературы, многолетние наблюдения и опыт исследователей позволяют утверждать, что в настоящее время высшая школа не может обойтись унифицированными методами и единой технологией обучения, единой программой, одинаковыми учебниками и учебными пособиями. Наша система образования накопила огромный опыт работы со способными студентами и формирования крупных ученых и специалистов, умеющих решать любые проблемы в любых ситуациях [5]. Вместе с тем следует признать, что комплексных исследований проблемы формирования личности молодого человека, адекватного условиям и требованиям информационного общества, средствами математики практически нет.

Для решения проблем, сформулированных выше, можно использовать идеи и методы теории систем, позволяющие классифицировать и систематизировать приемы учебной математической деятельности студентов,

положение во всех сферах производства, торговли, финансов [2]. Образование сегодня становится общенациональным приоритетом Украины.

Образовательный процесс приобретает гуманистическую направленность вместо технократической, педагогическая практика вооружается новым набором технологий обучения, способствующим реализации новой парадигмы образования и воспитания [4]. Научно-технический прогресс и возрастающий информационный поток во всех областях человеческой деятельности являются определяющими в экономической и социальной жизни общества, которое стало на путь ускоренного развития. Это развитие, в свою очередь, влечет необходимость переработки новой информации и оперативности в управлении, повышая роль систематизированных знаний, быстрого обучения и переучивания путем систематизации учебной деятельности, из чего вытекает актуальность разработок новых методов и интенсивных форм обучения, как в средней, так и в высшей школе [1].

Нынешнее информационное общество отражает иную стратегическую задачу образования – формирование новых качеств личности – самостоятельность, способность к мировоззренческому выбору и компетентному профессиональному действию, к самоуправлению, самообразованию и самовоспитанию [3].

Степень изученности проблемы. Систематизация приемов учебной математической деятельности предполагает вовлечение студентов в творческую деятельность и развитие их самостоятельности. Эта проблема является сложной и многоплановой. Различные аспекты, относящиеся к систематизации знаний в школе и вузе, рассматривали ученые-психологи: А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, О.К. Тихомиров, Б.М. Теплов, Л.М. Фридман и др., ученые-дидакты: Ю.К. Бабанский, Н.И. Болдарев, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, Н.М. Скаткин, Т.И. Шамова, Т.И. Щукина и др., ученые-методисты: В.В. Афанасьев, Н.Я. Виленкин, Г.Д. Глейзер, В.А. Гусев, Ю.М. Колягин, В.И. Крупич, В.М. Монахов, А.Г. Мордкович, В.Т. Петрова, А.М. Пышкало, Е.И. Санина, Г.И. Саранцев, З.И. Слепкань, А.А. Столяр, М.И. Шабунин, Л.С. Шкерина, П.М. Эрдниев и др.

При всей фундаментальности вышеназванных исследований проблема систематизации методов и форм реализации математической деятельности студентов остается неизученной, систематических исследований в этом направлении практически нет.

Целью статьи является анализ проблемы современного математического образования и приемов учебной математической деятельности студентов технических вузов.

Изложение основного материала. Особое значение в современной модели образования имеет образование личности обучающегося посредством развития творческой мыслительной деятельности, усиления проблемности обучения, воспитания его самостоятельности и активности, гибкости и устойчивости. Формирование и развитие творческой деятельности и активности тесно связаны с раскрытием потенциальных возможностей и

будь-якій педагогічній системі.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства проблеми освіти і виховання підліткового покоління, що загострилися у зв'язку зі вступом вищої школи України до Болонського процесу, концентрують в собі найактуальніші аспекти соціально-професійного становлення особистості молодого людини в процесі його соціалізації в мікро- і макросередовищі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема соціалізації молодого людини, його саморозвитку і самореалізації є одним із головних напрямків сучасних психолого-педагогічних, соціологічних і філософських досліджень. Більшість дослідників цієї проблеми виявляли низку гострих протиріч соціально-професійного становлення особистості в процесі її соціалізації, які вже неможливо вирішити традиційною системою виховання і освіти. Система роботи з удосконалення (а скоріше, формування) україномовного професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ України передбачає врахування індивідуальних особливостей, рівня пізнавальних можливостей, професійних мотивів й інтересів, специфіки майбутньої діяльності, розуміння суті психічних процесів, що лежать в основі мовленнєвої діяльності для підготовки майбутніх фахівців.

Ці положення указують на можливість організації особливим чином збудованого освітнього процесу, в якому системою зовнішніх ситуацій, що актуалізують предметно-практичну діяльність певним способом розгортання змісту освіти, можливо формувати і розвивати в суб'єкта провідної діяльності професійного мовлення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити специфіку нової якості провідної діяльності студентів ВНЗ нефілологічного профілю під час формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови з використанням сучасних інформаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Нині провідна діяльність визначається як діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на певному етапі розвитку його особистості. Найбільш проробленою періодизацією, на думку А. Асмолова, є періодизація психічного розвитку в дитячому віці Д. Ельконіна [11]. Рухом розвитку особистості в цій концепції є виникнення невідповідності між операціонально-технічними можливостями дитини і розвитком його мотиваційно-потребнісної сфери. У цьому дослідженні важливі дві обставини: 1) у провідній діяльності виникають і диференціюються інші види діяльності і відбуваються зміни особистості; 2) розвиток особистості здійснюється подоланням протиріч між її можливостями і потребами. Б.Ананьев говорить про те, що в сучасній науці приділяється велика увага періодизації онтогенезу дитини, а закономірності періодизації розвитку особистості в зрілому віці залишаються нерозкритими [2]. Лише в останній час відбуваються спроби періодизації зрілої особистості і ми, погоджуючись із думкою Б. Братуся [5], вважаємо, що механізм розходження операціонально-технічної і мотиваційної сторін діяльності не є прерогативою дитячого розвитку, а прикладемо і до

процесу розвитку особистості дорослого.

Ми згодні з К. Платоновим, який під особистістю розумів людину як носія свідомості, а під свідомістю – суб'єктивний компонент людської психіки, який об'єктивується в діях і діяльності [9, с. 189]. При цьому діяльність, що складається з дій, але не зводиться до їх механічної суми, є функція не тільки особистості, але й людини в цілому.

З іншого боку, існує і таке визначення особистості: „Особистість – це універсальне поняття, що характеризує людину в цілому, але головним чином як члена суспільства, зі сторони його суспільних стосунків, що складають основний соціальний зміст людини” [7, с. 100].

К. Абульханова-Славська розглядає самовизначення як внутрішню активність особистості, результатом якої стає формування її життєвої позиції [1]. Л. Анциферова аналізує близьке до самовизначення поняття соціального дозрівання [3]. Г. Чеснокова, у межах концепції самосвідомості молодшої людини виводить близькі за змістом до поняття „самовизначення” поняття „самовиховання та саморегуляції” [10]. „Самореалізація”, „самоздійснення”, „життєве самовизначення” розглядаються також у роботах інших дослідників (П. Соболев, В. Журавльов, С. Головаха, М. Гінзбург).

Організація процесу роботи педагога з формування професійно досконалої особистості неможлива без уявлення природи людини у вигляді систематизованої, чітко організованої педагогічної діяльності з виділеними цілями, структурою, комплексом педагогічних завдань. „У діяльності змінюється не тільки самий об'єкт, але й позиція (відношення) суб'єкта до об'єкта” [1], – вважає К. Абульханова-Славська. Це означає, що сама педагогічна діяльність носить динамічний характер: тобто життєві позиції суб'єкта й об'єкта змінюються відповідно до ходу діяльності. У цьому сенсі діяльність є відкритою системою для формування особистості.

Нам імпонує точка зору авторів, що обґрунтовують необхідність відповідного ставлення до особистості: суб'єктний, особистісно-орієнтований підхід у психології особистості, педагогіці і віковій психології (Г. Балл, М. Пряжніков, В. Рибалка, В. Татенко, Г. Титаренко, І. Нікітіна).

Метою підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності є високоморальна і професійна компетентна особистість зі сформованою професійною готовністю до здійснення професійного спілкування українською мовою. Аналіз праць В. Гумбольдта, Л. Вайсберга, Б. Уорфа, А. Шлейхера, В. Вундта, Ф. де Соссюра, О. Потебні, Ф. Фортунатова, О. Леонтьєва, Л. Виготського, В. Виноградова, Л. Щерби, В. Русанівського, Н. Хомського, О. Кубрякової, І. Зимньої, Ф. Бацевича дав підстави докладно з'ясувати лінгвістичні аспекти взаємозв'язку мови і мовлення, мовлення і мислення, мовлення і професійної діяльності.

З цієї точки зору великого значення набуває знання основних законів української літературної мови, що забезпечують ясну, доступну передачу думки і відчуттів у процесі спілкування людей між собою, особливо в аспекті професійного спілкування.

Оволодіння студентами-нефілологами ВНЗ в умовах російськомовного оточення Сходу та Півдня України 1) комунікативними якостями мовлення (О.

выделены структурные составляющие гражданственности (знания, чувства и поступки); доказана эффективность использования пластовой системы воспитания для эффективного формирования каждого компонента гражданственности с учетом особенностей подросткового возраста. **Ключевые слова:** Пласт, активность, гражданственность, активная гражданская позиция, подростки

Summary. The efficiency of the use of educate method of Plast for forming of active civil position of teenagers is grounded in the article. For this purpose determined the notion of active civil position of teenagers; intercommunication between active civil position and civil of teenagers is illustrated; the structural constituents of civil are selected (knowledges, feelings and acts); efficiency of the use of the Plast system of education for the effective forming of every component of civil position into account the features of teens is proved in work. **Keywords:** plast, activity, civil, active civil position, teenagers

Література

1. Арцишевська М.Р. Інтеграція змісту освіти: Монографія / Маргарита Романівна Арцишевська, Роман Антонович Арцишевський. – Луцьк: Вежа, 2007. – 316 с.

2. Бабкіна М.І. Формування активної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Майя Іванівна Бабкіна. – К., 2009. – 20 с.

3. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник / Петро Романович Ігнатенко, Валентин Леонідович Поплужний, Наталія Іванівна Косарева, Лариса Валентинівна Крицька. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.

4. Рехета Л.О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Любов Олександрівна Рехета. – К., 2003. – 23 с.

5. Старосольський Ю. Велика гра: Гутірка про ідею й методу пластування: –<http://www.upu7.plast.org.ua/download.php> (17 листопада 2009 р.)

Подано до редакції 08.04.2010

УДК 371

ПРИЕМЫ УЧЕБНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*Павлова Елена Александровна, преподаватель
Севастопольский национальный университет ядерной
энергии и промышленности (г. Севастополь)*

Введение. Настоящее время, рубеж столетий, символизирует переходный характер эпохи, в которой человечество уже испытало ряд сильных потрясений, меняющих облик цивилизации в целом. В украинском обществе происходят глубокие социально-экономические преобразования, страна входит в мировое образовательное пространство, компьютеризация занимает ведущее

вплив на емоційну сферу підлітків. У Пласті це досягається, як вже було сказано вище, цікавою формою подання інформації та проведення практичного її закріплення. Свою роль у стимулюванні відповідних емоцій також відіграє можливість самореалізації та здобуття поваги у однолітків через підвищення власного статусу в організації; з цією метою використовується система ступенів (проби), виконання відповідних вимог (вмілості). Важливим психологічним фактором, котрий підвищує рівень емоційної реакції на інформацію є також спілкування між підлітком-юнаком і дорослим-виховником за принципом „рівний – рівному”.

Вчинки. Одним із завдань Пласту є виховання громадянських лідерів. Виходячи з цього, кожен член організації повинен проявляти громадянську активність, тобто конкретною діяльністю ілюструвати вміння та навички практично застосувати наявні знання. З цією метою підлітки у Пласті виконують рівневі завдання виховної програми (здають проби), беруть участь в організації та проведенні різноманітних акцій і соціальних проєктів, відзначенні релігійних і державних свят, проводять популяризаційні пластові заходи (презентації Пласту), практикують добре діло; беруть активну участь у шкільному самоврядуванні та прагнуть досягнути успіхів у навчанні, залежно від природних схильностей, відвідують спортивні секції, музичні школи або спеціалізовані гуртки; допомагають у вихованні молодших пластунів – новаків.

Висновки. Виходячи з того, що активна громадянська позиція – це система переконань, які базуються на принципах громадянського світогляду, а переконання є духовно-діяльнісною реакцією на світ у всіх його проявах і соціальну (громадянську) складову зокрема, ми показали ефективність використання пластової методики виховання для формування активної громадянської позиції підлітків. З цією метою нами було встановлено взаємозв'язок між поняттями життєва позиція, соціальна позиція, громадянська позиція, активність, громадянськість, активна громадянська позиція; виділено складові громадянськості: знання, почуття (емоції), вчинки; показано ефективність використання пластової методики виховання для гармонійного формування кожної з цих складових.

Резюме. У статті обґрунтовано ефективність використання виховної методики Пласту для формування активної громадянської позиції підлітків. Для цього у роботі виведено означення поняття активної громадянської позиції підлітків; досліджено взаємозв'язок між активною громадянською позицією та громадянськістю підлітків; виділено структурні складові громадянськості (знання, почуття і вчинки); доведено ефективність використання пластової системи виховання для ефективного формування кожної складової громадянськості з урахуванням особливостей підліткового віку. **Ключові слова:** пласт, громадянськість, активність, активна громадянська позиція, підлітки

Резюме. В статье обоснована эффективность использования воспитательной методики Пласта для формирования активной гражданской позиции подростков. Для этого в работе выведено определение понятия активной гражданской позиции подростков; проиллюстрирована взаимосвязь между активной гражданской позицией и гражданственностью подростков;

Горошкіна, Г. Коваль, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семенов); 2) культурою мислення (П. Гальперин, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтьєв, О. Синиця); 3) культурою мовленнєвої поведінки в рамках соціальної комунікації українською мовою (О. Біляєв, І. Зязюн, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк, М. Стельмахович, О. Хорошковська); 4) культурою професійного спілкування в ситуаціях організації комунікативно-пізнавальної діяльності (Л. Барановська, Н. Бородіна, Л. Головата, Л. Златів, Т. Ладиженська, Л. Лучкіна, Р. Немова, Т. Окуневич, Л. Паламар, О. Семенов, Л. Стасів, М. Чабайовська, С. Шатілов, В. Юкало) необхідно під час вивчення української мови, оскільки комунікативний принцип викладання української мови передбачає не тільки навчання різним видам мовленнєвої діяльності, активного мовлення українською мовою із знанням законів побудовання і використання комунікативних одиниць, з умінням продукувати вільні висловлювання і репродукувати усталені мовленнєві формули, але й розуміння законів спілкування мовою.

Такий підхід зумовлений розвитком, особливо останнім часом, теорії комунікації, лінгвістики тексту, теорії мовленнєвої діяльності й затвердженого комунікативно-діяльнісного (О. Леонтьєв, І. Зимня) і комунікативно-когнітивного (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк) підходів у методиці викладання української мови, що передбачає навчання української мови в процесі професійного мовленнєвого спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом у навчальній діяльності поширюються термін „саморегуляція”, більш уживаним був раніше термін „самостійність”. Саморегуляція – це здатність управляти своїми діями відповідно до обраних цілей та умов діяльності, тобто це механізм, що забезпечує побудову та реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою [6, с. 279].

Завданням професійного становлення особистості в сучасних умовах є підготовка фахівця, якому властиві: різнобічна освіта, нестандартне мислення, широкий світогляд; професіоналізм, громадянська активність, духовна, моральна і професійна підготовленість до праці за обраним фахом. Він знає собі ціну на ринку праці, здатний, якщо потребують обставини, вільно міняти спеціалізацію. Він психологічно підготовлений уміло будувати міжособистісні стосунки, уміє поважати думку інших, бути толерантним, здатним знаходити виходи зі складних виробничих і ділових конфліктних ситуацій. Його головний капітал – високорозвинене відчуття відповідальності перед суспільством, колективом і, звичайно ж, перед самим собою, бо об'єктивна самооцінка власних особистісних якостей – категорія життєбудувальна.

Численні дослідження і власний досвід показують, що успішність навчання у вищій школі значною мірою залежить від багатьох факторів, таких, як:

- * якість навчання шкільної освіти;
- * інтелектуальний рівень студентів;
- * організація процесу навчання у ВНЗ;
- * наявність реально чинних мотивів навчання;
- * активного творчого ставлення до процесу навчання й отриманні почуття

задоволення своєю діяльністю.

Перш ніж розглядати особливості, що впливають на зміст навчання української мови взагалі у вищій школі і процес формування і розвитку українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічного профілю зокрема, слід проаналізувати те, що їх об'єднує: мета навчання у вищій школі, специфіка діяльності тощо. О. Леонтьєв підкреслював, що організація будь-якого педагогічного процесу здійснюється на основі урахування своєрідності діяльності учнів або студентів [8, с. 324-347].

Будь-який навчальний процес має бути поданий як єдність трьох аспектів: а) навчання – діяльність викладача; б) засвоєння – діяльність студента; в) формування особистості (особливості розумового і морального розвитку студентів). Ці три аспекти можуть бути виділені і в навчанні української мови як засобу здобуття фахової і мовленнєвої компетенції.

Засвоєння навчального матеріалу за своїми результатами має нібито два яруси: просте відтворення – проста реалізація суб'єктом засвоєних знань, умінь і навичок – і розширене відтворення – широкий перенос знань і умінь на нові завдання і відношення. Тільки в цьому випадку будуть забезпечені перспективи інтенсифікації і головний механізм учіння – стійка пізнавальна мотивація.

Мотиваційна сторона активності студента досягається вирішенням проблеми, яка формується як „я-включеність” (Г. Оллпорт) у навчальну ситуацію. Для цього важливо показати зв'язки мовленнєвої дії, що формується, з різними сторонами провідної діяльності студента. Правильно відібраний підхід до студента, урахування особливостей його особистості, усього комплексу його навчальних завдань допоможе викладачам української мови вищої школи вирішити це завдання.

Третій аспект навчального процесу пов'язаний із тим, що в ході засвоєння знань відбувається формування нових сторін особистості студента. Значимість української мови як засобу формування професійної компетенції, як найважливішого оформлювача культури, ідеології і норм поведінки українського народу важко переоцінити. При цьому необхідно врахувати один важливий момент психології впливу: найбільш сильним впливає чим виступає агентом не повідомлення слова як таке, а сам комунікант – ініціатор спілкування – як реальна жива особистість, яка вступає в сферу життєдіяльності реципієнта. Переконаливість, ерудованість, демократичність і такт викладача є при цьому вельми важливими чинниками.

Працюючи зі студентом, дорослою людиною, викладач має брати в союзники його дорослість і апелювати до його здатності розмірковувати. Думати, створювати власну життєву позицію, формувати світогляд. При цьому найважливішим із ланок навчального процесу є фактор контакту. Урахування цього фактора, опора на нього, вдосконалення форм і прийомів контакту, який впливає на студентів, – одне з умов інтенсифікації навчання української мови як засобу формування професійної компетенції.

Викладач як організатор навчального процесу є центром керування діяльністю студента. Сам навчальний процес можна умовно розглядати як процес циркуляції інформаційного потоку між викладачем і студентом, тобто,

яка виявляється у різних формах людської життєдіяльності, об'єднуючи їх у єдине ціле. Іншими словами, активна громадянська позиція – це система переконань, які базуються на принципах громадянського світогляду.

Основою, на якій ґрунтується активна громадянська позиція, є громадянськість. Ця риса формується у процесі громадянського виховання. Сучасні педагоги вважають, що його основи потрібно подавати уже дошкільнятам і дітям молодшого шкільного віку, проте найінтенсивніше формуються засади громадянськості у підлітковому віці. Саме підлітки починають не лише запам'ятовувати основні положення, але й аналізувати і осмислено застосовувати отримані знання, відповідно та адекватно реагувати, свідомо вибирати діяльну модель поведінки. Виникає гостра потреба у самовираженні та самореалізації, але відсутність достатнього запасу знань та навичок, власного досвіду змушують звертатись до інформації, яка надходить ззовні. На підліткову свідомість тиснуть різноманітні і не завжди позитивні зовнішні фактори впливу: сім'я, школа, суспільні та громадські інститути, вулиця, ЗМІ, Інтернет тощо, – тому дуже важливо не прогавити цей момент становлення особистості і застосувати правильні та ефективні методи виховання активного громадянина. Тобто, знайти способи формування активної громадянської позиції у підлітків.

Активна громадянська позиція підлітка формується під час взаємодії із соціальним середовищем. Великий вплив мають на становлення особистості підлітка, так звані, позаосвітні соціальні утворення: компанії друзів, молодіжні субкультури, спортивні клуби і секції, різноманітні гуртки, громадські організації, релігійні громади тощо. Оскільки більшість підлітків прагнуть реалізувати себе як незалежна особистість, то саме неформальна форма взаємодії є найбільш результативною для виховання даної вікової групи.

Розглянемо можливість та ефективність формування активної громадянської позиції підлітків у Пласті. Згідно наведеної вище схеми основа активної громадянської позиції, громадянськість, формується за схемою:

Знання → почуття → вчинки

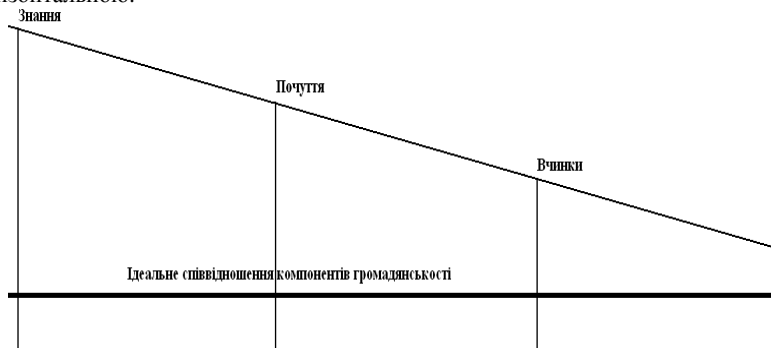
Проаналізуємо особливості використання пластової навчально-виховної методики на кожному із етапів.

Знання. Найефективніше теоретичний матеріал засвоюється, якщо його подають у цікавій ігровій формі, а потім закріплюють виконанням відповідних практичних вправ. Пласт часто називають „Великою грою„ [5], уся інформація, теоретичні відомості, а також їх закріплення походять у ігровій формі. Згідно пластової навчально-виховної програми, підлітки-пластуни повинні мати хороші знання про Україну: її історію, культуру, природу, населення тощо; не лише знати і вміти описати державні символи, але й на практиці їх шанувати; знати і виконувати закони, моральні та звичаєві норми нашої держави. Закріплення знань відбувається під час проведення ігор, майстрування, вивчення пісень, екскурсій і мандрівок, проведення таборів. Рівень засвоєння знань та оволодіння вміннями і розвиток навичок перевіряються у формі змагань, вікторин, квестів, через виконання та презентацію юнаками і юначками проектів тощо.

Почуття. Знання пробуджують почуття, коли вони мають безпосередній

блага Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет; повагу до Конституції та законів Української держави, дотримання прийнятих у ній правових та звичаєвих норм; досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту; повагу до батьків, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця й наступника; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію; фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну вихованість; гуманність, толерантність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, високу культуру міжнаціонального і міжетнічного спілкування [3, с. 6]. Поєднання цих якостей формує громадянськість. Її можна подати як сукупність трьох складових: знань, переживань, вчинків. Їх співвідношення подамо у вигляді лінійки. Найширша частина відображає знання громадянського змісту. Але цей інформаційний елемент не зафіксується у психіці та не осмислиться, не засвоїться, якщо знання не набудуть необхідного емоційного забарвлення. Цілком зрозуміло, що далеко не всі знання громадянської спрямованості переживаються на емоційному рівні. Ще менша частина в структурі громадянськості (найвужча частина лінійки) припадає на вчинки та практичні дії, котрі виникають як реакція на конкретний емоційний стимул [2; 3, с. 24; 4].

Під активністю розуміють діяльність, яскраво виражену фізичну або ментальну відповідь на той чи інший чинник. Аналізуючи відношення компонентів громадянськості, зображене на мал.2, можемо дійти висновку, що чим вищою є громадянська активність особи, тим меншою є різниця між рівнями знань, почуттів і вчинків. В ідеалі верхня пряма повинна бути горизонтальною.



Мал.2. Відношення компонентів громадянськості

Виходячи із вище наведеного сформулюємо таке означення активної громадянської позиції.

Активна громадянська позиція – це сформовані світоглядом сталі, духовно-практичне ставлення людини до дійсності, суспільства, та самої себе як його частини, і відповідна діяльнісна реакція на певні суспільні чинники,

якщо включити в інформаційну модель студента викладача, то у студента, окрім внутрішнього центра оперативного керування навчальною діяльністю, з'явився ще і зовнішній центр – викладач. Істотно те, що викладач завжди грає дві ролі: перша роль полягає в тому, що він є носієм навчальної інформації, яку передає студенту; друга роль, можливо більш важлива, складається в тому, що викладач виступає як центр керування, контролю і діагностики навчального процесу.

Багато науковців у завдання професійного становлення фахівця включають формування професійної культури. Значний внесок у розвиток теорії професійної культури внесли А. Баталов, П. Батура, О. Заблоцька, Е. Ейхельберг, А. Коваль, О. Семенов, М. Пентилюк, Т. Окунович та ін.

У структурі професійної культури можна виділити дві сторони: праксеологічну і ментальну. Перша характеризує спосіб взаємодії суб'єкта зі знаряддями і предметом праці, а також ступінь його готовності до конкретного виду діяльності. У його складі виділяються такі елементи, як професійні знання, навички й уміння, наразі й стиль професійного мислення. Друга сторона виступає інтегральною характеристикою свідомості і самосвідомості суб'єкта професійної культури, морально-світоглядних й естетичних передумов діяльності. Професійна свідомість є таким видом віддзеркалення діяльності, в якій акумулюється вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей і мови, властивих відособленому виду професійної діяльності.

В одному ряду з ним стоїть професійний світогляд. Об'єктом віддзеркалення професійного світогляду виступає не тільки загальна або спеціальна, але й соціальна картина світу. Саме вона забезпечує інтеграцію професійної групи, формує її соціальну позицію.

Особливе місце в професійній культурі належить професійному мисленню. Багато в чому обумовлене технологією й об'єктивною логікою конкретного виду діяльності, воно виступає організуючою засадою у процесі становлення і самовизначення професії. А. Баталов, розвиваючи концепцію культурно-історичної детермінації професійного мислення, справедливо виділяє два типи професійного мислення: мислення, що стало образом дій професіонала, і мислення модифікованих видів професійної діяльності [4].

Тому виникнення нового виду діяльності в провідній діяльності обумовлено вже сформованими видами і є провідним новоутворенням. При цьому одного разу сформовані й засвоєні людиною види залишаються спадщиною його особистості назавжди. Педагогічний аспект логіки розгортання видів діяльності і їх актуалізації в онтогенезі набуває такий вид: наслідування, гра, спілкування, навчальна діяльність, псевдопрофесійна діяльність (тренінги, ділові ігри тощо) і професійна діяльність.

Виникнення кожного наступного етапу провідної діяльності обов'язково обумовлює сукупно-збірну кількість уже сформованих видів діяльності. Спілкування породжується в наслідуванні і грі, навчальна діяльність – у наслідуванні, грі і спілкуванні, псевдопрофесійна – у навчальній діяльності, спілкуванні, грі і наслідуванні, а професійна діяльність виступає квінтесенцією збірного образу і включає в собі всі види. Кожна дія, що входить до структури діяльності, розвиваючись, розвиває саму діяльність.

Трансформовані види діяльності з переходом на кожний наступний провідний вид ускладнюється, і тим самим змінюється їх креативний потенціал. Значить, професійна діяльність розвивається одночасним розвитком складових її провідних видів діяльності. Використання нових інформаційних технологій у навчанні диктує необхідність увести і визначити нову якість провідного виду діяльності – віртуальність. Ця якість за принципом схожа з якістю суб'єктності, що пронизує всі модули існування людини.

Перспективи подальшого дослідження. У віртуальність закладаються властивості пронизування всіх провідних видів діяльності і можливість впливати на них, формувати і розвивати їх на відстані. Звідси ускладнюються професійно виділені провідні види діяльності: „віртуальне наслідування”, „віртуальна гра”, „віртуальне спілкування”, „віртуальна навчальна діяльність”, „віртуальна псевдопрофесійна діяльність”, „віртуальна професійна діяльність”.

Ми підкреслюємо, що якщо віртуальність розглядається як модель-зліпок реальної взаємодії, то вона, втрачаючи деякі характеристики, вироджується в копію, що не може бути краще оригінала, однак якщо модель, унаслідок широких технічних можливостей, доповнюється істотними властивостями, які її покращують і які не присутні в реальності, то це, без сумніву, є підсилювачем педагогічного ефекту взаємодії. Це дає можливість з'ясувати невирішені дидактичні проблеми, пов'язані з формуванням і вдосконаленням професійного мовлення майбутніх фахівців з метою оптимізації навчального процесу у вищій школі.

Висновки. Отже, важливо дотримуватися позиції „золотої середини” у використанні прийомів впливу на відстані і реальним педагогічним впливом.

Таким чином, подібний погляд на структуру діяльності дозволяє нам у педагогічному концепті переглянути логіку змісту не тільки професійної освіти, а й професійно-орієнтованого мовлення, стерти формальні міжмовленнєві межі, а також зробити висновок, що педагогічні засоби і методи конструюються, розмежовуються і насичуються педагогічним потенціалом так, щоб ірраціонально (віртуально) або раціонально (реально) розвивати кожний вид діяльності, зокрема формування і розвиток професійного мовлення, який є елементом лінійної структури діяльності. Це дозволить вивести на новий рівень формування і розвиток особистості фахівця, розвинути і вдосконалити соціально-прикладний аспект професійного спілкування і забезпечити неперервний фаховий діалог.

Резюме. У статті розкривається нова якість провідної діяльності студентів ВНЗ під час формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови з використанням нових інформаційних технологій. **Ключові слова:** провідна діяльність, псевдопрофесійна діяльність, професійна діяльність, віртуальність, міжмовленнєва межа.

Резюме. В статье раскрывается новое качество ведущей деятельности студентов вузов при формировании и развитии профессиональной речи посредством украинского языка с использованием новых информационных технологий. **Ключевые слова:** ведущая деятельность, псевдопрофессиональная деятельность, профессиональная деятельность, виртуальность, межречевая граница.

громадянськості та якостей притаманних справжньому громадянинуві зробили мислителі епохи Відродження: Н. Макіавеллі, Т. Мор, Т. Кампанелла, – представники епохи Просвітництва: Ж.-Ж.Руссо, К. Гальвейцій, П. Гольдбах.

Проблема громадянського виховання та формування активної громадянської позиції дітей, підлітків і молоді знайшла своє відображення у працях багатьох сучасних вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів, педагогів. Їх дослідженням займалися: А. Адлер, Д. Акімова, Б. Ананьєв, В. Андрущенко, Р. Арцишевський, М. Бабкіна, С. Бірзеа, Л. Виготський, Т. Гарсія, П. Ігнатенко, В. Кремень, А. Куланінг, О. Леонтєв, К. Платонов, О. Пометун, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Є. Шинкарук, І. Фролова та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ефективності виховної методики Пласту у формуванні активної громадянської позиції підлітків. У відповідності з метою визначено завдання дослідження: обґрунтувати сутність активної громадянської позиції підлітків; розкрити ефективність виховної системи Пласту у формуванні активної громадянської позиції підлітків.

Виклад основного матеріалу. Дифеніціюємо поняття „активна громадянська позиція”. Базовим поняттям для визначення суті терміну „громадянська позиція” є життєва позиція. Її можна охарактеризувати як діяльнісну реакцію на оточуючий світ у всіх його проявах. Позиція – це сукупність конкретно визначених дій, своєрідних відповідей на певний чинник. Таким чином, під життєвою позицією розуміємо „зумовлене світоглядом ставлення, узагальнене духовно-практичне ставлення людини до навколишньої дійсності та самої себе, яке характеризується певною мірою активності, спрямованістю, оціночним забарвленням тощо, виявляється в різних формах людської життєдіяльності, об'єднуючи їх у єдине ціле [1, с.176]”. Як бачимо, оцінювати життєву позицію можна за сукупністю відношень і реакцій та рівнем їх вираженості на три основні компоненти: саму людину (внутрішнє „Я”), природне та предметне оточення і суспільство (соціальна складова).

На думку Р. Арцишевського та М. Арцишевської, соціальна позиція є конкретизацією або певним доповненням життєвої позиції і визначається певними світоглядними переконаннями [1, с. 177].



Мал.1. Спрямовання відношень і реакцій особи

Громадянську позицію будемо розуміти як складову соціальної позиції, яка стосується громадянських характеристик кожної конкретної особи. До них можна віднести: патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність і мужність, суспільну ініціативність та активність, готовність працювати на

андрагогічних засадах, визначивши їх як підґрунтя для організації процесу післядипломної перепідготовки фахівців з психології.

Література

1. Андрагог в открытом обществе: Материалы рос. пол. семинара. – СПб.: Питер, 2000. – 237 с.
2. Арешонков В.Ю. Проблемы наукового забезпечення післядипломної освіти вчителів // Вища школа. – 1999. – №6. – С. 10-16.
3. Болтівець С. Андрагогіка як вчення про удосконалення дорослої людини // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С.47 – 49.
4. Вершловский С. Взрослый как субъект образования// Педагогика. – 2003. – №8. – С.3-8.
5. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук.-метод. журн. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.
6. Педагогічний словник / За ред. М. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
7. Протасова Н. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми // Шлях освіти. – 1998. – №3. – С. 13-15.
8. Психология: Словарь / Под. общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – №2 (5) – С.60-62.

Подано до редакції 02.04.2010

УДК 37.017.4

СТАНОВЛЕННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПЛАСТУ

*Остапівська Ірина Ігорівна, аспірант,
асистент кафедри теорії і методики*

*природничо-математичних дисциплін початкової освіти
Волинського національного університету ім. Лесі Українки*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення особливо актуальною є проблема становлення громадянського суспільства в Україні. Активна громадянська позиція населення країни є запорукою його створення. Основи громадянської позиції закладаються у підлітковому віці, тому актуальним є питання формування активної громадянської позиції підлітків, пошук та дослідження ефективних методів її формування.

Аналіз досліджень і публікацій. Активна громадянська позиція є продуктом громадянського виховання. Перші згадки про виховання громадянина, громадянськості, громадянської позиції та доброго громадянина знаходимо у працях античних мислителів (Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура), а також у релігійних творах і кодексах Давнього Сходу.

Значний внесок у розвиток концепції громадянського виховання та створення різноманітних підходів і критеріїв визначення поняття

Summary. The article discloses a new quality of the leading activity of students of higher educational institutions during the formation and development of professional speaking using the means of the Ukrainian language and utilizing the modern information technology. **Keywords:** Leading activity, pseudo-professional activity, professional activity, virtuality, inter-speaking boundary.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. – М.: Знание, 1972. – 32 с.
3. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
4. Баталов А.А. Понятие профессионального мышления / А.А. Баталов. – Томск. – ТПИ, 1985. – 230 с.
5. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
6. Кийко Т. Засвоєння іноземної мови студентами з урахуванням вікових та психологічних особливостей // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: Зб. наук. праць факультету лінгвістики Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету/ Т.Кийко. – К.: ІВЦ Держкомстату України. – 2006. – Вип.13. – С. 277-281.
7. Ковалев А. Г. Психические особенности человека / А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев. – Л. – 1960. – Т.1. – 264 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
9. Платонов К.К. Способности и характер / К.К. Платонов // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 187-208.
10. Чеснокова И.И. О психологических основах самовоспитания / И.И.Чеснокова // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – 1981. – С.223-234.
11. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 3 – 12.

Подано до редакції 23.03.2010

УДК 378.147

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА САМОУПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

*Єніна Ганна Володимирівна, викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного економічного університету*

Постановка проблеми. Процес об'єднання Європи, прагнення України до повноцінного членства у житті континенту супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Так, провідними завданнями вищої освіти стали: розширення можливостей щодо працевлаштування для випускників ВНЗ, формування й зміцнення інтелектуального, культурного, соціального й науково-технічного потенціалу; підвищення престижності у світі вищої школи України; підвищення якості освіти; підвищення центральної ролі університетів у розвитку культурних цінностей держави. Ефективна діяльність освітніх організацій в Україні у період здійснення освітніх реформ багато в чому залежить від активності та професіоналізму працівників освіти. Сучасний рівень усвідомлення проблеми навчальних закладів та студента потребує нових підходів до розуміння суті професійної діяльності викладача. Не вчити, а спрямовувати навчання, не виховувати, а керувати процесом виховання – завдання викладача. В основу педагогічної діяльності викладача покладено управління процесом навчання. Працею багатьох поколінь викладачів накопичено великий досвід ефективного рішення завдань навчання, що має змогу стати у пригоді сучасному викладачеві. Використання цього досвіду є чинником самовдосконалення викладача, що є необхідною умовою високого рівня професійної діяльності викладача. Актуальність проблеми зумовлена: протиріччями між вимогами професії до особистості фахівця і рівнем усвідомлення цих вимог; об'єктивною необхідністю у професійному самовдосконаленні викладача. Це, у свою чергу, повинно підвищити ефективність освітнього процесу і якість фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Усе це підкреслює значущість та практичну спрямованість піднятої у дослідженні проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему професійного самовдосконалення особистості досліджували такі відомі науковці, як Г. Андреева, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, А.Капська, А. Макаренко, М. Монтессорі, А. Мудрик, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.

Метою даної статті є визначення поняття самовдосконалення як однієї з умов самоуправління професійною діяльністю викладача ВНЗ.

Завдання, які поставлені, а саме: зробити аналіз основних понять самоуправління; розглянути рівні професійного самовдосконалення особистості як основи самоуправління педагогічною діяльністю викладача ВНЗ.

Виклад матеріалу. Розглянемо поняття професійної діяльності. Психологічний словник розглядає професійну діяльність як „трудова діяльність спеціаліста, який має достатній мінімум знань, вмінь та навичок, щоб ця діяльність була ефективною”. [6, с.141].

За визначенням І. Скопілатова, О. Єфремова професійна діяльність

Як вказує Т.М. Сорочан [9], виходячи з уявлення про майбутнього психолога як дорослу людину, в процесі її навчання слід очікувати, що до процесу навчання вона буде ставитися свідомо й відповідально. Крім того, оскільки доросла людина, як правило, займається конкретною справою, її потреба в навчанні буде повною мірою пов'язана з основною професійною діяльністю, а також із виконанням інших соціальних ролей, тому вона буде переслідувати досить конкретні, практичні й реальні цілі. Тобто, доросла людина навчається вмотивовано. Мотивація визначається необхідністю вирішити таким чином важливу проблему готовності до професійної діяльності, що є предметом іншим наших публікацій.

У роботах Т.М. Сорочан [9] знаходимо ґрунтовний аналіз проблем післядипломної освіти, що є корисними у ракурсі нашого дослідження. Зокрема, виходячи з її позицій, можна зробити деякі висновки щодо технології роботи з майбутніми психологами в системі післядипломної перепідготовки на андрагогічних засадах. Отже, першою вимогою до технології слід вважати можливість опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах психологічно теорії та практики. Другою вимогою є наближення навчання до реального життя, де дорослий самостійно приймає рішення та отримує конкретний результат, випробовує себе як практичний психолог. Важливого значення набуває вимога можливості професійного спілкування у процесі навчання з практикуючими психологами. Дотримання вказаних вище вимог сприятиме як підвищенню цінності результату навчання для майбутніх психологів, так і й самого освітнього процесу. У цій ситуації потреба у спілкуванні з викладачем, у самоосвіті, у використанні різних джерел психологічної інформації є чинником неперервності освітнього процесу. Така трансформація системи цінностей – ознака розвитку суб'єктності дорослого, збагачення професійної самосвідомості, становлення зрілості майбутніх психологів [4].

Андрагогіка ґрунтується на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей. Формування андрагогічного підходу пов'язане з науковими дослідженнями американського вченого М. Ноулза [381]. Він підкреслював, що для дорослої людини важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших. Звідси необхідність здійснювати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей і запитів осіб, які навчаються. Проте далеко не кожний фахівець усвідомлює свої реальні освітні потреби. Готовність і здатність до саморозвитку необхідно в процесі навчання актуалізувати за допомогою більш ефективних моделей навчання, залученням фахівців до планування власної кар'єри, до оцінювання розриву між наявним і бажаним освітнім рівнем.

Як показує практика, андрагогіка має велике значення для психолого-педагогічних наук, а її утвердження на сучасному етапі розвитку післядипломної освіти психологів закономірне, і свідчення тому – невпинний розвиток цієї нової галузі педагогічних наук та широке застосування й активна розробка андрагогічної ідеї, підходів у системі фахової перепідготовки. Отже, ми розглянули деякі аспекти післядипломної освіти психологів на

освіти майбутніх психологів в умовах післядипломної перепідготовки.

1. Принцип самостійності навчання, що втілюється у положення про те, що самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих студентів. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної навчальної діяльності передбачає спільну діяльність студентів – майбутніх психологів з викладачами, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід студентів – дорослих людей, виходячи з якого життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел їх навчання.

4. Принцип індивідуалізації навчання, відповідно до якого кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими студентами, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби майбутніх психологів й цілі їх навчання, а також враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається. Ідея освіти дорослих з урахуванням індивідуальних особливостей належить Дж. Д'юї та Е. Ліндеманду, які висловлювали думку щодо необхідності навчання дорослих з опорою на їхній досвід і спрямованість на досягнення практичних цілей [7].

5. Принцип системності навчання передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання.

6. Принцип контекстності навчання, передбачає, що навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов.

7. Принцип актуалізації результатів навчання передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим студентом знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається.

9. Принцип розвитку освітніх потреб, відповідно до якого принципом оцінювання результатів навчання здійснюється, по-перше, шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується за цілями формування у майбутніх психологів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання.

розглядається як професія, тобто як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань й практичних навичок, що були набуті в результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи.

Професійна діяльність в будь-якій сфері може бути досить адекватно інтерпретована як послідовність актів прийняття й реалізації рішень вироблення і прийняття рішень щодо професійних завдань. Ці завдання можуть мати різну складність, значущість, склад, наслідки, але незалежно від цього в методології їхні рішення виділяють спільні процедури. За оцінками спеціалістів, людина в середньому за добу приймає до п'яти тисяч рішень. Вони різняться складністю, важливістю, значимістю наслідків, але процедура й методологія їхнього прийняття однакова, тобто інваріантна предметній області діяльності. Цією діяльністю потрібно управляти ззовні і зсередини. Таким вимогам відповідає адаптивне управління.

Г. Єльнікова визначає адаптивне управління як „варіативне сполучення функцій управління і самоуправління, при якому відбувається

взаємоузгодження цілей людини і організації, де вона працює, та кооперативна взаємодія керівника і виконавців, спрямована на досягнення вищого ступеня партисипативності”. А результатом адаптивного управління є самоорганізація. „Спрямована самоорганізація – це процес управлінської взаємодії, який сприяє особистості у свідомому визначенні моделі своєї діяльності на основі діалогової адаптації і природовідповідному виконанні цієї діяльності”. [1, с. 170].

Адаптивне управління спрямовує суб'єкти діяльності на самоуправління й саморозвиток. Саморозвиток включає і самовдосконалення.

Для досягнення поставленої мети з'ясуємо змістове наповнення такого ключового поняття, як самовдосконалення. Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття самовдосконалення вживається дуже широко і носить багатоаспектний характер. Зупинимось на найбільш поширеному визначенні даного поняття.

Самовдосконалення – „це творче ставлення індивіда до самого себе, створення ним самого себе в процесі активного впливу на зовнішній і внутрішній світ з метою їхнього перетворення” [6, с. 183].

Головним напрямом самовдосконалення є розвиток компетентностей самостійного мислення, розробка власних ідей на базі власного досвіду, він передбачає розробку власних ідей на основі одержуваної інформації, спілкування з іншими людьми і зворотного зв'язку. Рівень компетентностей вказує на професіоналізм фахівця.

За визначенням В. Маслова компетентність є системою теоретико-методологічних, спеціально-фахових знань та технологічних умінь, які об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, відповідних моральних та психологічних якостей. Набуття і безперервний розвиток компетентностей є результатом самовдосконалення особистості. [4, с. 143].

Результативність процесу самовдосконалення розглядається з погляду мислення (наші ідеї, переконання, концепції, теорії); відчуття (наші почуття, настрої); готовності до дій (здатність або нездатність діяти залежно від

ситуації). [7, с. 321].

Основні методи самовдосконалення, що сприяють досягненню різноманітних загальних результатів у розвитку особистості, також допомагають виробити якості і навички, необхідні для такого розвитку: ведення особистого журналу про поточний стан справ; ретроспективний огляд подій; роздуми про події, що відбуваються; вміння прислухатися до свого внутрішнього „Я”; розвиток інтуїції; сміливість у використанні нових ідей; експериментування з новим типом поведінки; зміцнення сили волі; підтримка здатності до сприйняття нового; робота над вищим і нижчим „Я”; способи вдосконалення мислення (читання, конспектування, складання плану, методика систематичного запам'ятовування та ін.); інші можливості самовдосконалення (навчання на курсах, участь у різних об'єднаннях, гуртках, розробка індивідуального стилю управління, розвиток здатності спілкування та ін.). [7, с. 320].

Отже, професійне самовдосконалення – це складний процес, у якому свідомо діяльність викладача спрямована на реалізацію себе як особистості в обраній професійній діяльності. Зробимо спробу розглянути основні завдання, які мають вирішуватися у процесі самовдосконалення особистості: допомогти викладачам визначити рівень свого професійного самовдосконалення та допомогти знаходити ідеали, до яких треба піднятися в особистісному інтелектуально-духовному розвитку.

Під час розгляду професійного самовдосконалення розглянуто характеристики трьох рівнів самовдосконалення особистості:

Високий рівень самовдосконалення особистості можна визначити у викладачів з позитивною орієнтацією на самовдосконалення особистості, високою життєтворчою активністю, глибоким усвідомленням процесу самовдосконалення для особистісного становлення педагога, для його професійного, інтелектуального, соціального, культурного росту.

Середній рівень самовдосконалення особистості характеризується тим, що викладачі, які знаходяться на цьому рівні частково зацікавлені у самовдосконаленні своєї особистості і не до кінця усвідомили значення процесу самовдосконалення у становленні педагога в сучасній навчально-виховній діяльності.

Низький рівень самовдосконалення особистості ми визначаємо у викладачів із негативним ставленням до будь-яких особистісних змін та процесу самовдосконалення. У цих викладачів немає прагнення до самостійного вирішення проблеми, постійної напруженої діяльності, пошуку ефективних способів навчальної та виховної діяльності. [3, с. 87].

Отже, професійне самовдосконалення педагогів може проявлятися на різних рівнях: високому, середньому та низькому. Систематичне визначення рівня самовдосконалення у викладачів сприятиме активізації їхнього професійного самовдосконалення, яке відбувається за допомогою управління своєю професійною діяльністю. Отже, це вказує на значущість самоуправління в цьому процесі.

Розглянемо поняття управління. Поняття управління, керівництво та менеджмент нерідко вважають тотожними як синоніми. Але управління більш

індивідуальних особливостей. Проте далеко не кожний фахівець усвідомлює свої реальні освітні потреби. Готовність і здатність до саморозвитку слід актуалізувати у процесі навчання шляхом використання ефективних моделей навчання, залученням фахівців до планування власної кар'єри, до оцінювання розриву між наявним і бажаним освітнім рівнем. У сучасній науці цією проблемою активно займається С.І. Змеєв, а Н. Протасова та С. Болтівець заклали основи вітчизняної андрагогіки [7].

Принципи та закономірності підготовки дорослих у системі освіти як суб'єктів діяльності досліджував С. Вершловський [4]. Так, він встановив, що освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості, таким, як професійні, сімейні тощо, тому освіта залежить від інтересів і здібностей суб'єкта, його потреб, які визначаються життєвою ситуацією. Звідси – прагматичне ставлення дорослого до освіти. Дорослий індивід орієнтується на практичний результат навчання, який дозволяє застосувати нові знання та вміння, набути нову професію, підвищити свій соціальний або професійний статус. Ось чому такі підвищені вимоги до планування й організації процесу фахової підготовки майбутніх психологів в умовах післядипломної перепідготовки.

Слід зазначити, що фахова підготовка майбутніх психологів в означених умовах перепідготовки, потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Їхня функція все більше змінюється від передачі знань до фасілітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, яке ґрунтується на партнерських стосунках, є формою індивідуальної роботи з дорослим. Особливу актуальність це набуває, коли йдеться про психологічну освіту в умовах післядипломної перепідготовки.

Для вирішення завдань нашого дослідження важливими є вихідні положення андрагогіки, сформульовані ще С. Змеєвим. Андрагогічні засади обумовлюють такі специфічні ознаки освіти майбутніх психологів, як те що дорослий учень має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег. Тут слід підкреслити, що означений досвід може нести негативний відтінок, бо кожен з майбутніх психологів вже має певний досвід „побутового психолога,.. Він розраховує на власний донедак досвід й часто це стає на заваді повноцінному становленню його як фахівця з психології.

При цьому доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, тому прагне до самореалізації, до самостійності й самокерування. Фахова перепідготовка майбутніх психологів має носити ще й певний виховний характер, бо незважаючи на вік студентів, їх головна місія після отримання диплома психолога полягає у необхідності впливу на особистість клієнта своєю особистістю. Тому процес навчання дорослого студента має бути організований у вигляді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції.

Виходячи з цього, С. Змеєв визначив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих. Пояснено основні з них стосовно

Певне підґрунтя для дослідження означеної нами проблеми вже створено. Закономірності підготовки дорослих у системі освіти як суб'єктів діяльності досліджував С. Вершловський. Він констатує, що освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості, таким, як професійні, сімейні тощо. Тому освіта залежить від інтересів і здібностей суб'єкта, його потреб, які визначаються життєвою ситуацією. Звідси – прагматичне ставлення дорослого до освіти. Доросла людина орієнтується на практичний результат навчання, який дозволяє застосувати нові знання та вміння, набути нову професію, підвищити свій соціальний або професійний статус. За думкою В.Ю. Арешонкова [2], можна виокремити дві функції освіти стосовно дорослого – збагачення відносин з оточуючим світом і створення передумов для саморозвитку, що особливо яскраво проявляється, коли індивід набуває освіти психолога.

Як вказує Т.М. Сорочан [9], залучення дорослого до освітнього процесу є чинником розвитку його як суб'єкта діяльності. У цій ситуації особливого значення набуває зміст освіти, тобто, сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують формування професійної компетентності спеціаліста. Розвиток особистості дорослого в процесі навчання, як підкреслює С. Вершловський, відбувається якщо знання та вміння: є особистісно значущими; враховують нові досягнення науки в певній сфері професійної діяльності; можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності; мають інтегрований характер, адже дорослий у практиці вирішує не одну, а комплекс проблем.

Якщо диференціювати проблеми андрагогіки як теорії навчання дорослих від інших досліджень у галузі післядипломної освіти, то можна назвати роботи С. Болтвіця, С. Вершловського, С. Змеєва, В. Кузьмінського, Н. Протасової, які заклали основи сучасної вітчизняної андрагогіки [1].

Доходимо висновку, що андрагогіка вивчає закономірності навчання дорослих людей, тому вважаємо за необхідне буде охарактеризувати цю вікову групу. У психологічному словнику вік визначається як поняття, що означає часові характеристики індивідуального розвитку [8]. Іншими словами, вік означає певний якісно своєрідний етап онтогенезу, обумовлений закономірностями розвитку організму, умовами життя, навчання і виховання. При цьому розрізняють процеси вікового (онтогенетичного) і функціонального розвитку, а межі віку рухомі, динамічні, мінливі та пов'язані з конкретними соціально-історичними умовами розвитку конкретного індивіда.

На початку 1950-х років освіта дорослих розглядалася як невідмінне доповнення до традиційної освіти, а з середини 1960-х - як самостійна галузь освітньої практики. 1950-70-ті роки слід вважати періодом становлення нової науки про людину, тобто науки гуманітарної - андрагогіки. Подальшого розвитку андрагогічна ідея набула у 1980-90-ті роки в працях М. Ноулза, Р. Хавігерста, Ф. Пьюгелера, Е. Хофмана, Л. Турса, А. Нокса, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін.

Зокрема, М. Ноулз підкреслював, що для дорослої людини важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших, що дозволяє зробити припущення про необхідність здійснювати фахову підготовку майбутніх психологів з урахуванням їх

загальне поняття і розповсюджується на всі системи без винятку (технічні, біологічні, суспільні). Керівництво є складовою (визначальною, системостворюючою) управління, пов'язаною з діяльністю людей, тобто тільки з соціально-економічним управлінням та його чисельними формами і проявами. Професійна організація систем управління, пов'язаних з діяльністю людей у конкретних сферах, підтримання їх ефективного функціонування прийнято називати менеджментом на відміну від просто керівництва, яке може здійснюватися на різних засадах, в тому числі і громадських, і не завжди вимагає відповідної управлінської підготовки. Головною функцією керівництва є створення умов і забезпечення ефективного функціонування системи управління навчальним закладом, а через неї і всією установою. [4, с. 39].

Керівництво тісно пов'язане з викладацькою діяльністю, бо викладач в тій чи іншій формі керує аудиторією.

Керівництво є складовою управління, головним завданням якої є створення, забезпечення та оптимізація системи управління, що і визначає їх пряму взаємозалежність.

Управління та його складова – менеджмент перетворилися на певну галузь і стали сферою професійної діяльності, що має свою методологію, закономірності, принципи, зміст, структуру і технологію, а також різні аспекти: економічні, психологічні, юридичні. [4, с. 39].

Розглянувши різницю між поняттями управління, керівництво та менеджмент, проаналізуємо управління професійною діяльністю викладача. Слід підкреслити, що неможливо зводити управління суто до передачі інформації від викладача до студента, бо це суперечить сучасним концепціям розвивального та особистісно-орієнтованого навчання. І.П. Підласий наголошує на конкретизації функцій викладача, якого розглядає як керівника не заняття, а педагогічного проекту, яким він повинен керувати. З цієї точки зору автор до функцій викладача відносить: цілепокладання, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, організацію, оціночно-контрольну функцію, корекційну, аналітичну. Кожна функція відповідає дії викладача на певному етапі реалізації проекту. [5, с. 22].

Здатність викладача виконувати перелічені функції визначається рівнем сформованості когнітивного (знання) та операційного (вміння) компонентів професійної діяльності. Все це впливає на форми науково-методичної роботи, які можна поділити на масові (об'єднують викладачів за єдністю проблеми, для них характерна певна спланованість і періодичність), групові (мобільні, динамічні об'єднання викладачів за інтересами, в яких створюються оптимальні умови для творчих дискусій, обміну досвідом), індивідуальні (надання адресної практичної допомоги викладачу в процесі його професійної програми підвищення кваліфікації з урахуванням рівня компетентності, потреб і зацікавленості). Самооцінка та самоаналіз власної науково-методичної роботи допомагають викладачу чітко визначити програму подальшого самовдосконалення. Зміст науково-методичної роботи визначається завданнями, які стоять перед навчальними закладами на кожному етапі їх розвитку, а також станом навчально-виховної роботи і рівнем кваліфікації

педагогічних кадрів, рівнем компетентності організаторів науково-методичної роботи.

Особливим типом завдань управління вважається використання не прямого впливу на людину, а опосередкованого, шляхом створення умов і стимулів її власної активності, шляхом розвитку в них самоуправління. За загальноприйнятим визначенням самоуправління – це стан, коли суб'єкт й об'єкт управління співпадають, це такий характер процесів об'єкта, що є умовно замкнутою системою, за яких не відбувається безпосереднього контролю над ними – цілепокладання виконує сам об'єкт згідно зі своїми якостями, які можуть бути запрограмовані певним чином при його створенні.

А. Іванченко називає самоуправлінням свідому активність людини, спрямовану на приведення результатів своєї діяльності та спілкування у відповідність з очікуваними наслідками. Певна річ, що без самоуправління неможливі ні цілеспрямована діяльність, ні спілкування. [2, с. 30].

Г. Єльнікова визначає самоуправління як самостійне спрямування своєї діяльності на досягнення мети. Воно характеризується більшою активністю системи, ніж при зовнішньому впливі. [1, с. 135].

Вирішальний вплив на якість і ефективність підвищення кваліфікації має повсякденна індивідуальна діяльність викладача: самоосвіта; вивчення документів і матеріалів, які представляють професійний інтерес; рефлексія й аналіз власної діяльності; накопичення інформації з педагогіки, психології, методики; створення власної бази кращих конспектів занять, заходів, цікавих методів викладання; розробка власних заходів наочності тощо.

Отже, самовдосконалення викладача ВНЗ є необхідною умовою самоуправління професійною діяльністю, бо вона призводить до саморозвитку людини.

Висновки і перспективи. Система освіти сучасного суспільства неможлива без безперервного обліку факторів, що змінюються, без прагнення до постійного і безперервного поповнення знань, готовності приймати рішення, реалізовувати їх і відповідати за них, без прагнення до самовдосконалення. Роль викладача в цьому процесі важко переоцінити. Для побудови власної системи самовдосконалення, для прищеплювання студентам відповідних навичок необхідно мати вміння адекватної самооцінки.

Тому, кожен викладач повинен працювати над тим, щоб вивести свою особистість на організований рівень професійного самовдосконалення, який сприяє особистісному інтелектуально-духовному прозріванню людини, ефективній самоосвіті, продуктивному життєтворенню, включенню в освітній діалог на основі оволодіння інноваційними пізнавальними технологіями. Для цього необхідно управляти своєю професійною діяльністю.

В сучасних умовах розвитку українського суспільства проблема самовдосконалення особистості як в теоретичному, так і в практичному плані набуває особливої значущості. Отже, існує потреба в моделях визначення рівня самоуправління професійної діяльності викладача, що має змогу допомогти в підвищенні якості навчання.

Резюме. В статті розглянуто поняття професійного самовдосконалення. Це являє собою складний процес, у якому свідомо діяльність викладача

За визначенням Н. Ничкало, андрагогіка (від грецьк. andros – чоловік) – педагогіка дорослих, одне з визначень галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [5]. У спеціальній літературі, крім терміна „андрагогіка”, використовуються „педагогіка дорослих”, „теорія навчання дорослих”, „теорія освіти дорослих”. Андрагогіка розкриває закономірності, педагогічні та психологічні фактори ефективної освіти, навчання та виховання дорослих, розробляє методичні системи навчально-виховної роботи з окремими дорослими та групами. В межах загальної і порівняльної андрагогіки вивчається зв'язок між фізичним станом, здоров'ям людей та їхніми здібностями, спрямованістю особистості та можливостями її навчання і виховання, між способом життя дорослої людини та її трудовою та громадською активністю [6].

Для більш ґрунтовного розв'язання проблеми, поставленої в статті, розглянемо поняття „дорослої людини”. Найбільш широке визначення дорослої людини дане в 1976 р. на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі. Дорослим названо „будь-яку людину, визнану дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить”. Важливо відзначити, що дорослість пов'язана не з віком, а з соціально-психологічними факторами, які, з одного боку, усвідомлюються самою людиною, а з іншого – визнаються суспільством, проявляються в суспільному житті. Такий підхід до визначення дорослої людини знаходимо в М. Ноулза. Він вважає дорослим того, хто, по-перше, поводить себе як дорослий, тобто виконує дорослі ролі (працівник, чоловік, батько, відповідальний громадянин, солдат) – соціологічне визначення, і, по-друге, того, чия самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини – психологічне визначення. Людина є дорослою в тій мірі, в якій вона усвідомлює власну відповідальність за своє життя.

Таким чином, до дорослих людей можна віднести будь-яку людину, яка в житті поводить себе усвідомлено й відповідально, займається певною справою. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема емоційно-вольової сфери. Доросла людина відрізняється достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях особистістю. Важлива відмінність дорослої людини – наявність у неї суттєвого життєвого досвіду, який виступає у трьох різновидах: побутовому, професійному та соціальному, на що вказує Т.М. Сорочан.

Слід підкреслити, що нагромаджений європейськими країнами досвід організації післядипломної освіти психологів, без сумніву, є цінним для осмислення і творчого використання українськими педагогами в умовах оновлення системи післядипломної освіти фахівців з психології в Україні. Курс нашої країни на зміну типу управління освітою в напрямі децентралізації, а також реформування організаційних, правових, економічних і фінансових механізмів управління освітою з метою зміни самого її характеру актуалізують проблему дослідження загальних тенденцій і специфічних особливостей організації післядипломної перепідготовки психологів у різних освітніх системах, зокрема на засадах андрагогіки, на що вказує В.Ю. Арешонков [2].

соціального захисту, адаптації фахівців до швидкоплинних умов життя, самореалізації особистості, збагачення її індивідуальних здібностей та можливостей, реалізації свого права на ендogenous розвиток. Досвід фахової підготовки майбутніх психологів у ВНЗ дозволяє реалізувати таку форму підготовки означених фахівців, як післядипломну перепідготовку. У світі Болонського процесу післядипломна освіта ілюструє принцип навчання протягом всього життя. Специфічні вимоги до навчання майбутніх психологів як дорослих людей, що мають як мінімум одну вищу освіту, втілюються в принципи андрагогіки.

В основі процесу фахової перепідготовки психологів – теорія навчання дорослих, вихідним положенням якої є створення умов для розвитку особистості фахівця, виявлення його самобутності в професійній діяльності. Аналіз наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних учених стосовно професійного розвитку дорослих людей, якими є майбутні фахівці з психології, зумовив наше звернення до андрагогіки, яку ми вважаємо провідною наукою в системі післядипломної перепідготовки.

Отже, у даній роботі ми розглянемо андрагогічні засади післядипломної фахової перепідготовки майбутніх психологів. Іншим словами, у контексті проблеми ми охарактеризуємо андрагогічні засади післядипломної освіти майбутніх психологів, оскільки мова йде про освіту дорослих людей. Проте вважаємо за необхідне підкреслити, що андрагогічні засади можна диференціювати принаймні на ті, що віддзеркалюють закономірності навчання дорослих людей взагалі, а також ті, що пов'язані з системою післядипломної педагогічної освіти, на що вказує Т.М. Сорочан [9].

Андрагогічний принцип забезпечує врахування особливостей освіти дорослих у процесі післядипломної перепідготовки. Проблеми, що постають при цьому, активно обговорюються вченими й практиками, ведуться пошуки оптимальних шляхів їх розв'язання. Зокрема, наукові пошуки здійснювались психологами щодо розробки моделі, яка б містила б певні стандарти і нормативи до особистості психолога та його діяльності (Г.С.Абрамова, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, Л.О. Кияшко, В.Г. Панок, Є.С. Романова, Л.В. Скрипко та ін.), визначення основних властивостей особистості або спеціальних здібностей, які впливають на ефективність діяльності практичного психолога (М.О. Амінов, Н.В. Бачманова, М.Т. Лобова, Р.В. Овчарова, М.І. Пов'якель, М.В. Семиліт та ін.).

Частина досліджень спрямована на вивчення розвитку професійних якостей майбутніх психологів. Зокрема, це дослідження О.І. Бондарчук, В.І. Вачкова, В.І. Карікаша, Ф.О. Михайлова, Н.І. Пов'якель, Т.В. Скрипченко та ін. Велика кількість наукових робіт присвячена розробці змісту освіти майбутніх психологів, що знайшло своє відображення у працях Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, В.Г. Панкп, В.В. Рибалки, В.А. Семиденко.

Однак проблеми фахової перепідготовки майбутніх психологів на андрагогічних засадах не виступали предметом спеціальних наукових досліджень. Тому наша робота є актуальною не тільки в соціальному, а й у науковому плані.

спрямована на реалізацію себе як особистості в обраній професійній діяльності. Зроблено спробу розглянути основні завдання, які мають вирішуватися у процесі самовдосконалення особистості: допомогти викладачам визначити рівень свого професійного самовдосконалення; допомогти знаходити ідеали, до яких треба піднятися в особистісному інтелектуально-духовному розвитку. Під час розгляду професійного самовдосконалення розглянуто характеристики трьох рівнів самовдосконалення особистості. Питання професійного самовдосконалення набувають ефективності у процесі використання моделі управління удосконаленням професійної діяльності викладача ВНЗ. **Ключові слова:** управління, самоуправління, самоорганізація, самовдосконалення.

Резюме. В статті розглядається поняття професійного самосовершенствования як сложного процесса, в котором сознательная деятельность преподавателя направлена на реализацию себя как личности в избранной профессиональной деятельности. Сделана попытка рассмотреть основные задания процесса самосовершенствования личности: помочь преподавателям определить уровень своего профессионального самосовершенствования; помочь в поиске идеала, к которому необходимо стремиться в личностном интеллектуально-духовном развитии. В процессе рассмотрения профессионального самосовершенствования рассмотрены характеристики трех уровней самосовершенствования личности. Вопросы профессионального самосовершенствования становятся эффективными в процессе использования модели управления усовершенствованием профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа. **Ключевые слова:** управление, самоуправление, самоорганизация, самосовершенствование.

Summary. In the article the complicated process of self-development is considered. It is defined as a deliberate teacher activity aimed at self-realization in the chosen profession. An attempt to consider the main tasks of the self-development process is made. They are: to define the teacher self-development level, to assist with the search of the model of intellectual and spiritual development. The description of three personality self-development levels is provided. Self-development issues become efficient while applying the management model of professional activity improvement of higher educational establishment teacher. **Keywords:** management, self- management, self- organization, self-development.

Література

1. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні / Єльнікова Г.В. – К.: ДАККО, 1999. – 303с. – (Монографія).
2. Іванченко, А.В. Самосвідомість та самоуправління як чинники світоглядного становлення особистості / Іванченко, А.В. . – Житомир: вид. Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2000. – 115с. – (Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка).
3. Ковальчук Н.П. Рівні професійного самовдосконалення особистості студентської молоді педагогічного коледжу / Ковальчук Н.П. – У.: Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т.Г. Шевченка, 2007. – 123с.
4. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління

загальноосвітніми навчальними закладами / Маслов В.І. – Тернопіл.: Астон, 2007. – 150с. – (Навчальний посібник).

5. Підласий І.П. Комп'ютерна діагностика передового педагогічного досвіду // Рідна школа. № 7, 1996. – С. 21 – 23.

6. Психологічний словник / [ред. В. Войтко]. – К.: Либідь, 1982. – 215 с.

7. Шегда А.В. Менеджмент / Шегда А.В. – К.: Знання, 2006. – 645с. – (Навчальний посібник).

Подано до редакції 12.03.2010

УДК 371.13:377

ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ

Жворонков Александр Николаевич

аспирант РВУЗ „Крымского гуманитарного университета” (г. Ялта)

Постановка проблемы. Рост числа учебных заведений I-IV уровней аккредитации привело к дефициту квалифицированных рабочих в стране. Значение профессионально-технического образования является постоянной темой для исследований и апробации в условиях непрерывно меняющихся требований к профессиональному обучению, которые возникают в процессе развития рыночных отношений в экономике. Качество образования, воспитание высококвалифицированных рабочих, способных адаптироваться в социуме и на рынке труда в условиях жесткой конкуренции становятся одним из основных факторов оптимизации использования трудового потенциала.

Существенные социально-экономические перемены, происходившие во время перехода Украины на инновационный путь развития, диктуют новые требования к профессионально-техническому образованию. Для приближения качества образования к международным стандартам важным является изучение опыта прошлого периода, для приобщения к практике позитивного опыта и анализа негативного.

Анализ последних публикаций свидетельствует о том, что проблемы развития профессионально-технического образования были предметом всестороннего изучения в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Вместе с фундаментальными работами из общетеоретических вопросов психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.), профессиональной педагогике (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.М. Новиков и др.) в практической деятельности ПТУЗ используются концепции, которые раскрывают принципы функционирования образовательных заведений в современных условиях (Г.И. Ажикин, Г.Е. Гребенюк, М.А. Жиделев, И.А. Зязюн, К.Н. Катханов, П.С. Лернер, Н.Г. Ничкало, Д.О. Тхоржевский и др.); педагогические исследования по проблемам формирования содержания профессионального образования (Л.Я. Старовойт, Л.И. Шевчук, А.Г. Мнацаканян, Г.Г. Зубарев, Е.В. Бешкинская).

Нерешенные ранее части общей проблемы. Анализ степени разработки обозначенной проблематики в педагогике показал, что тема развития

понятия „образование взрослых„ в течение двадцатого столетия; рассмотрено различные подходы к определению такого понятия, как „взрослый человек”; определено основные исторические этапы развития понятия „андрагогика”. **Ключевые слова:** образование взрослых, взрослый человек, взрослость, андрагогика.

Summary. The article defines the fundamental concepts in adult education in the United States of America. It follows the changes of „adult education” perception by scholars during the 20th century. It also reviews different approaches to the definition of „an adult” and identifies the main historical stages of the concept of „andragogy” evolution. **Keywords:** adult education, adult, adulthood, andragogy.

Література

1. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / Олена Іванівна Огієнко. – Суми: ПВП „Еллада-S”, 2008. – 443 с.

2. Adult Education in the West: Part I – Definition : [Електронний ресурс] / С.Н. Kelly, D.J. Perkett – Режим доступу: <http://www.osaka-gu.ac.jp/php/kelly/papers/adult-ed.html>

3. Hall-Quest A. L. The University Afield / Alfred Lawrence Hall-Quest. – New York, NY: The Macmillan Company, 1926. – 292p.

4. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London : Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.

5. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston: Gulf Publishing, 1990. – 293p.

6. Knowles M. S. A History of the Adult Education Movement in the United States / Malcolm Shepherd Knowles. – Huntington, N.Y.: R. E. Krieger Pub. Co., 1977. – 426p.

7. Lindemann E. G. The Meaning of Adult Education / Eduard G. Lindemann. — New York: New Republic, Inc., 1926 – 143p.

8. Rogers A. Teaching Adults (2nd ed.) / Alan Rogers. – Buckingham: Open University Press, 1966. – 249p.

9. Stubblefield H.W. Adult Education in the American Experience / H. Stubblefield, P. Keane. – San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1994. – 397p.

10. Verner C. Adult Education / Coolie Verner. – Washington, DC: The Center for Applied Research in Education, Inc., 1964. – 383p.

Подано до редакції 12.04.2010

УДК 371

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ

Міронова М.Ю.

Сучасні соціально-економічні умови, загострення кризи, ескалація напруженості у суспільстві стимулюють попит на фахівця з психології, який вчасно й грамотно надасть психологічну допомогу особистості, що зумовлює не лише потребу в досконалості у своїй професії, а й готовність фахівця, в разі необхідності, до її зміни, опанування новими видами діяльності, новими спеціальностями, професіями, іноді спорідненими, а часом досить віддаленими від попередньої. У такому контексті післядипломна освіта постає як засіб

звернутися до підручників, які шукають мудрості, а не оракулів, – усе це складає середовище для освіти дорослих, сучасного пошуку сенсу життя [7, с. 10-11]. Отже, ретроспективний аналіз ранніх історичних відомостей про андрагогіку показав, що дане поняття вживається для того, щоб наголосити на цінностях та сенсі, які мають стати частиною життя кожного, а також воно використовується у контексті структурованої формальної освіти.

У наш час своїм поверненням в ужиток та широкою популярністю термін андрагогіка завдячує діяльності Малколма Ноулза. У своїй основі андрагогіка представляє філософію освіти, що є протилежною педагогіці. В той час, як педагогіка є навчанням залежної особистості (дитини), андрагогіка існує для навчання незалежної особистості (дорослого). Вважається, що дорослі учні мають більше досвіду, більшу потребу проявляти самостійність у навчанні, більшу зацікавленість тематикою, наближеною до реального життя. Якщо дітей загалом називають учнями, яких навчають, то дорослих загалом називають учнями, яким допомагають у навчанні. Однак, слід зауважити, що навіть дорослі віддають перевагу традиційному, несамостійному навчанню або лекціям тоді, коли предмет вивчення для них незнайомий [5].

Висновки. Отже, проведений аналіз дозволив зробити такі висновки:

1. динаміка розуміння освіти дорослих у Сполучених Штатах Америки пройшла складний шлях. Виникнувши у 1960-их роках, вона набула відтоді вражаючого розвитку як у сфері практики, так і у сфері досліджень. „Освіта дорослих еволюціонувала і почала розглядатися не як додаток до традиційної освіти, а як самостійна (іноді навіть домінуюча) галузь освітньої діяльності...” [1, с. 88]; **2.** розуміння поняття „освіта дорослих” є неможливим без розуміння поняття „доросла людина”. Існує два основних підходи до визначення дорослості: перший бере за основу рівень сформованості людини, другий – її вік. У Сполучених Штатах Америки більшість суспільства приєднується до точки зору уряду своєї країни і вважає, що дорослий вік настає у 25 років; **3.** поняття „андрагогіка” як одне з фундаментальних понять в освіті дорослих США, що з’явилося у 1833 році як альтернатива педагогіці, своєю популярністю та загальнозживаністю завдячує діяльності Малколма Ноулза, який розробив основні вихідні положення цієї нової науки про освіту та навчання дорослих.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення філософських засад освіти дорослих США.

Резюме. У статті розкрито зміст фундаментальних понять в освіті дорослих Сполучених Штатів Америки у процесі їх історичного розвитку; простежено, як змінювалось розуміння вченими поняття „освіта дорослих” упродовж двадцятого століття; розглянуто різні підходи до визначення такого поняття, як „доросла людина”; визначено основні історичні етапи розвитку поняття „андрагогіка”. **Ключові слова:** освіта дорослих, доросла людина, дорослість, андрагогіка.

Резюме. В статье раскрыто содержание фундаментальных понятий в образовании взрослых Соединенных Штатов Америки в процессе их исторического развития; прослежено, как изменялось понимание учеными

професійно-технічного образования изучена еще не достаточно, не смотря на то, что различные аспекты профессионально-технического образования привлекали внимание многих ученых. Так, вопросы организации, управления, финансирования профессионально-технического образования рассматривают Аракчеев В.С., Кругликов В.И., Эрганова Н.Е.; тенденции развития профессионально-технического образования раскрыты в работах Бешкинской Е., Васильевой Т.Б., Ивановой И.Н., Дик Н.Ф. Однако не уделено должного внимание к вопросам актуальности профессионально-технического образования, не обозначено и его соответствие для рынка труда, что выражается в трудоустройстве выпускников.

Цель статьи – выявить взаимосвязь профессионально-технического образования с социальной и экономической жизнью общества.

Основной материал. Современная стадия экономического развития Украины предполагает аккумуляцию всех имеющихся ресурсов общества и их максимально эффективное использование. Экономические преобразования затрагивают все сферы общества, изменяются и требования к трудовым ресурсам, в котором все большее значение приобретает его качественная составляющая, то есть уровень интеллекта, образования, профессионализма и экономической активности трудовой массы людей. Одним из важнейших источников обновления общества в системе общественного воспроизводства считается молодое поколение, его социальное развитие, воспроизводственная функция которого существенно актуализируется в условиях социальной нестабильности [3, с.77]. Демографических изменения вносят свои коррективы, так по данным статистики с 1996 года в нашей стране сокращается абсолютной численности населения в возрасте 16-25 лет – основных потребителей профессионально-технического образования [4].

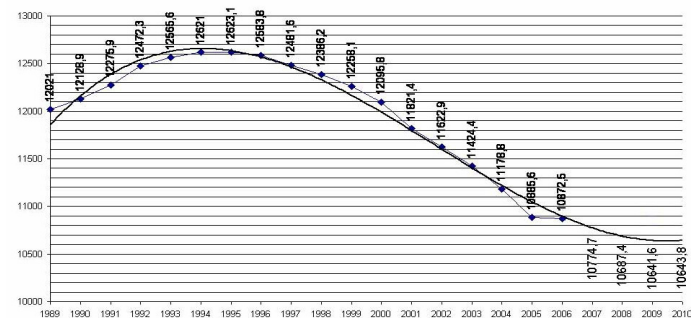
Спрогнозировано изменения в целевом сегменте (16-25 лет) на 2010 г. по уравнению прогноза (1) можно говорить о перспективах развития профессионально-технического образования.

$$y=1,1076x^3 - 45,729x^2 + 432,36x + 11471(1)$$

Коэффициент детерминации составляет $R^2= 0,9901$.

Численности данного сегмента в 2010 г. – 10643,8тыс. чел., (рис. 1).

Рис. 1. Прогноз численности сегмента (16-25 лет) в Украине на 2010 г.



Проследив изменения в численности населения по выбранному сегменту с 1989 г., можно сделать вывод о том, что данное снижение связано с предшествующим снижением рождаемости с 1990 г. по 2001г. на 43%. В 2010г. не наблюдается существенного роста численности данного сегмента, а это значит, что спрос на профессионально-техническое образование останется неизменно низким.

Подобная динамика отразится не только на профессионально-техническое образование, но, как следствие, и на результатах деятельности других сфер, в частности производства, строительства и др.

В то же время, в условиях инфляции, безработицы, политической нестабильности именно молодежь, выпускники учреждений профессионального образования, впервые оказавшиеся на рынке труда, являются наиболее уязвимой его категорией [2, с. 113]. Причин тому достаточно: это и отсутствие трудового опыта, и низкая квалификация, и зачастую несоответствие содержания полученной профессии требованиям рынка. Развитие рыночной экономики, высокий уровень конкуренции на рынке труда привели к значительным изменениям всей совокупности социально-экономических условий функционирования учреждений профессионально-технического образования. Происходит существенное изменение системы целей, мотивов, методов и форм профессионально-технического образования.

Последнее время все чаще встает вопрос о том, что система профессионального образования должна удовлетворять изменившимся и постоянно меняющимся потребностям рынка труда в специалистах. До сих пор обучающиеся рискуют получить специальность, которая окажется невостребованной в условиях быстро меняющейся экономики. В результате выпускники не находят рабочего места, соответствующего полученной квалификации.

В настоящее время эффективность использования выпускников профессиональных учебных заведений достаточно проблематична. Воспитывая ненужных специалистов, государство терпит убытки дважды: во-первых, затрачивая средства на их образование, во-вторых, выделяя средства на переобучение или содержание безработных. Решение данной проблемы позволило бы достичь определенного равновесия в отношении потребностей общества и интересов молодого поколения, позволив им наиболее полно реализовать свои способности в необходимом государству направлении [1, с. 125].

Таким образом, учитывая роль молодежи в качестве одного из важнейших источников общественного воспроизводства, актуализируется вопрос обеспечения занятости выпускников учреждений профессионального образования, с одной стороны, и адаптации системы профессионального образования к колебаниям спроса на рабочую силу, с другой стороны.

Проблема трудоустройства является общей для всей системы профессионального образования, и решение ее возможно лишь путем создания четких механизмов, обеспечивающих эффективную взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг.

Выводы и перспективы. Проведенное исследование позволяет сделать

життєвого досвіду, а саме, самостійного проживання, повної зайнятості на роботі, одруження та ін., або за змінами психологічних установок. Проте, існує багато розбіжностей щодо того, які саме з цих змін характеризують дорослість.

Оскільки як загально розповсюджена, так і наукова модель, що базуються на сформованості людини, містять багато протиріч, а також є важкими для застосування в аналізі населення, то більшість спеціалістів у галузі освіти дорослих використовують юридичні або біологічні визначення, в основу яких покладено вік людини. Різні джерела по-різному визначають початок дорослості і називають вік від 22 до 30 років. Уряд Сполучених Штатів вважає, що дорослий вік настає у 25 років, і така точка зору є найбільш розповсюдженою у цій країні [5].

Третім фундаментальним поняттям в освіті дорослих США є „андрагогіка”. Отже, розглянемо, як виникло та еволюціонувало це поняття упродовж історії.

У 18 – на початку 19 століття єдиною загальноприйнятою формою навчання як дітей, так і дорослих, була педагогіка. „Педагогіка” – навчання дітей – походить від грецьких слів „paid” (дитина) та „agogos” (керівник). Вона була розроблена європейськими монахами у VII-XII століттях для навчання хлопчиків у монастирях і виховувала цих дітей покірними, відданими та вмілими служителями церкви [5]. З тих пір вона стала настільки домінуючою теорією в освіті на заході, що дехто навіть вважає її ідеологією [6]. Згідно з цією моделлю, учень цілком залежить від учителя, а вчитель контролює, що вивчається, як вивчається і коли.

„Андрогогіка” – навчання дорослих – виникла як альтернативна теорія освіти і викликала багато суперечок, а сам термін навіть пережив забуття тривалістю у сто років.

Як стверджує голландський педагог Гер ван Енкеворт, який ґрунтовно досліджував походження терміну „андрагогіка”, вперше це слово було вжито у 1833 році німецьким вчителем Олександром Каппом, який придумав його, описуючи теорії Платона [5]. Андрогогіка відрізняє навчання дорослих від навчання дітей, тобто педагогіки. Навіть не усвідомлюючи, що використання цього слова викличе такий галас серед традиційних вчених, О. Капп вживав його, коли розповідав у своїх статтях та лекціях про вчення Платона. Але, оскільки використання даного терміну чинився шалений опір, він швидко зник зі світу науки і не використовувався близько ста років. Тільки у 1921 році, як вказує у своєму дослідженні Гер ван Енкеворт, термін було вжито німецьким вченим Юджином Розенштоком, професором Академії праці у Франкфорті. Ю. Розеншток дотримувався тієї думки, що вчитель дорослих мусить бути андрогогом а не педагогом, оскільки останній є вчителем дітей.

У 1926 році Едуард Ліндеман у своїй книзі „Значення освіти дорослих” виступив проти застосування поняття „педагогіка” у навчанні дорослих. Він писав, що авторитарне викладання, екзамени, які заважають оригінальному мисленню, жорсткі педагогічні доктрини – усе це не мусить мати місця в освіті дорослих. Маленькі групи натхненних дорослих людей, які хочуть, щоб їхній розум завжди був ясним та енергійним, які розпочинають навчання наперекір обставинам, які занурюються у глибини власного досвіду перед тим, як

освітньої діяльності, які призначені спеціально для дорослих [10, с. 1]. Таким чином, освіту дорослих можна також визначити як окрему методологію, за допомогою якої професійні педагоги здійснюють навчання дорослих.

Деякі теоретики, такі, як Алан Роджерс, вважають, що визначення терміну „освіта дорослих” базується саме на ставленні до учнів як до дорослих [8]. На відміну від навчання дітей, освіта дорослих відноситься до процесу, у якому всіх, хто досягнув 16 років (або іншого віку), сприймають як дорослих, а саме, здібних, досвідчених, відповідальних, зрілих та гармонійних людей [8, с. 47]. У такому визначенні „освіта дорослих” виступає синонімом „андрагогіки”.

Американський вчений Малколм Ноулз вважає, що поняття „освіта дорослих” має три значення. У широкому розумінні – це процес навчання дорослих, у вузькому – комплекс дій, які пов’язані із навчанням дорослих і здійснюються певними закладами. Третє значення об’єднує ці процеси і дії в ідею, яка реалізується у соціальній практиці. Останнє значення свідчить про те, що М. Ноулз розглядає „освіту дорослих” як соціальний інститут, що спрямований на забезпечення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму [4, с. 25].

На думку С. Kelly та D. Perket, освіта дорослих – це усі сегменти культури, які охоплюють навчання дорослих, включаючи, доступ до громадських бібліотек, навчальних груп, бізнесової освіти, спрямованої на соціальний та економічний розвиток, та освіти на початковому, середньому і вищому рівні [2]. Таке визначення в основному стосується системи закладів освіти дорослих, але воно не враховує етнографічний аспект.

Отже, яку частину населення слід вважати дорослими? Існує цілий ряд визначень, які загалом поділяються на дві категорії: визначення, що беруть за основу рівень сформованості людини, та визначення, що беруть за основу вік.

Суспільство в цілому, за винятком правової системи, розглядає дорослість з точки зору сформованості. Людина стає дорослою тоді, коли вона набуває певного життєвого досвіду, або коли у неї сформувались певні психологічні установки. Однак, залежно від культурного контексту, ці визначення змінюються. Стосовно психологічних установок, можна сказати, що американці пов’язують дорослість із економічною незалежністю та самостійністю – можливістю мати свою власну точку зору та твердо стояти на обох ногах. Однак, японці, наприклад, розглядають її дещо інакше. Вони не вважають дорослими тих, хто вперто відстоює власну думку або ставить своїм першорядним завданням задоволення власних бажань. Такі психологічні установки швидше вважаються дитячими. Дорослістю, навпаки, вважають спроможність до самопожертви та приборкання власних бажань.

Проблеми із визначенням дорослості на основі сформованості людини виникають не лише тоді, коли йдеться про неоднакове розуміння цього поняття різними культурами. Подібні проблеми також виникають і у науковців, які користуються цим визначенням. Більшість таких науковців можна поділити на дві школи. Одна з них сповідує теорію поетапного розвитку сформованості людини. Ця теорія стверджує, що на шляху до дорослості людина мусить пройти певні етапи. Однак, такий підхід нещодавно був поставлений під сумнів вченими іншої школи, яка визначає дорослість за наявністю певного

ряд виводов:

1. Проблемы развития образовательной системы должно рассматриваться во взаимодействии с рынком труда.

2. Необходимо непрерывное изучение рынка образования и рынка труда, их взаимодействия с целью оптимизации.

3. Проблемы соотношения рынка образования и рынка труда требует координации усилий государственных органов управления образования и занятости с работодателями.

6. Вопросы внедрения инноваций в образование и соответствие его потребностям рынка труда являются объектом внимания не только государственных органов управления и образовательных учреждений, но и общественных организаций, предприятий.

9. Образование остается главным условием социальной адаптации современной молодежи.

10. Профессиональное образование - ресурс развития экономики.

Резюме. Стаття Жаворонкова А.Н. на тему „Трудоустройство выпускников профессионально-технического образования,„ раскрывает взаимосвязь профессионально-технического образования с некоторыми аспектами социальной и экономической жизни общества: спрос на профессионально-техническое образование, трудоустройство выпускников, уровень развития производства в стране. **Ключевые слова:** трудоустройство, молодежь, образование.

Резюме. Стаття Жаворонкова А.Н. на тему „Трудоустройство выпускников професійно-технічної освіти,„ розкриває взаємозв’язок професійно-технічної освіти з деякими аспектами соціального і економічного життя суспільства: попит на професійно-технічне утворення, трудоустройство выпускников, рівень розвитку виробництва в країні. **Ключові слова:** трудоустройство, молодежь, освіта.

Summary. The article of Zhavoronkov A. N. on the theme „Employment of graduating students of professionally-technical education,„ exposes intercommunication of professionally-technical education with some aspects of social and economic life of society: demand on professionally-technical educations, employment of graduating students, level of development of production in a country.

Keywords: employment, young people, education.

Литература

1. Бешкинская Е.В. Концепция развития системы профессионального образования предпринимателей. – СПб: из-во „Экономик”, 2008. – 396с.

2. Макарова М. Н. Механизмы взаимосвязи профессионального образования и рынка труда // Экономика и управление. № 3, 2006. – с. 111-115.

3. Мнацаканян А.Г., Зубарев Г.Г. Взаимосвязь системы среднего профессионального образования с социально-экономическим развитием региона.- М: из-во „ООО „Издательский дом ФИНАНСЫ и КРЕДИТ”, 2007. – 118с.

4. Статистический сборник Украины. 1989-2009 гг.

Подано до редакції 12.04.2010

УДК 371.124:33:378

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Зуєнко Неля Олександрівна
викладач кафедри німецької та французької мов
Національний університет біоресурсів
і природокористування України (м. Київ)*

Постановка проблеми. Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки студентів вищих аграрних закладів, можна стверджувати, що на сьогодні ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування у студентів комунікативної культури, проблем спілкування та комунікації. Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку в навчальних закладах аграрного профілю, об'єктивної оцінки пропонованих технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості комунікативної культури випускників.

Вивчення закономірностей цілеспрямованої системи формування комунікативної культури детермінує моделювання педагогічного процесу. Адже відомо, що одним з важливих напрямків пошуку шляхів підвищення якості усього процесу підготовки спеціаліста є розробка його моделі [2, с. 14].

Перші розробники моделей випускника вузу виходили із реальної діяльності спеціалістів на виробництві, розбиваючи її на елементи. Визначалися функції кожного з них, у відповідності з цими функціями визначався зміст, об'єм знань та умінь, які необхідні спеціалісту для реалізації кожної функції (Н.Ф. Талізін, Л.Г. Таукач, Ю.Ф. Чубук). Головні засади педагогічного (навчального, виховного, дидактичного, соціально-педагогічного, історико-педагогічного) моделювання викладені в роботах В. Міхеєва, який пов'язував процес моделювання з такими процедурами дослідження, за допомогою яких визначають предмет, цілі та задачі дослідження [3, с. 6]. В. Загвязінський, Л. Зоріна, Ю. Бабанський, І. Лернер, А. Сохор, Т. Шамова використовували в дослідженнях моделі: а) як засіб для системного розгляду складних питань (наприклад, для вибору логіки дослідження, логіки розгляду процесу навчання); б) як опис теоретичного об'єкта (наприклад, структури взаємодії педагога і учня); в) для подання результату в узагальненій і наочній формі [5, с. 37].

У контексті проблеми нашого дослідження значущими є дослідження вчених стосовно моделювання комунікативної компетентності [2, с. 199] та професійно-термінологічної компетентності фахівців аграрної сфери [1, с. 22].

В. Штофф виділяє кілька головних характеристик моделей, які реалізуються практично у всіх галузях знання:

- синергетичну: модель є фактично віртуальною чи матеріально реалізованою системою;
- відтворювальну: модель відображає об'єкт дослідження;
- ідеалізуючу: модель здатна замінити об'єкт вивчення;
- інформаційну: модель дає можливість отримати нову інформацію про

вона здатна вирішити проблему формування конкурентоспроможної особистості, інтелектуального, морального та громадянського розвитку людини.

У сучасних умовах набуває актуальності вивчення кращого зарубіжного досвіду у цій сфері. На особливу увагу заслуговують здобутки Сполучених Штатів Америки, країни, у якій освіта дорослих досягла високого рівня розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. У нашій країні дослідження проблем розвитку освіти дорослих та, зокрема, розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах займалися Л.П. Вовк, І.В. Воробець, В.Д. Давидова, Т.М. Десятов, І.А. Зязюн, Н.Г. С.М. Коваленко, Ничкало, О.І. Огієнко, Є. Поточни, Л.І. Тимчук та ін., але окремих досліджень американської системи освіти дорослих не проводилося.

Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, мета якої – розкрити зміст фундаментальних понять, таких, як „освіта дорослих”, „доросла людина” та „андрагогіка”, в освіті дорослих Сполучених Штатів Америки у процесі їх історичного розвитку. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: простежити, як змінювалось розуміння вченими поняття „освіта дорослих” упродовж двадцятого століття; розглянути різні підходи до визначення такого поняття, як „доросла людина”; визначити основні історичні етапи розвитку поняття „андрагогіка”.

Виклад основного матеріалу. Освіта дорослих як наукова галузь у Сполучених Штатах Америки виникла у 1960-их роках [9]. З того часу вона набула вражаючого розвитку як у сфері практики, так і у сфері досліджень. Наприклад, якщо колись у сфері досліджень освіта дорослих вважалась нічим іншим, ніж навчанням дорослих тими самими методами, якими навчають дітей [5], то зараз вона має свою власну теорію навчання, відому як „андрагогіка”. Так само, якщо колись окремі дорослі учні ніяково приєднувалися до традиційних класів, то зараз існує цілий корпус педагогів, які навчають винятково дорослих людей. Лише у самих Сполучених Штатах Америки у 1994 році налічувалось близько 590 000 викладачів у сфері освіти дорослих [2]. Ця галузь стала настільки масштабною, що її сміливо можна назвати окремою сферою духовної діяльності.

Давши визначення таким фундаментальним поняттям у освіті дорослих, як освіта дорослих, доросла людина, андрагогіка, а також прослідкувавши, як історично змінювалось їх розуміння, ми зможемо краще осмислити соціальні чинники, які визначили теперішню роль освіти дорослих у суспільстві.

Першим фундаментальним поняттям є „освіта дорослих”. Визначення цього терміну різними вченими, що зробили істотний внесок у розвиток галузі, є неоднозначними і часто суперечливими, оскільки, за їх же словами, цей термін є складним і багатограним. Наприклад, А. Холл-Квест вважає, що визначення освіти дорослих є важким для розуміння, і його неможливо чітко сформулювати, оскільки воно охоплює широку різноманітність методів навчання дорослих [3]. К. Вернер також вважає, що дати визначення освіти дорослих є непростою справою, але все ж формує своє бачення, відзначаючи, що цей термін використовується для позначення усіх тих видів

педагогических функций является одной из центральных в понятийно-терминологическом аппарате теории ученика. Тем не менее, ее определение до настоящего времени не получило достаточно четкого обоснования. Указывается также на несогласованность авторских подходов относительно количественной характеристики функций. Ставится вопрос о необходимости разработки единственной основы систематизации функций учебника. **Ключевые слова:** дидактика, средство обучения, учебный материал, ученик, функция.

Summary. The scientific understanding of the nature and the nomenclature of the didactical functions of the textbook is considered in the article. The category of the pedagogical functions is one of the main concepts of the theory of the textbook. There is no clear explanation of the determining of the functions. The number of the functions is not agree. The development of a common principle for the systematization of the functions of the textbook is necessary. **Keywords:** didactics, teaching tool, teaching material, textbook, function.

Література

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / Бейлинсон В.Г. – М.: Книга, 1986. – 286 с.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Зуев Д.Д. – М.: Педагогика, 1982. – 232 с.
3. Ошуева Н.А. Учебник в педагогической системе заочного технического вуза / Ошуева Н.А. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1987. – 133 с.
4. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств / Смирнов В.И. // Университетская книга – 2001. – № 11, С. 20-26.
5. Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе / Талызина Н.Ф. // Проблемы школьного учебника - М.: Просвещение, 1978. Вып. 6. С. 19-32.
6. Товпинец И. П. Концепция учебника и его структурирование / Товпинец И.П. // Проблемы школьного учебника. – Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991. – С. 34
7. Тупальский Н.И. Основные проблемы вузовского учебника / Тупальский Н.И. – Минск: „Вышэйшая школа”, 1976. – 183 с.

Подано до редакції 02.04.2010

УДК 37.013.83(73)

ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ЗМІСТУ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ США

*Литовченко Ірина Миколаївна, викладач
Національний технічний університет України
„Київський політехнічний інститут” (м. Київ)*

Постановка проблеми. Інтеграція України до світового співтовариства, приєднання до міжнародного освітнього простору а також кризові явища у сучасному українському суспільстві вимагають здійснення масштабних змін у вітчизняній освіті. У цьому контексті освіта дорослих стає одним з найбільш актуальних напрямків сучасної педагогічної теорії та практики, оскільки саме

об'єкт [6].

Виходячи з наукових праць – вітчизняних та зарубіжних – ми вважаємо головною функцією моделювання формалізацію ходу чи результатів дослідження у вигляді сукупності знаків, якими можуть бути цифри, буквені знаки, геометричні фігури тощо. Крім цього, моделі можуть бути притаманні й інші функції:

- редуційна, тобто можливість зведення складного (комунікативної діяльності людини і формування комунікативної культури фахівця) до простого (взаємозв'язку стандартизованих пояснених з допомогою педагогічної науки елементів) у процесі моделювання;

- дослідницька, тобто відображення результатів дослідницької діяльності у моделі, що ґрунтується на зазначених результатах (констатувального етапу експерименту);

- евристична, тобто реалізація дослідницького завдання за допомогою спрощених схем пізнання (виражених в ідеалізованих та спрощених елементах моделі);

- пояснювальна, яка передбачає тлумачення структури, зв'язків, зумовленостей між компонентами досліджуваного об'єкта (за допомогою виділення у дослідженні категорій та понять психолого-педагогічної науки);

- управлінська, що передбачає певну послідовність дій суб'єкта стосовно об'єкта управління та ін.

Зазначене дозволяє стверджувати, що проблема моделювання в педагогічних дослідженнях, зокрема в дослідженні процесу формування комунікативної культури майбутніх аграрників, є актуальною як для теорії, так і для педагогічної практики.

Мета дослідження полягає у розробці структурно-функціональної моделі цілеспрямованого формування комунікативної культури у випускників вищих аграрних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Оскільки під моделлю розуміють структуру, що схематизує чи ідеалізує ту чи іншу дійсність [6, с. 9], розроблена в ході дослідження модель формування комунікативної культури випускників вищих аграрних навчальних закладів вміщує три головні змістові компоненти, узгоджені з компонентами комунікативної культури: когнітивний (інформація, яка підлягає засвоєнню; знання, які накопичені людством; основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій), діяльнісний (способи діяльності як-от: уміння, навички професійної і комунікативної діяльності) та ціннісно-мотиваційний (досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань; досвід творчої діяльності). Також експериментальна модель об'єднала характерні для педагогічних моделей цільовий, змістовий, організаційний та результативний компоненти (рис. 1).

Змістовий компонент розробленої моделі є найбільшим за обсягом і передбачає передачу й засвоєння знань, умінь та навичок комунікативної взаємодії як основи професійної підготовленості й формування особистісного рівня комунікативної культури через гуманітарні (в т.ч. психолого-педагогічні) й спеціальні дисципліни. У межах цього блоку відбувається опанування

студентами основами комунікативної взаємодії, теоретичними й практичними засадами її організації, формується система комунікативних умінь, розвивається професійне спілкування. Змістовий блок забезпечує вибір оптимальних форм, методів і засобів формування комунікативної культури залежно від мети, конкретного виду навчальної діяльності, навчальної дисципліни та ґрунтується, насамперед, на комунікативних можливостях змісту освіти в аграрному ВНЗ. Аналізуючи зміст професійної підготовки майбутніх фахівців-аграрників, ми виділяємо в ньому блок спеціальних та соціально-гуманітарних (в т.ч. мовних і психолого-педагогічних) дисциплін, які несуть різне навантаження у контексті досліджуваної нами проблеми.

Результативний компонент розробленої моделі розуміємо як аналіз аксіологічних характеристик її впровадження у вигляді сформованої системи ціннісного ставлення до професійних та особистісних комунікацій у професійній діяльності фахівців аграрної сфери.

У ході проведення експериментального дослідження виділено відповідні критерії та показники сформованості комунікативної культури: стимулюючий (рівень домагань студентів, спрямованість на досягнення успіху у професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні), ціннісний (цінності майбутнього аграрника, індивідуальні: рівень емпатійності, рівень комунікабельності, рівень ригідності, тощо), когнітивний (рівень знань студентів про сутність та закономірності комунікативної культури, про основні принципи міжособистісного та ділового спілкування, про функції комунікативної взаємодії у професійній діяльності, про закони успішної комунікації), рефлексивний (свідомість навчання, свідомість вибору професії, критичне ставлення до своїх можливостей, свідоме ставлення до комунікативної взаємодії), практичний (активність, рівень професійних умінь і навичок, рівень комунікативних умінь, міжособистісний статус, рівень мовної культури студентів), результативний (рівень кваліфікації, рівень успішності у навчанні, сформованість навичок самостійної роботи, прагнення до самопізнання та самовдосконалення).

студентом. В цьому контексті, К.А. Камеліним пропонується виділяти дві групи функцій. До функцій пов'язаних з взаємодією із підручником викладача, він відносить нормативну функцію (відбір навчального матеріалу відповідно до програми, обов'язкового мінімуму та ін.); функцію структуризації програмного навчального матеріалу (забезпечення логічної послідовності в розкритті матеріалу); функція носія змісту діяльності, які повинні бути сформовані у студентів; встановлення міжпредметних зв'язків; проектування системної організації навчальної діяльності; оптимізації варіантів подачі інформації, через різні структурні компоненти підручника (інформаційне навантаження в підручнику можуть нести не лише текстові компоненти, а й ілюстративний матеріал, елементи апарату організації засвоєння знань, ефективний розподіл інформаційного навантаження); функції по координації взаємодії навчально-методичного комплексу в процесі навчання; функція відбору додаткових джерел інформації. До функцій пов'язаних із взаємодією з підручником студента (учня): інформаційна функція (предметний зміст); мотиваційна (стимуляція пізнавальної активності); розвиваюча (формування здатності до самостійного вирішення нестандартних навчальних проблем); самоосвіти (формування вмінь самостійно набувати знання); закріплення матеріалу й самоконтролю (формування адекватної оцінки рівня сформованості власних знань та вмінь); виховна (формування певних моральних якостей).

Висновки. Аналіз наукової літератури показав, що в педагогічній науці відсутнє єдине розуміння сутності категорії „функція підручника” (її розглядають як: призначення, роль, сферу застосування, цільову направленість та ін.). Відносно номенклатури функцій підручника існує декілька підходів. Перший – визначення значної кількості функцій підручника (від восьми до тридцяти). Цей факт вказує не лише на поліфункціональність підручника, а й на незгодженість авторських підходів щодо виокремлення кількості функцій та їх номенклатури, вільний характер найменування функцій підручника. Відсутність єдиної основи для їх систематизації тощо. Другий – спроба систематизувати функції підручника. Пропонується розділити їх на ведучі та службові. Основою для їх систематизації виступає про положення про те, що підручник є складовою частиною системи дидактичних засобів та процесу навчання.

Резюме. В статті розглянуто наукові підходи до розуміння сутності та номенклатури дидактичних функцій підручника. Зазначається, що категорія педагогічних функцій являється однією з основних в понятійно-термінологічному апараті теорії підручника. Проте її визначення не отримало достатньо чіткого обґрунтування. Вказується також на незгодженість авторських підходів щодо виокремлення кількості функцій, вільного характеру найменування функцій підручника. Ставиться питання про необхідність розробки єдиної науково-теоретичної основи систематизації функцій підручника. **Ключові слова:** дидактика, засіб навчання, навчальний матеріал, підручник, функція.

Резюме. В статье рассмотрены научные подходы к пониманию сущности и номенклатуры дидактических функций учебника. Отмечено, что категория

Розвивальна функція – підручник сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги, вольової, інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфер.

Виховна функція – спрямована на формування світогляду, духовних якостей, досвіду емоційно-ціннісних відносин і поведінки адекватних соціальним вимогам і моральним нормам.

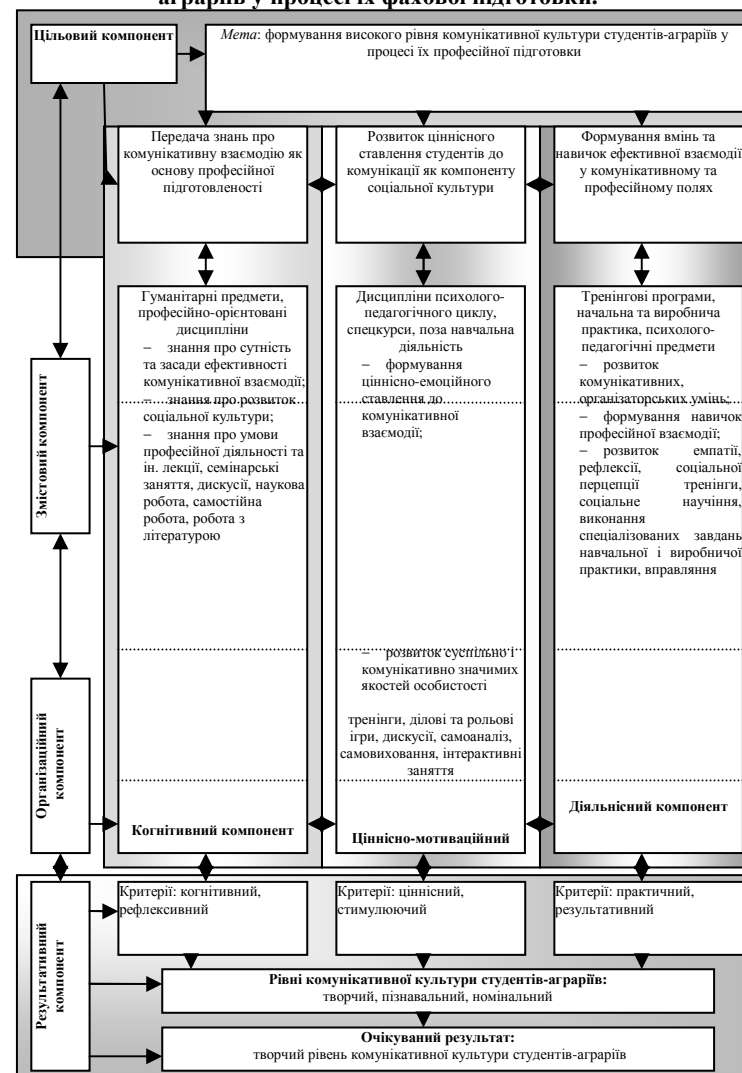
Технологічна функція – забезпечує організацію освітнього процесу (функції: проектно-методична, організаційно-методична, контрольо-оцінювальна, закріплення), організацію навчального матеріалу (функції: нормативно-змістовна, структурно-змістовна, трансформаційна, інтегруюча, синтезуюча).

Схожий підхід до систематизації функцій підручника має С.М. Заріпов. Ним також було виділено чотири основні (освітня, розвивальна, виховна, технологічна) та службові функції вузівського підручника. Відмінність його теорії полягає в тому, що до службових стосовно освітньої функції, він зараховує: інформаційну (наукова інформація), систематизуючу (навчальний матеріал повинен бути чітко, послідовно систематизованим і структурованим), інтерпретаційну (роз'яснення навчально-наукової інформації), функцію контролю і самоконтролю. Підручник повинен мати комплекс питань та завдань, для того щоб викладач міг проконтролювати, оцінити і скоректувати діяльність студентів, а ті, в свою чергу, самостійно перевірити якість засвоєння навчального матеріалу.

Система і номенклатура дидактичних функцій підручника не можуть бути раз і назавжди чітко визначеними. Вони мають динамічний характер та змінюються в залежності від загальних цілей системи освіти, розвитку методів викладання, уявлень про місце підручника в системі засобів навчання в той чи інший історичний період. Так, кінець 20-х – початок 30-х рр. характеризувався загальною недооцінкою ролі підручника як одного із ведучих засобів навчання. Існуючі „розсипні підручники,, „робочі книги,, не забезпечували належного рівня засвоєння знань. В 50-ті рр. підручник розглядався переважно в якості засобу для повторення та закріплення знань. Науково-технічний прогрес 60-х рр. призвів до посилення інформативної функції. В 60 – 70-ті рр. широкого поширення набувають ідеї проблемного навчання, тому підручники орієнтують на організацію активної пізнавальної діяльності. Новими тенденціями в теорії підручника 80-х рр. є положення про зменшення навантаження навчальним матеріалом, підвищення мотивації до навчальної і творчої діяльності та ін. Функції підручника, сучасною педагогічною наукою, розглядаються в контексті двох тенденцій. Перша пов'язана з ускладненням функціонального навантаження підручника та його компонентів. В наш час, підручник перестає бути навчальною книгою для закріплення нового матеріалу. Зростає його навчальна, виховна і розвивальна роль. Друга тенденція має протилежний характер – зменшення функціональності підручника за рахунок іншої навчальної літератури (хрестоматій, довідників та ін.). Відбувається перерозподіл функціонального навантаження, яке раніше було сконцентровано лише в підручнику.

Необхідно враховувати також той факт, що підручник є засобом навчання, і по своїй суті являється процесом двосторонньої взаємодії викладача із

Рис.1. Модель формування комунікативної культури студентів-аграріїв у процесі їх фахової підготовки.



Система критеріїв та показників моделі формування комунікативної культури дозволила виділити рівні комунікативної культури студентів (номінальний, пізнавальний і творчий).

Висновки. Моделюючи процес формування комунікативної культури

студентів-аграріїв як системи комунікативних норм, знань, умінь і цінностей, яка реалізується у процесі міжсуб'єктної взаємодії фахівців і є фактором, що супроводжує їх професійну діяльність у виробничій сфері й зумовлює її фахово-комунікативну спрямованість, ми виходили з головної закономірності у побудові моделей у гуманітарних науках.

У процесі дослідження були виділені всі структурні елементи функціональної моделі формування комунікативної культури студентів вищих аграрних навчальних закладів, а також розроблено науково-методичний супровід досліджуваного процесу. При цьому домінуючий вплив на процес проектування цієї моделі справляє специфіка майбутньої професійної діяльності студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Запропонована структурно-функціональна модель є лише спробою наблизитися до складної проблеми мовної підготовки студентів вищих аграрних навчальних закладів і, безперечно, не претендує на абсолютність та всеосяжність. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є експериментальна перевірка запропонованої та теоретично обґрунтованої моделі формування комунікативної культури студентів-аграріїв у процесі їх професійної підготовки.

Резюме. Сучасна система аграрної освіти має вирішувати складні завдання навчання і виховання спеціалістів відповідно до потреб суспільства, які спроможні забезпечити радикальні зміни у розвитку агропромислового комплексу, бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці. Стаття присвячена розробці моделі цілеспрямованого формування комунікативної культури випускників вищих аграрних навчальних закладів. **Ключові слова:** комунікативна культура, студенти вищих аграрних навчальних закладів, модель.

Резюме. Современная система аграрного образования должна решать сложные задачи обучения и воспитания специалистов в соответствии с потребностями общества, которые способны обеспечивать радикальные изменения в развитии агропромышленного комплекса, быть конкурентоспособными на современном рынке труда. Статья посвящена разработке модели формирования коммуникативной культуры выпускников высших аграрных учебных заведений. **Ключевые слова:** коммуникативная культура, студенты высших аграрных учебных заведений, модель.

Summary. The modern system of agrarian education should solve complicated problems of training and education of experts according to requirements of a society which are capable to provide radical changes in development of agriculture to be competitive on a modern labour market. In the article opens up efficiency of the system of forming of communicative competency of graduating students of higher agrarian educational establishments. **Keywords:** communicative culture, students of higher agrarian education, model.

Література

1. Вікторова Л. В. Впровадження моделі формування професійно-термінологічної компетентності у фаховій підготовці аграрників / Л. В. Вікторова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – К. : ЛОГОС,

спричиняє втрату деяких функціональних характеристик, властивих йому в минулому, коли він був практично єдиним, універсальним навчальним засобом. Тому при виявленні функціональної характеристики підручника не можна абстрагуватися від його місця в системі засобів навчання, а варто брати до уваги його рольові властивості: координувати застосування всіх інших засобів навчання; керувати й направляти їхній навчальний вплив; упорядковувати знання, отримані з різноманітних джерел. Важливість координуючої й інтегруючої функції підручника безсумнівна, і їхній внесок у побудову як загальної, так і часток моделей підручників представляється досить значним [3, с. 63].

На основі аналізу різних підходів до розуміння функцій підручника І.П. Товпинець робить узагальнюючий висновок. Він стверджує, що функції слід розглядати як загальні нормативи моделювання та використання підручника, які визначають його цільову направленість і вибір засобів для реалізації діяльності навчання [6, с. 34].

Виникає питання, наскільки виправданим є визначення такої кількості та номенклатури функцій. І.П. Товпинець у зв'язку з цим зазначає, що, з одного боку, деталізація у визначенні функцій навчальної книги повинна привести до більш адекватної розробки засобів їх реалізації. З іншого боку, надто значний перелік функцій ускладнює конструктивне завдання: процес моделювання підручника в цьому випадку технологічно ускладнюється [6, с. 36].

Сукупність функцій підручника називають комплексом або системою, яка передбачає наявність певного системоутворюючого фактора, встановлення взаємозв'язків і субординації. До нашого часу дослідниками не виявлено принцип об'єднання та ієрархії функцій. Але їх детальний аналіз вказує на певні ієрархічні та координаційні зв'язки. Тісний зв'язок між собою мають інформаційна і систематизуюча функції, остання визначає вимоги до реалізації інформаційного навантаження. Інформаційна функція слугує передумовою до здійснення інших функцій, в тому числі систематизуючої, а також контролю, самоосвіти та ін.

В.І. Смірновим було зроблено спробу систематизувати функції підручника [4, с. 20-26]. Спираючись на діалектичне положення про зв'язок „цілого” (процесу навчання та його функцій) і „частини” (підручника та його функцій), дослідник робить висновок про те, що головним призначенням навчальної книги є реалізація освітньої, розвивальної, виховної функції. Зазначені функції він називає конститутивними або системоутворюючими. До їх складу В.І. Смірнов разом з Є.О. Перовським, В.В. Краєвським, І.Я. Лернером, В.П. Беспалько вводить технологічну функцію.

Згідно з теорією В.І. Смірнова, функції підручника можна систематизувати наступним чином:

Освітня функція – орієнтована на формування когнітивного досвіду особистості (оволодіння системою наукових знань) і практичного досвіду (умінь та навичок). Службовими по відношенню до освітньої функції являються: орієнтаційна; стимулюючо-мотиваційна; інформаційна; інтерпретаційна; дослідницька; формування способів діяльності; систематизації; самоосвіти.

соціальну категорію, а не так як це роблять, наприклад природничі науки, в яких поняття „функція” передбачає виявлення та описання великої кількості різномірних властивостей [1, с. 14]. Він розрізняє інформаційну функцію (інформація про світ та досягнення людської цивілізації); трансформаційну (теоретичні знання, методи наук не переносяться прямо в навчальну книгу. Вони спеціально відбираються, дозуються, групуються, оформлюються в логіці засвоєння: розуміння – запам'ятовування – застосування); систематизуючу (систематизація знань у вигляді понять, типологій, класифікацій та ін.), організація міжкурсових і міжпредметних зв'язків (застосування знань з інших наукових дисциплін. Ця функція допомагає сформувати цілісну картину знань); закріплення і самоконтролю (визначає закономірності засвоєння, слугує раціональній організації навчальної діяльності); самоосвіти (можливість самостійного оволодіння знаннями); організаційно-процесуальна (поєднання змісту підручника з процесуальними вимогами); розвивально-виховна функція, яку В.Г Бейлінсон називає головною [1, 19].

Н. Ф. Тализіна розглядає функціональну спрямованість підручника на основі аналізу цілей і змісту навчання з урахуванням закономірностей процесу засвоєння й психологічних особливостей учнів, або студентів. Функції підручника виступають як трансформовані функції викладача, що керує процесом засвоєння знань, а зміст підручника виступає як засіб реалізації цих функцій. Н. Ф. Тализіна виділяє чотири групи функцій, що визначають підручник як: носій змісту освіти; джерело відомостей про студентів (підручник містить завдання, що допомагають визначити їх рівень знань та умінь); виконання підручником функцій пов'язаних з мотивацією студентів до навчання; постановка перед студентами за допомогою підручника навчальних завдань [5, с. 26-32].

В.П. Беспалько висуває концепцію підручника, як інформаційної моделі навчально-виховного процесу при опосередкованій участі в ньому вчителя. Формою існування цієї моделі може бути не тільки книга, але й будь-який матеріальний носій: фільм, звукозапис, навчальна програма, закладена в ЕОМ. Найважливіша функція підручника – кібернетичної моделі – здійснювати автоматизацію керування навчальним процесом. Положення В.П. Беспалько про керуючу роль підручника не може викликати заперечень, але реальне втілення структури моделі представляється трохи розпливчастим: швидше за все під формулу В.П. Беспалько підпадає система навчальних засобів у цілому, місце й функції підручника-книги в ній не локалізовані й не уточнені. В наш час не можна не враховувати особливої ролі у вузівському процесі навчання саме навчальної книги, навколо якої групуються всі інші засоби навчання, доповнюючи й деталізуючи її можливості.

Досліджуючи підручник в системі заочної освіти, Н.А. Ошуєва зазначає, що перерозподіл навчально-розвивальних функцій між різними компонентами системи засобів навчання в реальних умовах сучасного вузівського навчального процесу є встановленим фактом, породженим зростаючою тенденцією до системності й виявлення специфіки кожного із засобів у педагогічній діяльності. Придбання підручником системної якості неминуче

2008. – Вип. 7. – С. 22-31.

2. Глинский Б. А. Моделирование как метод научного исследования / Б. А. Глинский. – М.: 1965. – С. 12-14.

3. Коротун Е. А. Модель формирования коммуникативной компетентности студентов-иностранцев / Е. А. Коротун // Лингвистические основы межкультурной коммуникации. Часть I: Сборник материалов международной научной конференции (10-11 декабря 2009 г.) – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – С. 199-201.

4. Михеев В. И. Моделирование и методы теоретических измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М., 1987. – 200 с.

5. Ржецкий Н. Н. Методы теоретических исследований в дидактике / Н. Н. Ржецкий // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С. 31-38.

6. Штофф В. А. О роли моделей в познании / В. А. Штофф. – Л., 1963. – 126 с.

Подано до редакції 04.03.2010

УДК 613.168

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГАЗОРОЗРЯДНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Гончаренко Марія Степанівна

Кучук Ніна Георгіївна

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (м. Харків)

За даними Міністерства охорони здоров'я України на сьогоднішній день 2 мільйони 670 тисяч осіб з особливими потребами. З них щорічно визнаються інвалідами внаслідок патології органу зору близько 10-12 тисяч хворих.

На сьогодні суспільство особливо стурбоване питаннями людей з особливими потребами, кількість яких, на жаль, в нашій країні, згідно статистичним даним [5, с. 13], безперервно зростає. Значну кількість інвалідів становлять діти та молодь. Вади людей з особливими потребами значно ускладнюють, а інколи й обмежують їхню участь у суспільному житті. Це викликає стреси, відчуття невпевненості у собі, егоцентричні настрої, що негативно позначається на психофізіологічному стані здоров'я. Як наслідок це заважає вивченню і засвоєнню навчального матеріалу та подальшого професійного розвитку [2, с. 59].

У медицині широко використовуються електрографічні методи, що дозволяють проводити діагностику, прогнозування і корекцію функціонального стану організму людини, при яких встановлюється зв'язок між електрофізіологічними і клініко – анатомічними характеристиками людини, вивчається електрична активність його органів і тканин. До найбільш інформативних і широко використовуваних в медичній практиці методів відносяться електроенцефалограма, електрокардіограма тощо. Існуючі методи діагностики не в повній мірі задовольняють вимогам людей з особливими потребами, в більшій мірі це стосується моніторингу здоров'я дітей з особливими потребами. Одним з перспективних електрографічних методів

дослідження стану здоров'я людини є метод газорозрядної візуалізації біоелектрографії, заснований на відомому ефекті кірліан („високочастотне фотографування”). Метод кірліанографії успішно апробований багаторічною практикою застосування програмно-апаратного комплексу „гра камера” в різних медичних і наукових установах. На сьогоднішній день метод кірліанографії отримав визнання у всьому світі, та є найбільш зручним [4, с. 20].

Мета статті. Дослідження питань пов'язаних з впровадженням інноваційних технологій, для діагностики та моніторингу психофізіологічного стану організму людей з особливими потребами, методу кірліанографії.

Сучасні досягнення в області природознавства розширюють існуючі уявлення про причини і ранні прояви захворювань. [3, с. 40]. У практиці кірліанівської діагностики пальці обстежуваної людини, прикладаються безпосередньо до фотоплівки, і сам метод, по суті, є контактним. Корона свічення пальців містить в собі достатньо повну інформацію про стан енергоінформаційної системи людини. Якісні типи випромінювань відображають стадії патологічного процесу задовго до розвитку явної картини захворювання. Ендокринний тип випромінювання (рис. 2) має відношення до всіх захворювань, пов'язаних з вегетатикой. На знімках фіксується; випадання в короні випромінювань. Токсичний тип випромінювання (рис. 3) характеризується появою сильних точкових протуберанців в енергетичних циркуля днях. Він указує на токсично-запальні фази організму. Дегенеративний тип випромінювання (рис. 4) характеризується масивним, концентрованим збільшенням енергії в загальній картині і, крім того, тим, що ослабляється або абсолютно зникають люмінесценції (тонкі промені). Нормальне випромінювання (рис. 1) характеризується впорядкованістю структури. Їй властивий тепловий вінець (корона випромінювань), що є рівномірною внутрішньою зоною; біоломінесценції тонкими нитками рівномірно розходяться на всі боки від теплового вінця [5, с. 63].

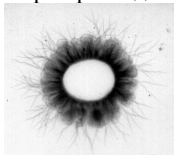


Рис.1. Нормальне випромінювання

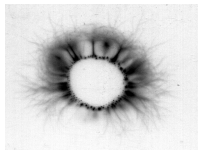


Рис. 2. Ендокринний тип

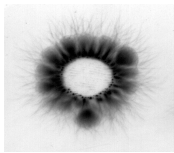


Рис. 3. Токсичний тип

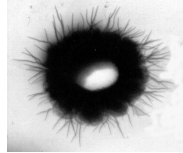


Рис.4. Дегенеративний тип

Дослідження розглянуте у даній статті у відстеженні впливу дихальних вправ на психофізіологічний стан десяти дітей з особливими потребами (патологією органу зору). Розглянемо зміну типів свічення кірліан-корони пальців рук досліджуваних (рис. 5). До виконання дихальних вправ у 70 % дітей

Підручник розглядається ними як необхідний засіб послідовної реалізації мети – принципів, змісту, методів навчання, як єдина система, що складається з компонентів, кожний з яких несе спеціальне навантаження, завдяки чому одержують втілення функції підручника. Д.Д. Зуєв формує вісім дидактичних функцій підручника, органічно пов'язаних з його специфічною книжковою структурою з текстових і поза текстових компонентів, які актуалізують функції у відповідності зі своєю специфікою: 1) інформаційна (фіксація змісту); 2) трансформаційна (перетворення навчального матеріалу для активізації пізнавальної діяльності); 3) систематизуюча (орієнтує на оволодіння прийомами наукової систематизації); 4) закріплення й самоконтролю (цілеспрямоване формування діяльності по засвоєнню й застосуванню навчального матеріалу); 5) самоосвіти (формування потреби в самостійному оволодінні знань); 6) інтегруюча (відбір і засвоєння знань отриманих з інших джерел); 7) координуюча (забезпечення найбільш раціонального використання всіх засобів навчання й інших джерел інформації); 8) розвивально-виховна. Головною Д.Д. Зуєв називає координативну функцію, яка не лише координує всі існуючі засоби навчання, а й розширює арсенал освіти за рахунок інших джерел інформації [2, с. 59-60].

М.І. Тупальський виділяє вісім функцій вузівського підручника: 1) інформаційно-пізнавальну (подання навчальної інформації); 2) науково-дослідну (виявлення у фактичному навчальному матеріалі зв'язків і залежностей, постановка проблем і їхнє дослідження); 3) навчально-практичну (установлення пропорцій між теоретичним і практичним матеріалом); 4) соціально-педагогічну (формування світогляду, моральних, естетичних, філософських норм поведінки та взаємовідносин); 5) методичну (керівництво процесом навчання); 6) стимулюючу (спонукання студентів до пізнавальної активності й пошуку знань); 7) довідкову (орієнтація студентів у першоджерелах. З цією метою підручник містить не тільки основні відомості за курсом навчання, але також посилання й покажчики на інші літературні джерела); 8) функцію самоконтролю (перевірка й контроль придбаних студентами знань). Особливий акцент М.І. Тупальський робить на науково-дослідній функції, яка є домінуючою у вузівських підручниках, та виокремлює їх від інших видів навчальної літератури [7, с. 51].

Порівнюючи функціональні схеми Д.Д. Зуєва й М.І. Тупальського, ми відразу ж відзначаємо їхню подібність. Причини цього лежать у єдності відправних позицій аналізу, властивій сучасній дидактиці, в основу якої покладені єдині принципи навчання. Науково-дослідна функція подібна до трансформаційної, тому що обидві вони мають на увазі специфічну переробку навчального матеріалу, що націлює тих, яких навчають, па творчу активність у сприйнятті знань. Соціально-педагогічна й стимулююча функції, виділені М.І. Тупальським, відповідають за змістом розвивально-виховній і самоосвітній функціям у схемі Д.Д. Зуєва. Відзначимо, що автори не вважають висунуті ними системи функцій підручника завершеними, вони розглядають їх скоріше як віхи орієнтації в оцінці службових властивостей підручника в процесі навчання.

В.Г Бейлінсон вважає, що функції підручника необхідно розглядати як

УДК 371.671.001.1.

ОБґРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ ТА НОМЕНКЛАТУРИ ФУНКЦІЙ ПІДРУЧНИКА В НАУКОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Лізвицький Віталій Леонідович, здобувач

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

Постановка проблеми. Кардинальні зміни в суспільному, економічному, політичному житті нашої країни, прогрес в науці та культурі призводять до необхідності постійної модернізації системи вищої освіти. У зв'язку з реформуванням національної системи освіти та подальшим зростанням вимог до її якості особливої актуальності набуває питання теоретичного і практичного аналізу наукових досліджень проблем вузівського підручника. Оскільки, саме підручник завжди виражає педагогічні принципи й погляди своєї епохи, від нього залежать методика роботи викладача, способи повідомлення знань студентам, ступінь розвитку в них певних умінь і навичок.

Аналіз досліджень і публікацій. Визначенню функцій підручників, їх дидактичній характеристиці, присвячена достатня кількість педагогічної літератури. Це наукові розробки В.В. Краєвського, І.Я. Лернера, Н.Ф. Талізіної, В.Г. Бейлінсона та ін. Їх висновки знайшли своє відображення на сторінках монографій з теорії підручника, наукових збірників, журналів, тезисах конференцій. Значна кількість цих робіт присвячена шкільному підручнику. Серед них чільне місце займає монографія Д.Д. Зуєва „Школьный учебник” (1982 р.). Вузівському підручнику приділялося мало уваги. Однією з перших праць була монографія М.І. Тупальського „Основные проблемы вузовского учебника” (1976 р.), Н.А. Ошуева „Учебник в педагогической системе заочного технического вуза” (1987 р.). Серед сучасних досліджень функцій підручника особливу увагу привертають до себе наукові розробки В.І. Смірнова, С.М. Заріпова, Я.П. Кодлюк, К.А. Камеліна та ін.

Аналіз наукової літератури, яка висвітлює функції навчальної книги, показує велику кількість виділених функцій підручника (до тридцяти). Значна кількість декларованих функцій є не лише відображенням її поліфункціональності. Часто, функції з різною назвою, за своєю сутністю являються якщо і не еквівалентними, то близькими за змістом. Наприклад, розвивальна, виховна і розвивально-виховна; контрольно-оцінювальна і контролюючо-корекційна та ін. Неузгодженість в термінології призводить до ускладнень в описанні цільового призначення підручника.

Метою даної статті є аналіз сутності та номенклатури дидактичних функцій вузівського підручника в науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. В теорії підручника немає чіткого визначення категорії „функція”. Її розглядають як: призначення, роль, сферу застосування, цільову направленість та ін. Так, у роботах В.В. Краєвського й Д.Д. Зуєва дидактичні функції підручника виявляються на базі провідного принципу про єдність змістовної й процесуальної сторін навчання. Вони вважають, що проєктуючи зміст навчального матеріалу, слід враховувати методи, закономірності, принципи та можливості навчання віцілому, визначити не лише предметний зміст (поняття, закони, способи діяльності та ін.), а й методи передачі навчального матеріалу студентам, способи його засвоєння.

мали місце запальні процеси в організмі, а після цей показник знизився у 10% обстежуваних, тобто це свідчить про нормалізацію функціональної активності різних органів і систем. Але для більш точної інформації необхідно розглянути вплив дихальних вправ на кожну систему органів окремо.

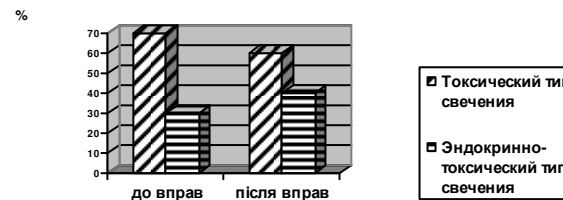


Рис. 5. Зміна типів свчення кірліан-корони пальців рук обстежуваних

Аналізуючи результати проведених експериментів, комп'ютерної та математичної обробки отриманих даних можна зробити такі висновки щодо впливу дихальних вправ на психофізіологічний стан обстежуваних :

– із 90% обстежуваних, які мали порушення корони кірліан-випромінювання в секторі, відповідальному за активність статевої системи, після виконання дихальних вправ у 30% обстежуваних візуалізована корона кірліан-випромінювання в розглядаємому секторі, прийняла вигляд близький до норми;

– до виконання дихальних вправ порушення корони кірліан-випромінювання в секторі, відповідальному за активність нирок мали 60% обстежуваних, а після виконання дихальних вправ порушення в розглядаємому секторі мали 70% випитуваних;

– до та після виконання дихальних вправ в секторі, відповідальному за функціональну активність шийного та грудного відділу хребта порушення мали 30% досліджуваних;

– до виконання дихальних вправ порушення корони кірліан-випромінювання в секторі, відповідальному за активність шлунково-кишкового тракту мали 5% обстежуваних, а після виконання дихальних вправ порушення в розглядаємому секторі мали 10% випитуваних;

– до та після виконання дихальних вправ в секторі, відповідальному за функціональну активність ендокринної системи порушення мали 60% обстежених;

– до та після виконання дихальних вправ в секторі, відповідальному за функціональну активність лімфоцитарного кільця порушення мали 90% обстежених;

– до виконання дихальних вправ порушення корони кірліан-випромінювання в секторі, відповідальному за активність нервової системи та психіки мали 10% обстежуваних, а після виконання дихальних вправ порушення в розглядаємому секторі мали 20% випитуваних;

– до виконання дихальних вправ порушення корони кірліан-

випромінювання в секторі, відповідальному за активність попереко - хрестового відділу хребта мали 10% обстежуваних, а після виконання дихальних вправ порушення в розглядаємому в усіх випитуваних прийняли вигляд близький до норми;

– із 90% обстежуваних, які мали порушення корони кірліан-випромінювання в секторі, відповідальному за активність голови та очей, після виконання дихальних вправ у 30% обстежуваних візуалізована корона кірліан-випромінювання в розглядаємому секторі, прийняла вигляд близький до норми;

– до виконання дихальних вправ порушення корони кірліан-випромінювання в секторі, відповідальному за функціональну активність циркуляції каналу голова - ноги мали 20% обстежуваних, а після виконання дихальних вправ порушення в розглядаємому секторі мали 30% випитуваних.

У підсумку можна сказати, що виконання дихальних вправ підвищило токсично-запальні фази функціональної активності циркуляції каналу голова – ноги, нервової системи та нирок у 10% обстежених, шлунково-кишкового тракту у 30% обстежених. Нормалізувало функціональну активність статевої системи голови та очей у 30% обстежених. У 90% обстежених розмір свічення кірліан-корони приблизився до норми, що свідчить про загальне поліпшення функціонування організму. Така бурхлива реакція результатів обстежуваних на дихальні вправи, може бути пояснена активним збагаченням киснем всіх органів та систем.

Висновок. Метод кірліанографії відповідає вимогам обстеження стану здоров'я людей з особливими потребами, тому що при дослідженні стану здоров'я він не потребує від випитуваних ніяких зусиль та фізичних навантажень. Також дослідження показали, що чутливість даного методу має можливість виявляти внутрішні та зовнішні впливи на стан здоров'я людини.

Резюме. В статті розглянуті аспекти пов'язані з впровадженням методу кірліанографії для діагностики та моніторингу психофізіологічного стану організму людей з особливими потребами. Дослідження впливу виконання дихальних вправ на загальний стан здоров'я студентів з особливими освітніми потребами.

Резюме. В статье рассмотрены связанные с внедрением метода кирлианографии для диагностики и мониторинга психофизиологического состояния организма людей с особенными потребностями. Исследования влияния выполнения дыхательных упражнений на общее состояние здоровья студентов с особенными образовательными потребностями.

Summary. In this article aspects are considered related to introduction of method of kirlianography for diagnostics and monitoring of the psycho-physiological state of organism of people with the special necessities. Research of influencing of implementation of respiratory exercises is on the common state of health of students with the special educational necessities.

Література

1. Даніелс Елен Р. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Елен Р. Даніелс [Всеукраїнський фонд „Крок за кроком“; вступ П.А. Кахлін]. – Львів: Товариство „Надія”, 2000. – 255 с.

комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців в процесі допрофесійної підготовки. **Ключевые слова:** формирование, коммуникативная компетентность, педагогические условия, психологические факторы.

Summary. In article the complex of pedagogical conditions and the psychological factors which realisation with high degree of probability will allow us to reveal efficiency of process of the future students-foreigners formation communicative competence. **Keywords:** formation, communicative competence, pedagogical conditions, psychological factors.

Література

1. Викторова Л. В. Лингводидактическое конструирование учебного материала как условие развития коммуникативной компетентности иностранных студентов / Л.В. Викторова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Мат. междунар. научно-метод. конференции 28-29 января 2010 года. – Воронеж. – 2010. – С. 19-22.

2. Воскерчян О.М. Роль фактора поликультурной студенческой среды в формировании коммуникативной компетенции студентов-иностранцев / О.М. Воскерчян, Л.Д. Бабакова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Мат. междунар. научно-метод. конференции 28-29 января 2010 года. – Воронеж. – 2010. – С. 22-25.

3. Коротун О.О. Методологічні аспекти формування комунікативної компетентності студентів-іноземців. / О.О. Коротун // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип.23. – Ч.2. – С. 25-33.

4. В Україну – за дипломом // Освіта. - № 36-37. – 20-27 вересня 2008 року. – С.4.

5. Мінецька І. Українські ВНЗ щороку заробляють 65 мільйонів доларів на навчання іноземців / І.Мінецька // Освіта України. – № 25. – 3 квітня 2007 р. – С.2.

6. Смолікевич Н. Мова як засіб забезпечення культурно-навчальної адаптації іноземних студентів в університетах США / Н. Смолікевич // Вісник Львів. ун-ту: Серія педагогічна. – 2008. – № 24. – С.238-244.

7. Електронні дані. – Режим доступу: <http://www.kmv.gov.ua/divinfo.asp?Id=199108>

8. Орехова І.А. Язиковая среда. Попытка типологии / И.А. Орехова // Московский вестник. - М.: Проект – 2007 – №11 – С.61-85.

9. Назарова І.В. Из опыта обучения РКИ в условиях отсутствия языковой среды / И.В. Назарова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Мат. междунар. научно-метод. конференции 28-29 января 2010 года. – Воронеж. – 2010. – С. 55-60.

10. Андрущенко Б.Н. О некоторых педагогических аспектах работы в иностранной аудитории / Б.Н. Андрущенко, Л.В. Асоян // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – 2009. – Додаток 4, Т. II (14). – С. 274-276.

Подано до редакції 21.03.2010

його з процесом оволодіння дитиною рідною мовою. По-друге, мовне середовище, на думку дослідника, з якою ми погоджуємося, найтіснішим чином пов'язане з середовищем культурним. „При спілкуванні з носіями мови, студент не лише продукує мовлення, активізуючи отримані на заняттях знання, але й сприймає спонтанне аутентичне мовлення носіїв мови, що приводить до отримання студентами інформації культурологічного та лінгвокультурологічного характеру” [9, с. 55].

Згідно з переконаннями Б.Н. Андрющенко, у процесі адаптації іноземних студентів виділяють 1) соціально-лінгвістичну та 2) соціально-культурну складові. Перша враховує генетичні та типологічні особливості рідної мови, наявність чи відсутність графічного бар'єра. Соціально-культурна складова тісно переплітається з використанням мови як засобу пізнання світової та національної культури і духовної спадщини народів [10, с. 274-275].

Цілеспрямований та планомірний педагогічний вплив значно зменшує терміни адаптації студентів-іноземців та підвищує якість знань, отриманих у вузі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Значні зміни в освіті іноземців на світовому рівні спонукають до переосмислення відповідно до сучасних потреб суспільства фундаментальних складових української системи допрофесійної освіти студентів-іноземців. Такими важливими факторами є психолого-педагогічні умови та чинники формування комунікативної компетентності, як сукупність усвідомлених, науково обґрунтованих, попередньо підготовлених обставин процесу навчання, реалізація яких з високим ступенем вірогідності приводить до очікуваного дидактичного результату. Зокрема, провідними педагогічними умовами визначаємо наступні: відбір змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів-іноземців; систематична мотивація слухачів щодо ґрунтового оволодіння предметом; спрямованість форм і методів навчання на поетапне оволодіння студентами-іноземцями матеріалом; володіння викладачами сучасними педагогічними технологіями; створення комфортного лінгводидактичного середовища. Успішну адаптацію розглядаємо як основний психологічний чинник формування комунікативної компетентності.

Перспективними напрямами досліджень з розробки питань формування комунікативної компетентності студентів-іноземців є вивчення шляхів активізації їхньої пізнавальної діяльності з урахуванням специфіки майбутньої фахової підготовки.

Резюме. У статті аналізується комплекс педагогічних умов і психологічних чинників, реалізація яких з високим ступенем вірогідності дозволить виявити ефективність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у процесі допрофесійної підготовки. **Ключові слова:** формування, комунікативна компетентність, педагогічні умови, психологічні чинники.

Резюме. В статье анализируется комплекс педагогических условий и психологических факторов, реализация которых с высокой степенью вероятности позволит нам выявить эффективность процесса формирования

2. Карякина О.И. Основы реабилитации инвалидов / О.И. Карякина, Т.Н. Карякина. – М.: Здоровье, 1999. – 276 с.
3. От эффекта Кириллиан к биоэлектрографии / Под ред. К.Г. Короткова. – СПб.: Наука, 1998. – 340 с.
4. Песоцкая Л.А. Залог здоровья – в красоте творчества и его восприятия / Л.А. Песоцкая // Сознание и физическая реальность. – 2005. – № 3. – С. 38-42.
5. Статистичні дані кількості інвалідів в Україні по роках // Статистика України: науково-інформаційний журнал. – К.: Держкомстат України. – 2009. – № 2. – С. 11-13.

Подано до редакції 04.04.2010

УДК 378.68-056.87.001.2

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ДОПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

*Коротун Олена Олександрівна, старший викладач
Відділення довузівської підготовки іноземних громадян
Київського національного торговельно-економічного університету
Цвірова Тамара Дмитрівна, кандидат педагогічних наук
завідувач Відділення довузівської підготовки іноземних громадян
Київського національного торговельно-економічного університету*

Постановка проблеми. Зміна цільових та змістових пріоритетів у системі освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття набула широкого розповсюдження, що привело до перебудови освітньої парадигми. Логічним продовженням такого переосмислення є перехід від знанневої до особистісно-орієнтованої освіти, яка спрямована на вільний розвиток особистості, самостійності та конкурентноздатності, творчої активності. Такі зміни не залишили поза увагою й питання підвищення якості освіти іноземних громадян, що набувають в Україні вищу освіту. Низка факторів (низька базова підготовка студентів, пізні терміни заїзду тощо) не дозволяють достатньою мірою вирішити одне з базових завдань навчання іноземців на підготовчих факультетах та відділеннях – формування комунікативної компетентності (далі – КК) студентів як інтегрованої якості особистості, яке межах системного підходу відбуватиметься ефективніше, для чого пропонується розробити комплекс спеціальних психолого-педагогічних чинників.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичній частині феномену КК присвячені дослідження М.Н.Вятютнева, І.А.Зимньої, Н.В.Кузьміна, М.В.Мазо, М.І. Лайкової, Н.О.Мітрової, О.О. Смірної тощо. Питанням вивчення педагогічних умов присвячувалися роботи О.О. Смірної, Н.О. Мітрової, А.П. Кулик тощо. Ю.І.Пассов, Б.Ф.Ломов, В.А.Сластьонін, І.А.Зимня акцентували на мовленнєвій діяльності як основному чиннику формування КК. Психологічним обставинам процесу формування КК студентів-іноземців приділяли увагу І.О. Орехова, А.С. Кейко, І.В. Назарова, О.М. Воскерчян, Л.Д. Бабакова. Однак необхідні подальші розробки щодо обґрунтування оптимальних психолого-педагогічних чинників, які мають бути взаємопов'язані та у своїй єдності зумовлювати результативність навчального

процесу з формування КК студентів-іноземців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питанням опису комплексів педагогічних, психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних, дидактичних (об'єктивних та суб'єктивних) тощо умов традиційно приділяється велика увага. Незважаючи на те, що питанням виокремлення та обґрунтування комплексу психологічних та педагогічних чинників реалізації певних процесів в науковій психолого-педагогічній літературі приділяється досить велика увага, проблема виділення аспектів формування КК студентів-іноземців все ще не отримала всебічного наукового висвітлення, не була предметом спеціального дослідження та фрагментарно розглядалася у різних аспектах, що й зумовило вибір теми дослідження.

Постановка завдання. Дана наукова стаття присвячується проблемі обґрунтування комплексу психолого-педагогічних чинників, які сприятимуть формуванню КК студентів-іноземців. Відповідно до мети дослідження сформульовані такі завдання:

1) проаналізувати різні погляди на питання вивчення психолого-педагогічних чинників в психолого-педагогічній літературі; 2) виявити педагогічні умови та 3) психологічні чинники формування КК досліджуваної групи студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велика кількість досліджень, присвячених проблемам формування КК, зумовлюється складністю та багатоаспектністю даного феномену. Аналіз наявної психолого-педагогічної літератури показав, що дослідження більшості вчених враховують переважно один з аспектів складного процесу її формування. Так, Л.В. Вікторова цілком справедливо виділяє „лінгводидактичне конструювання навчального матеріалу (відбір та побудову змісту мовного матеріалу) та вибір засобів, методів та форм організації навчання” [1, с. 19] як одну з педагогічних умов результативного формування КК. Воскерчян О.М. окрему увагу приділяє психологічному чинникові – фактору багатонаціонального багатомовного середовища, який сприяє формуванню КК [2, с. 24].

Різні підходи до розуміння даної проблеми зумовлюють уточнення та приведення до єдиної узгодженої системи низки психологічних чинників, тобто таких факторів, які відповідають за психологічний бік процесу та педагогічних умов, які стосуються методологічної частини процесу, що сприятимуть процесу формування КК.

В науковій педагогічній літературі існує багато визначень для педагогічних умов (І.С. Бахов, Л.А. Нечипоренко, Л.В. Яковлева, О.П. Кутькіна, Л.М. Шовкун тощо). В даному науковому дослідженні педагогічні умови розуміються як „обставина чи обстановка, які можуть сприяти розвитку а бо гальмуванню будь-якого явища чи будь-якого процесу” [3, с. 27]. На основі даних психолого-педагогічних досліджень та власного досвіду нами були виокремлені педагогічні умови: 1) відбір змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів-іноземців; 2) систематична мотивація слухачів щодо ґрунтового оволодіння предметом; 3) спрямованість форм і методів навчання на поетапне оволодіння студентами-іноземцями

матеріалом; володіння викладачами сучасними педагогічними технологіями; 5) створення комфортного лінгводидактичного середовища [3, с. 27-28]. Реалізація цих умов, на наш погляд, з високим ступенем вірогідності дозволить виявити ефективність процесу формування КК, як максимально можливу відповідність результатів поставленим завданням.

Інтернаціоналізація української сучасної вищої освіти актуалізує всі спектри проблеми підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. За даними періодики, за період „з 1946 року по теперішній час в Україні підготовлено близько 200 тисяч фахівців для 160 країн світу” [4, с.4]. Така співпраця є корисною не лише для економіки, але й безпосередньо для навчальних закладів, тому що примушує їх орієнтуватися на сучасні погляди світової педагогічної думки. Орієнтовно 2% всіх студентів світу є іноземцями в країні, де вони навчаються [5, с. 2].

Такий підхід до освіти іноземців на світовому рівні актуалізує психологічні чинники формування КК іноземців, а саме проблему адаптації, яка є важливим аспектом соціальної роботи з іноземними студентами.

Адаптація – це неперервний процес, так зване звикання до необхідних змін, „які відбуваються у самосвідомості особистості в процесі засвоєння нових видів діяльності та спілкування” [6, с. 238]. Процес адаптації проходить у декілька етапів і триває протягом всього періоду навчання іноземного студента у вищому навчальному закладі. Він включає в себе лінгвістичну, фізіологічну, культурну та соціальну складові, які, у свою чергу, зумовлюються об'єктивними факторами: 1) іншомовним середовищем; 2) проживанням у незвичних природно-кліматичних умовах; 3) чужорідним соціокультурним та 4) новим освітнім середовищем.

Більш детального розгляду, на нашу думку, потребує перший фактор – іншомовне середовище, яке, на думку дослідників (І.А. Орехова, С.М. Брейдо) є одним з найвпливовіших чинників формування комунікативної компетентності.

Згідно з Концепцією державної мовної політики мовне і культурне середовище визначається як „набір гарантуємих законом культурних умов, що включають можливість побутового, освітнього, наукового, художнього й іншого спілкування, що дозволяють АВТОМАТИЧНО без додаткових платних курсів навчатися, підтримувати і творчо розвивати мову і культуру національності. Таким чином, мовне середовище - це практичний механізм існування мови і культури” [7].

Мовне середовище, як справедливо визнає І.О. Орехова, – це „природний історично конкретний лінгвокультурний соціум” [8, с. 70]. Іноземець, який діє в межах іншомовного та іншокультурного соціуму та має наслідувати соціокультурні та лінгвістичні правила, що прийняті в конкретному лінгвокультурному середовищі, автоматично стає його „активним” [8, с. 73].

Вивчаючи вивчення мови поза мовним середовищем, І.В. Назарова наголошує на перевагах такого мовного оточення. На її погляд це, по-перше, спонтанне ситуативне спілкування з носіями мови, яке закріплює навички, отримані студентами на заняттях, так званий ефект „занурення” в мовне та культурне середовище, яке характеризується певною стихійністю, що ріднить